



HAL
open science

Mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement des
enseignants à la prise en main d'un didacticiel
d'auto-formation à l'université des Sciences de la Santé
de Vientiane (Laos)

Aurore Lebel

► To cite this version:

Aurore Lebel. Mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement des enseignants à la prise en main d'un didacticiel d'auto-formation à l'université des Sciences de la Santé de Vientiane (Laos). Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01411145

HAL Id: dumas-01411145

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01411145>

Submitted on 7 Dec 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.



Mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement des enseignants à la prise en main d'un didacticiel d'auto-formation à l'université des Sciences de la Santé de Vientiane (Laos).

LEBEL
Aurore

Sous la direction de Christelle COMBE CELIK

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du français langue étrangère

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits - Sciences du langage

Spécialité : Français Langue Etrangère

Année universitaire 2015-2016



Mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement des enseignants à la prise en main d'un didacticiel d'auto-formation à l'université des Sciences de la Santé de Vientiane (Laos).

**LEBEL
Aurore**

Sous la direction de Christelle COMBE CELIK

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du français langue étrangère

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits - Sciences du langage

Spécialité : Français Langue Etrangère

Année universitaire 2015-2016

Remerciements

Merci à Monsieur d'Ornano de m'avoir accueillie au sein de l'antenne de l'Agence universitaire de la Francophonie à Vientiane et d'avoir permis la réalisation de mon stage dans les meilleures conditions possibles.

A Madame Derobert, coordinatrice pédagogique de cette même antenne avec qui la collaboration sur le terrain a concrétisé ce projet ainsi qu'à tout le personnel de l'Agence universitaire de la Francophonie pour son soutien.


Je tiens également à remercier Madame Combe Celik, directrice de ce mémoire, de m'avoir accompagnée et soutenue tout au long de la rédaction de ce mémoire ainsi que Monsieur Salam pour ces conseils aux premières heures.

Merci enfin à tous les professeurs de français de l'Université des Sciences de la Santé et de l'Université Nationale du Laos pour leur accueil et leur gentillesse durant ce projet, et en particulier à Southavone et Thingkham pour leur patience et leur disponibilité.

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 : LEBEL PRENOM : AURORE

DATE : 10/05/2016 SIGNATURE :


SOMMAIRE

Remerciements

INTRODUCTION	8
PREMIERE PARTIE : PRESENTATION DU CONTEXTE ET DE LA PROBLEMATIQUE	10
1.1. Le contexte institutionnel	10
1.1.1. L'Agence universitaire de la francophonie (l'AUF)	10
1.1.2. L'antenne de Vientiane	11
1.1.3. Le campus numérique partenaire [®] (CNFp [®])	12
1.1.4. L'université des Sciences de la Santé (l'USS)	13
1.2. Le contexte pédagogique et humain	15
1.2.1. A la genèse du projet les deux partenaires : AUF et USS	15
1.2.2. Les bénéficiaires	16
1.3. Le contexte matériel et logistique	19
1.4. Les contraintes identifiées	20
1.4.1. La gestion de la logistique de la salle	21
1.4.2. Le matériel	22
1.4.3. L'hétérogénéité : les niveaux de langue, les niveaux de maîtrise de l'outil informatique	23
1.5. Les enjeux	23
1.6. La problématique	24
DEUXIEME PARTIE : CADRE THEORIQUE DE REFERENCE	26
2.1. L'intégration des TICE à un dispositif de formation	26
2.1.1. Les TICE et l'intégration	27
2.1.2. Le rôle des enseignants et des apprenants dans l'intégration des TICE	30
2.1.3. Le cas du présentiel allégé	33
2.1.4. Les apports des TIC	35
2.2. L'autonomie	37
2.2.1. Définitions	37
2.2.2. Vers l'autonomisation	41
2.2.2.1. Les différents types d'autonomies	41
2.2.2.2. Le rôle de l'enseignant : un conseiller ?	47
2.2.3. L'auto-apprentissage	49
2.3. La formation d'adultes	51
2.3.1. L'andragogie	52

2.3.2.	La pédagogie de projet	56
2.3.3.	L'accompagnement des enseignants	57
TROISIEME PARTIE : LA DEMARCHE RETENUE		60
3.1.	La démarche retenue	60
3.2.	La méthodologie du recueil de données	62
3.2.1.	Les données existantes	62
3.2.2.	Les entretiens semi-dirigés	63
3.2.3.	Les questionnaires	65
QUATRIEME PARTIE : MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT ET ANALYSE		67
4.1.	L'accompagnement formatif	68
4.1.1.	L'échéancier	69
4.1.2.	Le plan de la formation	71
4.1.3.	L'évaluation de la formation	72
4.2.	L'accompagnement dans la conception	74
4.3.	L'accompagnement socio-affectif	79
4.3.1.	L'accompagnement socio-affectif des enseignants	79
4.3.2.	Créer un climat socio-affectif pour les étudiants	83
4.4.	Les accompagnements socio-cognitifs et techniques	87
4.5.	L'accompagnement institutionnel	89
CINQUIEME PARTIE : PERSPECTIVES		90
5.1.	Pérenniser l'accompagnement mis en place	90
5.2.	Développer les actions	91
CONCLUSION		94
	Bibliographie	95
	Table des illustrations	99
	Table des annexes	100
	Annexes (31 pages)	101

INTRODUCTION

En 2013, de janvier à juin, j'ai réalisé mon stage de master 2 au sein de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), dans son antenne de Vientiane au Laos. En tant que stagiaire dans cette institution, j'ai effectué plusieurs missions simultanées. L'une d'entre elle était l'enseignement du français langue étrangère. J'ai enseigné le français général, niveau 1¹ à deux classes d'étudiants en ingénierie de l'Université Nationale du Laos, en binôme avec deux professeurs laotiens. Cette expérience m'a plongée au cœur de la réalité d'apprentissage des uns et d'enseignement des autres, d'autant plus qu'il contient une quinzaine d'heures d'alphabétisation, domaine totalement nouveau pour moi. Confrontée, au jour le jour, aux difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de la langue, notamment en ce qui concerne la prononciation du français, et aux implications sur la préparation des cours, j'ai pris conscience des besoins spécifiques de ce public. D'autre part, le travail en binôme avec les enseignants a été très enrichissant car il impliquait des observations de classe mutuelles et des réunions pédagogiques hebdomadaires qui nous ont amenés à confronter nos méthodes d'enseignement. Nous avons fait un bilan des ressources mises à dispositions par l'AUF pour ce cours et échangé sur leurs possibles utilisations, fait des propositions pour la préparation des cours et pour l'élaboration de nouvelles ressources et mutualisé celles créées pour nos cours respectifs. Être en contact, en cours présentiel, avec les étudiants et les professeurs a influencé mon approche de la deuxième mission, accompagner les enseignants dans la mise en place d'un dispositif d'apprentissage en autonomie.

Cette mission s'est déroulée au sein du campus numérique francophone partenaire® (CNFp®), salle multimédia à vocation de laboratoire de langue, aménagé par l'AUF et

¹Après un cours d'alphabétisation de 15 heures, les étudiants utilisent soit la méthode *Studio 100*, d'E. Bérard, G. Breton, Y. Canier, C. Lavenne, C. Tagliante, aux éditions Didier soit la méthode *Alter Ego 1*, d'A. Berthet, C. Hugot, V. Kizirian, B. Sampsonis, M. Waendendries, aux éditions Hachette.

l'Université des Sciences de la Santé du Laos sur son campus. Quand je suis arrivée à l'AUF, une récente évaluation interne du campus numérique francophone partenaire® avait conclu, entre autre, à la nécessité de « compléter les autres actions déjà engagées en matière d'apprentissage du français en mettant en place un outil favorisant l'enseignement et l'auto-apprentissage ». Dans cet objectif, une étude des différents logiciels sur le marché permettant un auto-apprentissage et répondant aux besoins des enseignants et étudiants laotiens a été faite et il a été décidé de l'installation du didacticiel *Tell Me More*.

Par ailleurs, pour ne pas retomber dans les difficultés du passé où des décisions autour du CNFp® avaient été prises sans consultation des professeurs, cette fois les institutions ont souhaité mettre en place un véritable accompagnement de l'intégration de l'auto-apprentissage avec un didacticiel. Ainsi, ce projet « construit à partir des besoins exprimés par l'établissement membre » a été complété, comme le souhaitait l'AUF, par la poursuite de la formation des enseignants à l'utilisation du didacticiel de manière à ce que sa prise en main soit totale et efficace. Nous essaierons d'apporter des éléments servant à montrer comment un dispositif d'apprentissage en autonomie est connexe à l'accompagnement des acteurs. Cette démonstration est présentée dans ce mémoire en cinq parties.

Dans la première partie, nous présenterons l'institution qui a été à l'origine de la commande de notre stage, l'Agence universitaire de la Francophonie et son partenaire pour ce projet l'Université des Sciences de la Santé ainsi que son contexte pédagogique et humain tout comme son contexte matériel et logistique. Nous verrons ensuite les contraintes et les enjeux qui ont entouré ce projet et nous préciserons également la problématique sous forme de questions auxquelles notre recherche doit permettre de répondre. Dans la deuxième partie, nous évoquerons les références théoriques qui nous ont permis d'apporter des éléments de réponses aux questions que nous nous sommes posées sur l'intégration des TICE, l'autonomie nécessaire à une telle intégration et la formation d'adultes. La troisième partie présentera la démarche retenue ainsi que les outils méthodologiques utilisés pour notre travail. La quatrième partie détaillera le dispositif d'accompagnement à l'intégration du didacticiel à travers l'analyse. Enfin, les perspectives envisagées pour donner une continuité à ce projet sont exposées dans la cinquième partie de ce mémoire.

PREMIERE PARTIE : LE CONTEXTE

Afin de comprendre les enjeux d'un projet, il convient d'avoir connaissance du contexte dans lequel il s'est déroulé, d'en connaître les différents acteurs, leurs responsabilités et leurs degrés d'engagement, ainsi que les moyens dont on dispose pour la réalisation du projet pour pouvoir ensuite comprendre les décisions prises et la démarche suivie lors du déroulement de ce projet pour le mener à bien. Par conséquent, il m'a semblé important d'asseoir, dans ce premier chapitre, le contexte qui a entouré mon stage à travers ses différentes composantes.

1.1. Le contexte institutionnel

1.1.1. L'Agence universitaire de la Francophonie (AUF)

Présente dans 40 pays, sur les cinq continents, l'Agence universitaire de la Francophonie² (AUF) est une association d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Cette association d'universités, dont le siège social se trouve à Montréal et les services centraux à Paris, a pour objectif d'instituer une collaboration entre les universités francophones en les accompagnant dans le soutien et le développement des formations en français. Tout en prenant soin de respecter la diversité des cultures et des langues, l'AUF mène une action en faveur de la formation et de la recherche en français. Pour cela, elle développe un réseau d'établissements membres, renforce la présence de la communauté scientifique francophone sur la scène internationale et participe à la formation d'enseignants, de chercheurs, d'experts et de professionnels acteurs du développement. De

² <https://www.auf.org/>

plus, elle mène des activités propres, c'est-à-dire qu'elle offre aux publics universitaires la possibilité de se former aux technologies de l'information et de la communication et de suivre des formations diplômantes, à distance, dans ses 44 campus numériques francophones[®] (CNF[®]).

1.1.2. L'antenne de Vientiane

Présente au Laos depuis 1996, l'antenne de Vientiane fait partie du bureau régional pour l'Asie-Pacifique installé au Vietnam, à Hanoï. Selon la tradition de l'AUF, elle a établi un partenariat avec les établissements locaux tels que l'Université Nationale du Laos, l'Université des Sciences de la Santé et les Ecoles Normales Supérieures et ce afin de renforcer ses activités dans des domaines comme la santé, les sciences de l'ingénieur ou encore les sciences humaines et sociales. Ce partenariat se fait, entre autres, au travers de l'enseignement du français, en effet l'AUF collabore avec les enseignants laotiens à la fois pour la formation des enseignants et pour l'enseignement aux étudiants universitaires dans les filières universitaires francophones et les formations préparatoires aux masters francophones. Ce qui est appelé « filières universitaires francophones » sont des cursus universitaires de quatre ou six ans. Les étudiants y suivent un enseignement du français et des cours scientifiques en lao et en français. Les cours scientifiques en français sont introduits progressivement pendant le cursus. A la fin de la formation les étudiants obtiennent le diplôme national lao (licence) ainsi qu'une certification francophone pour les étudiants ayant soutenu avec succès leur mémoire en français devant un jury international ou une attestation francophone pour les étudiants ayant suivi le cursus dans la filière du début jusqu'à la fin sans toutefois soutenir de mémoire en français. En parallèle des filières universitaires francophones, l'AUF apporte un appui aux facultés ne disposant pas de ces filières par la mise en œuvre d'une formation préparatoire aux Masters francophones (FPMF ou formation transversale). Cette formation vise à apporter, en plus de l'apprentissage du français, une formation en français sur les techniques universitaires orientées sur le domaine de spécialité.

Par ailleurs, la collaboration de l'AUF s'est effectuée par la mise en place de différentes structures :

- Les espaces francophones, présents sur chaque campus des universités, ce sont des salles équipées en informatique et connexion internet que les étudiants et les professeurs peuvent utiliser pour leurs travaux et recherches et qui ont pour but de faciliter l'accès à l'information.

- Le campus numérique francophone[®] situé sur le campus de Dong Dok de l'Université Nationale du Laos.

- Le campus numérique francophone partenaire[®] avec l'Université des Sciences de la Santé.

1.1.3. Le campus numérique francophone partenaire[®] (CNFp[®])

Comme indiqué par l'AUF dans sa brochure, les campus numériques francophones[®] ont pour mission de donner un accès au numérique et à l'Internet, de proposer des formations intensives ou permanentes en présentiel ou à distance (FOAD) ainsi que des formations de formateurs aux technologies de l'information et de la communication, enfin de sensibiliser les usagers et la communauté universitaire à Linux et aux logiciels libres et d'offrir des possibilités d'échanges à travers la visioconférence.

Le campus numérique francophone partenaire[®] avec l'Université des Sciences de la Santé (USS) répond à une demande conjointe du recteur de l'Université des Sciences de la Santé et du Ministère de la Santé du Laos. Il entre dans un plan de développement de l'Université des Sciences de la Santé. Son objectif premier est d'aider à l'auto-formation en langues des étudiants de cette université. Il s'inscrit dans cette logique et va plus loin en accompagnant l'université dans un projet commun de développement et d'appropriation

des outils par l'université. Le responsable de l'antenne de Vientiane conclut son rapport³ comme suit :

C'est un projet construit sur un besoin et, en cela, il répond donc tout à fait à la dynamique lancée par le concept des campus partenaires. Il offre un nouveau service par rapport à l'offre classique des CNF avec une valorisation maximum du potentiel multimédia des équipements (...). Le service offert complète un dispositif existant d'appui à l'apprentissage du français.

La création du CNFp[®] au sein du campus de l'USS a rendu possible le déplacement du CNF[®] du centre ville vers le campus de l'Université Nationale du Laos situé à 45 minutes de l'USS offrant ainsi un accès au numérique à un plus large public.



Image 1 - CNFp[®]



Image 2 - CNF[®]

1.1.4. L'Université des Sciences de la Santé (USS)

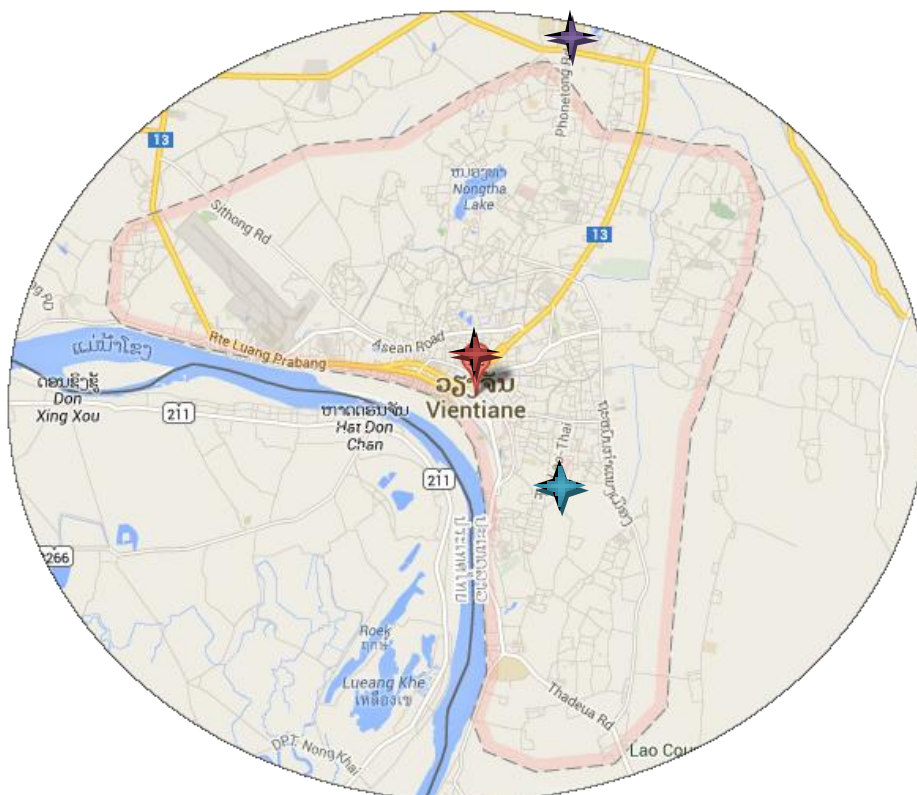
L'Université des Sciences de la Santé du Laos est l'établissement national de formation des professionnels de la santé. Elle est rattachée au ministère de la santé. Elle est composée de sept facultés (sciences de bases, pharmacie, odontologie, médecine, infirmerie, technologies médicales et troisième cycle). Le français est enseigné dans chaque faculté mais à des degrés divers, en effet il faut faire un distinguo entre les classes où il est enseigné 32 heures par an à des groupes de 60 et 80 étudiants et les formations

³ Rapport d'évaluation interne « Évaluation d'un Campus numérique francophone ». 8 février 2012




transversales, que nous avons présentées précédemment, qui comprennent 180 heures d'enseignement du français par an à des groupes de 20 – 30 étudiants.

Cette université collabore étroitement avec diverses structures francophones telles que l'institut de recherche pour le développement ou l'institut de la Francophonie pour la Médecine Tropicale ainsi des échanges, formations et conférences en français y sont régulièrement tenus.

Localisation des acteurs dans la ville



Légende :

-  : CNF®, le campus de Dong Dok
-  : L'USS, le CNFp®
-  : L'AUF

1.2. Le contexte pédagogique et humain

1.2.1. A la genèse du projet les deux partenaires : AUF et USS

On notera ici que les acteurs à l'origine du projet se situent aussi bien au sein de l'AUF que de l'USS.

En ce qui concerne l'**AUF**, les principaux acteurs du projet sont le responsable de l'antenne, Monsieur Sébastien d'Ornano et la conseillère pédagogique Madame Olivia Derobert. La décision d'installer un nouveau didacticiel au CNFp® fait, en effet, suite à une évaluation interne de l'AUF de l'utilisation du CNFp® à la charge du responsable de l'antenne. Les conclusions de cette évaluation ont amené à un souhait de redynamisation du CNFp® pour accroître et optimiser son utilisation à la fois par les professeurs et les étudiants de l'USS et de tendre vers son but premier qui était d'être un laboratoire de langue. Ce laboratoire de langue a une double fonction. D'une part, il est utilisé dans le cadre d'un dispositif alliant des cours de français langue étrangère en classe à des séances d'apprentissage avec le didacticiel *Tell Me More* au CNFp®. Ces séances ayant pour but d'enrichir les cours présentiels, elles ont toujours lieu dans le cadre du cours et le professeur accompagne les étudiants, il prend le rôle de conseiller afin de guider les étudiants dans leur approche du didacticiel. Au moment de l'implantation de *Tell Me More*, toutes les décisions concernant son intégration aux cours (c'est-à-dire la part d'enseignement qui se fera avec le didacticiel) et à sa prise en compte dans l'évaluation ne sont pas encore déterminées. Néanmoins, comme c'était déjà le cas auparavant, la fréquence et l'organisation des séances en salle multimédia sont laissées aux choix des professeurs. D'autre part, les partenaires, AUF et USS, souhaitent que le CNFp® devienne un lieu d'apprentissage en autonomie où les étudiants, motivés par une première expérience d'utilisation du didacticiel dans le cadre du cours, viendraient se former de leur propre chef. C'est afin d'accomplir cet objectif que des permanences, effectuées par les professeurs, ont été mise en place. Toutefois, pour l'organisation et la réalisation de ce projet, on a recruté une stagiaire, moi, pour, après avoir dressé un état des lieux et réalisé une analyse des besoins, faire des propositions pour intégrer ces changements et les mener

à bien. Il y a dans ce projet un réel désir d'accompagner l'université partenaire dans le long terme en collaborant avec elle à l'enseignement des langues, et en particulier du français, en proposant des solutions réalistes et réalisables.

Par ailleurs, pour mener à bien ce projet, il a fallu compter avec les techniciens et informaticiens travaillant avec l'AUF et plus généralement avec les compétences techniques de tous pour optimiser l'installation du didacticiel.

Du côté de l'**USS**, en plus des professeurs qui y enseignent, j'ai rencontré et me suis entretenue avec :

- Le chargé de relations internationales, le Docteur Bansa, qui est l'interlocuteur représentant l'université ;
- La responsable de la filière francophone, Mme Manivanh ;
- La responsable du département de français, Mme Nalivanh ;
- Les professeurs de français responsables de la salle : Mlle Southavone, M. Monkeo.

Je développerai le rôle de chacun de ces acteurs dans le troisième chapitre du mémoire, dans la partie consacrée à l'accompagnement institutionnel.

1.2.2. Les bénéficiaires

Les premiers bénéficiaires de l'accompagnement dont il est question ici sont les professeurs. En effet, les différentes étapes de l'accompagnement leur permettent de :

- s'approprier un nouvel espace : le campus numérique francophone partenaire[®],
- prendre part à l'implantation de *Tell Me More* en participant à la réflexion sur l'auto-apprentissage d'une part et à la formation à l'intégration de ce didacticiel aux cours de français donnés à l'USS d'autre part,

- d'acquérir de nouvelles compétences dans l'utilisation des TICE à travers la prise en main du didacticiel.

Ces étapes de réflexion et d'utilisation par les enseignants, effectuées en amont de la présentation du didacticiel aux étudiants, vont leur donner des outils nécessaires pour qu'ils puissent à leur tour accompagner les étudiants dans leur découverte de l'auto-apprentissage du français via *Tell Me More* au CNFp®. Dans un deuxième temps, l'analyse de l'utilisation du didacticiel permettra de s'interroger sur de nouveaux besoins apparus avec le temps et de penser à des réajustements.

En outre, les enseignants vont pouvoir bénéficier de ressources, de matériel et d'outils supplémentaires pour l'élaboration de leurs cours. Le logiciel, proposant des parcours clé en main, permettra aux enseignants de sélectionner ceux qu'ils jugent correspondre le mieux aux besoins des étudiants et de cette manière il devrait aider les professeurs dans leur travail de planification.

Le responsable de l'antenne de Vientiane et la conseillère pédagogique ont souhaité inviter à participer à la formation à l'intégration du didacticiel aux cours offert par l'AUF à l'USS à la fois les professeurs de l'USS et des professeurs de l'université nationale du Laos (UNL) dans la perspective d'une prochaine installation de *Tell Me More* au CNF® qui se trouve sur le campus de Dong Dok de l'UNL. Les professeurs ayant participé à la formation sont donc des enseignants laotiens titulaires en poste dans les différentes facultés de l'USS et de l'UNL. Certains collaborent par ailleurs avec l'AUF en donnant des cours de français en plus de leur emploi du temps à l'université. Leur niveau de français varie entre A2 et B2, le niveau B2 du CECR étant le niveau minimum requis par l'AUF, certifié par l'obtention du diplôme auprès de l'Institut Français, pour pouvoir y être recruté comme professeur. Une partie des professeurs de l'USS, la moitié, avait l'habitude d'utiliser le CNFp® et y réalisait certains de leurs cours de façon à en utiliser les différents outils, aussi bien internet que le projecteur. Les professeurs de l'UNL le découvraient, mais connaissant le CNF® du campus de Dong Dok et l'utilisant fréquemment ils en connaissaient le mode de fonctionnement. De plus, bien que ne travaillant pas ensemble au quotidien, la plupart des professeurs faisant partie du réseau des professeurs de français du Laos avait l'habitude de collaborer sur les projets liés à l'enseignement de la langue française.

Les professeurs de français de l’USS responsables des permanences au CNFp® sont également les bénéficiaires. Ces responsables ont été nommés par la responsable du département de français, Madame Nalivanh. Lors d'une réunion, ils ont, d'un commun accord, décidé de plages horaires pendant lesquelles ils allaient assurer des permanences soit une dizaine d’heures par semaine chacun. L’installation du didacticiel va leur donner un nouvel outil à présenter aux étudiants intéressés par l’auto-formation et un nouveau rôle, celui d’accompagnateur à l’auto-formation à travers l’utilisation de cette ressource pendant leur permanence.

Il est à noter que dans sa volonté d’être un laboratoire de langues, le CNFp® n’est pas exclusivement francophone mais est ouvert à l’apprentissage de toutes les langues. C’est pourquoi un professeur d’anglais a aussi été nommé responsable de la salle et y assure les mêmes permanences que les professeurs de français.

Des membres du personnel non-enseignant ont également participé aux différentes étapes de la première phase de l’accompagnement proposé, et donc à la formation. Il s’agissait de la conseillère pédagogique de l’AUF, du responsable des formations du CNF, et de la chargée de mission pédagogique. Leur participation s’inscrit dans une perspective à long terme puisque leur objectif est de poursuivre et développer l’accompagnement des professeurs de l’USS et de l’UNL, nous verrons plus tard que cet objectif est devenu réalité. La formation a donc réuni 10 participants, français et laotiens, professeurs et personnel administratif, de niveau A2 à B2 pour les non natifs, ayant tous une maîtrise de l’outil informatique puisqu’ils l’utilisent, ainsi que d’internet, dans la préparation de leurs cours pour les professeurs et dans leurs tâches quotidiennes pour le personnel de l’AUF.

Liste des participants à la formation

Prénom –Nom	Faculté de rattachement
1. M. T. L.	Fac. des Sciences Médicales
2. M. M. V.	Fac. des Sciences M
3. M. M. D.	Fac. des Sciences Médicales

4. M. J.K.	Fac. des Sciences Médicales
5. Mme. K. L.	Fac. des Lettres
6. Mme. K. K.	Fac. des Lettres
7. Mme. S. V.	Fac. des Lettres
8. M. V. B.	AUF – Responsable de formation
9. Mme. O. D.	AUF – Conseillère pédagogique
10. Mme. S. T.	CNF – Chargée de mission pédagogique

L'ensemble des acteurs s'est montré disponible et enthousiaste à l'idée de collaborer à ce projet et a ensuite participé activement à chacune des étapes proposées malgré les engagements professionnels de chacun.

Les bénéficiaires finaux sont les étudiants de l'USS. Quand ils entrent au CNFp®, les étudiants doivent s'inscrire sur un registre sur lequel ils indiquent, en plus de leur nom, prénom et faculté d'origine, l'heure à laquelle ils arrivent et l'heure à laquelle ils repartent. Ils ont ensuite toute liberté d'utilisation pour les ordinateurs et internet. Ils peuvent demander conseils aux professeurs assurant la permanence.

1.3. Le contexte matériel et logistique

Le CNFp® se trouve au cœur du campus de l'USSS, dans la partie la plus moderne. Il s'agit d'une salle avec un accès à internet équipée de vingt postes étudiants chacun avec un casque micro, d'un poste pour le professeur et d'un écran de contrôle, d'un rétroprojecteur, d'un écran blanc et de deux armoires. Il y a également des chaises avec des tablettes. Accroché au mur, nous pouvons lire le règlement de la salle, en lao (en trois exemplaires). Celui-ci demande aux étudiants de s'inscrire lors de leur arrivée dans la salle (un cahier est à disposition sur le bureau du responsable), de ne pas manger dans la salle et de ne pas utiliser de clé USB.

Pour leur apprentissage du français les étudiants disposent, d'une liste de liens vers des sites où ils peuvent trouver des exercices selon leur niveau et leur besoin. Les professeurs disposent également de fiches pédagogiques provenant en majorité de TV5.fr installées par des stagiaires précédents. Depuis juin 2013, ils peuvent aussi utiliser la version V7 de *Tell Me More*. Cette version du didacticiel a été préférée pour des questions techniques, en effet, la version Campus qui était l'alternative la plus probable n'a pas semblé judicieuse car elle nécessite, notamment, une très bonne connexion Internet pour une lecture sans problème des vidéos alors qu'on peut déplorer quelques ralentissements en fonction du nombre d'étudiants connectés en même temps. Ce choix a impliqué l'installation de Windows sur tous les postes pour l'utilisation de *Tell Me More*, car il n'est pas compatible avec Ubuntu, le système d'exploitation préféré par l'AUF. Toutes ces modifications, adaptations et installations ont demandé un certains temps pour aboutir. On peut calculer qu'entre la décision d'achat du didacticiel et sa première prise en main par les professeurs et étudiants de l'USS, il s'est passé un peu plus de deux mois. Pour des raisons budgétaires, le logiciel a été installé, au moment de mon stage, sur seize des vingt postes que comprend le CNFp®. Il a ensuite été installé sur l'ensemble des postes ainsi qu'au CNF®, sur le campus de l'Université Nationale du Laos.

On pourrait ajouter que c'est une salle confortable, tous les équipements (climatisation, ordinateurs, mobilier) fonctionnent bien, même si de sporadiques coupures internet en limitent parfois l'utilisation.

Dans le cadre de l'accompagnement des professeurs, la formation pour une première approche du didacticiel a été organisée en quatre séances d'un total de neuf heures. A l'issue de cette formation, les participants ont reçu une attestation de participation.

1.4. Les contraintes identifiées

Inhérent à tout projet sur le long terme, on observe dans les différentes étapes de sa réalisation des difficultés avec lesquelles il faut savoir compter pour que le projet aboutisse. Dans le cas de ma mission, les contraintes ont été à la fois d'ordre matériel et logistique.

1.4.1. La gestion de la logistique de la salle.

Avant d'envisager un plan pour redynamiser le CNFp[®], j'ai pris connaissance de la convention signée par l'AUF et l'USS qui en régit le fonctionnement. Cela m'a permis de constater, lors de mes premières visites, que certains points n'en étaient pas respectés et que cela avait une influence négative sur ses possibilités d'utilisation de façon autonome autant par les enseignants que par les étudiants. En effet, les permanences prévues n'étaient pas effectuées et de fait, le CNFp[®] n'était pas ouvert au public aussi souvent que prévu. Même s'il est vrai que des permanences avaient lieu à l'ouverture du CNFp[®], leur rythme a été interrompu (par les vacances d'été et par les jeux de l'ASEAN) et n'a pas repris au commencement des cours. D'autre part, les professeurs responsables de la salle ont mentionné qu'il leur était difficile de respecter le calendrier prévu pour les permanences à cause de leur emploi du temps. Effectivement, en plus de leur volume d'heures de cours, ils ont des tâches administratives à faire et ils doivent être présents dans le bureau du département de français. Certains professeurs ayant par ailleurs constaté que leurs collègues ne respectaient pas leur horaire de permanence à la salle ont perdu leur motivation et ont arrêté d'assurer leur propre permanence.

Un autre aspect n'était pas respecté, le règlement de la salle :

- Il n'y avait plus de cahier pour s'inscrire ce qui a rendu difficile le recueil de données telles que le taux de fréquentation.

- Les utilisateurs de la salle branchent leur clé USB sur les ordinateurs ce qui a provoqué la présence de nombreux virus sur les postes. Et comme l'USS n'a qu'un seul informaticien pour toutes ses installations, il lui est très difficile de trouver le temps de s'occuper des ordinateurs du CNFp[®].

- La salle n'est pas très propre. Les responsables de la salle ont signalé qu'étant donné que la salle est fermée à clé, les femmes de ménage de l'USS ne peuvent pas y entrer librement pour la nettoyer. Il y a un désaccord sur ce point entre les partisans de la laisser toujours ouverte et ceux qui veulent la laisser fermée à cause du matériel qui y est installé.

On sent, de toute manière, que les étudiants ne se sont pas approprié les lieux, ils ne se sentent pas investis de responsabilité par rapport à la salle.

1.4.2. Le matériel

Sans entrer dans les détails, il me semble bon de signaler que de nombreux problèmes techniques ont empêché les professeurs d'utiliser les logiciels installés⁴ lors de l'ouverture du CNFp® qui leur permettaient de contrôler les postes étudiants et d'y diffuser des ressources telles que des vidéos. S'étant ainsi retrouvés plusieurs fois dans une situation où ils n'ont pas pu faire le cours préparé ou même répondre aux attentes des étudiants parce que le matériel ne fonctionnait pas comme prévu, ils ont commencé à perdre confiance dans les possibilités d'enseignement en salle multimédia. C'est une des raisons pour lesquelles l'AUF a souhaité changer de fournisseur et a finalement décidé d'implanter *Tell Me More*, dans sa version logiciel, au CNFp®.

Ces contraintes techniques et logistiques font qu'à mon arrivée le CNFp® avait quelque peu perdu sa fonction première de laboratoire de langue et servait plutôt de salle de classe améliorée où il était possible de projeter toute sorte de document sur grand écran facilement grâce au vidéoprojecteur.

Par ailleurs, la réception de *Tell Me More* ayant eu lieu à la fin de mon stage, je n'ai pu participer qu'aux premières phases de l'accompagnement des professeurs à son utilisation. D'une part parce que j'ai dû moi-même me former à son utilisation et, d'autre part, parce que l'accompagnement nécessite des phases d'utilisation pratique et de réflexion afin d'apporter des réponses aux questions qui peuvent se poser lors de l'utilisation, comme nous le verrons dans le chapitre consacré aux perspectives, l'accompagnement a, par conséquent, été pensé sur le long terme.

⁴ Les logiciels de la société *Edu 4*®. Société spécialisée dans les TIC appliqués à l'éducation et la formation ayant déposé le bilan en mai 2012.

1.4.3. L'hétérogénéité : les niveaux de langue, les niveaux de maîtrise de l'outil informatique.

Comme nous l'avons dit plus haut, les professeurs qui ont reçu un accompagnement afin d'intégrer le didacticiel d'auto-apprentissage avaient des niveaux de français compris entre A2 et B2 du CECR. En outre, chacun maniait avec plus ou moins de dextérité l'ordinateur, tant en ce qui concerne les commandes claviers que des notions comme « création de compte » et le fait que cela implique un nom d'utilisateur et un mot de passe. Cette hétérogénéité du niveau de langue et du niveau de maîtrise de l'outil informatique laissait envisager des difficultés dans ces domaines qu'il a fallu prendre en considération tout au long de l'accompagnement, lors des entretiens, de la préparation de matériel pédagogique et de la conduite de la formation car les participants avaient des besoins propres, notamment en temps, pour suivre les différentes étapes de la formation.

1.5. Les enjeux

L'enjeu commun à tous les acteurs du projet est d'ordre pédagogique, c'est l'apprentissage du français qui est au cœur de cette mission. En effet, comme nous l'avons vu, l'AUF s'est donné pour objectif, à la fois de promouvoir la formation universitaire francophone, et de favoriser le développement d'espace numérique francophone. C'est là que s'inscrivent la formation continue des professeurs et leur accompagnement dans l'acquisition des compétences nécessaires à l'utilisation et à l'intégration des TICE. Il s'agit, ici, de répondre aux besoins des partenaires en créant un espace autogéré pour l'apprentissage du français en auto-apprentissage et de contribuer à la motivation des différents acteurs du projet tout au long de la réalisation de leurs projets personnels.

Il existe aussi un enjeu économique, en effet, un grand investissement financier a été réalisé au CNFp®, tant de la part de l'USS qui est propriétaire du local que de l'AUF qui dans un premier temps a acheté le matériel nécessaire à l'aménagement de la salle en centre

multimédia, et ensuite en a assuré la maintenance. Dans un second temps, elle a également pris en charge l'achat de ressources telles que les logiciels.

Finalement, il y a un enjeu politique de taille : le renouvellement de la convention de partenariat entre l'AUF et l'USS pour « la labellisation d'un campus numérique francophone partenaire (centre multimédia) » qui arrivait à son terme en 2013. Cette convention a été établie afin de fixer la collaboration de chacun des partenaires dans ce projet commun ainsi que leurs responsabilités respectives.

Nous voyons bien que l'accompagnement des professeurs à l'utilisation du didacticiel au CNFp® est la clé pour que se concrétisent ces différents points car c'est cet accompagnement qui donnera un souffle nouveau à la salle multimédia pour en faire un véritable centre d'auto-apprentissage.

Nous constatons que l'accompagnement des professeurs à l'utilisation du didacticiel au CNFp® est la clé pour que se concrétisent ces différents points car c'est cet accompagnement qui donnera un souffle nouveau à la salle multimédia pour en faire un véritable centre d'auto-apprentissage.

1.6. La problématique


Cette tentative de faire du CNFp® un véritable centre multimédia par l'installation du didacticiel *Tell Me More* a soulevé plusieurs questions concernant son intégration. Dans un premier temps, il est apparu évident il allait être nécessaire d'aller au-delà d'une simple présentation du didacticiel aux enseignants et aux étudiants de l'USS. Nous avons alors commencé une réflexion autour des thèmes comme l'autoformation et la formation de formateurs adultes. Cela nous a également amené à nous intéresser à des concepts tels que les TICE, les difficultés rencontrées lors de leur utilisation et l'autonomie nécessaire pour le faire. De plus, pour ne pas retomber dans les difficultés du passé où des décisions autour du CNFp® avaient été prises sans consultation des professeurs, un véritable dialogue s'est mis en place avec les professeurs en vue de l'intégration de l'auto-apprentissage avec l'aide du didacticiel. Ainsi, ce projet « construit à partir des besoins exprimés par l'établissement

membre » a été complété, comme le souhaitait l'AUF, par la poursuite d'une série d'actions visant à conseiller et aider les professeurs.

La problématique de notre travail s'est donc formulée ainsi : quel accompagnement mettre en place pour l'intégration de l'autoformation via le didacticiel dans le dispositif de formation des professeurs de français de l'Université des Sciences de la Santé ?

Nous avons considéré que cet accompagnement devait agir sur plusieurs niveaux. En premier lieu, du côté de la motivation à intégrer les TICE aux cours et sur la capacité à motiver les apprenants à les utiliser pour parfaire leur apprentissage. Ce qui amène à un second point qui est celui de la technique, élément dont une certaine maîtrise est indispensable pour utiliser le CNFp® et le didacticiel, ce aussi bien pour les professeurs que pour les étudiants.


En charge de commencer cet accompagnement, plusieurs questions se sont posées lors de sa mise en place en fonction des problèmes rencontrés :

 *Les moyens techniques :*

Comment faire acquérir les compétences nécessaires à l'utilisation du didacticiel ?

 *Le taux de fréquentation du CNFp®*

Comment inciter les apprenants à fréquenter régulièrement CNFp® ?

 *Les acteurs :*

Comment former à l'autonomie et à l'auto-apprentissage ?

Autant de questionnements qui ont mis en relief le rôle primordial de l'accompagnement pour la réussite de ce projet et qui m'ont conduit à consulter un cadre théorique de référence sur ces thèmes.

DEUXIEME PARTIE : CADRE THEORIQUE DE REFERENCE

L'implantation du didacticiel *Tell Me More* à l'Université des Sciences de la Santé soulève plusieurs questions. Cette décision ayant principalement été prise par les institutions, il est apparu important de se pencher sur l'accompagnement à mettre en place pour prendre en compte l'expérience des enseignants, développer leur participation et ainsi obtenir une bonne intégration du didacticiel. Dans un premier temps, l'accompagnement a donc été pensé pour les enseignants afin de leur donner des outils pour qu'ils puissent à leur tour accompagner les étudiants lors de l'utilisation du didacticiel pendant leur apprentissage en autonomie. C'est un fait que l'une des questions à la base de ce projet initié par l'Agence universitaire de la Francophonie est celle de l'auto-apprentissage car sa volonté était de créer un centre d'auto-apprentissage qui incite « les étudiants à développer leur autonomie et leurs stratégies d'apprentissage ⁵ ». Nous étions d'accord sur le fait que l'autonomie des acteurs est une condition inhérente à la réussite du projet. Ces questions, que nous nous sommes posées au cours de la réalisation du projet, nous ont amenés à consulter les références théoriques, dans un premier temps concernant les Technologies de l'Information et de la Communication, ensuite l'autonomie des acteurs et finalement la formation des adultes.

2.1. L'intégration des TICE à un dispositif de formation

L'implantation des TIC dans un dispositif de cours amène une réflexion sur leur intégration qui concerne « la manière (le comment) ainsi que les objectifs (le pourquoi). » (Salam, 2011 : 104)

⁵ Rapport d'évaluation interne, *AUF-Evaluation des campus numériques francophones*.

2.1.1. Les TICE et leur intégration

L'AUF s'inscrit, depuis sa création, dans une démarche qui tend à favoriser l'emploi et l'intégration des technologies, « elle offre ainsi aux publics universitaires la possibilité de se former aux technologies de l'information⁶» par l'ouverture de campus numériques francophones et une offre de formations, telles que les formations *Transfer*⁷. Choisir d'utiliser les TIC en classe de langue n'est pas une décision anodine, il convient de savoir dans quoi on s'engage lorsqu'on prend la décision d'opérer ces changements dans un dispositif de cours existant car elles impliquent un double objectif d'acquisition par l'apprenant de la capacité d'apprendre et de compétences langagières.

Soubrié (2007) nous propose de passer à la notion de « dispositif » car « elle donne aux objets, les ordinateurs en particulier, le statut d'outils cognitifs, capables d'influer notablement sur l'activité du sujet. » De plus, le dispositif « est utilisé en ingénierie de la formation pour désigner un ensemble de moyens matériels et humains, agencés en vue de faciliter un processus d'apprentissage. » (Lameul, 2001). Dans le cadre de notre projet au campus numérique francophone partenaire®, cette notion de dispositif est importante car il s'agit bien de mettre en relation des moyens matériels tels qu'une salle équipée en informatique et un didacticiel avec les acteurs du projet, c'est-à-dire les apprenants et les enseignants tout en étant parfaitement conscient des aménagements qu'implique cette intégration, comme l'annonce Guichon :

L'intégration des TIC ne peut se résumer à la substitution d'un moyen par un autre (passer par exemple du manuel au site Internet), mais entraîne forcément un aménagement de l'espace et du temps d'apprentissage ainsi qu'une modification des interactions pédagogiques. (2012 : 45)

L'utilisation des technologies est devenue une pratique courante et de ce fait elles sont installées dans de nombreux dispositifs de cours existants dans les différentes institutions

⁶ <http://www.auf.org/auf/en-bref>

⁷ « L'Agence universitaire de la Francophonie propose un ensemble d'ateliers de formation aux Technologies de l'information et de la communication intitulés « Transfer ». » <http://www.transfer-tic.org/>

d'enseignement du français. On peut le constater à travers les offres de cours alliant les TIC proposées dans le réseau des Alliances Françaises et des Instituts Français⁸. On s'interrogera alors sur ce que sont ces TIC. Selon Chabchoub les TIC sont « l'ensemble des technologies numériques utilisant l'ordinateur dans le but de chercher et de diffuser des informations et/ou d'optimiser la communication ». (2007 : 47). Guichon, quant à lui, définit les TIC comme des « objets protéiformes, à la fois envahissants et fuyants, chargés de valeurs et de fantasmes, les TIC sont difficiles à circonscrire. » (2012 : 43). *Tell Me More* installé au CNFp[®], correspond à ces définitions dans le sens où il s'agit d'un didacticiel que nous allons devoir apprendre à utiliser et auquel nous devons également nous adapter lors de l'enseignement/apprentissage du français. L'accompagnement des professeurs a été pensé dans cette optique car « l'intégration, c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages. » (Mangenot, 2000 : 38-44).

La technologie mise en place, on recherche son appropriation par les utilisateurs pour une intégration au sein de l'institution.

Pour sa part, Guichon considère qu'« une technologie est pertinente dès lors qu'elle s'inscrit dans un scénario d'apprentissage mûrement réfléchi par l'enseignant et qu'elle répond à des besoins langagiers et cognitifs précis. » (2012 : 10). Afin d'évaluer la pertinence de l'implantation du didacticiel une étude interne a été menée de la part de l'institution. Ainsi, toute l'équipe pédagogique en charge de ce projet (la conseillère pédagogique, les professeurs de français et moi-même) avons effectivement mené des enquêtes et entretiens⁹ afin de déterminer quels pouvaient être les apports de l'intégration d'un didacticiel d'auto-apprentissage au CNFp[®] et plus concrètement celle de *Tell Me More* pour les enseignants et les étudiants de l'Université des Sciences de la Santé et de cette manière mettre en avant le bien fondé de ce projet. Guichon nous le rappelle, l'intégration réussie d'une ressource numérique doit avant tout être une intégration pédagogique (2012 : 14-15). Pour lui, il n'y a intégration que s'il y a :

⁸ <http://www.institutfrancais.es/madrid/demo/> ; <http://www.fiaf.org/frenchclasses/elearning.shtml> ; <http://www.elearning-aftarusha.org/>

⁹ Nous verrons en détail ces entretiens et enquêtes dans le quatrième partie de ce mémoire.

- ❏ Une utilisation prolongée : l'intégration nécessite du temps pour que les enseignants puissent construire des usages pédagogiques autour des TIC et dépassent la simple utilisation ponctuelle.
 - Conscient de l'importance du facteur temps, l'AUF a mis en place une formation continue pour les professeurs¹⁰.
- ❏ La négociation de changements représentationnels, cognitifs, affectifs, pédagogiques, identitaires, institutionnels.
 - Il n'y a pas eu de réelle négociation en amont de l'installation car le didacticiel et son utilisation ont été imposées par les institutions partenaires. Cependant l'offre de formation continue aux enseignants inclut des échanges, débats, discussions et la réalisation de différentes tâches de façon à en optimiser l'intégration pédagogique en prenant en compte les aspects cognitifs, affectifs et identitaires.
- ❏ La perception d'un gain pédagogique par l'enseignant, par les apprenants et par les institutions.
 - Le didacticiel est perçu comme un gain car il met à disposition des ressources pédagogisées qui permettent une exposition plus grande au français (des vidéos par exemple) et des outils (comme la reconnaissance vocale) qui offrent tant aux professeurs qu'aux étudiants des moyens de progresser dans leur apprentissage de la langue. Par ailleurs, le didacticiel est une possibilité pour les apprenants de concilier l'apprentissage du français avec un horaire difficile d'étudiant en métier de la santé ou même d'interne en médecine.

Au regard des conditions requises par Guichon et qui constituent une bonne pratique, on peut considérer que l'AUF et l'USS s'emploient à réunir les éléments nécessaires à une intégration pédagogique efficace. Par ailleurs, une intégration réussie passe obligatoirement par les enseignants, à la fois par les moyens dont ils disposent (condition matérielle et formation) et par la conception qu'ils ont de leur rôle et parce que :

¹⁰ Suite à la première formation réalisée en juin 2013 au CNFp®, des formations à l'utilisation et l'intégration de *Tell Me More* ont menées en décembre 2013 au PAF.

Sans la médiation pédagogique des enseignants, les TIC ne représentent qu'un intérêt marginal pour l'apprentissage d'une langue étrangère. En corolaire de ce postulat, on peut avancer que l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques est fortement liée à la formation des enseignants de langues (...). (Guichon, 2012 : 6)

2.1.2. Le rôle des enseignants et des apprenants dans l'intégration des TICE

Lors de l'implantation du didacticiel au CNFp®, nous avons gardé à l'esprit cette recommandation de Mangenot :

Je dirai qu'une salle informatique, aussi bien équipée soit-elle, ne peut pas garantir un apprentissage linguistique. Le rôle de l'enseignant, qui choisit les logiciels, qui les intègre à sa pédagogie (c'est à dire qui prépare la séance sur ordinateurs et qui en assure le suivi), qui donne les consignes et qui évalue le travail final, demeure fondamental. (1994)

Barbot nous le montre (1997 : 56), le véritable défi n'est pas l'intégration du didacticiel mais conduire les apprenants à se l'approprier. L'appropriation des TIC ne va par conséquent pas de soit et répond à un schéma de conditions à réunir dans lequel il faut prendre en compte « les variables qui ont une influence sur l'intégration des TIC : l'institution, les enseignants, les apprenants, les logiciels disponibles et leur « philosophie », le dispositif spatial et humain ». (Mangenot, 2000 : 38-44). Au début de l'accompagnement à l'intégration, le composant qui a reçu en premier une attention particulière sont les enseignants car ce sont les premiers à être dans la salle multimédia, au contact du didacticiel, confrontés à son utilisation et à la question de son intégration. De ce fait, nous sommes pleinement conscients que :

Si la mise en place d'un dispositif hybride présente à n'en pas douter de nombreux avantages dès lors que la démarche témoigne de réelles préoccupations pédagogiques, on voit combien la recherche d'un équilibre entre le présentiel et la distance ne peut se passer de la part de l'enseignant d'une réflexion permanente sur le degré d'intégration des différentes mesures mises en place. (Soubrié : 2008)

On le constate, l'intégration ne peut se faire sans l'appui des enseignants et d'une réelle réflexion. De plus, elle doit se faire avec le concours des apprenants, en effet « toute

intégration doit permettre une synergie entre les différents acteurs de la relation pédagogique. » (Salam, 2011 : 104). Les interactions vont, entre autre, amener à une réflexion sur l'enseignement/apprentissage du français et sur la redéfinition de leurs rôles en vue d'atteindre leurs objectifs respectifs. Soubrié précise cette évolution des rôles :

L'enseignement, autrefois perçu, disons jusqu'à l'émergence de la notion de « formation ouverte » dans le champ des sciences de l'éducation, c'est-à-dire au début des années 90, comme un processus essentiellement linéaire et prévisible, est désormais conçu comme un ensemble complexe d'interactions entre les différentes composantes d'une situation d'enseignement/apprentissage. (2007 : 15-28)







Une part importante de ce rôle nouveau vient de la représentation qu'ont les enseignants et les apprenants des TIC et des connaissances technologiques et pédagogiques qu'ils possèdent. Ce sont des paramètres à prendre en compte au moment de l'implantation du didacticiel lorsque « les enjeux sont d'ordres organisationnel, didactique, stratégique et pédagogique. » (Guichon, 2012 : 24). Les nouvelles technologies sont également un déclencheur de cette évolution de la perception des rôles car :

Ce que les TICE remettent en cause, c'est le statut et les fonctions de chacun, l'enseignant étant appelé à jouer un rôle de tuteur, d'accompagnateur, et les apprenants à prendre une part de responsabilité accrue dans leur apprentissage. (Soubrié, 2007 : 15-28)

Il est vrai que « l'action pédagogique part des besoins exprimés par l'apprenant et du constat qu'il fait en relation avec l'enseignant de ses connaissances et compétences. » (Ibid., p.15-28). Outre la redéfinition des rôles Soubrié rappelle également qu'il est essentiel d'avoir une réflexion sur l'apprentissage de la langue :

Dans cette démarche, la dimension métacognitive est centrale. Le développement de la capacité à apprendre passe par l'évolution des représentations des apprenants quant à leurs conceptions de la matière enseignée et des méthodes d'apprentissage. Le rôle du formateur consiste à mettre en place les conditions favorables à ce retour réflexif, notamment en construisant des activités ancrées dans le réel et qui ont du sens pour les apprenants. (2007 : 15-28)

Comme nous l'avons dit, la première phase de l'accompagnement était destinée aux enseignants et pour voir se réaliser l'intégration des TIC au dispositif de cours présentiel, nous avons mis en place un accompagnement qui inclut une formation des enseignants parce qu'« une intégration approfondie des TIC requiert en revanche le développement de compétences spécifiques souvent éloignées de ce qu'un étudiant de langue se destinant à l'enseignement connaît à l'issue d'une formation traditionnelle. » (Guichon, 2012 : 180). En ce qui concerne cette formation des enseignants aux TIC, Guichon recommande de :

-  Distribuer les composantes techno-pédagogiques tout au long de la formation des enseignants plutôt que de la concentrer sur un seul cours ;
-  Développer chez les apprentis des compétences techniques opérationnelles de base ;
-  Toujours mettre les objectifs pédagogiques avant les solutions technologiques ;
-  D'adopter la perspective constructiviste ou socioconstructiviste, plus à même de garantir une utilisation pédagogique pertinente des technologies ;
-  Développer des compétences de collaboration chez les apprentis ;
-  D'assurer une cohérence au sein de la formation de telle sorte que la composante TIC ne soit pas disjointe du reste des contenus mais soit aussi intégrée que possible. (2012 : 23)

Tout en s'appuyant sur cette marche à suivre en matière de formation à l'intégration des TIC, il s'agit de réfléchir avec les enseignants à l'évolution de leur pratique d'enseignement pour :

Savoir repérer des ressources existantes, notamment à partir d'Internet, savoir évaluer une ressource multimédia : pertinence thématique, langagière, sémiologique, ergonomique et pédagogique, fiabilité, intérêt pour les apprenants, savoir intégrer une ressource multimédia, savoir créer une tâche ou un scénario multimédia sur papier (sans médiatisation). (Mangenot 2005b : 1)

Tell Me More possède de nombreuses ressources, il est nécessaire de sélectionner parmi celles-ci les mieux adaptées aux besoins des apprenants au moment de la préparation des séances en auto-apprentissage.

Un des facteurs de réussite à l'intégration par les enseignants du didacticiel est leur motivation à le faire. On peut donc pour la développer :

Apprendre, dès la formation initiale, à évaluer le coût potentiel de l'intégration des outils à disposition semble donc constituer une compétence clé car cela permet de minimiser les représentations négatives vis-à-vis des technologies et de faciliter une intégration pédagogique positive. (Guichon, 2012 : 186)

Il nous semble que le « coût » dont il est question ici peut s'appliquer, entre autre, au coût en temps que représente l'intégration des TIC (temps de formation, d'auto-formation, d'utilisation des outils). Il est vrai qu'une mauvaise gestion du temps peu rendre l'utilisation et l'intégration des TIC pesante.

2.1.3. Le cas du présentiel allégé

En ce qui concerne la part du multimédia dans un dispositif de cours, Mangenot considère que :




La meilleure utilisation qui puisse en être faite consiste à intégrer ces produits dans des dispositifs comprenant des classes présentielles, des plages horaires d'auto-apprentissage (en centre de ressources ou même à domicile), voire des activités collectives à distance. (2002 : 34-35)

C'est une intégration se rapprochant de celle-ci qui est recherchée au campus numérique francophone partenaire® bien que :

Si tous les concepteurs considèrent qu'il existe un lien entre la partie présentielle et la partie en autoformation de la formation hybride – c'est-à-dire que les deux modalités sont au moins partiellement dépendantes l'une de l'autre –, le lien entre ces deux modalités peut néanmoins prendre des formes diverses. (Nissen, 2007 : 131)

Le CNFp[®], espace dédié au multimédia comprend un centre d'auto-apprentissage au français. Depuis l'installation du didacticiel *Tell Me More* cet auto-apprentissage peut avoir lieu dans le cadre du cours, lorsque le professeur décide d'emmener son groupe-classe pour une séance de travail avec le didacticiel ou de manière libre, lors des horaires d'ouverture du CNFp[®]. Les étudiants peuvent y utiliser le didacticiel de manière autonome avec les conseils de l'enseignant responsable de la salle à ce moment-là. Toutefois, conscients que « les TIC ne constitueront de nouvelles possibilités d'apprendre qu'à la condition qu'y soit intégrée une large part d'activités permettant le développement de la capacité « d'Apprendre à Apprendre » Debaisieux (2006 : 7), nous avons considéré intéressant d'inclure dans le cours présentiel une présentation du logiciel aux étudiants. Nous avons d'ailleurs souhaité réfléchir avec les enseignants sur la forme de cette présentation de façon à ce qu'elle soit, d'une part, active et faisant participer les étudiants et, d'autre part, qu'elle amène à une réflexion et fasse surgir un questionnement sur l'apprentissage et sur l'auto-apprentissage car « il importe de mettre en place des formations spécifiques qui alternent des temps de travail en autonomie et des temps d'accompagnement où l'accent est avant tout mis sur le savoir apprendre. » (Soubrié, 2007 : 15-28)

Prenant appui sur la typologie Competice¹¹ nous chercherons à définir le type d'enseignement dispensé au CNFp[®] :

-  Présentiel enrichi : les salles de cours étant équipées d'un ordinateur, d'un outil de projection et de sonorisation, les enseignants enrichissent leurs cours par la projection ;
-  Présentiel amélioré : tous les enseignants et les étudiants ont une boîte à lettre électronique. Avant et après le cours, l'enseignant met à la disposition des étudiants un certain nombre de ressources qu'ils peuvent atteindre à distance ;
-  Présentiel allégé : l'essentiel de la formation se réalise en présence des enseignants. Quelques heures de cours ou de TD sont remplacées par des activités d'autoformation multimédia (ou non) qui sont planifiées par l'enseignant mais peuvent être tutorées par d'autres personnes (tuteurs, accompagnateurs

¹¹ Cf. <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php>

d'entreprises, anciens...). Il s'agit d'une stratégie où le décideur incite au remplacement d'enseignement en face à face par des temps d'autoformation tutorée, pour améliorer la flexibilité des dispositifs et prendre en compte les disponibilités des étudiants.

📖 Présentiel réduit : l'essentiel de la formation se fait en dehors de la présence de l'enseignant. Il s'agit d'une stratégie de création d'un environnement pédagogique soit de type physique (centre de ressources), soit virtuel (environnement d'apprentissage). Le décideur incite à la désynchronisation des activités et donc à leur organisation avec des ressources variées ;

📖 Présentiel quasi inexistant : c'est la formation ouverte et à distance ou à longue distance. L'essentiel de la formation se fait en dehors de la présence de l'enseignant. Celui-ci se déplace à longue distance pour aller rencontrer les étudiants sur leur terrain. Les étudiants ne se déplacent que pour l'évaluation finale. Une plate-forme permet le suivi des étudiants et offre à distance les potentialités habituelles d'un campus.

Au regard de cette typologie et de ce qui a été dit précédemment, nous pouvons considérer que le projet d'implantation d'un didacticiel au CNFp® relève du présentiel allégé dans la mesure où il vient en complément d'un dispositif de cours présentiel et qu'il représente un atout pour l'enseignement/apprentissage du français à l'Université des Sciences de la Santé. Comme le souligne Soubrié :

Il est certain que l'« enrichissement » du présentiel rompt de manière assez radicale avec l'enseignement tel qu'il est encore conçu dans l'enseignement supérieur. Les bénéfices de la mise en place de tels dispositifs de formation qui ont pu être observés à travers diverses expériences, qui vont tous dans le sens d'une amélioration de la qualité de la prestation pédagogique, ne pourront à l'avenir qu'encourager les responsables de formation à étudier sérieusement ces nouvelles modalités d'enseignement/apprentissage. (2007 : 15-28)

2.1.4. Les apports des TIC








Les TIC peuvent sembler, au premier abord, des intrus dans la classe de la langue, ou tout du moins des objets chronophages et augurant un travail supplémentaire à effectuer car il nécessite des compétences techno-pédagogiques. Mais leur intégration n'en comporte pas moins des atouts pour l'enseignement/apprentissage du français notamment à l'USS. En effet, *Tell Me More* va permettre à chacun de travailler selon son rythme et en fonction de ses besoins en réalisant des activités ciblées. En cela nous nous rapprochons du « gain de productivité » évoqué par Salam :

Une autre raison évoquée vient d'un constat, celui du gain de productivité que les technologies ont permis de réaliser dans les domaines de l'industrie, du commerce et des services. Suite à cela, il paraît évident que l'éducation et l'enseignement profiteraient aussi de ces gains en canalisant les TIC selon les besoins des élèves et étudiants. (2011 : 105)

Soucieux d'un centrage sur les besoins des étudiants, nous souhaitons que les TIC leur offre, un apport dans leur apprentissage qui leur permette d'observer des améliorations et une progression dans leur maîtrise de la langue. L'implantation du didacticiel n'a de sens qu'à travers ce qu'elle va apporter dans la pédagogie, comme nous le rappelle Manguot (2002) :

Le gain, dans un dispositif intégrant les technologies, ne se situe pas du côté des heures d'enseignement. Il est bien plus à rechercher du côté de l'efficacité pédagogique : rythmes de travail plus différenciés, collaboration facilitée et surtout activité plus grande des étudiants. En classe, il est impossible, avec une vingtaine d'apprenants, d'arriver au niveau de sollicitation que permet une interactivité informatique bien conçue.

Afin de mettre en relief les atouts des TIC, nous utiliserons la liste dressée par Nancy-Combes (2005) et reprise par Salam (2011 : 106)

-  Le travail sur support TIC favorise la gestion plus individualisée du temps ;
-  L'apprenant est plus actif physiquement devant un ordinateur qu'assis en classe ;
-  Elles favorisent une interactivité permanente ;
-  Elles permettent l'individualisation, mais sans l'isolement ;
-  Elles permettent la multicanalité (son, image, texte) qui est assez intéressante en didactique des langues ;
-  Elles sont sources de multiréférentialité, ce qui permet des croisements et une attitude de relativisation face à l'information ;
-  Elles apportent souplesse et créativité au niveau des tâches.

L'apprenant peut ainsi découvrir de nouvelles manières de travailler et mieux sélectionner les façons de faire en adéquation avec ses objectifs. De plus, les outils d'évaluation du didacticiel vont permettre aux enseignants et aux apprenants d'effectuer différentes évaluations, de la diagnostique à la sommative. L'enseignant va pouvoir mettre en avant les progrès et renforcer la motivation des apprenants car « les formations hybrides cherchent à rendre l'apprenant actif et à l'aider à empêcher ou bien à vaincre le découragement. » (Nissen, 2007 : 136).

Nous ne doutons pas des atouts du didacticiel pour les professeurs et les étudiants de l'USS. Ce public, très caractérisé, d'étudiants en médecine requiert une formation avec une part d'auto-apprentissage pour pouvoir s'ajuster à ses besoins et à ses contraintes. L'implantation d'un tel dispositif va mettre en avant la nécessaire adaptation des acteurs, « en d'autres termes, les TIC réaffirment l'importance de l'autonomie de l'utilisateur. (Soubrié, 2007 : 15-28). Cet utilisateur est double, c'est à la fois l'enseignant devant intégrer les TIC à son cours et l'apprenant confronté à l'auto-apprentissage. Montuori souligne que « l'autonomie peut prendre sa source dans l'action. Ainsi, si les outils informatiques sont des outils, ils peuvent devenir des instruments pouvant aider à faire jaillir l'autonomie en sommeil. » (2006 : 151). Nous le voyons, l'autonomie des acteurs qui agissent avec les TICE est un corolaire de leur intégration. Nous en étudierons maintenant les différents aspects.

2.2. L'autonomie

2.2.1. Définitions

L'autonomie est une notion qui se trouve actuellement au cœur des débats sur l'enseignement/apprentissage des langues¹² car elle constitue un des facteurs clé de notre société moderne, comme le fait remarquer Holec (cité par Ciekanski, 2005 : 18)

¹² Cf. Les travaux du CRAPEL, notamment les numéros spéciaux *Mélanges n° 28* et *Mélanges 32*

Le rôle de ferment que joue, depuis quelques années, le concept d'autonomie en didactique des langues représente un phénomène extrêmement prometteur : non seulement il entraîne l'émergence et la clarification, chez un certain nombre de pédagogues, de ce qui, jusqu'alors, n'était qu'intuitivement sporadiques ou pratiques latentes, mais il favorise également, chez ces mêmes enseignants et chez d'autres, la prise de conscience de la dimension éducative de l'acte pédagogique dans lequel ils s'investissent, dimension progressivement occultée dans l'orientation technocratique prise par la méthodologie de l'enseignement des langues. (Holec H., 1981 : 7).

De plus, dans notre vie quotidienne, n'entendons-nous pas parler de l'autonomie de l'enfant, de l'étudiant, du jeune adulte, dans des domaines aussi bien privés que professionnels ? Ne voyons-nous pas se développer toute une offre commerciale visant l'acquisition de l'autonomie, avec des enjeux économiques sous-jacents ? Souvent érigée en qualité, l'autonomie ne cesse d'être recherchée, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, à travers divers moyens, dont le multimédia, comme une compétence supplémentaire à maîtriser, gage d'un enseignement/apprentissage efficace. C'est ainsi que plusieurs définitions d'*autonomie* se font écho.

Selon le dictionnaire *Le Petit Robert*, l'autonomie est « le droit de se gouverner par ses propres lois. » Cette définition, bien que très utile pour comprendre ce qu'est l'autonomie, demande à être explicitée pour s'accorder au champ de la didactique des langues, ce que fait Barbot en la définissant comme « une valorisation de la capacité de chaque sujet de s'autoréguler, d'autocentrer avec des normes les conditions de son apprentissage, de le calibrer selon le mode d'être qui lui est propre et ses nécessités » Barbot (2000 : 22). Nous rejoignons Ciekanski en ce que « nous envisageons l'autonomie comme un ensemble multiforme relevant tant de la responsabilité individuelle que de l'environnement d'apprentissage propose » (2015).

Deux aspects nous semblent importants à souligner ici, c'est que, d'une part, être autonome n'est pas inné chez l'individu (Holec, 1990) et que d'autre part, cela « ne signifie pas travailler de manière isolée. » (Soubrié, 2007). De cette manière, dans un contexte d'apprentissage des langues, être autonome ne signifie pas *apprendre* seul, sans la présence d'un enseignant. Comme l'affirme Ciekanski, « la notion d'*interaction* se présente comme une notion centrale dans le paradigme de l'autonomie pour rendre compte de la dynamique

des acteurs et du dispositif d'autoformation » Ciekanski (2005 : 20). Selon cette auteure, la situation d'apprentissage en autonomie induit une relation formative entre apprenants et conseillers. En ce qui concerne le centre d'auto-apprentissage campus numérique francophone partenaire® (CNFp®), nous sommes pleinement consciente que :

Le langage est :

- le vecteur de la *situation d'apprentissage* : en tant qu'il permet la mise en commun d'une situation d'apprentissage passée et future ;
- l'un des vecteurs de *l'autonomisation de l'apprenant* : en tant qu'il permet à l'apprenant de se repositionner par rapport à des façons d'apprendre, lui permettant ainsi de réfléchir à ses propres schémas d'apprentissage et de s'ouvrir à de nouvelles manières d'apprendre. (2005 : 102)

Les étudiants ne sont pas livrés à eux-mêmes face aux ressources mises à leur disposition, parce que l'autonomie « c'est de la confrontation de soi avec les autres. On se rend bien compte que l'autonomie n'est surtout pas de l'autodidaxie » (Montuori, 2006 : 150).

En effet, pour que l'enseignement/apprentissage aille dans le sens d'une démarche autonomisante, un enseignant va jouer le rôle de conseiller¹³ pour les orienter dans leur processus d'apprentissage. Nous avons souhaité créer un lieu d'échanges où les interactions ont toute leur place afin que chacun soit à l'aise d'appréhender l'apprentissage de la langue en fonction de ses besoins, de sa personnalité et de ses connaissances préalables, notamment en ce qui concerne les technologies et qui plus est les nouvelles technologies.

Avant de lancer les étudiants dans la réalisation des activités et exercices proposés par le didacticiel *Tell Me More*, on cherchera à leur donner les moyens d'avoir un certain contrôle sur leur apprentissage. Ici, être autonome signifie savoir apprendre et plus précisément savoir *quoi* apprendre et *comment* apprendre, comme le présente Holec dans une description des différents praticiens de la pédagogie des langues :

Pour une troisième catégorie de praticiens, enfin, « autonomie » signifie « capacité d'apprendre ». Ce n'est plus un terme qui décrit une propriété d'un apprentissage, propriété relative à la manière dont cet apprentissage est conduit, mais un terme descriptif d'une caractéristique particulière de l'apprenant : est « autonome » un *apprenant qui sait apprendre*. Les pratiques mises en place dans cette orientation ont pour visée *l'autonomisation de l'apprenant*, c'est-à-dire d'acquérir les savoirs et les savoirs faire indispensables pour définir QUOI et COMMENT apprendre [...]. (1990 : 3)

¹³ Nous verrons le rôle de *conseiller* plus bas.

Notons que Holec, présentant trois types de praticiens, considère néanmoins que celles qui définissent l'autonomie comme « exercice actif de la responsabilité d'apprenant (...) représentent bien des « applications » de la démarche de l'autonomie ». (Ibid., p.3)

Voyons, dans le contexte des cours donnés à l'Université des Sciences de la Santé en collaboration avec l'AUF, de quelle manière ont été définis *quoi apprendre* et *comment apprendre*.

Savoir quoi apprendre et comment apprendre : n'oublions pas que le dispositif d'auto-apprentissage mis en place au CNFp® vient en complément des cours de français général en présentiel et qu'il a été choisi, en partie, pour sa capacité à y être intégré.

Dans un premier temps, le travail d'organisation et de programmation s'est donc concentré sur les cours présentiels, antérieurs au projet d'auto-formation et dont les objectifs ont été définis en fonction du CECR (2001). L'équipe pédagogique (constituée par la conseillère pédagogique, la responsable du département de français, les professeurs de français et la stagiaire de master 2) en charge de ces cours a ainsi élaboré une programmation pour les 180 heures de cours présentiel. Dans le but d'adapter les supports aux contenus et aux besoins des étudiants, cette programmation comporte deux composants :

- La méthode Alter Ego¹⁴ qui, elle-même, suit les recommandations du CECR (2001) en matière de savoir-faire et de domaines de compétence à maîtriser.
- Des ressources complémentaires, proposées sous forme de fiches pédagogiques, s'intégrant dans la programmation de la méthode, réalisées par les stagiaires de master 2.

On peut estimer que ce cadre de départ est un guide utile pour répondre aux questions *quoi apprendre et comment apprendre* puisqu'il informe des objectifs, du contenu de l'apprentissage, des modalités de réalisation et également des modalités d'évaluation (Holec, 1990), ce dernier point relevant de l'université.

Dans un second temps, une formation en auto-apprentissage est venue compléter cette offre de cours en présentiel. Le didacticiel *Tell Me More* met plusieurs documents à la

¹⁴ Editions Hachette, Alter Ego 1, A. Berthet, C. Hugot, V. Kizirian, B. Sampsonis, M. Waendendries, 2006.

disposition des enseignants-conseillers pour faire connaître et comprendre son contenu et ses outils et pour ainsi pouvoir établir, le cas échéant, une programmation des séances de travail en salle multimédia ou répondre aux besoins et attentes des étudiants lors des permanences effectuées au CNFp®. Dans la préparation des séances en auto-formation, les documents suivants sont à disposition, pour se guider dans le didacticiel :

- **Scope and sequences français** : présente le contenu du didacticiel divisé en niveaux (l'AUF a acquis les licences pour les quatre premiers niveaux) et en leçons (: titre de la leçon, durée, descriptif de la leçon, thématique, grammaire)
- **Descriptif des leçons**
- **Contenu pédagogique** : on trouve, pour chaque niveau des fiches thématiques présentant :
 - Les leçons et vidéos ;
 - Les fiches culturelles ;
 - Les cartes géographiques ;
 - Les phonèmes ;
 - Les explications de grammaire classées par niveau ;
 - Les explications de grammaire et exercices associés.

Notons que, même si ces documents sont dans la bibliothèque du CNFp®, nous n'attendons pas que les étudiants les utilisent et que, dans le souci d'une autonomisation des apprenants, l'auto-apprentissage a été voulu guidé, avec des échanges entre enseignants-conseillers et étudiants plutôt qu'à travers la consultation de documents papiers « parce qu'être autonome, c'est aller chercher l'information où elle se trouve, et pas seulement dans les tutoriels, mais auprès de personnes ressources » (Soubrié, 2007).

2.2.2. Vers l'autonomisation

2.2.2.1. Les différents types d'autonomies

L'autonomie est souvent considérée comme un pré-requis de l'auto-apprentissage, comme le souligne Linard :

L'autoformation confronte depuis longtemps l'éducation initiale et la formation d'adultes à une question redoutable : celle de l'autonomie des apprenants. Sa rencontre avec les TIC, outils privilégiés de l'activité autonome, rend la question désormais incontournable, non seulement en éducation mais dans tous les domaines de l'activité humaine. En posant partout le problème de sa réalisation effective, l'autonomie devient un point de fixation et un symptôme. (2003 : 1)

Linard nous rappelle également que « l'autonomie présuppose des capacités que tous les individus ne sont pas également capables ni désireux de mobiliser ». Nous l'avons vu, elle n'est pas innée, mais est le fruit, conscient, d'un effort. Il s'agit d' « apprendre à apprendre ». L'autonomie devient également une compétence qu'on va chercher à faire acquérir, pour les enseignants, et à acquérir pour les apprenants. De cette manière « l'autonomie est donc à la fois une finalité et un moyen » Barbot (2000 : 22). Le CNFp® s'est inscrit dans cette double perspective par sa volonté de former les enseignants en vue de développer l'autonomie des étudiants.

Nous ne pouvons que constater que dans le cadre d'un dispositif de formation comme celui que propose l'Agence universitaire de la Francophonie et l'Université des Sciences de la Santé au CNFp®, l'autonomie des acteurs, autant en ce qui concerne les enseignants que les étudiants, est largement sollicitée et ce dans des domaines divers. C'est pour cela qu'il nous semble intéressant de reprendre ici la classification faite par Albero (2003) qui donne à voir l'autonomie, non plus comme une notion globale, mais comme un ensemble de compétences spécifiques auxquelles il est possible de préparer les apprenants par des activités et des tâches qu'ils ont à réaliser dans le dispositif. Albero (2003) divise l'autonomie en sept domaines d'application :

- L'autonomie technique ;
- L'autonomie informationnelle ;
- L'autonomie méthodologique
- L'autonomie sociale ;
- L'autonomie cognitive ;
- L'autonomie méta-cognitive ;

- L'autonomie psycho-affective.

Cette division de l'autonomie en *autonomies* permet de déterminer celle ou celles à acquérir en priorité en fonction de l'objectif fixé pour chacun et d'élaborer des stratégies qui permettront de les acquérir. En effet, dans les dispositifs de formation et qui plus est d'auto-apprentissage, « l'autonomie des étudiants est requise pour des tâches extrêmement diverses » (Albero, 2003). Nous nous réapproprions ces domaines d'application de l'autonomie dans le contexte qui est le nôtre dans le tableau ci-dessous en donnant des exemples de compétences requises dans le contexte du CNFp®, en fonction de celles déterminées par Albero (2003), aussi bien pour les enseignants-conseillers que pour les étudiants, car, même si les compétences requises sont souvent identiques pour les enseignants et pour les étudiants, il n'en reste pas moins vrai que chacun a aussi à faire appel à des compétences qui sont propres à son rôle.

Selon Albero (2003)

Domaines d'application	Exemples de compétences requises	Exemples de compétences requises dans le contexte du CNFp®
Technique	<ul style="list-style-type: none">➤ Maîtriser les technologies utilisées ;➤ S'adapter face à la diversité des outils et supports.	<p><i>Pour les professeurs :</i></p> <ul style="list-style-type: none">➤ Au-delà de la maîtrise du didacticiel avec le rôle de l'étudiant, plusieurs outils du didacticiel sont entièrement consacrés aux professeurs (la création de groupes d'élèves, de parcours pédagogiques, l'utilisation des outils du tuteur, etc.) et il serait intéressant pour les professeurs de les maîtriser, tout en étant conscient de l'effort, du temps et de la formation nécessaires pour atteindre cet objectif. <p><i>Pour les professeurs et les étudiants :</i></p> <ul style="list-style-type: none">➤ Utilisation de l'ordinateur et de ses composants (souris, casque-micro, etc.) ;➤ Maîtrise des outils du didacticiel, (reconnaissance vocal, etc.), des outils du rôle de l'étudiant (écouter ses enregistrements, consulter ses résultats).
Informationnel	<ul style="list-style-type: none">➤ Maîtriser les outils de la recherche documentaire ;➤ Recueillir, stocker, gérer l'information obtenue ;➤ Rechercher et trouver de l'information pertinente.	<p><i>Pour les professeurs :</i></p> <ul style="list-style-type: none">➤ Lire, comprendre, utiliser les différents guides d'utilisation fournis avec le didacticiel, interpréter les évaluations et résultats obtenus par les étudiants. <p><i>Pour les professeurs et les étudiants :</i></p> <ul style="list-style-type: none">➤ Savoir comment et où trouver de l'aide face à une question, un problème.
Méthodologique	<ul style="list-style-type: none">➤ Organiser son travail selon les objectifs, échéances et contraintes diverses ;➤ Différencier objectifs personnels et objectifs institutionnels ;➤ (auto)évaluation formatrice et validation ;➤ Être conscient du temps et de l'effort nécessaire à la réalisation d'une tâche ;➤ Planifier et réguler son activité ;➤ Se donner des critères de repérage des seuils	<p><i>Pour les professeurs :</i></p> <ul style="list-style-type: none">➤ En vue d'intégrer les séances au CNFp® aux cours présentiels, organiser les séances d'auto-apprentissage par rapport au calendrier universitaire ;➤ Déterminer les objectifs à atteindre en auto-formation en fonction du programme établi, par exemple pour le semestre, de manière réaliste. <p><i>Pour les professeurs et les étudiants :</i></p> <ul style="list-style-type: none">➤ Définir ce qui va être réalisé avec le didacticiel (quels parcours, quelles leçons, quelles tâches ou quels exercices) ;

	d'acceptabilité de la performance et les mettre en regard avec les objectifs fixés.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Définir les résultats à atteindre souvent exprimés en pourcentage ou en graphique ; ➤ Utiliser les outils d'évaluation du didacticiel pour vérifier sa progression ; ➤ Tenir les objectifs fixés.
Social	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Coopérer, échanger, partager l'information ; ➤ Demander et obtenir de l'aide ; ➤ Développer une attitude d'ouverture, de tolérance, d'empathie envers ses interlocuteurs. 	<p>Dans ce cas, d'apprentissage avec un didacticiel, le rôle social est réduit.</p> <p><i>Pour les professeurs :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pour leur formation continue, échanger avec les autres professeurs ; ➤ Conseiller les étudiants, répondre à leurs questions. <p><i>Pour les étudiants :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Echanger avec les autres étudiants ; ➤ Demander de l'aide au professeur-conseiller.
Cognitif	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Analyser les éléments observés ; ➤ Recours à des opérations mentales diversifiées, élargi à l'intuition, l'association par analogie ; ➤ Créer des liens entre les éléments nouveaux et les éléments stabilisés dans les représentations ; ➤ Anticiper par formulation d'hypothèses ; ➤ Réguler par des processus variés de vérification. 	<p><i>Pour les professeurs :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En fonction de l'étudiant, le guider dans le didacticiel c'est-à-dire déterminer ses besoins, fixer avec lui des objectifs et lui indiquer la manière de les atteindre. <p><i>Pour les professeurs et les étudiants :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprendre les éléments présentés par le didacticiel, se repérer dans les différents écrans (comprendre et interpréter les icônes).
Métacognitif	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Surveillance de la performance et conscientisation des démarches ; ➤ Activité réflexive sur l'action entreprise ; ➤ Activité réflexive sur l'efficacité des modalités d'apprentissage choisies ; ➤ Examen critique des démarches adoptées ; ➤ Régulations en fonction de l'analyse des situations rencontrées. 	<p><i>Pour les professeurs :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analyser les objectifs atteints et les efforts fournis pour établir leur corrélation. <p><i>Pour les professeurs et les étudiants :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ S'auto-évaluer, chercher à déterminer les apports de l'auto-apprentissage en effectuant une auto-évaluation de type avant/après ; ➤ Avoir une activité réflexive cherchant à déterminer l'opportunité du travail en fonction des efforts fournis et des résultats obtenus.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Être capable de distanciation ; ➤ Être capable de mobilisation, d'initiative, de prise 	<p><i>Pour les professeurs et les étudiants :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ne pas se laisser décourager par les résultats face à la machine (il est très difficile

Psycho-affectif	<p>de risque ;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Assumer sa part de responsabilité dans la formation ; ➤ Analyser l'erreur et en faire une source d'apprentissage. 	<p>d'avoir un vumètre qui corresponde à celui du didacticiel dans les exercices de correction phonétique) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Réaliser les exercices sans appréhension, ne pas avoir peur de l'échec ; ➤ Analyser les rapports d'utilisation du didacticiel (le temps passé, le nombre d'activités, d'exercices réalisés, terminés, terminés avec succès, etc.) ;
------------------------	---	--

Tableau 1 - Les domaines d'application de l'autonomie dans le contexte du CNFp®

Nous considérons que prendre en compte ces domaines d'application de l'autonomie lors de la mise en place du didacticiel relève d'une démarche autonomisante.

2.2.2.2. Le rôle de l'enseignant : un conseiller ?

Lors de la mise en place du campus numérique francophone partenaire®, les différents partenaires, AUF et USS, ont souhaité que les étudiants aient accès, certes, à l'auto-apprentissage mais à un auto-apprentissage encadré par l'équipe enseignante, « l'autoformation est, de ce fait, organisée pour être "accompagnée", "guidée" ou "tutorée", de telle façon que la personne ne soit pas abandonnée à ses seules capacités, mais qu'elle soit placée en situation de les améliorer » Albero (2003 : 2). Il convient alors de s'interroger sur le rôle et le statut de l'enseignant dans ce dispositif. Comme le souligne Barbot (2006 : 29) on assiste à « une évolution des métiers d'enseignant-formateur à l'heure des multimédias ». Il est donc naturel de se demander quels changements l'installation du didacticiel au CNFp® va-t-elle impliquer et comment y préparer et accompagner les enseignants. Comme le fait remarquer Bailly :

On attend en effet du conseiller qu'il possède des compétences qui ne se bornent pas uniquement à un savoir linguistique et à des savoir-faire méthodologiques comme savoir préparer une leçon, un exercice ou un test. Les compétences spécifiques du conseiller ne peuvent s'acquérir uniquement par l'expérience et nécessitent donc une formation appropriée. (1995 : 64)

Dans le cas du CNFp®, le dispositif de formation relevant du présentiel amélioré, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, implique que l'accompagnement offert aux étudiants soit pris en charge par les enseignants. Ils ont un rôle à la fois fondamental et multifacette à jouer, aussi bien en leur qualité de professeur, dans le cadre du cours, que dans celle de responsable de la salle multimédia pendant les heures de permanence car « exercer le rôle de tuteur dans un dispositif hybride, qui plus est lorsqu'on n'est pas soi-même à l'origine de sa conception, s'avère relativement complexe » Nissen et Soubrié (2011 : 116).

Le rôle de l'enseignant dans un dispositif d'auto-apprentissage est sujet à questionnement, doit-il être *tuteur, accompagnateur, conseiller* ? Il nous semble intéressant, de reprendre la description faite du nouveau rôle de l'enseignant en sa qualité de *conseiller*. Il est vrai qu'on pourrait se surprendre de ce choix car les entretiens-conseils déclencheurs de dialogue et vus comme levier de l'autonomie des étudiants (Ciekanski, 2011) n'ont pas été formellement organisés à l'Université des Sciences de la Santé. Cependant, si on considère la relation existante entre les professeurs et les étudiants dans cette université, on constate une véritable relation interactionnelle qui permet de « se mettre à l'écoute de celui qu'on accompagne, postulé explicitement comme seul capable, en définitive, de pouvoir choisir où il veut aller et comment il entend s'y prendre » Ciekanski (2011 : 14). C'est pour ces raisons que le terme *conseiller* nous semble le plus adéquat au rôle qu'ont à jouer les enseignants au CNFp®. Reprenons ce rôle à travers la description de Barbot :

- Le conseiller analyse ce que dit l'apprenant pour intervenir, confirmer, compléter, faire approfondir, faire changer d'avis [...].
- Le conseiller fera preuve de souplesse et adaptera son intervention en fonction de l'apprenant [...].
- La fonction de soutien psychologique est très présente car l'apprenant affronte la solitude, le stress (2000 : 111).

Cette vision amplifiée de l'accompagnement de l'apprenant, prenant en compte les aspects socio-affectif, cognitif, et la motivation, le rendra autonomisant et placera l'apprenant responsable de son apprentissage. A ce sujet, Ciekanski affirme que :

Il s'agit donc du développement d'une autonomie cognitive par un apport de savoirs experts et du développement chez l'apprenant d'un nouveau rapport au savoir qui se construit dans une relation singulière (2011 : 13-14).

Nous voyons que dans l'accompagnement autonomisant la relation entre l'apprenant et l'enseignant est un facteur clé de réussite. L'enseignant devra en être conscient et recevoir lui-même un accompagnement lui permettant d'assumer ce nouveau rôle afin de pouvoir apporter un conseil qui sera :

[...] l'un des éléments constitutifs des dispositifs d'apprentissage en autodirection, qui comprend également un centre de ressources et un temps de travail autonome, éléments que l'apprenant articule à sa guise tout au long de son apprentissage. Le conseil est une médiation caractérisée par la centration sur l'apprenant. C'est ce dernier qui est le moteur du dispositif d'apprentissage. (Ciekanski, 2014).

L'enseignant devenu *conseiller* se démarque de l'enseignant traditionnel (Barbot, 2006) et développe dans sa relation avec l'apprenant trois types d'action :

- Un apport conceptuel : il développe la culture langagière et la culture d'apprentissage de l'apprenant ;
- Un apport méthodologique : il présente des documents de travail, suggère des activités que l'apprenant peut ensuite expérimenter (il peut même faire essayer des documents et des activités lors de l'entretien), propose des éléments de programme ;
- Un soutien psychologique : il assiste l'apprentissage linguistique, il objectivise les difficultés et les réussites (M-J. Gremmo, 1995 : 45).

2.2.3. *L'auto-apprentissage*

Toutes les mises en place effectuées lors du montage de ce projet convergent vers une finalité commune qui est l'apprentissage en autonomie, mais doit-on parler d'auto-apprentissage ou d'autoformation ? Nous verrons que ces deux notions se complètent dans le sens où, dans les deux cas, c'est l'apprenant qui prend en charge son propre parcours en totalité ou, comme c'est le cas pour nous, en partie en conformité avec l'institution (Linard, 2003).

En outre, les points précédemment abordés dans ce chapitre, l'autonomie et le rôle du conseiller, nous montre que l'auto-apprentissage a été envisagé comme un projet complexe comportant un certain nombre d'étapes de manière à le faire aboutir de la forme la plus naturelle qui soit, en donnant une grande importance à l'humain et prenant en compte tous les acteurs. Il ne s'agit pas d'une simple installation de matériel, comme nous le rappelle Barbot (2000) :

En auto-apprentissage, il ne s'agit pas d'abandonner l'apprenant à lui-même. Au contraire, monter l'auto-apprentissage en milieu institutionnel signifie élaborer des modalités d'aides et des interfaces entre apprenant et ressources, définir de nouveaux rôles pour l'apprenant et l'enseignant, c'est-à-dire mettre en place des médiations humaines et matérielles adaptées aux apprenants (Ibid., p.23).

Nous venons de le voir, le chemin vers l'auto-apprentissage nécessite une organisation particulière pour arriver à bon terme. Conscients de cet état de fait, tous les acteurs ont œuvré dans ce sens. Il nous semble intéressant de reprendre, ici, le schéma des sept piliers

de l'autoformation (Carré, 1992), ci-dessous, et de le transposer à notre projet au campus numérique francophone partenaire® afin d'observer de quelle manière ce concept a été suivi ou envisagé au CNFp® quand cela était possible.

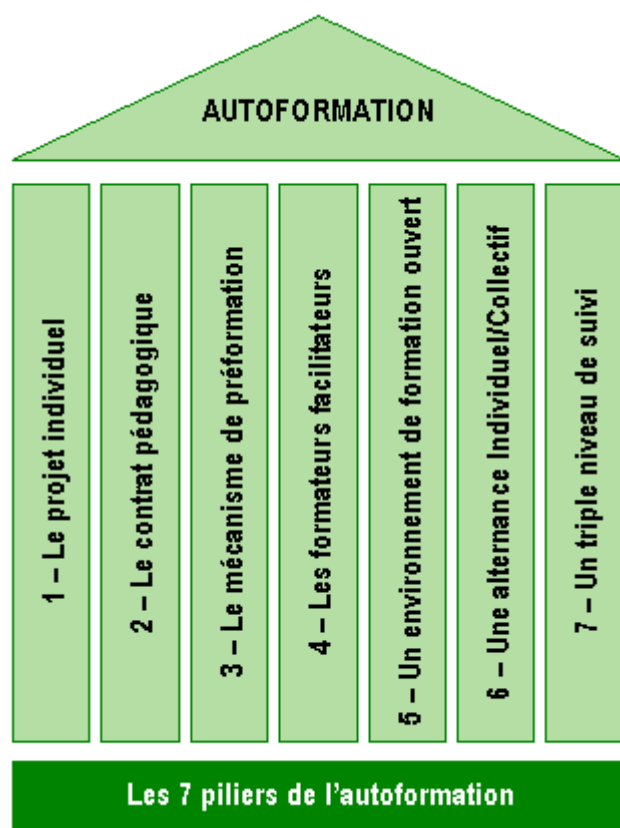


Tableau 2 - Les sept piliers de l'autoformation (Carré, 1992)

Les sept piliers (Carré)	Transposition au campus numérique francophone partenaire®
Projet individuel	Les projets qui animent les étudiants de l'Université des Sciences de la Santé dans l'apprentissage du français sont multiples, en fonction du stade où ils se trouvent dans leurs études de médecine : études en France, stage ou internat dans un hôpital laotien ou français, lecture de revue en français, etc. Cette situation implique des contraintes (temps et lieux) que les étudiants doivent prendre en compte lors de l'organisation de leur apprentissage du français.
Contrat pédagogique	Dans un premier temps, le contrat pédagogique a été établi entre les différents acteurs des institutions (conseillère pédagogique, responsable de la filière francophone, responsable du département de français, professeurs) pour ce qui est du programme, des modalités du cours et de l'évaluation.
Pré-formation	Des séances en classe ont été prévues pour sensibiliser étudiants à l'autoformation via le didacticiel. Ces séances ont eu pour but de faire prendre conscience, d'une part,

	à l'intérêt de l'auto-apprentissage et d'autre part à celui du didacticiel ainsi qu'à son fonctionnement.
Formateur Facilitateur	Les professeurs ont, à ce jour, reçu plusieurs formations. La première, organisée avant l'accès au didacticiel par les étudiants, a visé à développer leur rôle de conseiller, c'est-à-dire, à leur faire prendre conscience de ce qu'est l'autoformation et à leur faire connaître le didacticiel (aussi bien maîtriser son fonctionnement qu'élaborer des stratégies pour son utilisation en parallèle des cours en classe). Une deuxième formation a ensuite été menée pour développer l'utilisation des outils du tuteur proposés par le didacticiel, notamment celle sur l'élaboration.
Environnement ouvert de formation	Le CNFp® se trouve au centre de l'université et les caractéristiques de confort sont réunies. Il reste cependant un effort à faire du point de vue des plages horaires d'ouverture du CNFp®.
Alternance individuel /collectif	Deux cas de figure se présentent au CNFp® : <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les séances d'auto-apprentissage ont lieu pendant le cours, il revient au professeur d'instaurer des réflexions collectives. ➤ Les séances d'auto-apprentissage ont lieu pendant les heures d'ouverture du CNFp®, en dehors des heures de cours, il n'est pas prévu de réflexion collective.
Trois niveaux de suivi (individuel, collectif, institutionnel)	Le centre d'auto-apprentissage étant géré par deux institutions partenaires (AUF et USS), le suivi des étudiants et leur évaluation sont fixés par elles. Les apprenants définiront toutefois avec leurs professeurs leurs objectifs et les modalités d'évaluation pour les séances en auto-apprentissage.

Tableau 3 - Les 7 piliers de l'autoformation transposés au CNFp® de Vientiane

Cette analyse nous montre le rôle fondamental des acteurs et des échanges entre eux pour comprendre les intérêts de chacun et arriver à les faire coïncider dans un projet commun. Elle met également en relief l'importance de la préparation et de la formation pour aboutir à un apprentissage efficace et durable. C'est ici qu'entre en jeu la formation des enseignants que nous considérerons ci-après.

2.3. La formation d'adultes

A-t-on toute sa vie la même relation à l'apprentissage ? Apprend-on toute sa vie de la même façon ? Nous savons qu'en devenant adulte nous changeons sur un grand nombre d'aspect, en partie en devenant autonome, sur le plan psychologique notamment, et en ayant des responsabilités diverses. Il est donc assez logique que notre rapport à l'apprentissage évolue également d'une manière plus ou moins notable selon les influences que nous pouvons subir. En tant que formateur, comment adapter sa manière d'enseigner à

ce public spécifique qui nous intéresse ici, à savoir l'adulte ? Nous rapprochant du champ de la formation professionnelle, nous nous aiderons, dans la recherche de réponses à ces interrogations des travaux de Linderman (1926) et Knowles (1990) sur la formation aux adultes qui est au cœur de l'accompagnement proposé aux professeurs de l'Université des Sciences de la Santé du Laos.

2.3.1. *L'andragogie*

Ces dernières décennies, on constate le développement des offres de formation pour enseignants, de plus en plus de centres de formation proposent soit des formations sur place soit l'intervention de formateurs dans les institutions en vue de développer la formation continue et de former les adultes. Plus récemment, on se voit également offrir la possibilité d'étendre ses compétences et ses connaissances de manière libre et à distance grâce aux MOOC¹⁵. Cette continuité, dans la formation aux adultes, implique que les acteurs de la formation, tant les formateurs que les apprenants adultes, endossent un rôle nouveau, auquel ils n'ont certainement pas été habitués. Les adultes, dans notre cas enseignants, se trouvent dans une situation d'apprentissage, par conséquent le formateur, également enseignant, est face à un public atypique pour lui : des apprenants adultes. Chacun va devoir s'adapter à cette situation : l'enseignant-pédagogue à l'apprenant-adulte et vice versa. L'évolution des rôles s'opère par une remise en question des pédagogies à adopter lors de laquelle l'enseignant va devenir formateur. Afin de mieux comprendre les changements induits par cette évolution des rôles des acteurs, observons la définition de ces deux concepts « enseigner » et « former »¹⁶ :

Enseigner : transmettre un savoir, faire savoir par des leçons.

Former : éduquer, développer certaines facultés ; faire acquérir à quelqu'un un niveau intellectuel en développant certaines habitudes, manières, qualités.

¹⁵ Cf. <http://www.mooc.fr/> ; <http://mooc-francophone.com/>

¹⁶ Cf. <http://www.larouse.fr>

On remarquera à travers ces définitions que « *former* » met davantage en relief « *le formé* », qu'il le valorise (Salam, 2011 : 73) en ce qu'il suppose une adaptation constante de la formation aux besoins et aux niveaux des acteurs de la formation de manière à poursuivre leur « développement » alors que, se plaçant du côté de la transmission, « *enseigner* » induit des échanges limités. Prendre conscience de ces différences permet d'instaurer un climat de travail où les relations entre formateurs et formés sont franches, directes et propices aux échanges car les deux parties se sentent investies de responsabilités d'importance équivalente.

Depuis l'antiquité, on développe des pédagogies dans le but, entre autre, d'améliorer l'éducation et de rendre l'apprentissage plus efficace, avec une extension des connaissances. Mais ce n'est que plus récemment qu'on a pu observer une remise en question de ces principes pédagogiques dits traditionnels en vue de les adapter aux apprenants adultes. On a ainsi préféré au terme *pédagogie* celui d'*andragogie*. L'*andragogie* est avant tout définie par son étymologie : du grec *andros* qui signifie homme et de *agogos*, guide. On le comprend donc comme une « science et pratique de l'éducation des adultes » dont Linderman en donnait les caractéristiques suivantes dès 1926 :

L'éducation des adultes sera envisagée sous l'angle des situations et non des programmes. Dans le système pédagogique traditionnel, c'est l'inverse, les principaux acteurs sont les programmes et les enseignants, les élèves n'étant que des éléments secondaires. (...) Le programme de formation pour adultes est conçu autour des besoins et des centres d'intérêt de ce dernier. Toute personne adulte se trouve confrontée, que ce soit dans son emploi, ses loisirs, sa vie familiale, sa vie au sein d'une communauté ou autres, à des situations dans lesquelles elle doit faire un effort d'adaptation (...). L'expérience des apprenants est l'élément clé de l'éducation des adultes. Si l'apprentissage, c'est la vie, alors la vie est également source d'apprentissage.

L'accompagnement mis en place au CNFp® se situe dans cette optique dans le sens où il est fondé sur l'expérience des enseignants, recueillie à travers les questionnaires, entretiens et discussions, dans l'utilisation des nouvelles technologies, au niveau utilisateur lambda et professionnel. Soucieux de mettre l'apprenant adulte au cœur de son apprentissage, nous avons adapté l'accompagnement à l'intégration des TICE en fonction des besoins mis en évidence par les résultats de cette analyse de l'expérience des enseignants.

Plus tard, dans les années 1990, Knowles conçoit un modèle basé sur le principe d'andragogie. S'éloignant du modèle pédagogique traditionnel il cherche à établir et prendre en compte les spécificités du public adulte. Il place l'adulte au centre de son apprentissage en mettant en avant sa capacité à s'autogérer. Nous transposerons dans le contexte de l'accompagnement des enseignants lors de l'implantation du didacticiel au CNFp® les impératifs de l'andragogie selon Knowles.

Les impératifs de l'andragogie selon Knowles (1990)	Essaie de mise en place de ces impératifs au CNFp®
<p>Instaurer un climat propice à l'apprentissage en tenant compte de l'environnement physique, de l'environnement humain et interpersonnel et du climat de l'organisation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comme nous l'avons déjà dit, le CNFp® est un lieu de travail confortable. ➤ Nous avons réalisé les entretiens individuels en face à face et laissé les groupes se former librement lors de la formation, les professeurs se connaissant très bien. ➤ Il faut néanmoins ajouter qu'un certain inconfort et une certaine insécurité sont ressentis, par moment, à cause des différences de niveau de langue et de maîtrise de l'outil informatique.
<p>Créer un mécanisme de planification afin que personne ne se sente mis à l'écart de toute décision ou activité qui semble leur être imposée sans qu'ils aient une chance de pouvoir l'influencer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les différents acteurs ont été consultés pour chaque phase de l'accompagnement, notamment sur les dates des rencontres et formations. De plus, le choix d'une pédagogie de projet a rendu les acteurs actifs.
<p>Diagnostiquer les besoins d'apprentissage qui permettent de construire un modèle et d'évaluer les disparités.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La conduite d'entretiens individuels et l'analyse de questionnaires ont été réalisées dans ce but.
<p>Formuler les objectifs du programme.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En plus d'un document introduisant la formation des enseignants, nous avons prévu une présentation orale détaillant les objectifs et le déroulement.
<p>Mettre le programme sous évaluation : évaluation de la réaction – évaluation de</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Plusieurs évaluations ont été mises en place :

l'apprentissage – évaluation du comportement
– évaluation des résultats.

- L'analyse du taux de fréquentation de la salle et de l'utilisation du didacticiel pourront être de précieux indicateurs de l'évolution du projet ;
- Un questionnaire à la fin de la formation.

Tableau 4 – Les impératifs de l'andragogie

Tous ces points concordent bien sûr vers un seul objectif qui est la réussite de l'implantation du didacticiel, à travers celle de l'accompagnement et de la formation pour l'intégration de *Tell Me More*. Ils tendent également à renforcer la motivation des apprenants adultes. La motivation à l'utilisation du didacticiel est en effet indispensable à son intégration et à son appropriation. La motivation est un point qu'il ne faut pas négliger quand on met en place un dispositif de formation dirigé à l'apprenant adulte. Albergo et Barbot (1992) observent que l'apprenant qui se sent « responsable et libre de ses choix méthodologiques apprend avec plaisir et démultiplie ainsi ses compétences à apprendre ». Elles mettent également en avant le fait qu'un « environnement plus informatif qu'évaluatif favorise l'autodétermination. » Il est vrai que l'implantation du didacticiel a amené un ensemble d'activités à but informatif de façon à montrer sa prise en main et son utilisation, dans un premier temps, et à les optimiser ensuite. Cette partie de l'accompagnement, la formation à l'intégration du didacticiel, voulue comme une découverte, cherchant aussi à susciter la curiosité, n'a pas fait l'objet d'évaluation et de fait l'atmosphère était détendue. Sur ce même sujet Barbot (2000 : 47) affirme : « aussi est-il souhaitable d'ancrer l'action d'apprendre dans une motivation interne, cognitive, plus solide, liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité. » Nous situant dans une démarche de recherche d'appropriation des outils et de valorisation de l'acte d'auto-apprentissage la motivation des acteurs au sens large est primordiale. Selon Barbot (2006 : 41)






L'accompagnement autonomisant implique d'adopter une perspective de complexité englobante. Il s'agit de se placer sur un plan affectif, celui de la motivation, sur un plan cognitif et sur un plan social et interculturel pour s'adresser à la personne dans sa globalité et lui permettre de s'approprier de son apprentissage.

2.3.2. La pédagogie de projet

L'approche par projet, faisant partie de l'apprentissage actif, serait plus motivant, favoriserait la créativité et « permettrait d'acquérir une plus grande autonomie, tout en développant les relations sociales à travers le travail en groupe. » (Salam, 2011 : 87)

Perrenoud la définit de la façon suivante :

la pédagogie de projet :

-  est une entreprise collective gérée par le groupe classe (l'enseignant (e) anime, mais ne décide pas de tout) ;
-  s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, etc.) ;
-  induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
-  suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
-  favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines.

Nous avons choisi cette méthode pédagogique au moment de l'implantation du didacticiel car « cette approche plonge le groupe apprenant dans une situation réelle où ils (les apprenants) auront à réaliser un objectif concret » (Salam 2011 : 94). L'accompagnement des professeurs de l'Université des Sciences de la Santé comporte une formation à l'intégration du didacticiel *Tell Me More* lors de laquelle nous avons proposé la réalisation d'un guide de l'utilisateur destiné aux étudiants. L'objectif de ce projet étant, pour les professeurs, de prendre connaissance des contenus du didacticiel et de manipuler ses outils

à travers différentes activités et pour les étudiants d'avoir un tutoriel leur indiquant la marche à suivre lors d'une première utilisation de *Tell Me More*. On le voit, « l'ensemble des activités des apprenants s'oriente vers une production concrète, ce qui induit un ensemble de tâches intermédiaires dans lesquelles tous peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif. » (Salam, 2011 : 96). Dans une première phase du projet, les professeurs expérimentent, se rapprochant ainsi du « Learning by doing » de Dewey, pour ensuite accompagner les étudiants car :

L'apprentissage par projet est donc un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable. Proulx (2004)¹⁷

Par ailleurs, « l'affinité particulière de la perspective actionnelle avec la pédagogie de projet la rapprochant beaucoup plus de cette pédagogie que ce n'était le cas pour les orientations didactiques antérieures » (Puren 2013 : 2) nous avons mis en place différentes tâches (Ellis, 2003) de manière à guider les enseignants tout au long de la réalisation projet. De ce fait :

Confronter les enseignants en formation à la conception critique d'une tâche médiatisée peut fournir un levier pour les aider à penser autrement l'apprentissage d'une langue, que celui-ci soit ou non médiatisé. (Guichon, 2012 : 135)

Ici, l'apprentissage du français se fait, en partie, en autonomie via un didacticiel, mais nous ne perdons pas de vue la nécessité de réaliser en amont de son utilisation par les étudiants de l'USS une formation pour les enseignants axée sur l'auto-apprentissage d'une part et l'utilisation du didacticiel d'autre part. L'accompagnement des enseignants est associé à une formation se basant sur la pédagogie de projet et la perspective actionnelle car « l'enjeu d'une formation professionnelle fondée sur l'approche par tâche pourrait être décisif pour une intégration significative des TIC dans les pratiques pédagogiques. » (Guichon, 2012 : 135)

¹⁷ REVERDY (2013) « Des projets pour mieux apprendre », cité par PUREN (2013 : 6-7)

2.3.3. L'accompagnement des enseignants

Barbot (2006 : 42) définit l'accompagnement comme suit :

L'accompagnement consiste à reconnaître et faire naître l'autonomie de l'autre. Laisser l'autre être soi suppose de trouver avec lui la juste distance. En ce sens, cette démarche se fonde en premier lieu sur une philosophie du sujet et de l'altérité. Cette altérité se définit comme rencontre d'un autre qui a ses intentionnalités et ses désirs propres. Elle suppose un respect et une reconnaissance mutuelle qui permettent de la distinguer des exercices de l'accompagnement plus autoritaires, plus manipulateurs, plus modélisants fondés sur l'injonction, le mimétisme, la reproduction du même (guidance, tutorat, conditionnement, contrôle).

L'accompagnement des professeurs de l'Université des Sciences de la Santé à l'intégration du didacticiel *Tell Me More* est voulu comme une démarche sur le long terme, de fait effectuer les réajustements nécessaires est prévu dans sa planification en fonction de l'expérience des professeurs et des étudiants de l'université. Cela implique d'être à l'écoute des uns et des autres. Un point important de cet accompagnement est qu'il favorise les échanges entre pairs à travers les discussions et les débats tout comme la créativité des enseignants lors de la réalisation des tâches proposées. Cela permet de lui donner le nom d'« accompagnement » au sens où Barbot (2006 : 36) l'entend :

En revanche l'accompagnement relève de pratiques créatives. On assiste à une (re)découverte des travaux de psychologie sociale, de la pédagogie active, de la pédagogie différenciée, de la pédagogie du projet et de la pédagogie de groupe (P. Meirieu, 1993).

Nous l'avons vu tout au long de ce chapitre présentant le cadre théorique de notre mémoire, la réflexion sur la médiation humaine et le guidage est au cœur de chaque étape de l'implantation des TIC au sein d'un dispositif de formation. Salam le souligne :

Il (l'enseignant) doit accompagner les étudiants en identifiant les compétences nécessaires pour réaliser l'objectif et en leur indiquant les outils nécessaires pour les atteindre. Cependant, les formés conservent dans la gestion du projet une grande part d'initiative et liberté. (2011 : 95)

Notre objectif est l'implantation et l'appropriation du didacticiel par les professeurs et les étudiants de l'USS. Pour qu'ils se l'approprient, « l'accompagnateur met l'apprenant

systématiquement face à des situations offrant des alternatives, des choix lui permettant de s'emparer du dispositif et de se l'approprier » (Barbot, 2006 : 36). De plus, l'accompagnement se démultiplie et a lieu à la fois CNFp® et dans la salle de classe pendant le cours en présentiel. Barbot met d'ailleurs en garde contre la possibilité de « dissocier d'une part les ressources, de l'autre l'accompagnement, c'est-à-dire la production et le service » si on adopte une « approche de déterminisme technologique » (2006 : 43). L'accompagnement sert à déclencher une réflexion sur l'enseignement-apprentissage des langues et sur ses propres pratiques, dans ce sens il permet d'acquérir une certaine autonomie, comme le montre Barbot.

(...) je propose de resserrer et recentrer sur une notion « d'accompagnement autonomisant » par rapport à l'intentionnalité choisie dans la relation sur autrui, pour moi l'autonomie. Celle de l'apprenant qui opère une prise en charge de soi sur ses propres potentialités activées dans un nouvel « espace des possibles ». Dans cette optique, la notion d'accompagnement autonomisant contient alors non seulement un modèle d'action mais un modèle de changement. (2006 : 43 – 44)

TROISIEME PARTIE : LA DEMARCHE RETENUE

Le projet de redynamisation du CNFp® avait pour objectif principal de lui redonner sa valeur de centre d'apprentissage des langues à travers le multimedia. Cela supposait donc qu'il avait, dans une certaine mesure, perdu cette fonction. Pour pouvoir déterminer l'action ingénierique à mettre en place en vue d'apporter une amélioration, nous nous sommes appuyés sur la démarche recherche-action. Il est vrai que la durée de notre stage ne nous a pas permis de développer tous les aspects de cette démarche néanmoins, il nous a fallu prendre connaissance de l'état de la situation au début du stage, ainsi que d'une certaine partie de l'historique du CNFp® pour déterminer les actions à mettre en place. Cette analyse du contexte a été nécessaire pour connaître les décisions prises au préalable, les actions qui en avaient résulté et pour comprendre pourquoi elles n'avaient pas aboutie à l'établissement d'une structure pérenne et conduit au besoin d'actions nouvelles. Pendant ce processus, nous avons également pris en compte le point de vue des acteurs du projet et de ce fait analysé les besoins des enseignants et des étudiants de l'USS pour apporter une proposition de solutions concrètes et déterminer quel accompagnement mettre en place pour l'intégration de l'autoformation via le didacticiel dans le dispositif de formation des professeurs de français de l'Université des Sciences de la Santé.

3.1. La démarche recherche action

Lors de notre stage, la recherche des théories et des récits d'expériences similaires à la nôtre nous a permis de mieux aborder notre terrain de stage. Les témoignages de collègues, notamment d'Alliance Française, ayant vécu une implantation du didacticiel *Tell Me More*, nous a permis de faire un parallèle avec notre terrain de stage. Cela a été utile

pour identifier les problèmes et prendre des décisions d'actions à mener pour changer la réalité.

La définition de la démarche recherche-action citée par Mangenot¹⁸ nous a guidés dans notre volonté de transformer positivement la « réalité pédagogique » du CNFp® :

« Que ce soit pour régler un problème particulier, réaliser un changement mélioratif dans la réalité, relier la théorie et la pratique ou « réguler » l'action, la recherche-action poursuit un objectif central [...] : la transformation de la réalité pédagogique. » (Gagné, G., Sprenger-Charolles, L., Lazure, R. et Ropé, F., 1989)

Dans le cadre de ce projet, il a été nécessaire de mettre en place une série d'actions en interaction. Notre première tâche a été de veiller à la cohérence de ces actions les unes par rapport aux autres et à la cohérence de la chronologie de leur installation. L'aspect itératif des actions à mener s'est imposé.

Gagné & al. (1989), ont établi les « quatre étapes essentielles de la démarche d'intervention pédagogique centrale à la recherche action » qui sont :

1. *Identification et formulation du problème à régler ou de l'objectif poursuivi,*
2. *Elaboration de propositions d'interventions pédagogiques,*
3. *Mise à l'épreuve des propositions (essai en classe),*
4. *Evaluation des résultats.*

Ces quatre étapes ont été présentes lors du déroulement de la mise en place du dispositif d'accompagnement à l'implantation du didacticiel *Tell Me More* au CNFp® de la manière suivante :

Etape 1 : recueil des données sur le contexte institutionnel et humain et formulation des objectifs du dispositif d'accompagnement.

Etape 2 : création de fiches pédagogiques, élaboration du plan de formation des professeurs à l'intégration du didacticiel à leurs cours et du matériel nécessaire à la formation.

¹⁸ Cours de Master 2 : méthodologie du mémoire professionnel, page 16

Etape 3 : réalisation des activités proposées dans les fiches pédagogiques et conduite de la formation des professeurs.

Etape 4 : évaluation des actions menées et analyse de l'évaluation en vue d'une éventuelle reconduction auprès des professeurs de l'Université Nationale du Laos.

3.2. Méthodologie du recueil de données

Afin de répondre aux objectifs du stage, nous avons choisi d'adopter différentes méthodes de recueil de données.

3.2.1. Les données existantes

A notre arrivée à l'AUF, nous avons dû faire connaissance avec les différents acteurs du projet, comprendre le rôle de chacun et prendre conscience des enjeux que représentait ce projet pour les différentes parties en questions. Pour comprendre et analyser le contexte, nous avons procédé à un recueil des données existantes :

- La convention de partenariat entre l'AUF et l'USS pour la labellisation d'un campus numérique francophone partenaire : elle scelle la collaboration entre l'AUF et l'USS. Elle établit les objectifs, les modalités de fonctionnement du CNFp[®] ainsi que les engagements des deux parties. Ce document nous a été très utile car il nous a permis d'identifier les acteurs nommément et cela a facilité la prise de contact postérieure. De plus, il définit clairement les obligations que chacun des signataires avait acceptées de remplir ainsi que les moyens qu'ils se donnaient pour le faire. Cela nous a également donné l'occasion de relever les éventuels manquements aux termes de la convention, qui avaient pu conduire à une désolidarisation du corps enseignant du projet de salle multimédia.

- Le rapport d'évaluation interne du CNFp[®] par l'AUF : réalisé en 2012, un an avant la fin de la convention, il établit les objectifs de l'évaluation, les faits historiques essentiels

concernant le campus numérique, les faits et chiffres au moment de l'évaluation et le positionnement stratégique des partenaires. Ce document également nous a permis de connaître les actions menées afin de développer le CNFp®, les difficultés rencontrées à l'époque et les actions engagées pour y remédier.

3.2.2. *Les entretiens semi-dirigés*

Après avoir consulté cette trace écrite, nous sommes entrés en contact avec les personnes prenant part au projet, dans un premier temps par le biais d'entretien.

En ce qui concerne l'USS, nous avons rencontré le responsable des relations internationales de l'université, le Docteur Bansa, chargé d'être le représentant du président de l'Université auprès de l'AUF et mené avec lui un entretien semi-dirigé¹⁹. Ayant été recrutée par l'AUF pour prendre part à la redynamisation du CNFp®, c'est surtout elle qui a été à l'origine de la commande de mon stage. Il a toutefois été très intéressant de rencontrer son partenaire parce qu'un des aspects de mon cahier des charges était de considérer les besoins et attentes de l'institution partenaire afin de proposer des actions qui soient non seulement bénéfiques pour elle mais qui obtiennent aussi son assentiment.

L'entretien s'est déroulé en quatre temps ayant chacun un objectif défini :

- 1. Vous :** identifier les acteurs et responsables du CNFp® pour l'USS afin d'être en relation avec les personnes prenant les décisions et ainsi respecter la politique de l'université.
- 2. Genèse du projet :** identifier les besoins qui ont motivé l'USS à participer à l'implantation du CNFp® sur son campus.
- 3. Fonctionnement de la salle :** obtenir des informations sur la fréquentation du CNFp®
- 4. Opinion :** recueillir le point de vue et faire des propositions d'amélioration en accord avec cette opinion.

¹⁹ Cf. Annexe 1 : «Entretien avec le Docteur Bansa »

Notre objectif était de recueillir son ressenti, ses opinions et souhaits quant à l'évolution à donner au CNFp[®] ainsi que de prendre connaissance du cadre protocolaire qu'il nous faudrait respecter. L'entretien, qui a duré environ 40 minutes nous a permis de répondre à ces questions et d'avancer dans notre recherche.

Comme nous l'avons remarqué le CNFp[®] avait perdu de son utilité en tant que tel, en particulier à cause d'une désertion des professeurs. Nous avons donc cherché à en comprendre les raisons et nous avons organisé des entretiens individuels semi-dirigés avec les 3 professeurs de français de l'USS qui enseignent dans les cours dits transversaux en collaboration avec l'AUF et avec l'assistante technique effectuant un volontariat international à l'USS en charge de la formation des professeurs, déjà en poste au moment de l'ouverture du CNFp[®] et y ayant pris part²⁰. L'entretien individuel nous a semblé l'outil le plus intéressant pour avoir une réponse franche et claire car il permet un contact personnalisé avec l'interlocuteur. De plus, vu le petit nombre de personnes concernées, il était aisé de les organiser. Les entretiens ont duré environ une demie heure et les professeurs se sont sentis à l'aise de s'exprimer, d'expliquer avec leurs mots comment ils utilisaient le centre multimedia et les ressources qui s'y trouvaient alors. Ils ont également pu exprimer leurs opinions personnelles sans peur d'être jugés. Les ayant déjà rencontrés et ayant déjà échangé avec ces mêmes professeurs lors des journées de la Francophonie, il nous a été possible de mener un entretien sous forme de conversation informelle. De plus, cela a été l'occasion pour moi de mieux les connaître et d'établir avec eux une relation de confiance qui a permis de commencer une collaboration qui a duré de manière favorable tout au long de la réalisation du projet. Ces entretiens ont été déterminants pour la suite car ils ont montré les faiblesses des tentatives précédentes d'implantation de logiciel au CNFp[®] et ont ainsi permis de mettre l'accent sur la nécessité d'apporter un changement. Les professeurs étant au cœur de l'accompagnement qui allait ensuite être mis en place afin de les conseiller dans l'appréhension et l'utilisation du didacticiel il était essentiel de prendre en compte leurs expériences et leurs opinions pour l'adapter à leurs besoins. Nous verrons dans la quatrième partie de ce mémoire comment l'intervention des personnes entendues en entretiens a dirigé les actions menées de lors de l'accompagnement.

²⁰ Cf. Annexe 2 : « Entretien avec les professeurs »

3.2.3. Les questionnaires

Dans un deuxième temps, nous avons élaboré un questionnaire destiné aux étudiants. Une des difficultés de l'enquête auprès des étudiants était que nous souhaitions les interroger sur des aspects divers. Peut-être aurait-il été préférable de leur présenter plusieurs questionnaires thématiques espacés dans le temps, mais cela n'a pas été possible à cause des contraintes temporelles de notre stage. Nous avons par conséquent opéré des choix et nous avons opté pour un questionnaire certes assez long²¹ mais qui nous a permis d'obtenir des résultats tant quantitatif que qualitatif. Nous avons recueilli et analysé 38 questionnaires qui avaient été proposés traduits en lao aux étudiants de niveau A1.2 et A2 pendant le cours de français, par conséquent l'ensemble des élèves présents y ont répondu. Les professeurs de français ont traduit en français les commentaires aux questions ouvertes. Toutefois, grâce à une majorité de questions à choix multiples nous avons obtenu des réponses concises et précises de façon à déterminer les besoins et les objectifs des étudiants car « on ne peut avoir de besoins si on n'a pas d'objectif, et sans besoin, il n'y a pas de participation active à la classe » (Courtyllon, 2003 : 20).

Pour la bonne marche du projet, nous souhaitions établir auprès des étudiants un bilan de :

- leurs connaissances techniques,
- leurs habitudes d'utilisation des outils multimedia aussi bien dans la sphère privée que pour l'apprentissage du français,
- leur usage du CNFp[®],
- leur besoins concernant le français en termes de compétences,
- leur motivation et capacité à travailler en autonomie.

C'est pour cette raison que nous avons choisi le questionnaire, format qui nous permettait d'aborder ces différents points, organisés en plusieurs parties et à l'écrit donnant ainsi la possibilité aux étudiants de prendre le temps pour y répondre.

²¹ Cf. Annexe 3 : « Questionnaire pour les étudiants »

La méthodologie de recherche et les données recueillies apporteront des éléments de réponse à notre problématique et alimenteront, grâce au cadre théorique de référence, notre réflexion.

QUATRIEME PARTIE : MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT ET ANALYSE.

Nous verrons dans cette quatrième partie, les moyens utilisés pour répondre à la commande de stage, celle-ci étant d'instaurer un dispositif d'accompagnement efficace et pérenne à destination des professeurs de français de l'USS suite à l'implantation du didacticiel *Tell Me More*. Nous présenterons ici les étapes de construction du projet global guidé par l'analyse des données recueillies.

Cet accompagnement à plusieurs fonctions et divers destinataires. Il s'est agi de prendre en compte les attentes de chacun et de mettre en corrélation les besoins des enseignants avec ceux des apprenants. L'accompagnement apporté aux enseignants est fait pour qu'ils se sentent à l'aise avec l'outil proposé, qu'à travers son appropriation ils soient motivés pour l'utiliser, qu'ils en voient les possibles usages en classe, les bénéfices pour leurs étudiants et la valeur ajoutée à leurs cours. Mais cet accompagnement doit pouvoir ensuite aider les apprenants à répondre à leurs doutes et à atteindre leurs objectifs d'apprentissage du français. Brougères le définit de la façon suivante :

L'accompagnement repose sur des ressources humaines (différents rôles selon les situations d'apprentissage) et matérielles (supports, outils). Il se déroule de façon individuelle (tutorat, entretien de conseil, rendez-vous avec un enseignant) ou collective (en classe et en sous-groupes), dans des situations formelles et informelles (2007).

Lors de l'implantation du didacticiel au CNFp®, la question de l'accompagnement à offrir aux professeurs et aux étudiants de l'USS pour que son intégration soit optimale était bien sûr au cœur des préoccupations qu'implique un changement de cette nature dans les pratiques d'apprentissage. Il est également apparu que cet accompagnement devait agir à différents niveaux et à différentes étapes de l'implantation. Comme le rappelle Ciekanski :

Le fait de parler d' "accompagnement" fonctionne également comme un indice de l'évolution du ou d'un modèle classique de l'enseignement centré sur la transmission des savoirs vers la prise en charge de l'apprentissage par

l'apprenant sous des formes graduelles et variées (guidage, tutorat, conseil, etc.). L'accompagnement indique donc bien un changement de paradigme éducatif, mais aussi une diversité et une pluralité de pratiques chez les enseignants et chez les apprenants. (2014)

Nous verrons que les actions mises en place au CNFp® visent à apporter un accompagnement comprenant des aspects formatif, conceptuel, socio-affectif, socio-cognitifs et technique.

4.1. L'accompagnement formatif

L'accompagnement formatif est devenu une nécessité dès lors où l'implantation du didacticiel a été décidée et cela s'est trouvé justifié lorsque les professeurs ont expliqué, pendant les entretiens individuels, qu'au moment de la tentative précédente de formation aux outils de la salle multimedia celle-ci n'avait pas abouti. Considérant leurs ressentis, exprimés ci-dessous, nous avons élaboré un échéancier et un plan pour la formation qui permettent une implantation en plusieurs étapes et une formation incluant une prise en main effective du didacticiel.

Question 8 : Quelle expérience avez-vous dans l'utilisation d'Edu 4 ? Avez-vous suivi une formation pour son utilisation ?

- Professeur 1 : « *(Je connais Edu 4) Un peu, et s'il y a d'autres informations, c'est bon. »*

- Professeur 2 : « *Moi, je découvrais vraiment le principe, j'ai essayé de faire la formation Edu 4, ce n'était pas forcément très clair. On a essayé de s'accrocher mais finalement on s'est rendu compte qu'il y avait pas mal de trucs qui ne marchaient pas, notamment tout ce qui était relié à VOCALAB ça ne marchait pas, donc finalement on ne pouvait pas l'exploiter [...].On s'est débrouillé avec la formation en ligne.»*

- Professeur 3 : « *Euh, c'est pas vraiment une formation. Avant c'est Jasmine²² qui vient ici et c'est pas vraiment une formation. On vient voir ensemble comment ça fonctionne. On demande, on discute.»*

²² La conseillère pédagogique de l'AUF en place au moment de l'installation du logiciel

Ces témoignages nous montrent la position centrale de l'enseignant dans la réussite d'un projet tel que le nôtre et nous constatons que « l'adulte, inscrit en formation, est plus exigeant car il dispose au préalable d'une quantité importante de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire. » (Salam, 2011 : 74). Cela met également en avant la responsabilité de l'institution quant à donner les moyens pour réaliser la formation continue des enseignants.

4.1.1. L'échéancier du projet

Notre stage ne nous ayant permis que de participer aux premières phases de l'intégration du didacticiel, l'accompagnement formatif proposé avait pour objectif une première réflexion sur l'autoformation et une première prise en main de l'outil. Pour mener à bien ce projet et organiser les tâches en fonction du temps imparti et des délais imposés, nous avons établi l'échéancier suivant :

Tâche	Action	Délais	Objectifs	Participants
1	Visite de la salle	15/02/13	- Faire un état des lieux	Aurore, Olivia
2	Étude des différents aspects d'Edu 4	01/03/13	- Faire un bilan technique - Étudier les différents composants (vocalab2, rapsodie, multilab2)	Aurore, Olivia
3	Entretiens avec les professeurs	30/03/13	Recueil d'informations en vue de l'analyse des besoins des étudiants.	Aurore, Southavon, Tingkham, Monkeo
4	Entretien avec l'interlocuteur de l'USS	30/03/13	Confirmer / spécifier les besoins de l'université ; Identifier la ou les personnes responsables de l'animation de la salle	Docteur Bansa, Aurore,
5	Mise en place d'un système de relever du taux de fréquentation	30/03/13	Faire un état des lieux de l'utilisation de la salle.	Aurore, Tingkham
6	Proposer un règlement pour la salle	08/04/13	- Maintien de l'ordre et de la propreté dans la salle. - Sensibiliser les étudiants à l'importance de prendre soin du matériel	Aurore, Southavone, Tingkham
7	Distribution des questionnaires d'analyse des besoins des étudiants	01/03/13	Recueil d'informations en vue de l'analyse des besoins des étudiants	Southavone, Tingkham
9	Installer Tell Me More V7 LAN le didacticiel au CNFp et le tester	25/03/13	- Proposer une auto-formation - Analyse des ressources proposées par le logiciel (activités, exercices, jeux, niveau, évaluation)	Technicien Sébastien, Aurore,

10	Préparer le plan de formation pour l'utilisation de Tell Me More et son intégration aux cours de FLE	15/04/13	Établir le plan de la formation pour les professeurs de l'USS	Aurore
13	Organiser la logistique de la formation (liste des participants, horaire, etc.)	10/06/13	Organiser la formation	Aurore
14	Préparer les ressources pour la formation (Powerpoint de présentation, canevas du guide de l'étudiant, grille d'évaluation, jeu de piste, etc.)	10/06/13	Préparer la formation	Aurore
16	Réaliser la formation	17/06/13	Former les professeurs de l'USS à l'utilisation de Tell Me More et à son intégration aux cours de FLE	Aurore

Tableau 5 - Echancier

Les points de l'échéancier les plus difficiles à tenir ont été ceux qui avaient trait à la technique, par exemple l'installation de Windows sur tous les postes a demandé plus de temps que prévu du fait du peu de disponibilité de l'informaticien. On peut rappeler « le rôle central joué par les informaticiens dans une structure comme l'université pour la mise en place des innovations pédagogiques fondées sur les technologies numériques » (Ciekanski, 2015).

Comme nous pouvons le voir sur l'échéancier, la dernière action d'accompagnement menée a été la formation à l'implantation du didacticiel à destination des professeurs. Cette formation a eu lieu pour les guider dans leur première utilisation du logiciel et pour, à travers d'échanges entre pairs, amener à une réflexion sur sa présentation future aux étudiants et déterminer comment le faire de manière optimale. Nous l'avons dit²³, cette formation a réuni 10 personnes, toutes en relation avec l'enseignement du français. Elle était basée sur une participation volontaire. Bien qu'ayant eu quelques réserves sur ce point, il a finalement été très intéressant de mélanger les professeurs de l'USS et de l'UNL avec des participants administratifs car chacun s'est enrichi des expériences des autres et les contrastes entre leur relation aux apprenants ont introduit une remise en question chez quelques participants. Malheureusement cette formation a dû se faire à la fin de notre stage²⁴, cela implique que les séances aient été rapprochées dans le temps alors qu'il aurait

²³ Cf. « La liste des participants à la formation » p.18

²⁴ Cf. Annexe 4 : « Calendrier de la formation »

été intéressant de les prévoir sur une durée plus longue pour avoir une phase d'expérimentation, peut-être personnelle, entre chaque séance ou chaque deux séances. D'autre part, cela ne nous a pas permis de participer à l'évaluation des conséquences de cette formation comme la réception par les étudiants du didacticiel, et sa répercussion sur l'enseignement du français à l'USS.

4.1.2. Le plan de formation

Nous avons souhaité concevoir une formation basée sur la pédagogie de projet de manière à faire réaliser des actions qui tendent vers une finalité commune. Pour cela nous avons proposé aux participants de réaliser un guide de l'étudiant pour l'apprentissage du français en autoformation avec *Tell Me More* c'est-à-dire de présenter, en groupe, la manière d'étudier un objectif langagier ou un savoir-faire avec *Tell Me More* du point de vue de l'étudiant.

La formation a comporté plusieurs phases afin de passer progressivement de la réflexion à l'action. Ces phases sont les suivantes :

Phases	Objectifs
Réflexion (en groupe entier)	<ul style="list-style-type: none"> • Faire ressortir des représentations de l'autoformation. • Réflexion sur l'autoformation 2ème partie – intégration de <i>Tell Me More</i> au cours de français de l'USS.
Analyse et de recherche (en groupes réduits)	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir les outils mis à disposition des étudiants. • Etudier de plus près les ressources proposées.
Actions (individuel et en groupe réduits)	<ul style="list-style-type: none"> • S'approprier les outils. • Réaliser la fiche. • Présenter la fiche aux autres groupes. • Evaluation de la formation.

Tableau 6 - Déroulement de la formation

Même si les différentes phases ont fait l'objet d'une consigne, nous avons laissé une place à l'autonomie des participants et fait attention à être tolérant aux éventuels changements à

effectuer du fait de l'interaction entre les participants entre eux et avec l'accompagnatrice, terme que nous préférons car « le passage à un apprentissage par l'action nécessite aussi un changement de la fonction de l'enseignant (ou du formateur) qui devient un accompagnateur » (Salam, 2011 : 88).

De façon à organiser les différentes phases de la formation sur les 4 jours de formation, nous avons conçu le plan de la formation²⁵ qui rassemble l'ensemble des actions à mener. Ces actions ayant pour but de développer des compétences. Nous avons défini 9 étapes, pour lesquelles nous avons précisé : les objectifs, la durée, la modalité et le déroulement. Chaque étape a pu être réalisée dans son intégralité, grâce à l'enthousiasme des participants qui ont exploré le didacticiel avec beaucoup de curiosité.

4.1.3. L'évaluation de la formation

A l'issue de la formation nous avons présenté aux participants un questionnaire²⁶ afin de connaître leur opinion sur cette dernière et sur son organisation de façon à planifier dans le moyen et long terme une d'autres offres en formation.

Huit participants présents le dernier jour de la formation ont répondu au questionnaire.

Voici un aperçu de leurs réponses :

²⁵ Cf. Annexe 5 : « Plan de la formation »

²⁶ Cf. Annexe 6 : « Questionnaire d'évaluation »

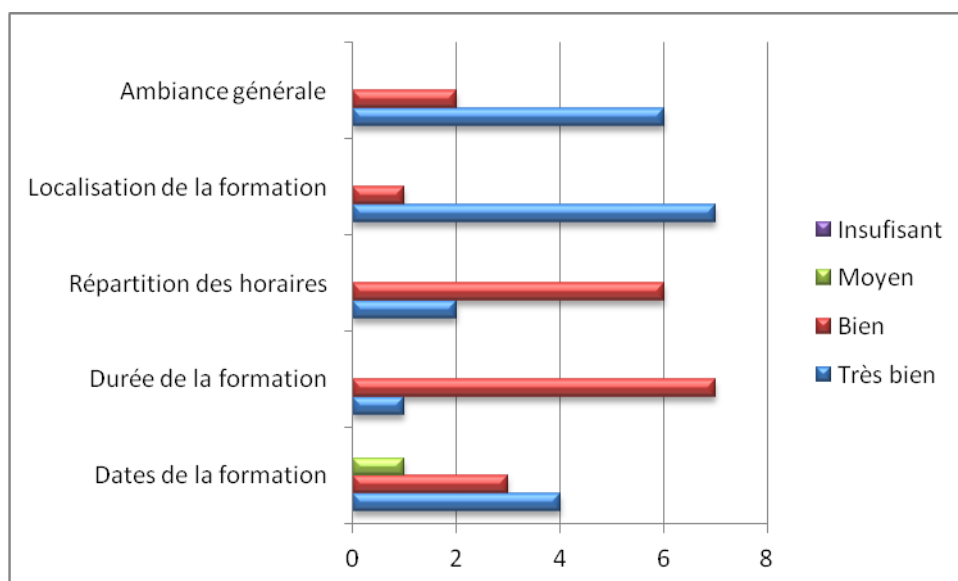


Figure 1 - Organisation générale de la formation

Même si le graphique peut laisser supposer un degré de satisfaction générale assez bon, les professeurs ont pointé dans leurs commentaires la durée de la formation :

- « La durée de la formation est un peu courte. »
- « Une formation plus longue aurait permis d'approfondir certains aspects du logiciel. »
- « Si l'on peut augmenter la durée de la formation ce sera mieux. »
- « Il faudrait ajouter 2 jours de formation. »

Cela démontre une nouvelle fois le besoin en formation des professeurs, futurs conseillers, lors de l'intégration d'un TICE. De plus le formé adulte est conscient de ce besoin et est capable de l'exprimer. Les commentaires suivants montrent aussi le besoin d'inscrire la formation dans le long terme car ils mettent le point sur les limites de ce qui peut être abordé lors d'une première approche des TICE :

- « Il manque juste la pratique pour découvrir les activités. »
- « Il faudrait faire des formations complémentaires chaque année. »
- « S'il est possible d'organiser un atelier de travail pour préparer les guides ou les fiches pédagogiques et en faire un recueil pour tous les enseignants. »

- « Cette première présentation du logiciel m'est satisfaisante, cela me permet d'avoir un aperçu général et de connaître son intérêt. »

Grâce à ce deuxième graphique, portant sur le fond de la formation et sur sa conduite, nous nous rendons également compte que même si la formation a été reçue favorablement par les participants, il reste des points à améliorer.

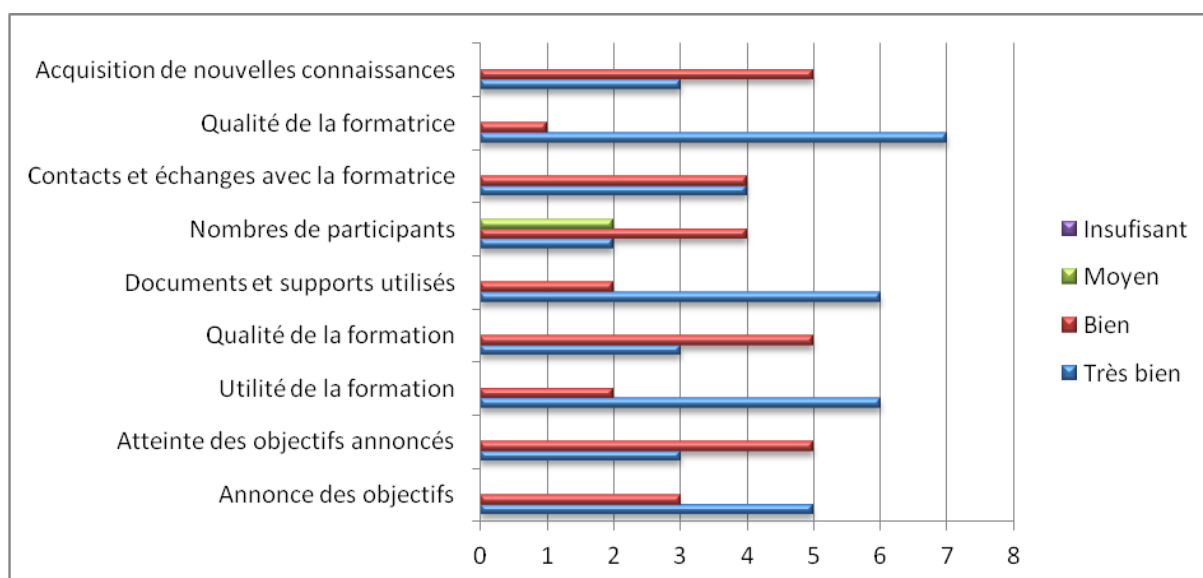


Figure 2 - Contenu et animation de la formation

4.2. L'accompagnement dans la conception

Une fois le besoin en formation des enseignants établi et la formation planifiée, nous avons élaboré les ressources nécessaires à sa conduite. Lors de leur conception, nous avons pris en compte notre public, et nous avons inscrit la formation dans une démarche actionnelle. Nous étions conscients que :

Les enseignants peuvent se former continuellement en opérant des choix raisonnés parmi les activités pédagogiques proposées dans les méthodes ou initiées par eux-mêmes, en élaborant en quelque sorte leur propre « recherche-action », c'est à dire en se constituant petit à petit leur méthode. (Courtillon, 2003 : 9)

C'est pourquoi il nous a semblé évident que les participants à la formation allaient en être au cœur et y participer de façon active en expérimentant. Nous avons donc élaboré, en majorité, des ressources servant à les accompagner vers la réalisation d'actions qui leur feraient prendre un vrai rôle d'auteur. Selon Goguelin, repris par Salam (2011 : 87), les méthodes actives permettraient d'acquérir « une plus grande autonomie tout en développant les relations sociales à travers le travail en groupe. En outre, elles développeraient la créativité. »

Les ressources créées tendent toutes vers un le même objectif à savoir, favoriser une première approche de l'apprentissage du français en autonomie à travers le didacticiel ce qui implique la prise en main de ce dernier. Mais elles ont aussi un objectif propre pour lequel nous avons fait attention à ce qu'il soit réaliste et pragmatique. De plus, elles guident les participants mais elles leur laissent également une part d'autonomie et de créativité dans le sens où elles sont une proposition de canevas ou de fiche pédagogique.

Nous présenterons dans le tableau suivant les ressources conçues²⁷ pour la formation ainsi que leurs formats et contenus et leurs objectifs.

²⁷ Cf. Annexe 7 « Ressources pour la formation » et annexe 8 « Productions des participants à la formation »

Ressources conçues	Format et Contenu	Objectifs
Présentation de la formation	Document distribué aux participants, il présente l'objectif final de la formation et son déroulement.	Présenter l'objectif final de la formation et en détailler les étapes.
Questionnaire « Représentations de l'autoformation »	Document proposant : - des sujets de discussion / débat, - différentes activités : vrai ou faux / donner une définition / choisir parmi des propositions celles qui nous semblent correctes / une étude de cas.	Faire un bilan des représentations de l'autoformation. Faire prendre conscience de ses aprioris et de son comportement face à l'autoformation à travers les TIC. Discuter des expériences de l'autoformation et ainsi confronter ses pratiques avec celles d'autrui.
Présentation de <i>Tell Me More</i>	Présentation de 3 PowerPoints : - Présentation générale du logiciel. - Présentation du point de vue des tuteurs. - Présentation du point de vue des étudiants.	Avoir une première approche du didacticiel. Connaître ses différents aspects.
Jeu de piste	Un questionnaire de recherche constituant une feuille de route pour la découverte de <i>Tell Me More</i> .	Guider les participants dans leur exploration du didacticiel. S'approprier les outils mis à disposition des étudiants.
Fiche d'évaluation des outils	Questionnaire à choix multiple	Connaitre le ressenti des participants sur leur expérience de manipulation du didacticiel.

Questions de réflexion	Discussion à partir de 3 questions portant sur l'autoformation.	Avoir une deuxième réflexion sur l'autoformation après l'avoir expérimentée. Introduire l'activité suivante : le projet
Fiche pédagogique « canevas du guide de l'étudiant »	Fiche contenant le canevas de la première fiche du « guide de l'étudiant »	Guider les participants dans l'élaboration de la première partie du guide de l'étudiant en leur donnant des pistes sur son contenu.
Fiche pédagogique « visite active de la salle multimédia / présentation de <i>Tell Me More</i> »	Document présentant les objectifs de l'activité, la modalité, les outils et le déroulement.	Faire préparer une fiche pédagogique proposant une activité de présentation du didacticiel, pouvant se faire en classe ou dans la salle en préambule de l'utilisation du didacticiel.
Fiche d'évaluation de la formation	Questionnaire	Evaluation de la satisfaction des participants tant sur la forme que sur le contenu.

Tableau 7 - Ressources pour la formation

Les activités de débats et discussions ont eu lieu en groupe entier ce qui a permis aux participants de rebondir aux arguments des uns et des autres et d'ajouter leurs propres commentaires dans une ambiance assez détendue. Les professeurs ayant un niveau de français plus bas ont eu un peu plus d'hésitation au moment de prendre la parole et ils ont eu besoin d'un peu plus de temps pour participer. L'hétérogénéité des niveaux de langue a été la principale difficulté dans cette partie. Nous n'avons pas trouvé d'autres solutions que de travailler la formulation des questions en amont de la rencontre, la reformulation le moment venu et la patience pour y faire face.

Les activités d'expérimentation ont eu lieu en groupes de deux ou trois personnes. Ces phases collaboratives ont permis aux participants de mutualiser leur connaissance et de « mettre à profit le savoir et les contributions des autres. » (Salam, 2011 : 85) Chaque groupe a participé à une partie du projet, les équipes d'enseignants ont travaillé à la réalisation du guide de l'apprenant alors que l'équipe de participants constituée du personnel non enseignant a réalisé une fiche pédagogique pour des activités pour présenter le logiciel aux étudiants. De cette manière lorsque ceux-ci commenceront à l'utiliser avec leur professeur ils sauront de quoi il s'agit et ils pourront également venir le découvrir seul en dehors du cours. Pour cette phase, il aurait été souhaitable de disposer de plus de temps pour d'une part avoir une expérience plus approfondie et d'autre part soigner la présentation du guide.



Image 3 – Le jeu de piste



Image 4 - Le guide de l'étudiant

4.3. L'accompagnement socio-affectif

4.3.1. L'accompagnement socio-affectif des enseignants

L'accompagnement socio-affectif se présente sur le long terme et s'est déroulé tout au long du projet. Je dirais qu'il a été disséminé par petites touches aux moments les plus opportuns pour maintenir l'intérêt et la motivation des participants au projet.

Etant donné que l'implantation du didacticiel induit une certaine part d'apprentissage en autonomie, les professeurs ont un rôle fondamental à jouer dans la mesure où ils seront le vecteur du premier contact des étudiants avec le didacticiel. Cela implique qu'ils le connaissent sous sa partie technique mais également qu'ils aient conscience des tenants et aboutissants de son implantation pour leurs cours. C'est pour cela que nous avons souhaité connaître leurs opinions d'une part l'utilisation d'un didacticiel et d'autre part leurs représentations de l'apprentissage en autonomie. Nous avons recueilli les opinions des professeurs lors des entretiens individuels. En voici les conclusions : les professeurs sont d'accord pour dire qu'il serait intéressant pour les étudiants d'avoir un logiciel qui leur permette de travailler seul. Ils ont mis l'accent sur les besoins de s'exercer plus particulièrement à la prononciation, à travers des exercices où les étudiants pourraient s'enregistrer et s'écouter. Les professeurs travaillant avec l'AUF avaient déjà eu l'occasion de se rendre au CNF, sur le campus de l'Université Nationale du Laos et ils avaient pu y voir utiliser et tester eux-mêmes la version de démonstration du logiciel Rosetta Stone proposant des exercices pour améliorer la prononciation et l'avaient beaucoup apprécié. On peut considérer qu'au moment des échanges sur l'autoformation, ils avaient déjà pu voir une tentative d'autoformation axée sur la phonétique à l'UNL.

Quoiqu'il en soit, lors de la formation à proprement parler pour la présentation et l'intégration de *Tell Me More*, nous avons proposé une réflexion sur l'autonomie. Plutôt que de demander frontalement aux participants leurs représentations de l'autonomie, ce qui s'apparente un peu à une interrogation, nous avons souhaité instaurer un échange et faire

naître un débat sur des propositions données à travers un questionnaire²⁸. Les participants étant tous en lien avec l'enseignement du français langue étrangère et ayant une approche des TICE grâce à la coopération avec le CNF, ils ont eu des réponses similaires aux questions. Il n'y a donc pas eu de confrontation ni réel débat mais une discussion sur les pratiques et des échanges. Elles nous ont permis de constater que les professeurs avaient déjà eu une réflexion sur l'autoformation, l'autonomie des apprenants et sur quoi faire pour plus d'autonomisation des apprenants. Ils étaient tout à fait conscients de ce besoin de par les caractéristiques de leurs étudiants, à savoir qu'ils sont très occupés par leurs stages en hôpitaux. Ils sont également conscients d'avoir à jouer un rôle dans cette démarche et n'envisage pas, pour le moment de laisser les étudiants seuls face au logiciel.

Réponses données pour la question 1 :

1° Selon vous, quels doivent être les objectifs premiers de l'autoformation en salle multimédia pour les différents acteurs (les étudiants, les enseignants et l'institution) ? (cochez les cases correspondantes)

Ét Ens Inst

- X L'apprentissage de la langue.
- X X L'acquisition de l'autonomie.
- X Proposer une formule de cours adaptée aux besoins des étudiants.
- X Guider les étudiants dans leur apprentissage.
- X Offrir les mêmes chances d'apprentissage au plus grand nombre d'étudiants.
- X La motivation des étudiants.

Réponses données pour la question 2 :

2° Êtes-vous plutôt d'accord ou pas d'accord avec les affirmations suivantes ?

	D'accord	Pas d'accord
1. L'autoformation c'est apprendre seul, sans l'aide du professeur.		10
2. L'autoformation permet d'apprendre à son rythme.	10	0
3. Pour que les étudiants travaillent en autoformation, le professeur doit leur préparer le travail à faire (fiches pédagogiques, parcours).	5	5
4. Les étudiants ne peuvent pas suivre un programme d'autoformation parce qu'ils ne sont pas assez sérieux pour travailler seuls.	0	10

²⁸ Cf. Annexe 7 : ressources pour la formation : «représentation de l'autoformation par les TICE »

5. Utiliser les nouvelles technologies apporte un aspect ludique à l'apprentissage de la langue.	10	0
6. On peut travailler toutes les compétences en autoformation.	7	3
7. On ne peut pas évaluer la quantité de connaissance acquise par les étudiants.	7	3
8. Si les étudiants doivent étudier seuls, ils ne seront pas motivés.	0	10
9. Les étudiants de niveau débutant ne peuvent pas s'autoformer.	0	10
10. Les étudiants absents aux cours pourront étudier rattraper leur retard en étudiant en salle multimédia.	9	1
11. On ne peut pas étudier une langue, dans une salle multimédia, sans internet.	0	10

D'après C.Puren, P. Bertocchini, E. Costanzo (1998) *Se former en didactique des langues*, Ellipses

Par ailleurs, une des difficultés liée à l'affect que nous avons rencontrée était que les professeurs avaient vécu une expérience négative avec l'utilisation d'un autre didacticiel, Edu4, installé au CNFp® à son ouverture. Comme ils l'ont mentionné en entretien, cet outil ne leur avait pas servi comme prévu et il avait au contraire été source de travail supplémentaire pour les professeurs qui avaient essayé de préparer des ressources pour s'en servir à travers les logiciels proposés. Il nous a fallu prendre un compte cette déception et même réticence face à l'outil informatique pour mettre en valeur les apports du didacticiel et développer leur motivation. Et ce même s'il n'a jamais été question pour nous de faire la promotion du didacticiel en lui-même mais seulement de mettre en avant ses possibles applications en cours. Pour que les professeurs prennent consciences des différences apportées par *Tell Me More*, par rapport à Edu4, nous avons voulu mettre l'accent sur son côté « clé en main » et nous l'avons présenté de la manière suivante :

TELLMEMORE®

Qu'est-ce que c'est ?

- C'est une méthode complète d'apprentissage du français qui propose des ressources organisées en parcours.
- C'est un logiciel tout public.
- Il est installé sur 16 ordinateurs de la salle multimédia.



Image 5 - Présentation *Tell Me More*

Qu'est-ce qu'il permet de faire ?

Il permet :

- d'apprendre en autonomie.
- de travailler les 4 compétences : compréhension écrite et orale, expression écrite et orale.
- d'aborder des notions grammaticales et lexicales en contexte.
- de pratiquer la phonétique grâce à la reconnaissance vocale.
- de découvrir la culture.
- aux professeurs de suivre les progrès des étudiants.



Image 6 - Présentation *Tell Me More*

Pourquoi nous l'avons choisi ?

- Parce qu'il est fondé sur l'approche communicative.
- Parce qu'il suit le CECR
- Parce qu'il permet de travailler les 4 compétences de manière ludique.
- Pour le système de reconnaissance vocale qui favorise l'acquisition de la prononciation.
- Parce que son utilisation est intuitive.
- Parce que tous les étudiants peuvent l'utiliser.



Image 7 - Présentation *Tell Me More*

Cette présentation a donné lieu à des échanges, lors desquels les professeurs ont tout de suite montré leur intérêt pour « l'oral » et le système de reconnaissance vocal. Elle a également suscité une certaine curiosité de la part des participants qui se sont en quelque sorte placés dans le rôle d'apprenants et ont souhaité tester le didacticiel eux-mêmes. Les professeurs voient tout à fait possible d'inclure l'utilisation d'un didacticiel dans le programme du cours, à travers des séances au CNFp®

4.3.2. Créer un climat socio-affectif pour les étudiants

En amont du projet, nous avons cherché à mieux connaître la relation qu’entretenaient les étudiants de l’USS avec leur apprentissage du français, les outils multimédias et le concept d’autonomie. C’est pourquoi le questionnaire auquel nous leur avons demandé de répondre a été volontairement long. L’analyse des réponses à ces questionnaires nous a permis de progresser dans la proposition d’actions à mettre en place de manière tout à fait constructive et ce aux différentes étapes de l’accompagnement.

Il a été important, dans un premier temps d’étudier les habitudes d’utilisation du CNFp® par les étudiants pour évaluer son impact sur leur apprentissage des langues en autonomie. Nous avons commencé par réfléchir à l’accès à la salle en et à vérifier que l’horaire proposé correspondait au besoin des étudiants. Les réponses données par les étudiants aux questions ci-dessous nous montrent que les étudiants ont le sentiment que la salle multimédia n’est pas assez ouverte, d’une part et que qu’ils aimeraient y avoir accès en majorité dans l’après-midi.

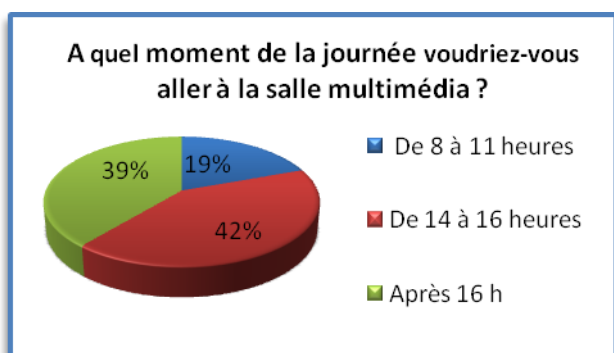


Figure 3 – Fréquentation de la salle

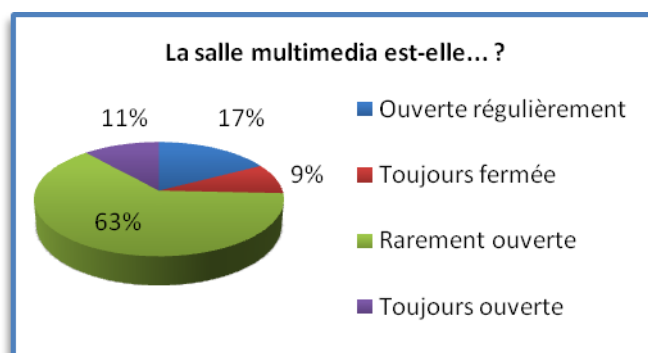


Figure 4 - Fréquentation de la salle

Nous avons recoupé ces informations avec celles données par les professeurs et le responsable des relations extérieures de l’USS en entretiens, à savoir que, comme nous l’avons vu²⁹, les permanences de la salle n’étaient plus assurées avec régularité au moment de mon stage de manière à prendre en compte les besoins des étudiants et les contraintes

²⁹ Cf. « La gestion de la logistique de la salle » p.20

des professeurs et leur apporter des réponses concrètes. Afin de réorganiser des permanences de la salle, nous avons proposé soit :

- de laisser la salle ouverte en libre accès pendant un laps de temps déterminé, par exemple de 14 à 17 heures.
- que les permanences de la salle soient faites par des étudiants, sur le modèle de ce qui est mis en place dans les espaces francophones³⁰.

A la fin de mon stage, les négociations n'avaient pas encore abouties.

En parallèle de cette question de l'accès à la salle, il a nous semblé primordial d'établir un état des lieux du CNFp® afin de vérifier l'état de fonctionnement du matériel en général et des ordinateurs en particulier. Nous avons par conséquent réalisé plusieurs visites de la salle, certaines pendant les horaires de fermetures de la salle au public. C'est là que, comme nous l'avons fait remarquer au préalable³¹, nous avons constaté des dysfonctionnements. En effet, il y avait des virus informatiques dans les ordinateurs ce qui en limitait l'usage, de plus la salle et son équipement n'étaient en général pas bien entretenus. Lors des visites pendant les horaires d'ouverture de la salle, nous avons également constaté que son utilisation par les étudiants n'était pas celle attendue. Même si on peut permettre une utilisation à des fins privées du matériel, il était souhaitable qu'une majorité du temps de présence des étudiants dans la salle soit consacrée à l'apprentissage des langues.

Suite à ces visites, un premier bilan, plutôt mitigé, a été établi et un processus de changement a été mis en place de façon à développer la responsabilité des différents acteurs. Les premières actions devaient créer un climat socio-affectif afin de sensibiliser les étudiants et de renforcer à la fois la responsabilisation des apprenants et leur motivation. Car, comme le souligne Bourgeois & Buchs :

L'importance du climat socio-affectif plaide en faveur de la mise en œuvre d'activités spécifiques centrées sur les compétences sociales et de la dynamique du groupe en formation, articulée au processus de formation. Ces activités peuvent, dès le début du processus de formation, amener le groupe à se

³⁰ Cf. « Les espaces francophones » p.12

³¹ Cf. « La gestion logistique de la salle » p.20

constituer comme tel, à favoriser une connaissance mutuelle des personnes, et à déterminer des modalités de fonctionnement et de travail pour la suite. Elles peuvent également viser l'acquisition et le développement des compétences individuelles et collectives nécessaires au fonctionnement efficace du travail en groupe, sous la forme d'ateliers spécifiques tout au long de la formation. Elles peuvent enfin contribuer directement à l'élucidation et à la régulation de la dynamique de groupe et de ses aléas tout au long du parcours de formation. (2011, 299)

Une séance de travail entre la coordinatrice pédagogique de l'AUF, les professeurs de l'USS et moi-même a eu lieu afin de débattre sur les actions à mener pour remédier aux problèmes rencontrés au CNFp®. Il a été décidé d'organiser un concours pour en élaborer le règlement intérieur, en vue de sensibiliser les acteurs à ce sujet. S'inscrivant dans le cadre du cours de français, ce concours a été pensé pour les étudiants de niveau A1 et A2 ayant étudié ou étant en train d'étudier les formes classiques d'un règlement, à savoir l'impératif et des structures comme « il faut », etc. Nous avons également souhaité développer la coopération entre les apprenants, et nous avons ainsi élaboré la fiche pédagogique suivante :

CONCOURS « RÈGLEMENT DE LA SALLE MULTIMÉDIA »

Fiche professeur: Le règlement de la salle multimédia

Activité: élaborer un règlement pour la salle multimédia de l'USS

Durée: 2h

Niveau: A1 /A2

Objectif: exprimer l'obligation et l'interdiction, utiliser l'impératif

Compétences visées: Expression écrite

Matériel nécessaire: un ordinateur, internet (pour la recherche de photos) et une imprimante couleur.

Déroulement:

- **Étape 1:** former des groupes de 4-6 personnes. Chaque groupe discute pour déterminer les bons et les mauvais comportements à avoir dans la salle multimédia.

- **Étape 2:** rédiger le règlement de la salle multimédia en exprimant l'obligation (les étudiants peuvent utiliser : il faut, il ne faut pas + infinitif, devoir et l'impératif) et l'interdiction (il est interdit de + infinitif, ne pas + infinitif).

Alternative : rédiger un règlement bilingue.

- **Étape 3:** chercher des photos ou dessiner pour illustrer les règles choisies.
- **Étape 4:** réaliser le poster.
- **Étape 5:** faire une exposition avec tous les posters, voter pour le meilleur poster et l'afficher dans la salle multimédia au format A3.
- **Étape 6:** suivre le règlement affiché dans la salle.

Puis, le concours s'est déroulé comme suit :

1. Organisation et dates

Participants : 8 groupes :

Groupe 1 - Amkha	Groupe 2 - Nanthana	Groupe 3 - Southidi	Groupe 4 - Thaviphoen
Groupe 5 - Daovy	Groupe 6 - Johnny	Groupe 7 - Mimi	Groupe 8 - Souksun

Date de participation : du 6 au 24 mai

Affichage des posters dans la salle : 6 juin – 12 juin

Proclamation des résultats : 13 juin

Affichage des posters gagnants dans la salle : 14 juin

2. Déroulement du concours

Chaque groupe réalise un règlement pour la salle multimédia en suivant la fiche pédagogique « Règlement pour la salle multimédia » ci-dessous.

3. Vote

Chaque membre du jury donne 1 point à 3 différents posters. Le poster qui remporte le plus grand nombre de points gagne la première place, et ainsi de suite pour la deuxième et la troisième place.

Jury : Southavone, Aurore, Olivia, Thinkham, Vouttisack

4. Prix

Le poster gagnant sera affiché au format A3 dans la salle. Les posters qui remporteront la deuxième et la troisième place seront affichés au format A4.

Tous les groupes inscrits ont participé au concours et ont rendu un « règlement » correspondant à la fiche pédagogique. Les étudiants ont su faire preuve d'originalité dans leurs propositions et même si on a pu constater qu'ils connaissaient déjà les normes en vigueur dans la salle³² cette activité a permis de les clarifier. Il faudra refaire un bilan de l'utilisation de la salle pour évaluer le respect de ce règlement intérieur ou en déléguer la responsabilité au responsable de la salle.

4.4. Les accompagnements socio-cognitifs et techniques

Les accompagnements socio-cognitifs et techniques se sont imposés dès lors que les enseignants interrogés en entretien ont mentionné qu'inclure les TICE à leurs cours « ça demande énormément de travail » et que « c'est énorme en temps de préparation ».

Conscient que les professeurs ne sont pas des informaticiens et que leurs connaissances en informatiques étaient hétérogènes dans le groupe recevant cet accompagnement, on se situe, dans cette première phase de l'accompagnement, en quelque sorte dans le cadre de l'initiation. Nous avons cherché à présenter quelques aspects indispensables du didacticiel sans pour autant en explorer tous les composants. Cette tâche, trop fastidieuse aurait pu démotiver les participants en leur laissant entendre que la maîtrise du didacticiel était trop complexe. Nous avons au contraire souhaité présenter deux aspects principaux de l'outil dans une version simplifiée : *le rôle de l'étudiant* et *le rôle du tuteur*. Nous avons défini chacun de ses rôles en explicitant les termes et en montrant grâce aux images leurs fonctionnements à l'aide de deux présentations PowerPoint.

³² Cf. Annexe 9 : « Vainqueurs du concours « règlement de la salle multimedia »

La présentation du rôle de l'élève est composée de trois diapositives. La diapositive « *création de compte* » explique l'intérêt d'avoir un compte personnel alors que les deux diapositives « *comment créer un compte personnel* » indiquent la démarche à suivre en fonction des fenêtres qui apparaissent aux étudiants.

Les participants, eux, ont ensuite créé un compte tuteur pour accéder au contenu du didacticiel et pouvoir commencer à l'utiliser. La présentation du rôle du tuteur se compose de 7 diapositives : définition de *tuteur*, le rôle du tuteur, pour lancer la fonction « outils du tuteur », pour sélectionner un élève, le dossier élève, suivi de l'élève et finalement la table de progression. Même simplifiée, cette présentation est trop ambitieuse car elle comporte une trop grande quantité d'information nouvelle. Conscients que « l'apprentissage n'est plus seulement un processus cognitif, c'est un engagement et une participation active dans des activités liées à l'apprentissage » (Ciekanski, 2014), nous savons que la phase d'expérimentation sera primordiale pour l'acquisition d'une certaine agilité dans l'utilisation du didacticiel et qu'elle devra être pratiquée régulièrement afin de pérenniser les connaissances. Pendant la formation, les participants ont pu commencer cette expérimentation en utilisant les *outils du tuteur* proposés par le didacticiel pour suivre leur propre progression dans les activités réalisées lors de la phase de recherche³³ dans le didacticiel. Cela a eu un côté ludique, par exemple en accédant à la fonction « *enregistrements sonores* » les professeurs ont pu s'écouter et voir leurs progressions résultats sur des graphiques en donnant une idée assez claire.

Par ailleurs, prenant appui sur les commentaires des professeurs ayant exprimé que dans le passé ils n'avaient pas été « *soutenus* » pour ce qui est de la technique et qu'ils s'étaient senti « *désœuvré face à cette situation. Les techniciens disaient qu'ils ne pouvaient rien faire, qu'ils ne connaissaient pas le système et Edu4 disait que c'était un problème d'installation, que c'était à nos techniciens sur place de revoir ça [...]* ». Nous avons également fait part à l'AUF et à l'USS de la nécessité de faire appel à un informaticien qualifié chargé de la maintenance informatique du CNFp®.

³³ Recherche liée à l'activité « jeu de piste »

4.5. L'accompagnement institutionnel

Du point de vu des institutions, nous avons observé plusieurs difficultés dès le début du projet qui étaient liées à ce que chacune possède son propre mode de fonctionnement avec une politique et une hiérarchie établie. Pour la bonne marche du projet il a été essentiel de formuler un certain nombre de demandes officielles auprès de la présidente de l'Université des Sciences de la Santé, le docteur S. BOUPHA, notamment pour avoir un libre accès à la salle et pouvoir y organiser la formation. Chacune des demandes a reçu un avis positif.

Les deux institutions partenaires se sont engagées ensemble dans ce projet, conscientes de la valeur ajoutée que pouvait apporter un campus numérique francophone® pour les professeurs et les étudiants. L'AUF et l'USS se rejoignent sur la nécessité de réaliser des actions en vu de développer l'autoformation en langue au sein de l'USS compte tenu de la spécificité des étudiants en médecine, qui ont des contraintes horaires dues à leur gardes à l'hôpital différentes des étudiants d'autres facultés.

Il a été nécessaire d'éclaircir pendant notre stage la nécessité de prolonger l'accompagnement à moyen et à long terme. D'une part pour en vérifier l'adéquation aux besoins des enseignants et des apprenants et apporter des modifications le cas échéant et d'autre part pour maintenir l'intérêt et la motivation pour l'autoformation. Auquel cas, l'effort investi par les toutes les parties et les moyens financiers engagés dans la réalisation de ce projet risqueraient de ne pas suffire à lui donner un caractère permanent.

CINQUIEME PARTIE : PERSPECTIVES

Cette première phase de l'accompagnement, faisant suite à l'implantation de *Tell Me More* au sein de l'Université des Sciences de la Santé, a mis en évidence, par sa courte durée et son caractère initiatique, la nécessité de le prolonger sur le long terme pour consolider les pratiques et de le développer en fonction de l'évolution de l'apprentissage en autonomie du français pour tendre vers un usage plus approfondi et peut-être plus professionnel.

5.1. Pérenniser l'accompagnement mis en place à l'USS

Pour que l'accompagnement déjà effectué ne perde pas de son intérêt, il conviendrait d'agir tant auprès des étudiants que des enseignants. Pour faire prendre conscience aux étudiants de l'intérêt d'utiliser le CNFp® et les ressources qui y sont proposées, on formalisera des visites de classes du CNFp®. Pendant ces visites, on pourra utiliser le document « visite active de la salle » mais on peut également envisager de didactiser d'autres documents fournis par *Tell Me More* ou de reproduire le « jeu de piste » proposé pendant la formation en l'adaptant aux niveaux des étudiants. Une approche ludique de la présentation du didacticiel éveillera sans doute la curiosité des apprenants et les amènera à une première utilisation de manière à faire entrer l'autoformation dans leur pratique et habitude d'apprentissage. L'introduction des apprenants au didacticiel sera essentielle pour son intégration.

Un des problèmes posé est le grand nombre d'étudiants pour les classes ne formant pas partie des filières universitaires francophones et des formations préparatoires aux masters francophones. On pourra envisager de présenter le didacticiel à ces classes de la manière proposée plus haut et de les accompagner au CNFp® en groupes réduits ou de les

faire travailler en binôme par poste, ce qui reste tout à fait possible et est intéressant du point de vue de la collaboration. Même si nous n'avons pas eu l'occasion d'aborder cette option pendant notre stage, rien n'empêche en effet de développer la collaboration entre les apprenants. La clé étant de créer un premier contact avec le didacticiel pour motiver les étudiants à poursuivre leur apprentissage de manière autonome pendant les horaires d'ouverture du CNFp® en accès libre.

Par ailleurs, la collaboration entre les partenaires est une condition intrinsèque à la réussite du projet. Les acteurs doivent être consultés pour chaque phase de l'accompagnement de manière à les impliquer et à construire l'accompagnement autour de leurs besoins et à prendre en considération leur disponibilité. La poursuite de la formation des enseignants a été décidée d'une part par la tenue de réunions d'échanges de retour sur expérience qui permettraient de mettre en avant les difficultés rencontrées, de chercher ensemble des solutions et de mesurer l'évolution des besoins afin de proposer de nouvelles actions. Il a également été envisagé de proposer des questionnaires pour avoir un retour sur l'expérience et la satisfaction des utilisateurs toujours dans le but de déterminer les réajustements nécessaires.

L'intention de l'AUF est de continuer l'élaboration de fiches pour les étudiants sur le modèle « *guide de l'utilisateur* » lors de séances de travail. Il reste à établir le calendrier de ces séances en fonction de la disponibilité des professeurs ou des responsables de la salle. Il a été proposé de créer un « *guide du professeur* » pour développer l'utilisation du didacticiel au fur et à mesure de l'acquisition d'une certaine agilité avec cet outil informatique et en particulier des composants permettant de suivre et évaluer le travail des étudiants mais également pour instaurer une réflexion sur l'orientation et la motivation des étudiants dans leur apprentissage.

5.2. Développer les actions

Au moment du bilan de notre stage à l'AUF, nous avons proposé des mesures à mettre en place pour avoir un retour sur l'autoformation au CNFp®. Il a donc été suggéré de

faire un bilan de séances au CNFp® sous forme de fiches. D'une part des fiches complétées par les apprenants et d'autre part des fiches complétées par les conseillers.

Les fiches bilans complétées par les apprenants à l'issue de chaque séance au CNFp® ont un double objectif :

- Une visée formative : la réflexion par l'apprenant sur son activité est orientée et l'oblige à adopter des critères pour continuer son autoformation.
- Une visée informative, pour le conseiller : garder une trace de l'activité de l'apprenant, gérer les ressources et préparer ses conseils.

Ces fiches, complétées par les étudiants, nous servent à observer d'une part le développement des critères d'apprentissage chez les apprenants et l'évolution de leurs besoins et, d'autre part à obtenir des informations sur leur utilisation des ressources du CNFp®.

Les fiches bilans complétées par les conseillers à l'issue des séances, elles, servent à recueillir leurs attitudes vis-à-vis des séances de travail et leur vision du rôle de conseiller.

Nous le voyons bien, l'intégration du didacticiel aux cours de l'USS demande un investissement certain de la part des acteurs.

CONCLUSION

Ce stage et ce mémoire nous ont permis de mettre en place un dispositif d'accompagnement à l'intégration du didacticiel *Tell Me More*, accompagnement destiné aux professeurs collaborant avec l'antenne de Vientiane de l'Agence universitaire de la Francophonie pour l'enseignement du français. Dans le but d'apporter un soutien le plus complet possible aux intervenants du projet cet accompagnement se veut sur le long terme et se situe à différents niveaux pour proposer des solutions pratiques. Il permet de réconcilier les professeurs avec les TICE pour ainsi redonner au campus numérique francophone partenaire® sa vocation de centre multimedia d'apprentissage des langues. Conscients de l'effort qui est demandé aux professeurs pour maîtriser le didacticiel et l'intégrer à leurs cours nous savons que la phase d'expérimentation sera un facteur clé de réussite pour l'intégration. Les professeurs vont expérimenter et se familiariser avec l'outil de façon à conseiller les étudiants dans leur approche du didacticiel et de ses différents composants. Les apprenants vont se responsabiliser de leur apprentissage du français en sélectionnant les thèmes ou les compétences qu'ils souhaitent approfondir.

L'accompagnement a également permis une profonde réflexion sur le rôle de l'enseignant dans un processus d'autoformation et l'apprentissage en autonomie. Cette réflexion a démontré qu'il s'opère un changement à la fois dans la manière d'enseigner comme dans celle d'apprendre. Ce changement n'a fait qu'être évoqué pendant notre stage, avec le temps l'expérimentation arrivera à l'institutionnalisation dans le sens où « l'institutionnalisation correspond, selon nous, à la dernière phase de l'innovation-processus, à savoir la phase d'intégration. Dans la phase d'intégration, le changement se banalise au fur et à mesure de son institutionnalisation et finit par faire partie de l'existant » (Chateau, Bailly, Ciekanski, 2015).

Sur le plan professionnel, j'ai trouvé fort intéressant de concevoir l'accompagnement des professeurs à l'intégration de *Tell Me More* et de réfléchir à ses différents composants, même si ne participer qu'à la première phase du projet est en soi un peu frustrant car on se demande toujours si les actions qu'on a menées vont apporter une solution pérenne et si la motivation des acteurs ne va pas s'étioler. J'ai également trouvé passionnant d'élaborer le plan de la formation qui a fait partie de cet accompagnement ainsi que les ressources que j'ai utilisées pendant la conduite de la formation avec les formés. J'avoue avoir été agréablement surprise de l'enthousiasme avec lequel les formés ont reçu la formation et se sont lancés dans la réalisation des activités par conscience professionnelle, cherchant à apporter le meilleur à leurs élèves, à continuer leur propre autoformation et par sympathie, je pense, devant l'enjeu qu'elle représentait pour moi.

Bibliographie

1. Albero, B. (2003). « L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages ». In Saleh, I., Lepage, D., Bouyahi, S. (coord.). *Les TIC au coeur de l'enseignement supérieur*. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII – Vincennes -St Denis. pp. 139-159. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>
2. Barbot, M.-J. (1997). « Cap sur l'autoformation : multimédias, des outils à s'approprier », in Multimédias, réseaux et formation, *le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Paris : Hachette.
3. Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International.
4. Barbot, M.-J. (2006). « Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question ». Mélanges n°28, CRAPEL, université de Nancy 2, p.29-45
5. Beau, D. (2008). *La boîte à outils du formateur*. Paris : Eyrolles-Éd. d'Organisation.
6. Bourgeois, E. & Buchs, C. (2011). Conflits sociocognitifs et apprentissage en formation. In P. Caspar & Ph. Carré (Eds). *Traité des sciences techniques de la formation* (pp. 291-308). Paris : Dunod
7. Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (1997). *L'Autoformation* (Pédagogie d'aujourd'hui). Paris : PUF
8. Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre Enseigner Evaluer*. Paris : Didier.
9. Charlier, E. (1998). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In L. Paquay et al. (dir.). *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck Université.
10. Chateau, A., Bailly, S., et Ciekanski, M. « Vers l'institutionnalisation de l'enseignement autonomisant – La technologie, soutien et obstacle à l'innovation », *Alsic* [En ligne], vol. 18, n° 2 | 2015, mis en ligne le 30 octobre 2015, Consulté le 10 janvier 2016. URL : <http://alsic.revues.org/2838> ; DOI : 10.4000/alsic.2838
11. Ciekanski, M. (2005). *L'accompagnement à l'auto-formation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles. Etude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites "de conseil" dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère*. Thèse de doctorat, sous la direction de M.-J. Gremmo, Université Nancy 2.

12. Ciekanski, M. (2011). « l'analyse ergonomique du travail d'accompagnement du conseiller dans les systèmes d'apprentissage autodirigé ». Mélanges n°32, CRAPEL, université de Nancy 2, p.9-23
13. Ciekanski, M. « Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques », *Alsic* [En ligne], Vol. 17 | 2014, mis en ligne le 17 novembre 2014, Consulté le 10 octobre 2015. URL : <http://alsic.revues.org/2762> ; DOI : 10.4000/alsic.2762
14. Debaisieux, J.M. (2006). « avant-propos », Mélanges n°28, CRAPEL, université de Nancy 2, p.5-7
15. Demaizière F. et Grosbois M. (2014). « Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ? », *Alsic* [En ligne], Vol. 17 | mis en ligne le 25 avril 2014, Consulté le 02 juin 2014. URL : <http://alsic.revues.org/2691> ; DOI : 10.4000/alsic.2691
16. Deaudelin, C. & Nault, T. (2003). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre*. Québec : PUQ.
17. Feuillette-Cunningham, I. (2003). *Le Nouveau Formateur, Comment préparer, animer et évaluer une action de formation*. Paris : Dunod.
18. Goguelin, P. (1983). *La formation continue des adultes*. Paris : PUF.
19. Gremmo, M-J, (1995). « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil ». Mélanges n° 22, CRAPEL, université de Nancy 2, p.33-61.
20. Guir, R. (2002). *Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à des nouveaux usages*. Bruxelles : DeBoeck.
21. Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
22. Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges pédagogiques*. Nancy : CRAPEL.
23. Knowles, M. (1990). *L'Apprenant Adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris : Édition d'Organisation.
24. Lameul G. (2001). « Questionnement relatif au concept de dispositif », *6^e colloque sur l'Autoformation*, Montpellier, 3-4 et 5 décembre 2001.
25. Linard, M. (2003). "Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie". In Albergo, B. (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès / Lavoisier. pp. 241–263. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000276/en/>

26. Linderman, E. C. (1926). *The meaning of adulte éducation*. New York : New Republic.
27. Mangenot, F. (2000). « L'intégration des TIC dans une perspective systémique. » Paru dans *Les Langues modernes* 3/2000, Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes, p.38-44. Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes.
28. Mangenot, F. (2002). « Produits multimédias : médiation ou médiatisation ? », in *Le Français dans le Monde* n°322 (juillet-août 2002), p. 34-35
29. Mangenot, F. (2005a). « Une formation « située » de futurs enseignants au multimédia » paru dans Tardieu, C. & Pugibet, V. *Langues et cultures. Les TIC, enseignement et apprentissage*. Paris, CNDP, Dijon, CRDP Bourgogne, p. 123-133.
30. Mangenot, F. (2005b). Quelles compétences, quelles formations, quels métiers liés aux TICE ?, *Les Cahiers de l'Asdifle* n°16, *Les métiers du FLE*, p. 163-176. Paris, Association de didactique du français langue étrangère.
31. Montuori C. (2006). « Apprendre à savoir ou savoir apprendre : l'usage des outils informatiques serait-il un incubateur de l'autonomie ? », *Mélange* n°28, CRAPEL, université de Nancy 2, p.149-162.
32. Nissen, E, (2007). « Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? », *Alsic* [En ligne], Vol. 10, n° 1, document alsic_v10_13-rec8, mis en ligne le 15 novembre 2007, Consulté le 10 octobre 2013. URL : <http://alsic.revues.org/617> ; DOI : 10.4000/alsic.617
33. Nissen, E., Soubiré, T. (2011). « accompagnement présentiel dans un dispositif hybride : des paramètres qui influencent la conduite de l'action tutorale », *Mélanges* n°32, CRAPEL, université de Nancy 2, p.101-119
34. Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (1998). *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.
35. Perrenoud, P. (2003). « Mettre les démarches de projet au service du développement de compétences ? » Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.
http://www.unige.ch/fapse/life/archives/activites/seminaire-01-05/S17_texte_19_03_03.html
36. Puren. (2013). « Perspective actionnelle et pédagogie de projet, apports historiques de deux mouvements pédagogiques : l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM)-Pédagogie Freinet, le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) ». Publication exclusive pour le site www.christianpuren.com.

37. Salam, L.P. (2011). *Pédagogie du projet et formation d'enseignants aux TICE*. Études de Linguistique Appliquée, communication soumise et acceptée.
38. Soubrié T. (2007). « Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes », *Distances et savoirs* 1 (Vol. 5), p. 13-28
URL: www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-1-page-13.htm.
DOI : [10.3166/ds.5.13-28](https://doi.org/10.3166/ds.5.13-28)C.
39. Soubrié T. (2008). « La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master », *Alsic* [En ligne], Vol. 11, n° 2 | 2008, document alsic_v11_03-pra2, mis en ligne le 15 décembre 2008, Consulté le 30 mai 2014. URL : <http://alsic.revues.org/385> ; DOI : [10.4000/alsic.385](https://doi.org/10.4000/alsic.385)

Table des illustrations

Image 1 - CNFp®	13
Image 2 - CNF®	13
Tableau 1 - Les domaines d'application de l'autonomie dans le contexte du CNFp®	44
Tableau 2 - Les sept piliers de l'autoformation (Carré, 1992)	50
Tableau 3 - Les 7 piliers de l'autoformation transposés au CNFp® de Vientiane	50
Tableau 4 - Les impératifs de l'andragogie Tableau	54
Tableau 5 - Echancier	69
Tableau 6 - Déroulement de la formation	71
Figure 1 - Organisation générale de la salle	73
Figure 2 - Contenu et animation de la formation	74
Tableau 7 - Ressources pour la formation	76
Image 3 - Le jeu de piste	79
Image 4 - Le guide de l'étudiant Image	79
Image 5 - Présentation <i>Tell Me More</i>	82
Image 6 - Présentation <i>Tell Me More</i>	82
Image 7 - Présentation <i>Tell Me More</i>	83
Figure 3 - Fréquentation de la salle	84
Figure 4 - Fréquentation de la salle	85

Table des annexes

Annexe 1 : Entretien avec le Docteur Bansa	101
Annexe 2 : Entretien avec les professeurs	102
Annexe 3 : Questionnaire pour les étudiants	104
Annexe 4 : Calendrier de la formation	107
Annexe 5 : Plan de la formation	108
Annexe 6 : Questionnaire d'évaluation	110
Annexe 7 : Ressources pour la formation – Présentation de la formation	112
Annexe 7 : Ressources pour la formation – Représentations de l'autoformation par les TICE	113
Annexe 7 : Ressources pour la formation – Fiche pour le jeu de piste	118
Annexe 7 : Ressources pour la formation – Fiche d'évaluation des outils	122
Annexe 7 : Ressources pour la formation – Représentation de l'autoformation par les TICE	123
Annexe 7 : Ressources pour la formation – Canevas pour le guide de l'étudiant	124
Annexe 7 : Ressources pour la formation – Fiche pédagogique « visite active de la salle multimédia / présentation de Tell Me More »	125
Annexe 7 : Ressources pour la formation – Fiche d'évaluation de la formation	126
Annexe 8 : Productions des participants à formation	128
Annexe 9 : Vainqueurs du concours « règlement de la salle multimedia »	132

Annexe 1 : entretien avec le docteur Bansa

ENTRETIEN AVEC DOCTEUR BANSA

VOUS

1. Quelles sont vos responsabilités au sein de l'USS ?
2. Étiez-vous en charge à ce même poste lors de la mise en place de la salle multimédia ?
3. Quel a été votre rôle dans ce projet ?
 - a. Étiez-vous en contact avec l'AUF ?
 - b. *Si aucun rôle* : pourriez-vous me dire qui a été le représentant de l'université pour ce projet ?

GENÈSE DU PROJET

4. Comment est né le projet d'une salle multimédia à l'USS ?
 - a. Était-ce une demande de l'université ou une proposition de l'AUF ?
 - b. *Si c'était une démarche de l'AUF* : qu'est-ce qui vous a poussé à accepter ?
 - c. *Si c'était une démarche de l'université* : question 2
5. Qu'est-ce qui a motivé l'USS à ouvrir une salle multimédia ?
 - a. Quels étaient vos objectifs à l'époque ?
 - b. Que souhaitiez-vous proposer aux étudiants ?
6. Quels sont aujourd'hui vos objectifs et vos attentes en ce qui concerne la salle multimédia ?

FONCTIONNEMENT DE LA SALLE

7. En ce qui concerne la gestion de la salle, qu'est-ce qui était convenu entre l'AUF et l'université ?
 - a. Quels sont les engagements de l'AUF? De l'université ?
8. Dans le but d'avoir une idée du taux de fréquentation de la salle, comment pourrions-nous organiser la gestion de la salle ?
 - a. Y-a-t-il un responsable nommé de la salle ?
 - b. *Si non* : Pensez-vous qu'on pourrait nommer un responsable de la salle qui serait chargé d'organiser des permanences de la salle, soit par les professeurs, soit par les étudiants ?

OPINION

9. En tant que responsable de la FUF, quels points positifs pouvez-vous dégager de la mise en place de la salle multimédia ?
 - a. Qu'est-ce que cela apporte aux étudiants ? Aux professeurs ? À l'université ?
10. En tant que responsable de la FUF, quels points négatifs pouvez-vous dégager de la mise en place de la salle multimédia ?
 - a. Qu'est-ce qu'il faudrait ajouter pour améliorer l'utilisation de la salle ? Pour les professeurs ? Pour les étudiants ?

Annexe 2 : entretien avec les professeurs

Salle multimédia de l'Université des Sciences de la Santé Entretien avec les professeurs

Vous

1. Quelle expérience avez-vous dans l'enseignement du français ?

- Quel poste occupez-vous ? (professeur, responsable, directeur/trice de section, etc.)
- Depuis combien de temps enseignez-vous à l'USS ?
- Depuis combien de temps enseignez-vous à l'AUF ?

Les étudiants

2. Pourquoi les étudiants de l'USS apprennent-ils le français ?

- Les étudiants ont-ils pour objectifs de se présenter au DELF ? De faire un master en français ? De poursuivre leurs études en France ?

Vous et la salle multimédia

UTILISATION

3. En tant qu'enseignant, quelle utilisation avez-vous d'Internet ?

- Vous l'utilisez en cours ? Pour donner des travaux supplémentaires aux étudiants ? Plutôt pour travailler quelles compétences ?

4. En tant qu'enseignant, quelle utilisation avez-vous de la salle multimédia ?

- Dans le cadre du cours ? En dehors du cours ?
- À quelle fréquence ?
- Vous l'utilisez avec tous les niveaux ?

Si aucune : Pourquoi ? Selon vous, que manque-t-il ?

De quoi auriez-vous besoin pour utiliser la salle ?

5. Quelles tâches effectuez-vous le plus dans la salle multimédia ?

- Donner un cours classique (sans utiliser les ordinateurs)
- Donner un cours pour lequel vous avez besoin du rétroprojecteur.
- Surfer sur Internet (faire une recherche, lire les mails, etc.)
- Pratiquer la compréhension orale des étudiants
- Pratiquer la compréhension écrite des étudiants
- Pratiquer la phonétique
- Pratiquer l'expression écrite des étudiants

6. Votre utilisation de la salle multimédia a-t-elle évolué dans le temps ?

- Vous l'utilisez plus ou moins ? Pourquoi ?

7. Quelles difficultés avez-vous déjà rencontrées par rapport à la S.M. ?

- Avoir accès à la salle, à Internet, à Edu 4

EDU4

8. Quelle expérience avez-vous dans l'utilisation d'EDU 4 ? Avez-vous suivi une formation pour son utilisation ?

Si oui : Quels est l'intérêt, pour vous, de cet outil ?

Le trouvez maniable ? Facile d'utilisation ?

L'avez-vous trouvé utile pour votre cours ? Est-ce une valeur ajoutée ?

Si non : Pourquoi ? Savez-vous utiliser le poste central ?

AUTO-FORMATION

9. S'il y avait un logiciel d'auto-formation, pensez-vous que les étudiants l'utiliseraient ?

10. Que pensez-vous d'inclure un programme d'auto-formation dans le cours de français des étudiants de l'USS ?

ATTENTES ET BESOINS

11. Quelles ressources / outils utilisez-vous le plus ?

- Internet / le dossier FLE / les liens proposés / EDU 4

12. Quelles ressources n'avez-vous jamais utilisées ?

13. Quelles compétences linguistiques voudriez-vous travailler dans la salle multimédia ?

14. Quelles ressources aimeriez-vous avoir à disposition ?

Annexe 3 : questionnaire pour les étudiants

QUESTIONNAIRE : ÉTUDIANTS DE L'UNIVERSITÉ DES SCIENCES DE LA SANTÉ

Ce questionnaire a pour objectif de déterminer l'utilisation de la salle multimédia par les étudiants de l'Université des Sciences de la Santé afin d'optimiser cette utilisation.

Ce questionnaire est anonyme.

Vous

1. Pourquoi avez-vous choisi d'étudier dans la filière universitaire francophone ?

.....
.....

Utilisation de l'ordinateur et d'internet dans la vie privée

2. Avez-vous un ordinateur personnel ? Oui Non

3. Dans votre vie quotidienne, vous utilisez l'ordinateur

- Tous les jours
- Plus de 3 fois par semaine
- Moins de 3 fois par semaine
- Environ une fois par mois

4. Avez-vous une connexion internet chez vous ? Oui Non

5. Dans votre vie quotidienne, vous utilisez internet

- Tous les jours
- Moins de 3 fois par semaine
- Plus de 3 fois par semaine
- Environ une fois par mois

6. Sur quel appareil utilisez-vous internet ? (plusieurs réponses possibles)

- Téléphone Tablette
- Ordinateur portable Ordinateur fixe

7. Vous utilisez internet pour : (plusieurs réponses possibles)

- Les mails Participer à des forums
- Faire des recherches personnelles Participer à des tchats
- Faire des recherches pour vos études La musique
- Vous informer / suivre l'actualité La vidéo
- Autres

Utilisation de l'ordinateur et d'internet dans la salle multimédia

Disponibilité

8. Savez-vous où se trouve la salle multimédia ? Oui Non

9. À quelle fréquence y allez-vous ?

- Au moins 3 fois par semaine Environ 1 fois par semaine
- 1 fois par mois Jamais

10. Y allez-vous plutôt

- Seul(e) ? Avec le professeur ? Les deux ?
 11. Quand vous y allez seul, combien de temps restez-vous ?
 Moins d'1 heures Entre 1 heure et 2 heures Plus de 2 heures
 12. À quel moment de la journée voudriez-vous aller à la salle multimédia ?
 De 8 à 11 heures De 14 à 16 heures Après 16 h
 13. La salle multimédia est-elle
 Ouverte régulièrement Rarement ouverte
 Toujours fermée Toujours ouverte

Tâches

14. Pourquoi allez-vous à la salle multimédia ? (plusieurs réponses possibles)
- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Utiliser un ordinateur pour un travail sur un document | <input type="radio"/> Participer à des tchats |
| <input type="radio"/> Lire les mails | <input type="radio"/> Écouter de la musique |
| <input type="radio"/> Faire des recherches personnelles | <input type="radio"/> Regarder des vidéos |
| <input type="radio"/> Faire des recherches pour vos études | <input type="radio"/> Utiliser un dictionnaire en ligne |
| <input type="radio"/> Étudier | <input type="radio"/> Utiliser un traducteur |
| <input type="radio"/> Participer à des forums | <input type="radio"/> Faire des exercices en ligne |
| | <input type="radio"/> Autres |

Apprentissage de la langue

15. D'après vous, quels sont vos points forts en français ?
- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> La compréhension orale | <input type="radio"/> L'expression orale |
| <input type="radio"/> La compréhension écrite | <input type="radio"/> La prononciation |
| <input type="radio"/> L'expression écrite | <input type="radio"/> La grammaire |
| | <input type="radio"/> Le vocabulaire |

16. D'après vous, quels sont vos points faibles en français ?
- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> La compréhension orale | <input type="radio"/> L'expression orale |
| <input type="radio"/> La compréhension écrite | <input type="radio"/> La prononciation |
| <input type="radio"/> L'expression écrite | <input type="radio"/> La grammaire |
| | <input type="radio"/> Le vocabulaire |

17. Quand vous étudiez les langues dans la salle multimédia, que faites-vous ?

18. Quels sites internet avez-vous déjà utilisés pour apprendre le français ?

19. Avez-vous déjà utilisé EDU 4, le logiciel installé dans la salle multimédia ?
 Jamais Moins de 3 fois Plus de 3 fois Souvent

20. Quels sont les points positifs d'EDU 4 pour vous ?

21. Dans la salle multimédia, de quels outils avez-vous besoin pour apprendre une langue étrangère ?

.....
.....
.....

Opinion

22. Quels aspects de la langue française aimeriez-vous pouvoir renforcer à la salle multimédia ?

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> La compréhension orale | <input type="radio"/> La prononciation |
| <input type="radio"/> La compréhension écrite | <input type="radio"/> La grammaire |
| <input type="radio"/> L'expression écrite | <input type="radio"/> Le vocabulaire |
| <input type="radio"/> L'expression orale | |

23. Souhaiteriez-vous étudier les langues de manière autonome, avec un logiciel ?
Qu'est-ce que cela vous apporterait ?

.....
.....

Merci

Annexe 4 : calendrier de la formation

Séance de formation	Date prévue / Horaire
1ère séance : l'auto-formation : cadre théorique et présentation du logiciel Tell Me More	Lundi 17/06/13 de 13h à 15h30h
2ème séance : Utilisation du logiciel	Mardi 18/06/13 de 13h à 15h
3ème séance : Utilisation du logiciel	Mercredi 19/06/13 de 13h à 15h30
4ème séance : Présentation du résultat de la formation	Jeudi 20/06/13 de 13h à 15h

Annexe 5 : plan de la formation

Formation à l'intégration de l'auto-formation via Tell Me More dans les cours de FLE de l'USS

Objectif final : intégrer l'autoformation via Tell Me More au cours en présentiel.

Déroulement : réaliser un guide de l'étudiant pour l'apprentissage du français en autoformation avec Tell Me More (présenter, en groupe, la manière d'étudier un objectif langagier ou un savoir-faire avec Tell Me More du point de vue de l'étudiant).

Étape 1 :

Objectif : présentation de la formation

Déroulement :

- Expliquer l'objectif final de la formation : intégrer l'autoformation / l'utilisation de Tell Me More à travers l'élaboration d'un guide de l'étudiant.
- Donner le plan de la formation

Étape 2 :

Objectifs : - Présentation de l'autoformation 1ère partie – généralité.

- Faire ressortir des représentations de l'autoformation

Déroulement :

- Distribuer la fiche « représentations de l'autoformation » : lire ensemble les consignes / laisser le temps de répondre / mutualiser
- Ramasser les feuilles

Étape 3 :

Objectif : présentation de Tell Me More (généralité).

Déroulement :

- P.P : Présentation générale du logiciel : lecture
- P.P : Présentation du point de vue des tuteurs : lecture
- P.P : Présentation du point de vue des étudiants : lecture + démo

Étape 4 :

Objectif : découvrir et s'approprier les outils mis à disposition des étudiants.

Déroulement :

- Expliquer la consigne, l'objectif et le déroulement de l'activité.
- Distribuer les fiches : répondre à la première question ensemble.
- Mutualiser les réponses
- Distribuer la fiche d'évaluation des outils.
- Mutualiser les réponses.

Étape 5 :

Objectif : réflexion sur l'autoformation 2ème partie – intégration de Tell Me More

Déroulement :

- PP : répondre aux questions.

Étape 6 :

Objectif : étudier de plus près les ressources proposées

Déroulement :

- Chaque groupe choisit un cours
- Faire le cours + compléter le canevas « fiche de l'étudiant ».

Pour cela il devra déterminer :

- Ce que va faire l'étudiant pour acquérir ce savoir-faire.
- Comment le professeur peut orienter les étudiants, à l'aide de consignes et explications pour les aider à atteindre les objectifs.
- Anticiper quelques problèmes et questions d'étudiants et proposer des solutions.
- Comment évaluer le travail de l'étudiant ?

Étape 7 :

Objectif : réaliser la fiche et la présenter aux autres groupes.

Déroulement :

- Présenter aux autres groupes à l'aide du canevas pour la création du guide de l'étudiant fourni au préalable.
- Présenter le résultat, qui pourra être montré aux étudiants comme tutoriel d'utilisation à Tell Me More.

Étape 8 :

Objectif : évaluation de la formation.

Déroulement :

- Répondre à un questionnaire afin d'évaluer l'utilité de la formation.

Annexe 6 : questionnaire d'évaluation



**QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION
INTRODUCTION À L'INTÉGRATION DE L'AUTOFORMATION DANS LES COURS DE FLE VIA TELL ME
MORE**

Vientiane, 17 – 20 juin 2013

Ce questionnaire a pour objectif de connaître votre avis sur la formation que vous venez de suivre. Vos réponses et vos commentaires nous aideront à améliorer les prochaines formations mises en place. Nous vous remercions par avance de bien vouloir prendre le temps de nous répondre.

Cochez la case qui correspond le mieux à votre opinion :

A : Très bien B : Bien C : Assez bien / Moyen D : Insuffisant

I – ORGANISATION GÉNÉRALE DE LA FORMATION

	A	B	C	D
Dates de la formation				
Durée de la formation				
Répartition des horaires				
Localisation de la formation				
Ambiance générale				

Commentaires :

.....

II – CONTENU ET ANIMATION DE LA FORMATION

	A	B	C	D
Annonce des objectifs				
Atteinte des objectifs annoncés				
Utilité de la formation				
Qualité de la formation				
Documents et supports utilisés				
Nombre de participants				
Contacts et échanges avec le(s) formateur(s)				
Qualité de(s) formateur(s)				
Acquisition de nouvelles connaissances				

Commentaires :

.....

III – QUESTIONS COMPLEMENTAIRES

1) Globalement, cette formation a été :

- totalement satisfaisante
- partiellement satisfaisante
- pas du tout satisfaisante

Expliquez pourquoi :

.....
.....
.....
.....

2) Améliorations à apporter :

.....
.....
.....
.....

3) Commentaires libres (si vous avez des commentaires, propositions ou suggestions à formuler, nous serions heureux de les connaître) :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Annexe 7 : ressources pour la formation
Présentation de la formation



FORMATION À L'INTÉGRATION DE TELL ME MORE

PRÉSENTATION

Objectif final : intégrer l'autoformation via *Tell Me More* au cours de FLE. Pour ce faire, nous allons réaliser un guide de l'étudiant. Ce guide de l'étudiant sera composé de fiches qui vont guider les étudiants dans leurs premières utilisations du logiciel.

Déroulement de la formation

1. Présentation de la formation.
2. Présentation de l'autoformation et faire ressortir les représentations de l'autoformation.
3. Présentation de Tell Me More.
 - 3.1. Présentation générale du logiciel.
 - 3.2. Présentation du rôle **Tuteur**.
 - 3.3. Présentation du rôle **Élève**.
4. S'orienter dans le logiciel.
 - 4.1. Créer un profil Élève.
 - 4.2. Découvrir le contenu (ressources et outils).
 - 4.3. Évaluer les outils.
 - 4.4. Mutualiser les expériences.
5. Réflexion sur l'autoformation en salle multimédia avec *Tell Me More*.
6. Réalisation et présentation du guide de l'étudiant.
7. Évaluation de la formation.

Annexe 7 : ressources pour la formation
Représentations de l'autoformation par les TICE



REPRÉSENTATION DE L'AUTOFORMATION PAR LES TICE

1° Selon vous, quels doivent être les objectifs premiers de l'autoformation en salle multimédia pour les différents acteurs (les étudiants, les enseignants et l'institution) ?
(cochez les cases correspondantes)

Ét Ens Inst

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | L'apprentissage de la langue. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | L'acquisition de l'autonomie. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Proposer une formule d'apprentissage des langues adaptée aux besoins des étudiants. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Guider les étudiants dans leur apprentissage. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Offrir les mêmes chances d'apprentissage au plus grand nombre d'étudiants. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | La motivation des étudiants. |

2° Êtes-vous plutôt d'accord ou pas d'accord avec les affirmations suivantes ?

	D'accord	Pas d'accord
1. L'autoformation c'est apprendre seul, sans l'aide du professeur.		
2. L'autoformation permet d'apprendre à son rythme.		
3. Pour que les étudiants travaillent en autoformation, le professeur doit leur préparer le travail à faire (fiches pédagogiques, parcours).		
4. Les étudiants ne peuvent pas suivre un programme d'autoformation parce qu'ils ne sont pas assez sérieux pour travailler seuls.		
5. Utiliser les nouvelles technologies apporte un aspect ludique à l'apprentissage de la langue.		
6. On peut travailler toutes les compétences en autoformation.		
7. On ne peut pas évaluer la quantité de connaissance acquise par les étudiants.		
8. Si les étudiants doivent étudier seuls, ils ne seront pas motivés.		

9. Les étudiants de niveau débutant ne peuvent pas s'autoformer.		
10. Les étudiants absents aux cours pourront étudier rattraper leur retard en étudiant en salle multimédia.		
11. On ne peut pas étudier une langue, dans une salle multimédia, sans internet.		

3° Laquelle de ces définitions vous semble la mieux correspondre à « autoformation »?

L'autoformation c'est apprendre chez soi.

L'autoformation c'est savoir utiliser les outils multimédia pour acquérir des compétences.

L'autoformation c'est apprendre être responsable des paramètres de sa formation.

4° Pouvez-vous donner une définition personnelle de l'autoformation ?

5° Quels sont pour vous les avantages et les inconvénients de l'autoformation ?

6° Voici une proposition d'activité en salle multimédia

Vous accompagnez vos étudiants de niveau intermédiaire dans la salle multimédia et vous leur demandez de se connecter à Tell Me More et de faire la leçon 3 : « Au restaurant ». Quand la fin du cours approche, vous vous connectez à votre compte tuteur pour regarder l'avancé et les résultats des étudiants.

Êtes-vous personnellement favorable à ce type d'activité en classe de langue ?

- Oui
- Non

Pourquoi ? :

.....

7° Repérez vos attitudes et stratégies personnelles d'utilisation des TICE en répondant au questionnaire ci-dessous.

1	2
<input type="checkbox"/> Vous préférez ne pas utiliser l'ordinateur en cours.	<input type="checkbox"/> Il vous arrive d'utiliser l'ordinateur en cours.
<input type="checkbox"/> Vous aimez donner des exercices auto correctifs à vos étudiants.	<input type="checkbox"/> Vous faites toujours la correction des exercices vous même.

<input type="checkbox"/> Vous êtes à l'aise avec le vocabulaire technique lié à l'ordinateur.	<input type="checkbox"/> Vous ne connaissez pas très bien le vocabulaire lié à l'ordinateur.
<input type="checkbox"/> Vous avez déjà joué à un jeu en ligne.	<input type="checkbox"/> Vous n'avez jamais joué à un jeu en ligne.
<input type="checkbox"/> Quand vous ne connaissez pas quelque chose, vous cherchez sur internet.	<input type="checkbox"/> Quand vous ne connaissez pas quelque chose, vous demandez à un collègue.

D'après C.Puren, P. Bertocchini, E. Costanzo (1998) *Se former en didactique des langues*, Ellipses

Feuille du formateur - Représentation de l'autoformation

1° Selon vous, quels doivent être les objectifs premiers de l'autoformation en salle multimédia pour les différents acteurs (les étudiants, les enseignants et l'institution) ? (cochez les cases correspondantes)

Ét Ens Inst

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|
| X | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | L'apprentissage de la langue. |
| X | X | <input type="checkbox"/> | L'acquisition de l'autonomie. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | Proposer une formule de cours adaptée aux besoins des étudiants. |
| <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | Guider les étudiants dans leur apprentissage. |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | X | Offrir les mêmes chances d'apprentissage au plus grand nombre d'étudiants. |
| <input type="checkbox"/> | X | <input type="checkbox"/> | La motivation des étudiants. |

2° Êtes-vous plutôt d'accord ou pas d'accord avec les affirmations suivantes ?

	D'accord	Pas d'accord
1. L'autoformation c'est apprendre seul, sans l'aide du professeur.		
2. L'autoformation permet d'apprendre à son rythme.		
3. Pour que les étudiants travaillent en autoformation, le professeur doit leur préparer le travail à faire (fiches pédagogiques, parcours).		
4. Les étudiants ne peuvent pas suivre un programme d'autoformation parce qu'ils ne sont pas assez sérieux pour travailler seuls.		
5. Utiliser les nouvelles technologies apporte un aspect ludique à l'apprentissage de la langue.		
6. On peut travailler toutes les compétences en autoformation.		
7. On ne peut pas évaluer la quantité de connaissance acquise par les étudiants.		
8. Si les étudiants doivent étudier seuls, ils ne seront pas motivés.		

9. Les étudiants de niveau débutant ne peuvent pas s'autoformer.		
10. Les étudiants absents aux cours pourront étudier rattraper leur retard en étudiant en salle multimédia.		
11. On ne peut pas étudier une langue, dans une salle multimédia, sans internet.		

3° Laquelle de ces définitions vous semble la mieux correspondre à « autoformation »?

L'autoformation c'est apprendre chez soi.

L'autoformation c'est savoir utiliser les outils multimédia pour acquérir des compétences.
L'autoformation c'est apprendre être responsable des paramètres de sa formation.

Solution : L'autoformation, c'est se former soi-même, chez soi, dans un système éducatif, ou dans des groupes sociaux, ou autres. L'individu est le principal responsable des paramètres de la formation. Il gère au maximum les espaces, les ressources et les temps de sa formation. Il négocie son projet de formation et sa validation avec différentes institutions.

Source : <http://www.encyclopedie-de-la-formation.fr/Autoformation.html?lang=fr>

4° Pouvez-vous donner une définition personnelle de l'autoformation ?

5° Quels sont pour vous les avantages et les inconvénients de l'autoformation ?

Avantages :

- . d'apprendre individuellement, à son propre rythme, selon ses propres objectifs
- . d'acquérir des compétences linguistiques avec des horaires souples, choisis par vous
- . de rafraîchir ou de compléter ses connaissances et ses aptitudes en fonction d'objectifs individuels à court ou moyen termes
- . de résoudre des difficultés individuelles dans l'apprentissage du français
- . de satisfaire un objectif très ciblé
- . de compléter un cours en présentiel
- . de combler le retard accumulé à l'occasion d'une absence prolongée.

6° Voici une proposition d'activité en salle multimédia

Vous accompagnez vos étudiants de niveau intermédiaire dans la salle multimédia et vous leur demandez de se connecter à Tell Me More et de faire la leçon 3 : « Au restaurant ». Quand la fin du cours approche, vous vous connectez à votre compte tuteur pour regarder l'avancé et les résultats des étudiants.

Êtes-vous personnellement favorable à ce type d'activité en classe de langue ?

- Oui
- Non

Pourquoi ? :

.....

7° Repérez vos attitudes et stratégies personnelles d'utilisation des tice en répondant au questionnaire ci-dessous.

1	2
<input type="checkbox"/> Vous préférez ne pas utiliser l'ordinateur en cours.	<input type="checkbox"/> Il vous arrive d'utiliser l'ordinateur en cours.
<input type="checkbox"/> Vous aimez donner des exercices auto correctifs à vos étudiants.	<input type="checkbox"/> Vous faites toujours la correction des exercices vous même.
<input type="checkbox"/> Vous êtes à l'aise avec le vocabulaire technique lié à l'ordinateur.	<input type="checkbox"/> Vous ne connaissez pas très bien le vocabulaire lié à l'ordinateur.
<input type="checkbox"/> Vous avez déjà joué à un jeu en ligne.	<input type="checkbox"/> Vous n'avez jamais joué à un jeu en ligne.
<input type="checkbox"/> Quand vous ne connaissez pas quelque chose, vous cherchez sur internet.	<input type="checkbox"/> Quand vous ne connaissez pas quelque chose, vous demandez à un collègue.

Annexe 7 : ressources pour la formation
Fiche pour le jeu de piste



Apprendre à connaître Tell Me More - interface étudiant

Objectif : s'approprier les outils.

À la découverte de Tell Me More : **à vos souris !** Suivez les instructions ci-dessous et répondez aux questions

Entrez dans Tell Me More : cliquez sur le raccourci sur le bureau.

Allez dans la bibliothèque de cours :

Quels sont les niveaux disponibles ?

.....

Nous allons nous intéresser au niveau
Grand débutant : entrez et choisissez le **Mode libre**

Explorez l'écran 1 : Atelier thématique

1. Combien de cours sont proposés dans l'Atelier Thématique ?
.....
2. Quel est le numéro du cours « Tour du village » ?
.....
3. Dans quel atelier peut-on trouver l'activité « cartomania » ?
.....
4. Dans quel atelier peut-on trouver les exercices de phonétique ?
.....
5. A quoi correspond le symbole Σ ?
.....

Explorez le cours « A table ! »

1. Quelle est la consigne de la première activité ?
.....
2. En quoi consiste cette activité ?

.....
3. Quels sont les liens disponibles pour cette activité ?

.....
4. Est-il possible d'écouter seulement un mot ?

.....
5. Est-il possible d'écouter chaque réponse avant de choisir la bonne ?

.....
6. Est-il possible de prononcer chaque réponse, de s'enregistrer et de s'écouter ?

.....
7. Où faut-il cliquer pour s'écouter ?

.....
8. Où faut-il cliquer pour avoir accès à l'outil de conjugaison ?

.....
9. Citez 3 points de grammaire dont les explications sont disponibles dans ce niveau.

.....
.....
.....

Explorez : Choisissez votre activité : Activités

1. Citez une activité où on doit compléter une phrase en la lisant avec le mot manquant.

.....
2. Citez une activité où on transforme des mots (par exemple du pluriel au singulier).

.....
3. Dans quelle activité peut-on être mangé par un dragon ?

.....
4. Dans quelle activité doit-on écrire un mot entendu ?

SOLUTIONS

Apprendre à connaître tell me more - interface étudiant

Objectif : s'approprier les outils afin de guider et suivre les étudiants dans leur apprentissage.

À la découverte de tell Me More : à vos souris !

Quels sont les niveaux disponibles ?

Grand Débutant / Débutant / Intermédiaire / Intermédiaire +

Explorez l'écran 1 : Atelier thématique

1. Combien de cours sont proposés dans l'Atelier Thématique ?
6 cours
2. Quel est le numéro du cours « Tour du village » ?
6
3. Dans quel atelier peut-on trouver l'activité « cartomania » ?
Atelier culture
4. Dans quel atelier peut-on trouver les exercices de phonétique ?
Atelier oral
5. A quoi correspond le symbole Σ ?
A la synthèse (= les résultats)

Explorez le cours « A table ! »

1. Quelle est la consigne de la première activité ?
Écoutez puis prononcez la réponse de votre choix.
2. Où faut-il cliquer pour avoir accès à l'outil de conjugaison ?
Flèche vers le bas
3. En quoi consiste cette activité ?
Un dialogue simulé
4. Quels sont les liens disponibles pour cette activité ?
Mots et thème + Mots mêlés
5. Est-il possible d'écouter seulement un mot ?
Oui, il faut cliquer sur le cercle rouge puis sur le mot qu'on veut entendre et éventuellement prononcer.
6. Est-il possible d'écouter chaque réponse ?
Oui, il faut cliquer sur le haut parleur
7. Est-il possible de prononcer chaque réponse, de s'enregistrer et de s'écouter ?
Oui
8. Où faut-il cliquer pour s'écouter ?
Sur le haut parleur à côté de son vumètre.
9. Citez 3 points de grammaire dont les explications sont disponibles dans ce niveau.

Choisissez votre activité : Activités

1. Citez une activité où on doit compléter une phrase en la lisant avec le mot manquant
Mot juste
2. Citez une activité où on transforme des mots (par exemple du pluriel au singulier).
Boîte à mots
3. Dans quelle activité peut-on être mangé par un dragon ?
Mot mystérieux
4. Dans quelle activité doit-on écrire un mot entendu ?
Mots croisés

Annexe 7 : ressources pour la formation

Fiche d'évaluation des outils



**Vous avez fait le cours « A table ! »
Donnez votre opinion**

	Oui	Non	Un peu
1. On accède facilement à la page de cours.			
2. On comprend de manière intuitive où cliquer pour accéder aux cours.			
3. On comprend le sens des icônes de la page.			
4. La consigne de l'activité est facilement identifiable.			
5. Le vocabulaire utilisé pour la consigne est adaptée au niveau du cours.			
6. On comprend l'objectif de l'activité.			
7. Le dialogue avec Tell Me More est ennuyeux.			
8. Le dialogue avec Tell Me More encourage à finir le cours.			
9. Les outils ¹ pour réaliser les activités sont faciles à utiliser.			
10. Les outils sont adaptés aux activités.			
11. Les outils sont attractifs et motivants.			
12. Le fonctionnement de la reconnaissance vocale est intuitif.			
13. On comprend facilement comment s'enregistrer.			
14. On comprend facilement comment s'écouter.			
15. On peut facilement accéder à ses résultats.			

¹Les outils = déplacer un mot, compléter un phrase, écouter, prononcer

Annexe 7 : ressources pour la formation

Représentation de l'autoformation par les TICE

S'auto-former avec Tell Me More

- Est-ce que les activités proposées par Tell Me More peuvent compléter ou renforcer celles du livre ?
- Comment motiver les étudiants à l'autoformation ?
- Quel est l'intérêt de Tell Me More pour les professeurs ?



Annexe 7 : ressources pour la formation
Canevas pour le guide de l'étudiant



GUIDE DE L'ÉTUDIANT

Objectif : accompagner les étudiants lors de leur première utilisation de Tell Me More et développer leur autonomie.

Consigne: Vos étudiants vont se rendre dans la salle multimédia afin de commencer à utiliser Tell Me More. Ils vont faire une séance d'une heure au niveau intermédiaire ou intermédiaire +.

Vous allez réaliser une fiche pour les accompagner dans cette première utilisation du logiciel.

Cette fiche devra comporter, au minimum, les informations suivantes :

- Les activités et exercices que les étudiants vont faire pendant cette première heure.
- Les documents qu'ils devront consulter pour faire les activités demandées (fiche de grammaire, conjugaison, etc.)
- Consignes et explications que vous jugerez devoir ajouter à celles du logiciel pour aider les étudiants à réaliser les activités.

Annexe 7 : ressources pour la formation

Fiche pédagogique « visite active de la salle multimédia / présentation de Tell Me More »



**VISITE ACTIVE DE LA SALLE MULTIMÉDIA
PRÉSENTATION DE TELL ME MORE**

Objectifs généraux : didactiser un document présentant Tell Me More et préparer une fiche pédagogique pour les enseignants de FLE.

Objectif de la fiche pédagogique : - Présenter Tell Me More aux étudiants de manière ludique pour éveiller leur curiosité envers le logiciel.
- Faire comprendre les enjeux de l'autoformation aux étudiants.

Modalité : travail collaboratif en groupe de 3

Outils nécessaires : - internet pour la recherche de documents authentiques.
- des documents authentiques (au choix une vidéo / un doc papier de TMM)

Déroulement :

Étape 1 :

Choisir dans les documents authentiques (vidéo sur youtube ou documents envoyés par TMM) le document répondant le mieux aux objectifs visés.

Étape 2 :

Préparer la fiche pédagogique suivant le modèle ci-dessous :

<p><u>Activité :</u></p> <p><u>Durée :</u></p> <p><u>Niveau A2 :</u></p> <p><u>Objectifs :</u></p> <p><u>Compétences visées :</u></p> <p><u>Matériel nécessaire :</u></p> <p><u>Informations complémentaires :</u></p> <p><u>Déroulement :</u></p>

Étape 3 :

Présenter la fiche aux professeurs.

Annexe 7 : ressources pour la formation
 Fiche d'évaluation de la formation

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION

INTRODUCTION À L'INTÉGRATION DE L'AUTOFORMATION DANS LES COURS DE FLE VIA TELL ME MORE

Vientiane, 17 – 20 juin 2013

Ce questionnaire a pour objectif de connaître votre avis sur la formation que vous venez de suivre. Vos réponses et vos commentaires nous aideront à améliorer les prochaines formations mises en place. Nous vous remercions par avance de bien vouloir prendre le temps de nous répondre.

Cochez la case qui correspond le mieux à votre opinion :

A : Très bien

B : Bien

C : Assez bien / Moyen

D : Insuffisant

I – ORGANISATION GÉNÉRALE DE LA FORMATION

	A	B	C	D
Dates de la formation				
Durée de la formation				
Répartition des horaires				
Localisation de la formation				
Ambiance générale				

Commentaires :

.....

II – CONTENU ET ANIMATION DE LA FORMATION

	A	B	C	D
Annonce des objectifs				
Atteinte des objectifs annoncés				
Utilité de la formation				
Qualité de la formation				
Documents et supports utilisés				
Nombre de participants				
Contacts et échanges avec le(s) formateur(s)				
Qualité de(s) formateur(s)				
Acquisition de nouvelles connaissances				

Commentaires :

.....

III – QUESTIONS COMPLEMENTAIRES

1) Globalement, cette formation a été :

- totalement satisfaisante
- partiellement satisfaisante
- pas du tout satisfaisante

Expliquez pourquoi :

.....
.....
.....
.....

2) Améliorations à apporter :

.....
.....
.....
.....

3) Commentaires libres (si vous avez des commentaires, propositions ou suggestions à formuler, nous serions heureux de les connaître) :

.....
.....
.....
.....
.....

Annexe 8 : productions des participants à formation

Groupe 1

Guide de l'étudiant

Objectif : accompagner les étudiants lors de leur première utilisation de Tell me more et développer leur autonomie

Etape 1 : création d'un compte d'étudiant




1. cliquez sur l'icône Tell Me More . La page Bienvenue apparaît
2. cliquez sur « création d'un nouveau compte »
3. inscrivez votre nom et votre prénom dans la case mot de passe


Exemple :

Nom	KOUNVONG
Mot de passe	keomanivone

Cliquez sur « Démarrer » pour valider votre inscription

Etape 2 : Choix du niveau

Choisissez le niveau « intermédiaire », puis validez en cliquant sur une coche verte 

Choisissez « mode libre », puis validez en cliquant sur une coche verte 

Etape 3 : Choix du thème

1. Choisissez « cours 2, thème numéro 8 « pluie ou soleil ? »
2. Lisez bien la consigne en haut à gauche de l'écran. Puis, faites l'exercice (CO et EO)
 - Si vous voulez réécouter la phrase, cliquez sur l'icône ◀
 - Pour s'écouter cliquez sur l'icône de vibration.
 - Vous pouvez vérifier vos résultats en cliquant sur l'icône de synthèse en bas à droite. Σ
3. Cliquez sur « liens » :

- association des mots

- remise dans l'ordre

- **texte à trous**

- dictée

- rédaction

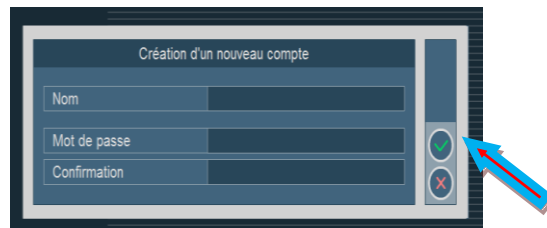
Choisissez : l'exercice « texte à trous », lisez bien la consigne en haut à gauche de l'écran et faites l'exercice.

S'il vous reste du temps, vous pouvez faire un autre exercice.

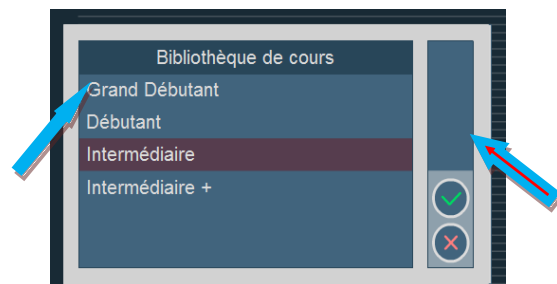
Groupe 2

Présentation du logiciel

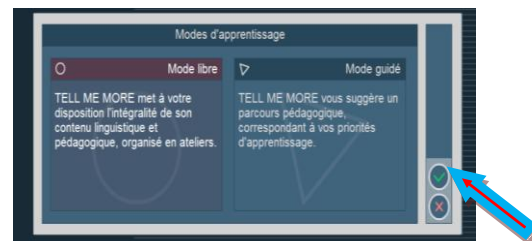
Créer un compte



Choisir le niveau correspondant



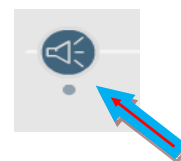
Choisir le mode d'apprentissage



Choisir le thème : un petit déjeuner

Écoutez puis prononcez la réponse votre choix

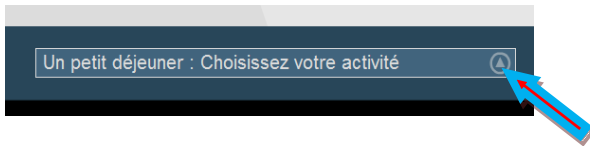
Cliquez sur le bouton pour écouter la phrase



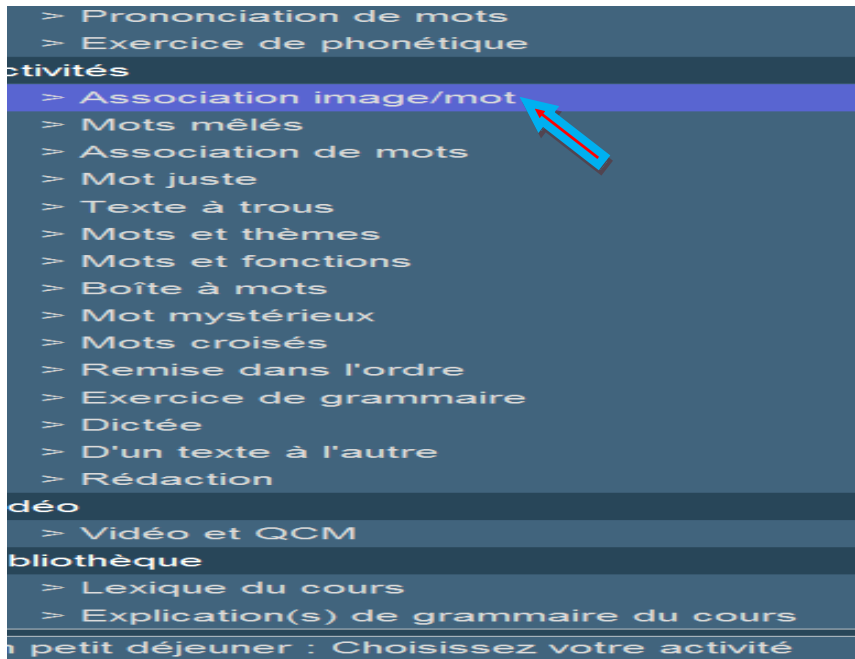
Cliquez sur le bouton pour vous enregistrer et vous écouter



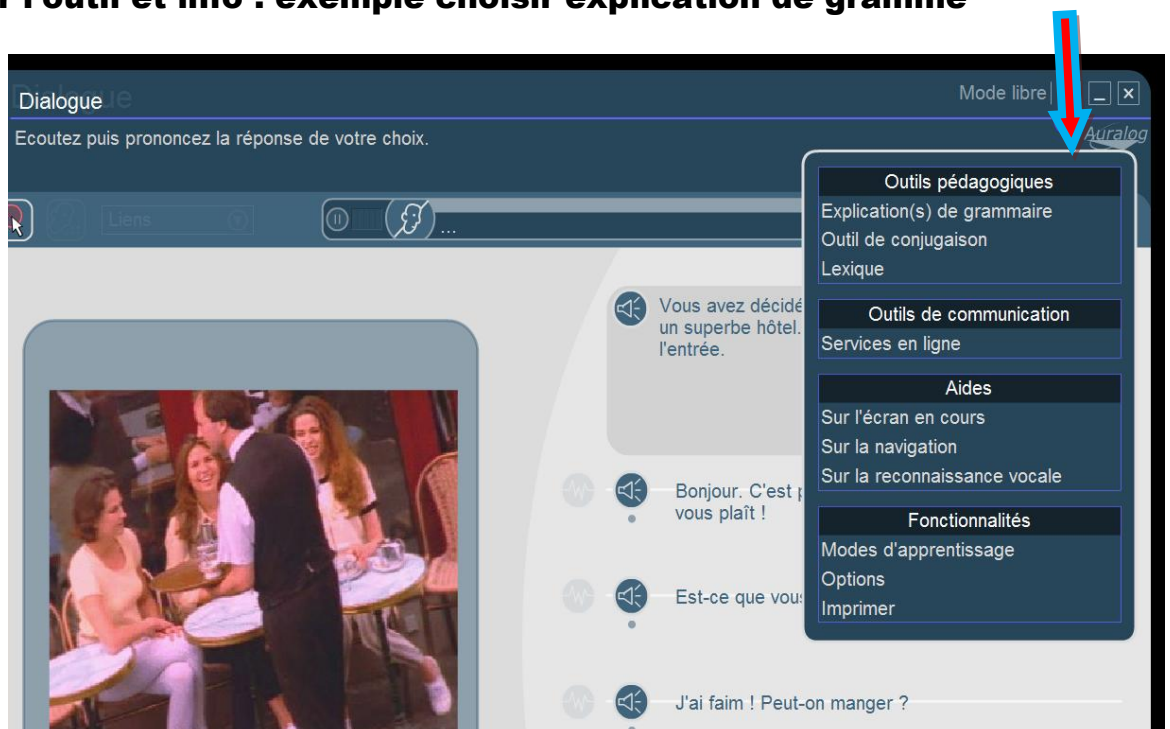
Cliquez sur le bouton



Choisir association image/mot



Expliquer l'outil et info : exemple choisir explication de grammaire



Activité 1

Durée: 5 minutes

Niveau: A2

Objectifs: Introduire Tell me more (document déclencheur)

Compétences visées: compréhension orale

Matériel nécessaire: vidéo Tell me more : changez de langues!

Modalité de travail: groupe-classe

Déroulement:

- Regardez la vidéo et répondez aux questions suivantes:
 1. Quel type de document c'est?
 2. Comment s'appelle le personnage?
- Première visualisation et réponses aux questions.
 3. Que fait-il? Et comment?
 4. Comment s'appelle le logiciel présenté?
- Deuxième visualisation et mise en commun.

Activité 2

Durée: 25 minutes

Niveau: A2

Objectifs: Présenter les avantages de Tell me more et de l'auto-formation

Compétences visées: compréhension orale et expression orale

Matériel nécessaire: vidéo Tell me more – Université de Nantes

http://www.certificationlangues.univ-nantes.fr/1328708958972/0/fiche___actualite/

Modalité de travail: binôme

Déroulement:

- Sélectionnez les arguments (+ et -) cités dans la vidéo
- Première visualisation et travail en binôme.
- Deuxième visualisation, voire troisième.
- Donnez votre opinion sur les arguments cités .
- Mise en commun.

Activité 3

Durée: 30 minutes

Niveau: A2

Objectifs: Découvrir le logiciel Tell me more

Compétences visées: compréhension écrite

Matériel nécessaire: logiciel

Modalité de travail: individuel

Déroulement:

- Sélectionnez les arguments (+ et -) cités dans la vidéo
- Première visualisation et travail en binôme.
- Deuxième visualisation, voire troisième.
- Donnez votre opinion sur les arguments cités .
- Mise en commun.

Annexe 9 : vainqueurs du concours « règlement de la salle multimedia »



RESUME

MOTS-CLES : autonomie, TICE, andragogie, autoformation, accompagnement

Ce mémoire se donne pour objectif de présenter les démarches d'investigation et de réflexion effectuées lors de la mise en œuvre du dispositif d'accompagnement à destination des enseignants de l'université des sciences de la santé de Vientiane au Laos dans le but d'intégrer un dispositif offrant une possibilité d'apprentissage en autoformation.

Je formais l'hypothèse qu'intégrer une partie en autoformation au cours de français langue étrangère existant requiert de modifier ses pratiques pédagogiques et de prendre en compte la capacité de l'apprenant à exercer son autonomie. L'installation d'un dispositif tel qu'un didacticiel remet en question le rôle de l'enseignant en lui conférant un nouveau statut, celui de conseiller. Statut qu'il pourra assumer en recevant un accompagnement adéquat comprenant une formation continue.

ABSTRACT

KEYWORDS: autonomy, TICE, andragogy, blended learning, support

This report presents the procedures of investigation that were made in the implementation of support aimed at the teachers of the university of the health sciences from Vientiane, Laos with the aim of integrating a possibility of blended-learning.

I trained the hypothesis which to integrate a blended-learning part into existing French as a foreign language course requires to modify its educational practices and to take into account the capacity of the learner to exercise its autonomy. The installation of a device such as an educational software questions the role of the teacher by conferring him a new status, that to advise. Status which he can assume by receiving an including adequate support.