



HAL
open science

Le projet Facebook : l'enseignement du FLE en contexte universitaire professionnel : à la rencontre d'un public captif

Audrey Justo

► To cite this version:

Audrey Justo. Le projet Facebook : l'enseignement du FLE en contexte universitaire professionnel : à la rencontre d'un public captif. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01846957

HAL Id: dumas-01846957

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01846957v1>

Submitted on 23 Jul 2018

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.



Le projet Facebook :

L'enseignement du FLE en contexte universitaire
professionnel : à la rencontre d'un public captif

JUSTO – Audrey
10499931

Sous la direction de Sandrine Courchinoux

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle

Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2017-2018

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication

Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère

Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Je tiens à remercier l'équipe de l'Alliance française de Bangalore pour son soutien sans faille dans tout ce que j'ai pu entreprendre. Tout particulièrement Camille Caritte, ma directrice de stage pour son écoute, ses conseils et son partage d'expérience, ainsi qu'Indara Therapath ma co-stagiaire. L'aboutissement de ce projet est le fruit du travail de toute une équipe, des réflexions communes, des échanges et des discussions.

Merci à ma directrice de mémoire, pour son aide dans ma compréhension des demandes universitaires, sa relecture attentive et ses conseils.

Merci à tous mes apprenants pour leur énergie, leur intelligence et leur créativité.

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 : JUSTO PRENOM : AUDREY

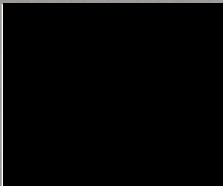
DATE : 17.04.2018 SIGNATURE : 

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	7
Introduction	9
PARTIE 1	11
LE CONTEXTE.....	11
CHAPITRE 1. L'INDE PRESENTATION	12
1.1. Données économiques et culturelles.....	12
1.2. Les langues en présence	13
1.3. Le système d'enseignement supérieur indien	15
CHAPITRE 2. LES INSTITUTIONS IMPLIQUEES DANS LE PROJET	16
2.1. Le réseau des alliances françaises	17
2.2. L'Alliance française de Bangalore	17
2.3. L'Alliance française de Manipal	18
2.4. Le Wagsha College	19
2.4.1. Organisation du <i>Wagsha College</i> , spécialité management hôtelier	19
2.4.2. La place de l'Alliance française au sein du Wagsha College	20
2.4.3. Le public du cours de français.....	20
CHAPITRE 3. DEFINITION DU COURS DE FRANÇAIS	21
3.1. La demande institutionnelle	21
3.2. La démarche adoptée.....	22
PARTIE 2	24
CHAPITRE 4. LA SIMULATION GLOBALE.....	25
4.1. Historique.....	25
4.2. Les simulations globales et la perspective actionnelle.....	26
4.3. Les grands principes de la simulation globale.....	28
4.4. Le positionnement enseignant et apprenant dans la simulation globale	29
4.4.1. Le rôle de l'enseignant dans la simulation globale.....	29
4.4.2. La simulation globale facteur d'autonomisation des apprenants	31
4.5. La simulation globale appliquée au français professionnel	32
CHAPITRE 5. LA SIMULATION GLOBALE ET LES TICE EN PARTICULIER LES RESEaux SOCIAUX.....	33
5.1. Les réseaux sociaux et l'apprentissage des langues.....	34
5.2. Les réseaux sociaux et les simulations globales	36
5.3. Les Formations ouvertes et A distance : la modalité hybride dans l'apprentissage des langues.....	37
CHAPITRE 6. LA RELATION APPRENANT ENSEIGNANT ET SON IMPACT SUR L'APPRENTISSAGE	39
6.1. L'interaction apprenant/enseignant	39
6.2. L'impact des TICE sur l'apprentissage et la relation apprenant enseignant	41
PARTIE 3	44
LE PROJET FACEBOOK ET SON ANALYSE	44
CHAPITRE 7. LES PREMIERS CONTACTS ET LE CHOIX DU GROUPE TEST	45
7.1. Premiers constats.....	45
7.1.1. Retouches du syllabus	45
7.1.2. Des jeux de rôle à l'idée de la simulation globale	46
7.2. Le choix de la simulation globale et de Facebook	47
7.2.1. La simulation globale.....	47
CHAPITRE 8. LE PROJET DE SIMULATION GLOBALE.....	49
8.1. Les objectifs	49
8.2. Les modalités	50
8.2.1. Le fonctionnement général.....	50
8.2.2. La place de l'enseignant.....	50

8.2.3. Le rôle des apprenants.....	51
8.3. Le déroulement du projet.....	51
8.3.1. Semaine 1 et 2.....	51
8.3.2. Semaines 3 et 4.....	53
CHAPITRE 9. ANALYSE DE L'EXPERIENCE.....	53
9.1 L'impact du projet sur la classe.....	54
9.1.1 Le groupe classe.....	54
9.1.2 La place de l'enseignant.....	56
9.2. Le lieu Facebook.....	57
9.2.1 L'expertise enseignante et étudiante.....	57
9.2.2 les potentialités inexploitées de Facebook.....	59
CHAPITRE 10. ANALYSES DES PRODUCTIONS DES APPRENANTS.....	60
10.1. Des productions attendues.....	60
10.2. Des productions à l'initiative des apprenants.....	63
PARTIE 4.....	66
LES PERSPECTIVES.....	66
CHAPITRE 11. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES DES APPRENANTS.....	67
11.1. Les choix méthodologiques.....	67
11.2 Analyse des questionnaires.....	67
11.2.1. A propos des réseaux sociaux.....	67
11.2.2.A propos du projet de simulation globale.....	68
11.2.3.A propos du cours de français.....	69
11.2.4. Les questions ouvertes.....	70
CHAPITRE 12. LE POINT SUR CETTE SIMULATION GLOBALE.....	71
12.1 Les apports.....	71
12.1.1 Une motivation retrouvée chez les étudiants.....	71
12.1.2. Les apports de la modalité hybride.....	72
12.2 Les limites de cette expérience.....	73
12.2.1. La simulation globale à distance un modèle adapté à cette situation pédagogique ?.....	73
12.2.2 L'aspect technique : lieu d'accueil de la simulation et formation hybride.....	75
12.2.3. Les manques dans le scénario pédagogique.....	77
CHAPITRE 13. L'APRES PROJET : QUELLES PERSPECTIVES ?.....	78
13.1. Quelques exemples de projets.....	78
13.1.1. La télécollaboration.....	78
13.1.2 Un univers virtuel.....	79
13.1.3. Les réseaux sociaux.....	80
13.2. Pistes d'amélioration possibles pour le groupe cible.....	81
13.2.1. Les modalités du projet.....	81
13.2.2. Le travail avec l'équipe du <i>Wagsha College</i>	82
13.2.3. L'évaluation.....	82
Conclusion.....	84
Bibliographie.....	86
Table des annexes.....	88

Introduction

En reprise d'études depuis plusieurs années, j'ai enseigné le français langue étrangère depuis 4 ans dans diverses institutions et avec divers publics, de tous âges et de tous niveaux. Cela m'a donné une expérience variée et assez généraliste. Cependant toutes ces institutions n'étaient pas à proprement parler spécialisées dans le français langue étrangère. Ainsi pour le stage de Master2, l'objectif était de découvrir une institution phare du français langue étrangère : l'Alliance française. C'est pour cela que j'ai choisi l'Alliance française de Bangalore. Le pays où elle était localisée, en l'occurrence l'Inde, n'avait aucune importance pour moi, c'était une culture différente et une langue différente avec lesquelles il faudrait composer, comme cela aurait été le cas dans n'importe quel autre pays étranger. Ce qui s'est révélé ne pas être tout à fait exact, l'Inde étant un pays tout à fait singulier pour une personne de culture européenne, tant au point de vue des langues, que de sa culture et son organisation.

Quant à l'Alliance française qui a accueilli le stage, L'Alliance française de Bangalore, son organisation est elle aussi tout à fait particulière. Sans entrer dans des détails qui seront abordés plus loin dans ce mémoire, l'Alliance française de Manipal où j'ai effectué ce stage, est une antenne avec une seule salariée et ne correspondait pas du tout à l'idée que je me faisais d'une Alliance française. Au vu de la taille de la structure et du peu de personnel, les événements culturels étaient peu nombreux, il n'y avait ni bibliothèque, ni TBI (Tableau blanc interactif), peu de partenariats extérieurs malgré les efforts de la coordinatrice. En revanche cette annexe est un centre de passation du DELF ce qui m'a permis d'expérimenter la position d'examinatrice.

La proposition de stage de départ consistait en :

- Des cours à dispenser (en moyenne 20 heures par semaine) à des étudiants indiens, d'un niveau débutant dans les locaux de l'Alliance française ;
- Des tâches annexes comme la participation à des événements de l'Alliance (semaine de la francophonie) pouvaient être proposées.

L'enseignant stagiaire pouvant faire preuve d'initiative et proposer des projets. Une formulation assez classique des propositions de stage en général.

J'ai répondu à cette annonce en précisant les attentes de stage qui relevaient plus de l'ingénierie de la formation : c'est-à-dire moins de cours à dispenser et plus de temps pour

créer un projet de formation. Des entretiens ont été réalisés avec la coordinatrice de l'antenne de Manipal afin de préciser ma demande et leurs besoins.

Après un entretien Skype, et de nombreux mails, il a été convenu que 12 heures seraient consacrées à l'enseignement et 12 heures au projet d'ingénierie. Dans les 12h d'enseignement une partie serait dispensée à un public Alliance française : des jeunes fréquentant l'université et ayant choisi de prendre des cours de français pour plusieurs raisons : enrichir leur CV, parce qu'ils aimaient les langues ou la culture française. L'autre public serait des étudiants d'une université partenaire, pour lesquels le français est une matière obligatoire. Ce public se caractérisait par : son absentéisme, son absence d'intérêt pour le français matérialisée par du bruit en classe, une utilisation des téléphones, des bavardages, etc. Il fallait trouver un moyen de les intéresser. En rapport avec ma formation théorique, j'avais l'idée d'utiliser les TICE, notamment une « plateforme » d'apprentissage à distance. Internet étant en pleine expansion en Inde, ce public étant un public « jeune » on pouvait supposer que cette proposition pourrait éveiller son intérêt. Néanmoins, sans les connaître, ce projet était très vague au départ. Renseignements pris, les étudiants avaient à leur disposition le matériel nécessaire, au moins en termes de portables et de connexion internet. Cette idée a donc été retenue, sous réserve de rencontrer les étudiants et d'affiner le projet une fois tous les éléments en main. La question était donc comment parvenir à intéresser un public captif, en situation professionnelle, en partant de l'hypothèse qu'utiliser la technologie internet serait un élément de motivation.

Ce mémoire présentera le contexte indien, la situation de départ avec l'Alliance française de Manipal et les étudiants de l'université. Les éléments théoriques seront ensuite exposés soutenant la réflexion autour du projet présenté, puis le projet en lui-même et son analyse. Enfin d'autres perspectives seront proposées en explorant des projets similaires et en proposant des améliorations pour celui qui s'est déroulé à Manipal.

Partie 1

Le contexte

Chapitre 1. L'Inde présentation

1.1. Données économiques et culturelles

Le contexte de ce mémoire va être posé dans cette partie en termes de lieu : quelques données sont en effet nécessaires pour comprendre certaines particularités économiques et culturelles et leurs implications tant sur le projet mené que sur les relations avec le public.

L'Inde est une république fédérale qui compte 1,3 milliards d'habitants. Malgré une forte croissance ces dernières années, le pays connaît toujours de fortes inégalités sociales: environ 60% de la population vivait encore avec moins de 3,1\$ par jour en 2011 (chiffres du ministère de l'économie et des finances). Néanmoins, on note l'émergence d'une classe moyenne, qui ne représente que 10% de la population. Economiquement, le pays se classe au 7^e rang mondial. Selon le journal « La Tribune » dans un article en date du 02 juin 2016, l'Inde comptait 300 millions d'utilisateurs d'internet, se classant désormais devant les Etats-Unis, et juste derrière la Chine. Et ce malgré un taux de pénétration de 22%, dû au manque d'accès dans les zones rurales, où se trouve les 2/3 de la population du pays. Dans le cadre de la relance de la croissance, le programme « *Digital India* » lancé par le gouvernement a pour objectif de « fournir des services numériques à une population encore très peu connectée, ce qui passe notamment par le raccordement des zones rurales en haut débit et l'apprentissage du numérique » (Pépin, 2015, np). Le pays compte 118 millions de comptes de réseaux sociaux actifs, chiffre de 2015 fourni par l'agence « *We are social* ». C'est un taux de pénétration assez faible, 9%, en raison de la forte pauvreté en Inde. Cependant, en raison du grand nombre d'habitant, le nombre d'utilisateurs est non négligeable. Cette même agence a publié les chiffres suivants concernant l'augmentation de la consommation d'internet :

Source : site « *We are social* »¹



On observe une importante croissance des comptes de réseaux sociaux, précisons qu'elle est supérieure à la moyenne mondiale qui est de 21%. L'Inde de par son importante population est une cible pour les géants du web tels Facebook et Google, qui ont mené des campagnes de sensibilisation à Internet dans les zones rurales du pays. Il s'agit d'un pays en pleine croissance, dynamique et résolument tourné vers les technologies comme Internet. Et ce avec une volonté affichée d'entraîner tout le pays vers cette modernité, y compris les zones rurales.²

Dans le cadre de ce travail, il semble à présent important de porter un regard sur la situation de l'Inde concernant l'enseignement supérieur et la place qu'y occupent les langues. En préambule, un rapide portrait des langues en présence en Inde sera brossé, car la situation est assez originale est complexe.

1.2. Les langues en présence

En Inde les deux langues officielles sont l'hindi et l'anglais. L'hindi est la langue officielle de l'union, et l'anglais la langue officielle associée. Mais la position de l'anglais se renforce.

¹ <https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview>

² <https://www.nextinpact.com/news/96654-linde-nouvelle-destination-preferece-geants-net.htm>

La question de la langue s'est posée lors de la décolonisation, et l'hindi apparaissait pour de nombreuses personnes comme un choix cohérent en raison du nombre de locuteurs. Mais une forte résistance est apparue dans le Sud de l'Inde, de la part des locuteurs tamouls particulièrement, causant émeutes et morts. Ainsi, paradoxalement, dans ce contexte c'est la langue du colonisateur qui est finalement la moins polémique, et qui de ce fait, entre autres, a pris une importance grandissante.

L'Inde est une république fédérale constituée de 29 Etats et de 7 territoires. Il y a 22 langues reconnues dans la constitution. Chaque Etat a une langue officielle (parmi les 22 langues constitutionnelles), ce qui ne veut pas dire qu'elle soit l'unique langue parlée. L'hindi est la langue officielle de plus d'un Etat, ce qui assoit sa situation particulière. La communication entre Etats se fait soit en hindi, soit en anglais.

De nombreuses autres langues sont parlées sur le territoire. Selon le recensement indien de 2001 il y en aurait 122, avec ce critère : ne sont prises en compte que les langues ayant plus de 10 000 locuteurs. Selon d'autres sources, il y en aurait 780, voire plus. Le statut constitutionnel ou non des langues n'est pas figé et peut évoluer selon les pressions exercées par la population.

Ce qui est intéressant dans ce système et relativement original est :

« Le souci manifeste est de ne pas imposer une seule langue au détriment des autres. Si la Constitution précise, par exemple, que la langue de la Cour Suprême ou des Hautes Cours de justice est l'anglais, elle fait immédiatement suivre l'article principal de réserves qui ouvrent à d'autres possibilités. Par ailleurs, la Constitution prévoit que chacun est habilité à utiliser n'importe quelle langue en usage dans l'État ou dans l'Union Indienne pour présenter des doléances à un fonctionnaire représentant l'autorité fédérale ou centrale, ou une réhabilitation pour des torts subis. » (Balbir, 2014, np)³

De plus « La plupart des Etats ont un Département de Traduction ou des cellules linguistiques chargées de traduire documents officiels (lois, décrets, etc.) des langues majoritaires dans les langues minoritaires et vice-versa. C'est un moyen de garantir l'égalité entre locuteurs. ». (Balbir, 2014, np)

Il y a donc une réelle volonté de préserver les différentes langues vernaculaires en Inde. Ce qui est renforcé par la « *Three language formula* », qui depuis 1956 prévoit que chaque

³ Source : <https://www.taurillon.org/de-l-audacieuse-et-surmontable-question-des-langues-en-inde-1-2>

enfant apprend la langue officielle de l'état, la langue officielle de l'union, l'hindi, et la langue officielle associée l'anglais.

Cela étant cette formule apparemment idéale est souvent détournée au profit de langues étrangères à la place des langues vernaculaires pour ce qui est des états ou l'hindi est langue officielle. Et dans le sud de l'Inde le plus souvent la formule devient bilingue : langue de l'Etat et l'anglais.

Le résultat est que de nombreuses personnes en Inde parlent plusieurs langues, avec une maîtrise de la langue parlée et écrite variable. Cependant, curieusement les personnes ne se considèrent pas bilingues. Le statut des langues « locales » ne leur permet apparemment pas d'être considérées comme des langues à part entière mais plutôt comme des « sous-langues ». De plus le fait que les Indiens ne maîtrisent pas forcément l'oral et l'écrit pour chacune des langues apprises, vient renforcer ce sentiment. Ainsi ils peuvent s'émerveiller qu'une européenne parle trois langues, mais être étonnés quand celle-ci leur fait remarquer qu'eux aussi,

Le fonctionnement du système d'enseignement supérieur indien et la place des langues dans ce système vont être explorés à présent afin de contextualiser ce travail.

1.3. Le système d'enseignement supérieur indien

Selon les données de l'ambassade de France en Inde :

« Le système d'enseignement supérieur indien compte aujourd'hui 44 universités centrales, 306 universités publiques sous tutelle des Etats, 283 universités dites « assimilées » et 67 institutions dites « d'importance nationale ».

Les établissements supérieurs sont de trois types :

- Les *colleges*

Ils dispensent des diplômes de premier cycle et sont dépendants des universités auxquelles ils sont affiliés. Le cursus varie de 3 à 4 ans pour les parcours en ingénierie. Le diplôme délivré est un *Bachelor*.

- Les universités

Elles dispensent un enseignement de deuxième et troisième cycle, et délivrent des masters et des doctorats sur le même modèle que l'Europe.

- Les IIT (*Indian institute of technology*), les *Indian institutes of management* (IIM), les *National Law Schools* etc.

Ce sont des établissements qui peuvent être assimilés aux grandes écoles, ils sont très sélectifs et ont pour objectif de préparer la future élite indienne. Ils préparent au *Bachelor*, *Master* et *Doctorat*.

L'éducation est considérée comme une priorité par le gouvernement indien, cela se concrétise par une part importante du budget qui y est consacrée (3 milliards de dollars américains), des campagnes d'alphabétisation (taux d'alphabétisation de 74%), une augmentation du nombre d'universités (de 27 en 1950 à 700 en 2012-2013), ainsi que des quotas visant à rééquilibrer les chances d'accès à l'Education pour tous (particulièrement les castes les plus basses). Ces derniers temps on observe également un essor des institutions privées.

Pour ce qui est de l'utilisation des langues, dans les établissements supérieurs la situation est variable : la langue utilisée peut être celle de l'Etat, mais le plus souvent c'est l'anglais ou l'hindi qui domine. Pour ce qui est des langues étrangères enseignées, le français occupe la première place. Il est à noter le statut particulier qu'il avait jusqu'en 1989 où il était obligatoire dans les écoles indiennes. Désormais le français est optionnel sauf dans les instituts d'hôtellerie et de tourisme où il est resté obligatoire.

Nous sommes donc en présence d'un pays multilingue, en pleine mutation, qui a montré une expansion rapide ces dernières années à de nombreux niveaux : économique, démographique et technologique.

Le contexte a donc semblé tout à fait favorable au travail sur un projet en lien avec internet et les réseaux sociaux, d'autant plus que la population cible appartient à une classe sociale aisée, urbaine et étudiante.

A présent il sera développé une partie consacrée aux institutions dans lesquelles se sont déroulées le projet et qui ont accueilli le stage.

Chapitre 2. Les institutions impliquées dans le projet

Le fonctionnement général des Alliances françaises, puis celui des Alliances françaises de Bangalore et Manipal sera expliqué dans ce chapitre. Enfin une partie sera consacrée au « *Wagsha College* » université dont font partie les apprenants du public cible.

2.1. Le réseau des alliances françaises

Il a été fondé en 1883 avec pour objectif la diffusion de la culture française dans le monde. Aujourd'hui les Alliances françaises proposent des cours de français et des événements en rapport avec la France et la francophonie. Les Alliances françaises peuvent délivrer des diplômes de langue qui sont reconnus nationalement et au niveau Européen.

En 2007, a été créée la Fondation Alliance française qui coordonne l'ensemble du réseau et l'anime. Elle est propriétaire de la marque « Alliance française » et à ce titre veille à ce que des critères de qualité concernant l'enseignement dispensé et l'offre culturelle soient respectés. Pour ce faire un référentiel démarche qualité a été élaboré. Ce sont des associations de droit local, indépendantes de l'Etat français financièrement et statutairement. Elles sont autofinancées à 96% en moyenne et peuvent recevoir des aides sur le budget de la coopération par le biais de conventions. Le personnel des Alliances françaises est composé en majorité de personnel local, complété par des francophones aux postes d'enseignant ou pour les postes de direction. Un conseil d'administration veille au bon fonctionnement des Alliances sur le plan financier et sur l'organisation générale prévu par le directeur.

On compte aujourd'hui une dizaine d'Alliances françaises en France et environ 800 dans le reste du monde. Le réseau en Inde est le plus important d'Asie avec 16 établissements, selon le site de la Fondation Alliance française.

2.2. L'Alliance française de Bangalore

Bangalore est une ville située au Sud de l'Inde, dans l'Etat du Karnataka. Elle compte 8 474 870 habitants. C'est une ville axée sur les nouvelles technologies, surnommée la « Silicon Valley » indienne.

Présente depuis 1970, l'Alliance française de Bangalore accueille environ 3500 apprenants dans l'année. Elle est composée d'un directeur, d'une directrice des cours, d'une coordinatrice pédagogique et de 35 professeurs de français, de nationalité française et indienne (Cf annexe1). Elle est dirigée par un conseil d'administration. Les cours ont lieu toute la semaine et couvrent les niveaux A1.1 à B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). L'Alliance française est centre de passation du DELF et DALF. Elle est très dynamique au niveau culturel et veille à varier ses propositions : exhibitions de danse indienne, projections de films français, expositions de photographies, de peintures. Son site internet est régulièrement mis à jour et présente les nombreux

événements qui y ont lieu, ainsi que l'offre de cours actualisée. Le bâtiment qui l'abrite possède une cafétéria, une bibliothèque, un auditorium qui est utilisé pour les spectacles, de nombreuses salles de classe le tout encadré par un jardin.

2.3. L'Alliance française de Manipal

L'Alliance française de Manipal est l'annexe de l'Alliance française de Bangalore. Ainsi, elle dépend du directeur de Bangalore et du même conseil d'administration.

Elle est située au sein de l'université de Manipal dans le département d'études européennes. Un contrat a été signé entre l'Alliance française de Bangalore et l'université de Manipal : l'annexe de Manipal est hébergée par le département et elle est censée être la seule habilitée à donner des cours français dans cette université. 10% des revenus de l'Alliance française de Manipal reviennent à l'université et ils ont un partenariat pour organiser ensemble deux activités culturelles par an. L'Alliance française de Manipal est en charge du cours de français pour le master d'études européennes du département. Elle garde son indépendance mais bénéficie de liens privilégiés avec l'université. Lorsque l'Alliance française dispense des cours à l'université elle est astreinte au tarif universitaire (qui est plus faible que celui de l'Alliance française) mais en termes de nombre d'étudiants, c'est évidemment très intéressant. C'est un modèle très particulier, seules deux Alliances françaises fonctionnent de cette manière dans le monde. Sur le principe, ce fonctionnement pourrait être très dynamique et avantageux sur tous les plans (culturel, pécuniaire), mais il n'en est rien à cause du manque de personnel qui ne permet pas de développer l'activité.

La coordinatrice est la seule salariée. Elle assure le secrétariat, l'intendance, les cours et la coordination. C'est évidemment très insuffisant pour assurer tous les cours, et les événements culturels. Ainsi le personnel est renforcé par des stagiaires pour permettre le fonctionnement de la structure, en principe un parfois deux.

La ville de Manipal est une ville universitaire comportant les établissements de médecine, de technologie informatique, de management en hôtellerie, etc. Ainsi la majorité de sa population est composée d'étudiants venant de tous les Etats de l'Inde.

Le public de l'Alliance française est composé de ces étudiants, qui souhaitent ajouter le français dans leur curriculum, et se donner plus de chance dans leur cursus. Plus rarement certains souhaitent apprendre le français par intérêt personnel. Des demandes peuvent émaner de départements qui souhaitent enrichir le cursus de leurs étudiants d'une

langue vivante supplémentaire. C'est le cas du *Wagsha College (Welcomgroup graduate school of hotel administration college)* qui fait également partie de l'université de Manipal, et de sa section BHM (*Bachelor in hotel management*). Cet établissement va être à présent décrit de manière plus détaillée, ainsi que le cursus qu'il propose.

2.4. Le Wagsha College

Le *Wagsha College* est un département de l'université de Manipal. Seront considérés son organisation, le public qu'il accueille, et le contexte humain et pédagogique.

2.4.1. Organisation du Wagsha College, spécialité management hôtelier

Au sein de cet établissement il y a plusieurs spécialités : management hôtelier, cuisine, diététique. L'Alliance française intervient dans deux spécialités : la cuisine et le management hôtelier. Dans le cadre de ce mémoire une attention particulière sera portée au management hôtelier, cursus du public cible.

La formation en management hôtelier est un cursus en 4 ans, destiné à former du personnel de qualité dans l'hôtellerie de luxe en Inde et à l'international. C'est un établissement relativement onéreux, très strict en matière d'habillement et de ponctualité. L'enseignement dispensé est très varié et recouvre toutes les branches des métiers de l'hôtellerie : réception, services, cuisine, etc. Parmi tous ces cours intervient le français pour un volume horaire de 48h pendant le deuxième semestre de la deuxième année (Cf annexe 2). Le français est un « plus », il ne fait pas partie des enseignements prioritaires malgré le fait qu'il soit obligatoire. Les annulations de cours sont fréquentes pour cause de *duties*, obligations liées à des événements qui nécessitent du personnel hôtelier. Cela peut aller de la préparation d'un déjeuner, au tournoi de basket, en passant par la remise de diplômes, assez souvent sans information préalable aux professeurs. Le cours de français a lieu dans une salle de type « amphithéâtre », relativement spacieuse, avec un grand tableau blanc et un vidéoprojecteur. Les photocopies sont assurées par l'université (le secrétariat s'en charge).

Le français est une matière obligatoire, les étudiants sont ici un public captif. Cette obligation est la même pour tous les établissements hôteliers ou de tourisme, ce n'est donc pas non plus une volonté de l'établissement.

2.4.2. La place de l'Alliance française au sein du Wagsha College

Au sein de l'établissement, le cours de français est le seul à être assuré par des intervenants extérieurs.

Il n'a pas été prévu d'intégrer les enseignants de français aux réunions d'équipe, ainsi les contacts qu'ils ont avec leurs collègues du *Wagsha College* sont marginaux, bien qu'ils interviennent tous les jours pour les cours. Le seul lien quotidien avec l'établissement est administratif : le cahier d'appel doit être rempli chaque jour et l'administration y attache une importance capitale. Quand on sait que l'absentéisme est sévèrement sanctionné, comme il l'a été mentionné plus haut, cela prend tout son sens. Le personnel administratif parle essentiellement la langue locale, le kannada (langue locale de l'Etat du Karnataka où est située Manipal) ou l'hindi. Ils maîtrisent peu l'anglais, ainsi les seuls interlocuteurs quotidiens peinent à communiquer avec les professeurs de l'Alliance française. Or c'est par eux que passent la majorité des informations, qui sont partiellement comprises et qui n'aident donc pas au bon fonctionnement général de ces cours. La communication avec la hiérarchie qui gère la section management hôtelier (la coordinatrice pédagogique) et la coordinatrice de l'Alliance française est peu efficace : appels non retournés, mails incompris de part et d'autre. Ainsi, les messages passent par l'administration via les professeurs de français, ce qui n'est pas efficace d'une part, et d'autre part met l'ensemble du personnel dans une position délicate. S'ajoute le fait que le personnel de l'Alliance française est rarement tenu au courant des différents événements qui peuvent amener les apprenants à être absents, ce qui occasionne des frictions.

Ce contexte compliqué, n'échappe pas aux apprenants. Le fait de constater que leur établissement priorise d'autres matières par rapport au français ne facilite pas leur investissement.

2.4.3. Le public du cours de français

Le public d'apprenants du cours de français est un public mixte, avec une majorité de garçons cependant. Ils sont tous de nationalité indienne, et viennent de différents Etats du pays. Ils parlent tous anglais, et pour la grande majorité parlent hindi et une autre langue locale, selon leur Etat d'origine. Ils ont entre 18 et 22 ans. Les 150 étudiants concernés sont répartis en groupes de 30 à raison de 3h de français par semaine, en un seul cours. Ce qui est assez long et assez intense dans cette matière, d'autant plus que les élèves indiens sont habitués à des séquences de cours de 45 minutes.

C'est un public captif : le français n'est pas leur choix, ils ne semblent pas vraiment en voir l'intérêt, le coefficient n'est pas élevé dans leur cursus et leur attitude s'en ressent. Ils sont volontiers bruyants, inattentifs, ils travaillent peu en classe et en dehors. Il a d'abord fallu exiger l'arrêt des téléphones, la présence au minimum d'un cahier et d'un stylo sur leur table. Une discipline assez stricte a été imposée au niveau également des retards. Une fois ces bases posées et intégrées, il a été possible de travailler plus sereinement.

Leur objectif, et ce pour la majorité d'entre eux, sera de travailler dans des pays étrangers après leurs études : en Australie, aux Etats-Unis, en Angleterre, en Arabie Saoudite. Cela implique qu'ils aient conscience des différences culturelles fortes entre leur pays et au moins les pays anglo-saxons, quelle que soit leur localisation.

L'évaluation du cours de français est laissée à l'appréciation de l'Alliance française, elle doit fournir pour les apprenants une note sur 100 en fin de session.

Il est à noter que pour pouvoir passer en troisième année les apprenants doivent valider le cours de français à hauteur de 50% et avoir 70% de présence. Ce sont ces 70% de présence qui posent le plus de problème, le taux d'absentéisme étant très fort. La conséquence pour eux est l'obligation de suivre le cours à nouveau l'année suivante, avec les mêmes contraintes. Or ces mêmes contraintes posent les mêmes problèmes : un taux d'absentéisme qui ne permet pas d'obtenir 70% pour certains...

L'Alliance française a fait remonter ce problème, mais l'institution n'envisage pour le moment pas d'autre solution.

Chapitre 3. Définition du cours de français

3.1. La demande institutionnelle

Ce public avait été appréhendé comme un public de français de spécialité : la coordinatrice de l'Alliance française s'était renseignée sur les besoins particuliers de ce public et avait élaboré une proposition de formation, comme évoqué plus haut. La proposition a été refusée et un syllabus imposé, composé par le personnel de l'établissement (Cf annexe 3).

Ce syllabus, dont le titre était « *conversational french* »(français de conversation), se présentait sous la forme de 14 modules où devaient être traités des points de grammaire (les articles, les possessifs, les superlatifs) , des points culturels (la géographie française, les

viles principales), des actes de parole (se présenter, s'excuser), et dans l'avant dernier module il était question du vocabulaire de la cuisine et de l'hôtellerie, seul point spécifique ayant trait à la future profession des apprenants. Ce syllabus avait donc toutes les apparences d'un cours de FLE généraliste.

Quelques difficultés apparaissent alors :

- Sachant que le cursus des apprenants est très professionnalisé, comment introduire du français généraliste pour débutants (car les apprenants n'ont jamais étudié le français avant) dans un tel contexte ? quel en serait l'intérêt ?
- La demande est avant tout du français « de conversation » c'est-à-dire de l'oral, mais il y a une majorité de points de grammaire dans le syllabus, ce qui semble difficilement compatible sans une contextualisation renforcée ;
- Enfin, malgré le syllabus, la demande explicite de l'établissement est du français de l'hôtellerie, demande formulée oralement par la coordinatrice des cours au cours d'une rencontre avec la coordinatrice de l'Alliance française.

Il semblait alors important de réfléchir aux objectifs de ce cours.

Sachant que le public est composé de grands débutants, les manuels de Français de spécialité ne seront pas utilisables en l'état puisqu'ils demandent un minimum d'une centaine d'heures de français au préalable. Mais ils pourront être consultés afin de constituer une trame thématique, et certains documents didactisés. Il semblait important de qualifier cette demande de formation qui se situe entre français sur objectif spécifique et français de spécialité, ceci afin de proposer un programme adapté aux apprenants malgré une demande peu précise et assez paradoxale.

Il a été décidé d'aborder ce public comme un public professionnel dans une perspective de français de spécialité, ayant pour objectif le français de l'hôtellerie, avec des actes de parole assez variés ; étant donné que leur domaine de compétences touche tous les métiers de l'hôtellerie et que le cours de français intervient en deuxième année. Un nouveau syllabus allait alors devoir être créé.

3.2. La démarche adoptée

Le syllabus imposé par l'université a été retravaillé, d'abord par la coordinatrice puis par l'auteure de ce mémoire désormais désignée comme « l'enseignante stagiaire » et

a été inséré dans des modules thématiques mettant en avant des situations propres au futur milieu professionnel des apprenants.

La difficulté avec ce public était la suivante : comment parvenir à les intéresser sachant qu'ils étaient captifs et dans un contexte professionnel ?

Si on se base sur le profil du public, et son contexte d'études les hypothèses suivantes étaient à explorer :

- Une démarche en lien avec leur formation, une thématique ciblée sur l'hôtellerie.
- Du concret : ce sont des étudiants engagés dans un cursus professionnel, leurs autres cours sont très pratiques et cela fait partie de leurs attentes. Des mises en situation, des jeux de rôles paraissaient appropriés.
- C'est un public jeune, habitué à utiliser internet, les smart phones et les réseaux sociaux. Au lieu d'en faire un problème à cause de leur utilisation en classe, autant en faire un atout et travailler en s'appuyant sur les possibilités qu'offrent ces outils.

Après avoir posé le contexte du lieu de stage, les caractéristiques du pays au regard de l'éducation et des langues en présence, une première présentation du public cible a été effectuée afin de connaître le cadre de ce stage. Seront étudiées à présent les possibilités de démarches et de positionnement pour accompagner un tel public dans l'apprentissage du français.

Partie 2

**La simulation globale et les TICE au service d'un
public captif ?**

Chapitre 4. La simulation globale

4.1. Historique

Le terme de simulation globale est apparu dans les années 70. Il émane du BELC (Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger) et de son directeur Francis Debyser, qui souhaitait proposer une approche pédagogique différente de celle des manuels, jugée ennuyeuse et peu adaptée à un contexte communicatif.

Une définition de la simulation globale pourrait être :

« il s'agit de créer progressivement avec le groupe-classe un univers du discours complet, avec son cadre, ses personnages, leur vécu individuel et collectif et leurs relations, leurs interactions ; c'est la construction collective d'un monde vécu, d'une symbolique et donc d'une culture partagée, ...en langue étrangère » (Debyser, 1991, p.81).

La simulation globale est maintenant loin d'être un nouveau concept. Elle a d'abord été expérimentée dans les classes de langue de manière très encadrée, puis a été progressivement adoptée dans divers contextes d'enseignement, avec des adultes, en université et a été également expérimentée pour le français sur objectifs spécifiques.

Les objectifs de la simulation globale sont de permettre à l'apprenant de se projeter dans des situations du réel, afin de pouvoir mettre en application dans des situations de communication ses savoirs, savoir être et savoir-faire. Une autre dimension de la simulation globale est l'aspect ludique, souligné dans de nombreuses parutions concernant la simulation globale, notamment celle de Yaïche (1996). La notion de « jeu » va permettre de favoriser la créativité, lever certaines inhibitions quant à la prise de parole, et en règle générale privilégier la dimension « plaisir » dans l'apprentissage.

Si au départ la simulation globale a été pensée en présentiel, elle a également été expérimentée à distance, et en version hybride. Bricco et Rossi (2004) faisaient un premier point sur trois années de tutorat de trois formations entièrement à distance et hybrides, à l'université, relevant la pertinence de la simulation globale, même sur des dispositifs où la partie en présentiel était faible voire inexistante. Toutefois les auteures nuancent, pour les dispositifs entièrement à distance la simulation représenterait moins d'intérêt : les interactions directes entre participants, la pratique de l'oral, la possibilité de changement de places dans les positionnements entre participants sont moins évidentes. Mais pas impossibles, comme le font remarquer les auteures : les pratiques de « chat », avec les

outils tels que les émoticônes, l'emploi de majuscules pour hausser le ton, et bien d'autres codes, reproduisent en quelque sorte le langage oral. Avec des limites évidemment, puisqu'il s'agit d'interactions écrites. Il faudrait également prendre en compte l'âge des participants pour leur maîtrise ou non de ces codes. Un autre point soulevé est celui d'une organisation très rigoureuse en amont de la simulation pour les formations entièrement à distance car aucune régulation en présence n'est possible. Enfin si la simulation n'est pas vraiment globale dans le parcours de l'apprenant et représente un accessoire dans le cours, le risque d'essoufflement est important.

Il ressort de cette étude que la simulation globale est adaptable à des contextes d'apprentissage variés avec tout de même plus de facilité sur du présentiel, même partiel.

4.2. Les simulations globales et la perspective actionnelle

La simulation globale est née dans les années 70, entre deux courants didactiques, les méthodologies actives et les méthodes communicatives. Cependant comme il l'a été expliqué précédemment, cette approche se distinguait des manuels qui eux, on peut le supposer, devaient refléter cette approche communicative, basée sur les tâches langagières alors que la perspective actionnelle est basée sur des tâches sociales. Le Conseil de l'Europe (2001, p.120) définit la tâche de la façon suivante :

« Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. ».

Cependant il existe deux types différents de tâches : celles dites « proches de la vie réelle » qui vont tenter de se rapprocher des besoins des apprenants dans les domaines personnels, professionnels et les tâches dites « pédagogiques » :

« qui sont fondées sur la nature sociale et interactive « réelle » et le caractère immédiat de la situation de classe. Les apprenants s'y engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle. » Conseil de l'Europe (2001, p.121).

Cependant aucune des deux n'est authentique. Et on pourrait même se faire la réflexion que finalement certaines tâches pédagogiques sont probablement vécues comme plus authentiques, si on imagine par exemple des consignes données dans la langue d'apprentissage et des échanges entre apprenants pour réaliser la tâche, quelle qu'elle soit.

L'authenticité dans les situations de communication et d'interaction peut être un réel moteur d'apprentissage pour les apprenants. Et cette situation-là change complètement les places : lorsqu'un enseignant met en place dans sa classe une tâche que les auteurs appellent « ancrée dans la vie réelle », il peut par exemple proposer des sites participatifs à ses apprenants auxquels ils peuvent se joindre. L'enseignant ne participe pas, il est seulement un guide, à condition que les apprenants le sollicitent. La communication ne se fait pas « pour l'enseignant » comme c'est souvent le cas en classe, mais pour parvenir à réaliser une tâche sociale. La simulation globale peut répondre à ces critères : la mise en place du projet de simulation suppose de nombreuses interactions entre apprenants et avec l'enseignant, le projet lui-même peut être ancré dans une situation de la vie réelle.

Dans son introduction, Le CECR revient sur une certaine vision de l'enseignement :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15).

En ce sens la simulation globale peut s'inscrire dans cette vision de la perspective actionnelle, même si sa conception est antérieure et correspond au moment de l'avènement des méthodes communicatives. En effet, dans une simulation globale l'apprentissage de la langue est un moyen d'atteindre un but : celui de communiquer en français pour réaliser une tâche. Il ne suffit pas cependant de nommer une activité « simulation globale » pour qu'elle soit une approche actionnelle par tâche. Les tâches devront être collaboratives, sociales et correspondre à une réalité pour l'apprenant. Comme il est stipulé dans le CECR :

« La pédagogie dite du projet, les simulations globales, nombre de jeux de rôles, mettent en place des sortes d'objectifs transitoires effectivement définis en termes de tâches à réaliser, mais dont l'intérêt majeur pour l'apprentissage tient soit aux ressources et activités langagières que requiert

telle tâche (ou telle séquence de tâche), soit aux stratégies ainsi exercées ou mises en action pour la réalisation de ces tâches. » (Conseil de l'Europe, 2001 p108).

4.3. Les grands principes de la simulation globale

Selon Yaïche (1996), cinq phases sont à prendre en compte dans la mise en place d'une simulation globale :

- Choisir un lieu : où va se passer l'action. Selon la simulation : dans quel pays, dans quelle ville, sur quelle planète etc. Selon les objectifs de l'enseignant et le temps qu'il souhaite consacrer à cette phase : il pourra plus ou moins développer certains détails.
- Etablir des identités fictives : qui seront les personnages. Quels seront leurs caractéristiques physiques, leurs métiers, leur caractère etc.
- Mettre en place des interactions : de quelle façon vont communiquer les différents personnages ? Cette phase permettra de traiter les aspects culturels entre autres.
- Produire des traces écrites : rédaction d'écrits en rapport avec la simulation : lettres, panneaux d'information, compte rendus, articles de journaux, tout écrit qui viendra donner ce que Yaïche (1996) nomme « de l'épaisseur » à la simulation.
- Introduire des Incidents et des évènements : cette phase permet de dynamiser la simulation, d'y introduire encore plus de réel.

Chacune des phases pourra générer des moments de recherche, de négociation, de discussion en groupe de manière plus ou moins importante selon la gestion par l'enseignant. Les possibilités sont infinies, l'enseignant devra réfléchir en amont à ses objectifs car en termes de temps certaines phases peuvent s'avérer chronophages si on y prend par garde et si on ne guide pas suffisamment les apprenants.

Il n'est pas forcément nécessaire de respecter l'ordre de ces phases, en effet on peut tout à fait imaginer créer des identités fictives avant de choisir le lieu, s'il apparait que les apprenants ont besoin d'investir leurs personnages pour se projeter dans un lieu fictif. La mise en place des interactions peut se faire soit de manière négociée avec les apprenants, soit de manière plus directive, selon le temps dont dispose l'enseignant et ses objectifs par rapport au groupe. La dernière phase d'introduction d'incidents et d'évènements vient logiquement lorsque le décor est planté et les interactions en place, mais encore une fois rien n'empêche, selon le groupe et son degré d'investissement, selon la simulation,

d'introduire très rapidement des éléments distrayeurs qui viendront dynamiser la simulation.

Ces différentes étapes ont été chiffrées en termes d'heures, à titre indicatif, par Yaïche (1996). Dix heures peuvent être consacrées à choisir un lieu et établir des identités fictives, dix heures également pour les interactions, dix heures aussi pour les traces écrites, et dix heures pour les incidents et événements. Une simulation globale peut donc fonctionner en moyenne sur un format de 40 heures, sachant que cette estimation peut varier énormément selon les contextes d'enseignement : cet exemple est donné pour une simulation en présentiel, on peut imaginer un scénario totalement différent pour une simulation à distance ou hybride.

N'oublions pas que la simulation globale peut se dérouler soit dans un contexte réaliste : un village en France, un hôtel à Paris, un immeuble à Bordeaux, soit dans un contexte complètement imaginaire : un hôtel sur une planète habitée par des extraterrestres dont il faudrait inventer les mœurs, les habitudes, les caractéristiques physiques, etc.

Nous pouvons constater par ce bref rappel des principes de base de la simulation globale qu'elle regorge de possibilités. Une simulation globale peut se dérouler sur 40 heures comme sur une année, le tout avec des publics et des objectifs très variés. C'est là qu'intervient l'enseignant. Sa posture dans cet exercice, est assez particulière et nécessite de sa part une préparation conséquente en amont.

4.4. Le positionnement enseignant et apprenant dans la simulation globale

4.4.1. Le rôle de l'enseignant dans la simulation globale

A propos des interactions traditionnelles en classe de langue :

« plusieurs auteurs ont souligné que la communication au sein des groupes-classes était marquée par la forte dissymétrie de la relation verticale unissant enseignant et apprenants (Capucho, 2000 ; Dabène, 1990), qui conduit à voir la parole fortement monopolisée par l'enseignant. Les spécialistes des interactions dans la classe remarquent, en outre, que la plupart des interactions dans les groupes-classes ont lieu entre enseignant et apprenants laissant peu de place aux échanges entre apprenants (Cicurel, 1985, 1998). » (Ollivier, 2014, np.)

Or la situation de simulation globale bouleverse les rôles habituels de la relation enseignant-apprenant :

« l'axe maître-apprenant est moins sollicité que dans des activités où l'apprenant détient la plus grande partie de son savoir par le maître. Ici, l'apprenant devient autonome par rapport à

l'enseignant, développe même parfois des stratégies d'autoapprentissage, en tout cas va puiser bien souvent à d'autres sources que celle de l'enseignant. ». (Yaïche, 1996, p.102)

Il convient d'observer la place de l'enseignant dans cette dynamique particulière :

Yaïche (1996) distingue plusieurs rôles : l'expert, la personne ressource, l'animateur, le modèle et enfin le médiateur.

Le rôle d'expert, « savant » dans sa matière, détenteur du savoir, est un rôle plutôt classique qui fait partie de la culture professionnelle de l'enseignant. Néanmoins, en français sur objectif spécifique ou de spécialité, il peut arriver que l'enseignant soit quelque peu bousculé dans sa place d'expert. Ainsi un enseignant de FLE ne connaîtra pas nécessairement les termes techniques d'un exposé juridique ou les noms des instruments d'une batterie de cuisine. Parpette-Carras (2007, p 64.) soulignent néanmoins une différence entre le français sur objectif spécifique et le français de spécialité : « En ce qui concerne le F.O.S., alors que l'enseignement porte sur un contenu parfois très spécialisé, l'enseignant chargé du cours n'est pas obligatoirement spécialisé, car l'institution réagit à une demande externe ». Le FOS a cette caractéristique de répondre à une demande extérieure à l'institution, parfois d'une manière urgente. Il suppose alors un recueil de données, une analyse de terrain pour connaître au plus près les besoins des apprenants. Alors que le français de spécialité est parfois proposé par les institutions et ainsi peut disposer d'un enseignant plus au fait de certains domaines (le français des affaires, de l'hôtellerie). De plus des manuels existent et sont publiés depuis les années 80.

Le rôle de personne ressource, le mettra dans la position de la personne à consulter, mais pas de la personne qui dirige. En effet la simulation globale est axée sur la collaboration/coopération dans le groupe et l'enseignant intervient beaucoup moins que dans un cours classique.

L'enseignant endosse aussi la fonction d'animateur, très importante dans une simulation globale : c'est lui qui aura en charge les relances lorsque le groupe s'essouffle, la gestion du groupe dans les moments délicats (conflits, désaccords etc.), la gestion de la partie pratique également (écrits, organisation de l'espace, matériel etc.). Une simulation globale demande beaucoup d'organisation préalable, et une gestion au coup par coup des imprévus. L'enseignant est également un modèle et à ce titre il peut influencer grandement la simulation globale et son résultat. Comme le dit Yaïche, (1996) les apprenants ont tendance à adopter la vision de l'enseignant, celui-ci devra donc y être attentif. Enfin il est le médiateur qui va interpellier les apprenants mais sans leur donner de réponses, va les

inviter à chercher eux-mêmes, en leur donnant des indications, va les guider mais sans faire les actions à leur place.

Toutes ces fonctions sont mises en place pour aider l'apprenant à construire lui-même des actions/interactions dans la simulation globale. Le guidage de l'enseignant a pour objectif de le sécuriser et de l'aider à acquérir une certaine autonomie.

Le rôle classique de l'enseignant transmetteur de savoirs est quelque peu bousculé dans la simulation globale. Elle va apporter également une connaissance en termes de savoir-faire et de savoir-être mais par confrontation plus que par transmission : les apprenants seront en situation et viendront agir des situations qui pourront ensuite être reprises en classe et commentées via le regard d'expert de l'enseignant. Ce processus dynamique œuvre également à l'autonomisation de l'apprenant et à sa participation active dans son apprentissage.

4.4.2. La simulation globale facteur d'autonomisation des apprenants

La simulation globale provoque une ré organisation des rôles au sein de la classe. Comme nous l'avons vu l'enseignant interagit avec le groupe selon des postures différentes de celles qu'il occupe habituellement. La simulation globale amène aussi l'apprenant à se recentrer sur l'intérêt même de l'apprentissage d'une langue : la communication.

« Une mise en situation jouée permet d'envisager la langue comme un outil et non plus comme un objet de savoir. Elle donne à l'apprenant la possibilité de manipuler le matériau linguistique et de se l'approprier en expérimentant ses hypothèses par l'observation des réactions linguistiques et socioculturelles de ses interlocuteurs soumis aux actions entreprises » (Lehuen, Kitlinska, 2006 p.23).

De plus ces notions « d'appropriation », « d'expérimentation » citées par les auteurs nous amènent à parler de l'autonomisation de l'apprenant dans ce processus. Guidé par le besoin de communiquer, on peut supposer en effet qu'il va expérimenter de nouvelles façons de s'exprimer, chercher du vocabulaire, des stratégies de communication.

La simulation globale serait également un facteur d'autonomisation pour l'apprenant dans la mesure où celui-ci n'interagit plus seulement avec l'enseignant mais avec un groupe de pairs. Ainsi il se trouve confronté à des personnes qui, du point de vue de leur maîtrise de la langue sont au même niveau que lui. Il doit donc mettre en place des stratégies pour communiquer de la manière la plus efficace afin de réaliser la tâche qui lui aura été confiée.

Un des rôles de l'enseignant dans ce cas est de mettre à sa disposition des outils pour qu'il puisse pallier à ses besoins : liens vers des sites internet, dictionnaires, etc. Voire un guidage si nécessaire. L'enseignant étant lui-même un outil, qui peut être sollicité mais se doit d'être le moins interventionniste possible afin de laisser les apprenants « apprendre à apprendre ».

La simulation globale a aussi une fonction fédératrice pour le groupe : en effet les participants jouent pour parvenir à un but commun et sont donc mis en position de collaboration et non plus de compétition comme c'est parfois le cas en classe.

4.5. La simulation globale appliquée au français professionnel

Il convient de situer dans un premier temps dans quel cadre s'inscrit le français enseigné aux apprenants du *Wagsha College*. Le syllabus fournit par l'institution n'aidait pas vraiment à le situer comme vu précédemment, et la question se posait de savoir s'il s'agissait de FOS ou de français de spécialité. Le français sur objectif spécifique est en principe l'émanation d'une entreprise, d'une université qui souhaite répondre à un besoin précis d'employés ou d'étudiants. Le français de spécialité quant à lui émane le plus souvent d'écoles de langues souhaitant diversifier leurs propositions de cours et attirer des apprenants d'universités, ou d'entreprises locales dans des domaines particuliers : droit, économie, etc. Ce qui différencie ces deux domaines sont les objectifs : très ciblés pour le FOS, ils demandent de la part des formateurs un travail de recherche et une proposition de cours sur mesure. Plus vastes pour le français de spécialité, il est possible d'utiliser des manuels et d'aborder les domaines de compétences de manière plus globale. Or la demande ici émane bien de l'université mais son objectif pourrait se rapprocher de celui de l'école de langue : elle souhaite proposer un plus dans le cursus mais sans objectif professionnel précis : pas de débouchés avec des entreprises francophones, pas de pays francophones visés particulièrement.

Il a donc été décidé d'aborder ce public comme un public en cours de professionnalisation dans une perspective de français de spécialité, ayant pour objectif le français de l'hôtellerie, avec des actes de parole assez variés.

La simulation globale appliquée à des domaines de spécialité professionnelle obéit à des contraintes de temps et d'objectifs qui permettent moins de souplesse que dans les domaines généralistes.

En effet, les offres de formation pour les professionnels ou futurs professionnels sont souvent soumises à un nombre d'heures précis, sur un temps donné. Temps qui se chiffre parfois plus en semaines qu'en mois, ce qui laisse moins de liberté au formateur. D'autre part, les objectifs sont beaucoup plus précis dans un domaine professionnel : il s'agit de reproduire des conditions de communication proches de celles que vont connaître les apprenants dans leur futur emploi, domaine de spécialité.

C'est pour cela que les « scénarios de cadrage » dont parle Mourlhon-Dallies (2008) semblent adaptés pour ces situations d'enseignement.

Un scénario de cadrage est un écrit qui présente les grandes lignes de la simulation : assez souvent il permet de réduire les phases 1 et 2 (établissement du lieu et des identités fictives). Il peut proposer un lieu, donner des caractéristiques des identités fictives tout en laissant aux participants le choix de leur identité.

Cela fera gagner du temps, car le principal objectif dans ce type de formation sera de communiquer via les interactions dans la simulation, et d'aboutir à la réalisation d'un évènement : réalisation d'une réservation, d'un congrès, élaboration d'un diagnostic etc. Les scénarios de cadrage donnent ainsi un fil conducteur à la simulation globale, et permettent de mettre au point en amont certaines étapes rendant possible la réalisation du scénario sur un temps donné. Avec cette méthodologie, on peut imaginer arriver plus rapidement à la phase d'interaction mais aussi à celle des incidents. Phase qui permet aux apprenants d'être créatifs et d'aller plus loin dans ce qu'ils imaginent être leur future réalité professionnelle. Ainsi on peut émettre l'hypothèse que ces phases aideront à simuler des interactions sociales en milieu professionnel et ainsi à travailler sur les représentations.

Chapitre 5. La simulation globale et les TICE en particulier les réseaux sociaux

La simulation globale existant depuis les années 70, elle a été utilisée en premier lieu en présentiel. Puis par la suite le développement du Web a donné lieu à de nouvelles possibilités, avec la Communication médiatisée par ordinateur :

« la CMO favorise l'enseignement / apprentissage des langues étrangères à travers l'interaction et la collaboration (Kitade, 2000), elle permet la mise en œuvre de nouveaux dispositifs d'enseignement et de nouveaux scénarios d'apprentissage grâce à l'adoption et à l'intégration dans la classe de langue d'outils flexibles et facilitant une interaction plus large entre un nombre

croissant de participants (Lamy & Hampel, 2007), elle encourage une participation plus active et plus riche des apprenants (Kern, 1995). » (Ollivier, 2012, np).

La simulation globale fonctionnant déjà sur un principe de scénario, cherchant à favoriser des interactions et de la collaboration, on peut tout à fait imaginer des simulations globales impliquant des personnes à distance, via internet. En termes d'interactions via internet, on ne peut éviter d'évoquer les réseaux sociaux et de se demander quelle pourrait être leur utilisation dans l'apprentissage des langues.

5.1. Les réseaux sociaux et l'apprentissage des langues

Avant toute chose, une définition des réseaux sociaux pourrait être : "un groupe d'applications qui s'appuient sur les fondements idéologiques et techniques du web 2.0, qui permet la création et l'échange de contenus générés par les utilisateurs" (Kaplan & Haenlein, 2010, p 61, notre traduction).

Facebook représente un célèbre exemple de réseau social. Créé en 2004, par un étudiant de Harvard pour la communication interne aux étudiants, ce réseau compte désormais plus de 500 millions de membres actifs, dont le tiers sont des étudiants (Blattner, Lomicka, 2012).

Un intérêt du réseau social pour l'apprentissage des langues est qu'il est devenu un lieu avec des enjeux sociaux et relationnels très importants. Pour beaucoup, le web 2 .0 au-delà de la révolution technologique, a engendré une véritable révolution dans les relations sociales, faisant maintenant partie de la vie quotidienne. Il a été remarqué que désormais, il est commun d'être « ami » sur Facebook avec des personnes de sa classe pour un collégien ou lycéen, et que pour certains Facebook est devenu une extension de la salle de classe. Les échanges vont des préoccupations scolaires, aux préoccupations plus personnelles, de la même façon que dans une cour de récréation (Blattner, Lomicka, 2012).

Facebook, pour l'apprentissage des langues, représente une opportunité de communication authentique, avec toutes les possibilités du web : pas de contraintes physiques, les locuteurs peuvent être à l'autre bout du monde, ils peuvent être des natifs, ou des pairs en cours d'apprentissage de la langue eux aussi.

De plus, d'un point de vue technologique cet espace présente de nombreux avantages car les possibilités de communications sont multiples : par écrit en privé, à deux ou en groupe, en synchrone ou asynchrone. Il est possible d'utiliser « le mur » et ainsi

d'avoir des échanges visibles, en synchrone ou asynchrone également. Il est possible de poster des vidéos, des photos, et de s'appeler.

Du point de vue de la confidentialité, de nombreuses possibilités existent pour protéger les utilisateurs, de manière partielle, totale, pour protéger les échanges, en interdisant l'accès à certains utilisateurs. Cependant, force est de constater que les jeunes utilisateurs révèlent des parties de leur vie de plus en plus privées. Selon Blattner et Lomicka (2012), la notion même de vie privée a été révolutionnée par les réseaux sociaux.

Dans l'enseignement universitaire, où l'on attend des étudiants qu'ils soient plus autonomes, les différentes applications du Web 2.0 présentent de nombreuses possibilités : dans un premier temps, les étudiants ont utilisé ces espaces pour trouver des informations et les échanger via les messageries. Maintenant, les espaces tels que les réseaux sociaux peuvent être utilisés pour effectuer un véritable travail collaboratif entre étudiants qui peuvent être dans la même classe ou à l'autre bout du monde. La spécificité « réseau social » permettant d'explorer le socio culturel et les stratégies de communication pour ce qui relève des cours de langue. La simplicité d'utilisation et de collection des données pour une utilisation future en classe (par exemple les captures d'écran) sont autant d'outils très intéressants pour la correction de l'erreur a posteriori par exemple (ceci n'entraînant pas de gêne dans la communication).

Depuis quelque temps, Facebook est utilisé à des fins publicitaires par les entreprises, les associations s'en servent également pour promouvoir leurs actions, les politiques utilisent également ces espaces pour promouvoir leurs idées.

Cela représente donc un espace exploitable également pour un public en voie de professionnalisation, dans un but de communication la plus authentique possible, voire de réelle communication authentique où le but ne serait plus seulement l'apprentissage de la langue mais aussi l'établissement de contacts pour une future vie professionnelle.

Ces espaces selon certains chercheurs (Blattner et Lomicka, 2012) ont changé les usages dans l'apprentissage des langues mais aussi modifié la posture de l'enseignant vis-à-vis des apprenants, ainsi que les relations à l'intérieur du groupe classe.

L'article de Blattner et Lomicka (2012, np) précise que malgré le peu d'études faites sur l'apport pédagogique de tels espaces, elles sont unanimes sur « l'apport positif qu'on les réseaux sociaux sur le processus d'apprentissage (ma traduction) ».

Selon les auteurs cela augmenterait la crédibilité des enseignants impliqués dans ces systèmes d'apprentissage, le sentiment de communauté dans la classe et cela favoriserait les échanges authentiques et la compétence socio-pragmatique dans et en dehors de la classe. Enfin, selon Foucher et Yun (2016, p.5) :

« Trois dimensions majeures nous semblent devoir être soulignées au-delà des craintes ou réticences exprimées par les acteurs de l'enseignement et les apprenants : l'intérêt de Facebook comme espace de socialisation entre pairs mais également entre pairs et enseignants, sa pertinence comme espace de développement de la compétence de communication sur le plan socio pragmatique et enfin, le rôle de lieu d'articulation qu'il peut jouer entre apprentissage formel (académique) et apprentissage informel. »

Ces objectifs étant ceux poursuivis par l'enseignante stagiaire vis-à-vis du public cible.

5.2. Les réseaux sociaux et les simulations globales

Les réseaux sociaux semblent être intéressants pour mettre en place les simulations globales pour plusieurs raisons :

- Si on s'adresse à un public d'étudiants, voire de jeunes adultes, cet outil est connu et ses applications de base maîtrisées, ce qui fait gagner du temps par rapport à une plateforme et ce qui les met à l'aise ;
- Les pratiques langagières : variées elles pourront être écrites ou orales, synchrones ou asynchrones, en duo ou avec de multiples locuteurs ;
- Elles pourront être appliquées au français de spécialité en raison du nombre croissant d'entreprises qui proposent des services via Facebook : premiers contacts, prise de renseignements etc. ;
- Les réseaux sociaux, en particulier Facebook se prêtent aux besoins des simulations globales : il est possible de créer un lieu pour la simulation, des identités fictives en créant des pseudos, des interactions de toutes sortes via le mur, ou via les messages, voire des conversations vidéo, les traces écrites seront visibles par tous et pourront constituer un matériel précieux pour l'apprentissage et l'auto apprentissage et les incidents et évènements seront aisés à introduire.
- Enfin l'existence des statistiques permet de connaître la fréquentation de la page, les interactions qui s'y produisent. L'enseignant peut être « administrateur » et ainsi avoir un regard sur tout ce qui se passe sur la page sans gêner les interactions.

Après avoir considéré les avantages de la simulation globale et le recours aux TICE en particulier les réseaux sociaux, il semble intéressant de se pencher sur les modalités de mise en œuvre dans une classe. L'utilisation des TICE a permis de changer également les modalités d'enseignement, le présentiel n'est plus l'unique formule, désormais s'envisagent les formations à distance et hybrides.

5.3. Les Formations ouvertes et A distance : la modalité hybride dans l'apprentissage des langues

Les Formations ouvertes et à distance (FAOD) peuvent être définies de la façon suivante :

« .des dispositifs de formation s'appuyant pour tout ou partie sur des apprentissages non présentiels, en autoformation, ou avec tutorat, à domicile, dans l'entreprise et/ou en centre de formation. Ce qui caractérise fondamentalement les formations ouvertes et à distance, c'est la souplesse de leur mode d'organisation pédagogique et donc leur plus grande accessibilité, comparées aux formations "traditionnelles". Centrées sur l'individu, les formations ouvertes n'excluent pas le formateur, ni le groupe ; ni éventuellement les autres membres du collectif de travail. Elles peuvent alterner des séquences individuelles et collectives. Les objectifs généraux des formations ouvertes et à distance sont de faciliter l'accès à la formation professionnelle et de promouvoir de nouveaux modes d'apprentissage. » (D'Halluin et Loonis, 1999, np)

En ce qui concerne l'apprentissage des langues, ce type de dispositif peut être tout à distance ou ce qu'on appelle « hybride ».

Mangenot (2007, p.78) définit la modalité hybride comme étant :

« toute forme d'enseignement apprentissage ne s'appuyant pas exclusivement sur les trois unités classiques de temps (l'heure de cours), de lieu (la classe) et d'acteurs (l'enseignant et les élèves). Ainsi, un travail en projet donné à faire à des apprenants en dehors de la classe pourrait répondre à cette définition ».

Ainsi dans cette catégorie se trouvent les projets de classe à distance, les dispositifs qui proposent des activités en complément d'un cours, mais aussi des plateformes de cours sur internet, proposant des échanges synchrones et asynchrones, un tutorat, parfois même des échanges avec des étudiants d'autres institutions. C'est à cette dernière modalité qu'il sera porté une attention particulière. Ce type de dispositif est de plus en plus utilisé, pour différentes raisons comme l'évoque Mangenot (2007) :

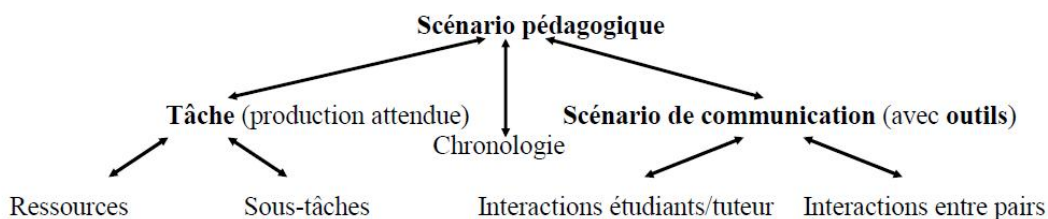
- Une clientèle particulière des instituts de langues qui ne peut pas se déplacer.
- Une centration plus grande sur des besoins particuliers des apprenants plus faciles à satisfaire à distance.
- Un travail en autonomie qui peut prendre une plus grande place.

- La possibilité de communiquer avec des locuteurs extérieurs, on peut imaginer des locuteurs natifs par exemple.

Mangenot (2007), en combinant des paramètres proposés par Degache & Nissen (2007) et Neumaier (2005), propose cinq paramètres pour caractériser ces dispositifs hybrides :

- La répartition entre la modalité à distance et la modalité en présentiel et le rôle assigné à chacune.
- Le lien entre le cours à distance et en présentiel : sont-ils interdépendants ou non ?
- La distribution des contenus et objectifs : par exemple l'oral sera-t-il vu en présentiel /à distance ?
- La méthodologie d'enseignement qui peut être différente en présence et à distance.
- La place des échanges entre apprenant et enseignant à distance, soit un tutorat en ligne avec un accompagnement ou des feed-back occasionnels.

La multiplicité des possibilités permises par ces nouvelles modalités de travail ne doit pas faire oublier la préparation en amont, soit le scénario pédagogique. Voici un schéma proposé par Mangenot (2007, p80) ainsi que les paramètres à prendre en compte en amont de l'élaboration d'une formation à distance :



- Paramètres sociaux : qui communique, avec qui et dans quel but ?
- Paramètres communicationnels : qu'y a-t-il à échanger ? et surtout comment : pense-t-on à de la coopération, de la collaboration ?
- Paramètres temporels : échanges prévus en synchrone, asynchrone un mélange des deux ? Dans quel but ?
- Paramètres instrumentaux : comment fonctionne la plateforme ou le site ?
- Paramètres d'encadrement : quel est le rôle de l'enseignant, à quelle fréquence et dans quel but est-il disponible ?

Les avantages de ce choix pédagogique peuvent être une meilleure et plus importante participation des apprenants, motivés par le caractère original et le côté pratique de cette modalité. Selon les choix du scénario pédagogique, cela peut être également l'occasion d'approfondir le cours à son propre rythme, d'avoir du temps et des ressources pour

préparer des réponses dans le cas d'un échange asynchrone, d'avoir la chance de communiquer avec un natif d'un autre pays dans le cas d'un échange synchrone oral. L'enseignant peut ainsi répondre au plus près aux attentes des apprenants. Comme tout choix pédagogique, il recèle évidemment des écueils possibles : un essoufflement au bout d'un certain temps lorsque l'attrait de la nouveauté s'est dissipé, un investissement trop important demandé à l'enseignant qui peut lui aussi s'essouffler, des plateformes trop complexes ou un investissement peu important des apprenants qui selon leur âge nécessiteraient une relation plus étroite avec l'enseignant.

Il n'est pas question ici de considérer les formations à distance et hybrides en profondeur, mais d'en dresser un portrait rapide et d'en envisager les enjeux didactiques et les possibilités de transpositions sur la simulation globale considérée. Il est évident que prime avant tout l'objectif du public de l'enseignant. Si celui-ci est cohérent avec l'utilisation de la modalité à distance, il y a fort à parier que, malgré les difficultés et certains ajustements nécessaires, il remportera l'adhésion de ses apprenants et que la tâche finale sera réalisée. Dans l'équation des raisons de la réussite ou non d'un apprentissage, un paramètre essentiel est la relation apprenant-enseignant.

Chapitre 6. La relation apprenant enseignant et son impact sur l'apprentissage

6.1. L'interaction apprenant/enseignant

Une grande partie du processus d'apprentissage dépend de la relation entre la personne qui dispense un certain savoir/ savoir-faire/savoir être et la personne qui souhaite acquérir un savoir-faire, un savoir être et/ou des connaissances.

Cet apprentissage va dépendre de l'interaction qui va s'établir entre l'enseignant et l'apprenant. Voici le concept de communication tel qu'il est envisagé par Bange (1996, p.193) :

« un concept fort d'interaction comme lieu et mode de régulation des relations entre individus en vue de la réalisation de buts interdépendants. La communication est un aspect ou une forme éminente d'interaction parce qu'elle est assurée de manière centrale au moyen de la langue. »

Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, des paramètres supplémentaires sont à prendre en compte, comme il en est fait état dans cet extrait de Bange (1996, p.193) :

« La communication est rendue économique et efficace par la supposition réciproque faite par les participants à une situation donnée que des savoirs sont partagés concernant le code linguistique, les usages sociaux, les savoirs quotidiens sur le monde. Chacun des partenaires de la communication fait tacitement l'hypothèse que les autres possèdent les mêmes savoirs, vont activer dans leurs interprétations les mêmes portions pertinentes de ces savoirs, c'est-à-dire qu'il existe une « réciprocité des perspectives » (Schütz, 1962 ; cf. Bange, 1992) qui permet à chacun de faire des prévisions sur les actions des partenaires et donc de moduler ses propres actions en fonction des réactions qu'il prévoit. Disons tout de suite que, dans la communication exolingue, ce partage des savoirs ne peut être présupposé, qu'il doit être constamment vérifié, qu'il faut constamment réparer les accroc dans l'intercompréhension et trouver des palliatifs. »

En effet, dans le contexte d'une classe de langue étrangère en contexte exolingue, les références de l'enseignant natif et des apprenants ne sont pas les mêmes en matière de codes linguistiques, usages sociaux et savoirs quotidiens sur le monde. Tout ceci nécessite des vérifications constantes quant à la bonne compréhension/interprétation de la parole des uns et des autres.

Un autre élément important dans ce processus d'apprentissage est l'étayage opéré par l'enseignant. L'étayage qui est un concept emprunté à la psychologie, a été défini comme « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. » (Bruner, 1983). Il y a dans l'étayage une notion d'autonomie de la part de l'apprenant, en effet l'enseignant accompagne, guide, mais ne « fait pas à la place ». Comme le dit Bange (1996, p.193) :

« On a pu montrer expérimentalement (Wertsch / Hickmann, 1987 ; McLane, 1987) qu'une aide à la résolution d'un problème ne contribue à l'apprentissage (= n'est un étayage) que si elle est une aide à l'autorégulation, ie.si elle laisse à l'apprenant une part suffisante de contrôle autonome, ce qui sera seulement le cas si l'apprenant a compris quelle action doit avoir lieu avec quel objet à quel moment et dans quel but, ie.si l'interaction a lieu dans la zone négociée d'apprentissage ».

Cela nécessite donc de la part de l'apprenant une compréhension des objectifs de son apprentissage. Or une difficulté dans l'apprentissage des langues est que la communication elle-même est l'objet de l'apprentissage. Ce qui en termes de feed back et selon la méthode de l'enseignant peut s'avérer bloquer la communication, si celle-ci est vécue comme un exercice grammatical ou si l'apprenant ne peut entrevoir l'objectif de son apprentissage. Un public enfant dans un contexte scolaire pourra se prêter à de nombreuses activités, sans en connaître l'objectif grâce à une relation affective suffisante avec

l'enseignant. Mais pour ce qui est d'un public adulte ou adolescent, d'autant plus s'il est captif ce sera bien plus difficile.

Pour qu'un apprentissage soit effectif il faudrait donc entre l'enseignant et l'apprenant une communication satisfaisante, les deux parties devant être capables de comprendre les buts et les enjeux de la communication et de l'apprentissage. Ce qui peut s'avérer très compliqué en contexte exolingue. L'étayage de l'enseignant est aussi particulièrement crucial et doit s'appuyer lui aussi sur un sens compris de l'apprentissage et laisser à l'apprenant une autonomie suffisante afin qu'il prenne une part active dans le processus, ce qui est un facteur de motivation et par là de réussite.

La question du sens, de l'objectif de l'apprentissage apparaît donc centrale, comme facteur d'autonomisation et de motivation. Il paraît à présent intéressant de considérer en quoi les TICE peuvent avoir leur rôle à jouer dans cette quête de sens et cette autonomisation de l'apprenant.

6.2 L'impact des TICE sur l'apprentissage et la relation apprenant enseignant

Depuis plus de 25 ans, les TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) ont fait leur entrée dans les espaces d'enseignement, notamment dans le milieu universitaire.

Les possibilités que laissent entrevoir ces technologies sont nombreuses, mais pas nécessairement exploitées en classe de langue.

Via internet les apprenants accèdent à l'information et donc à une certaine autonomie qui fait que l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir. La possibilité de communiquer avec des pairs ou avec d'autres experts du domaine enseigné diminue encore les prérogatives habituelles de l'enseignant. Celui-ci va devoir adopter une autre posture pour continuer à exister dans le processus d'apprentissage. C'est bien de cette posture multiple dont il s'agit : accompagnateur (dans la découverte d'une discipline), médiateur (dans les relations de classe mais aussi dans la recherche d'informations et dans la validation de celles-ci), animateur et concepteur des activités afin que celles-ci aient du sens conformément aux objectifs d'apprentissage, organisateur des plannings, etc.

De plus, selon Blattner et Fiori (2009) la Communication médiatisée par les technologies (CMT) permet d'ouvrir les possibilités de productions pour les étudiants en classe de langue et leur diffusion. Passant de travaux écrits ou oraux destinés à la classe et

à l'enseignant à des travaux qui peuvent prendre des formes multiples (vidéos, travaux collaboratifs à distance, projets inter établissements etc.) et être partagés massivement via le web pour des audiences variées. Ces audiences pouvant être composées de pairs ou d'autres enseignants, mettant l'enseignant référent de la classe dans une situation où il n'est plus le seul évaluateur.

De plus on trouve également cet avantage :

« Dans des scénarios appuyés sur le numérique on peut facilement permettre à l'apprenant de choisir ses moments de travail, ses activités. Il peut prendre le temps de la réflexion avant de poster un message, il peut s'engager dans un travail collaboratif à distance qui implique des phases de contrôle et de retour sur ses actions extrêmement fructueuses. Nous retrouvons le travail réflexif, qui nous semble, pour ce qui nous concerne en tout cas, si important pour une appropriation de la langue étrangère. L'enseignant doit, lui, faire face le plus souvent encore aujourd'hui à des situations nouvelles qui vont le pousser à devenir cet enseignant réflexif, tant vanté, capable de répondre au mieux aux situations qui se présentent à lui. » . (Demaizière, Grosbois 2014, np).

Dans cette citation on retrouve également cette notion d'autonomie : l'apprenant va faire des recherches, s'interroger, essayer dans un but de communication. Et comme le souligne l'article le résultat final pourra servir d'étude, permettre un regard réflexif de la part de l'enseignant mais aussi de l'apprenant voire du groupe de pairs.

Cependant, d'après Christian Ollivier (2014), en pratique il s'avère que bien des enseignants de langue n'utilisent internet qu'à des fins informatives : pour trouver des documents authentiques pour leurs cours ou pour que leurs apprenants puissent chercher des informations en classe. Ce qui ne modifie pas les interactions en classe, ni la posture de l'enseignant. En analysant les manuels destinés aux enseignants on trouve peu de situations d'interactions allant au-delà de la classe. Lorsque c'est le cas, les tâches restent tellement cadrées par l'enseignant qu'il reste encore une fois au centre du processus d'apprentissage ce qui ne permet pas à l'apprenant d'expérimenter des situations de communications plus authentiques.

Les TICE semblent être un facteur de changement mais c'est probablement surtout la tâche et la façon dont elle va être traitée par l'enseignant qui sera la variable la plus importante.

Dans le cadre de l'enseignement à un public captif, il semble important que la méthode d'enseignement s'adapte au public afin de l'intéresser. Le changement de posture de l'enseignant peut être un outil, la simulation globale peut aider dans la mesure où elle met en place une situation différente et bouleverse les places de chacun pouvant ainsi susciter l'intérêt du public et créer des situations de communication authentiques.

D'autres facteurs peuvent également influencer la réussite d'un apprentissage :

- La dimension affective qui passe pour être un facteur de réussite dans l'apprentissage (Gass et Selinker, 2008), peut être majorée par des espaces tels que Facebook qui favorisent la création de communautés d'apprentissage, comme d'autres réseaux sociaux.
- L'investissement des enseignants dans des espaces tels que Facebook qui, selon Mazer, aurait des conséquences bénéfiques sur l'apprentissage : d'une part cela générerait une meilleure communication et un sentiment de communauté ; d'autre part lorsque l'enseignant s'implique de manière plus personnelle (en laissant un accès à des informations plus privées), les étudiants montreraient une plus haute motivation et apprendraient plus facilement grâce au lien affectif créé. Ce qui s'accompagne de précautions pour ce qui concerne les enseignants et l'accès à leurs données personnelles.

La simulation globale s'appuyant sur internet et les réseaux sociaux possède donc de nombreux intérêts didactiques, permettant plus d'autonomie pour les apprenants, pouvant permettre de proposer des situations stimulantes et proches des réalités sociales d'un public donné. Mais est ce que ce « faire semblant » est suffisant ?

Dans la partie suivante sera étudiée une expérience de simulation globale via Facebook menée avec un groupe d'étudiant, un public captif en formation de management en hôtellerie.

Partie 3

Le projet Facebook et son analyse

La démarche qui a conduit à l'idée de la simulation globale pour ce groupe d'apprenants captifs en cours de professionnalisation dans une université hôtelière sera proposée. Puis cette expérience sera analysée en utilisant des outils tels que : la page Facebook, les retours des apprenants pendant les temps en présentiel et les questionnaires de feed-back.

Chapitre 7. Les premiers contacts et le choix du groupe test

7.1. Premiers constats

7.1.1 Retouches du syllabus

Le syllabus imposé par l'université a été inséré dans des modules thématiques, élaborés par l'enseignante stagiaire, mettant en avant des situations propres au futur milieu professionnel des apprenants :

- Prendre une réservation.

Actes de parole : se présenter/donner des informations sur soi/parler de ses goûts.

Lexique : lexique de l'hôtel, des chambres, de la famille, l'heure.

Morphosyntaxe : les pronoms personnels sujets, verbes être et avoir, verbes du premier groupe au présent.

Culture : carte d'identité de la France.

Socioculturel : tu et vous.

- Indiquer une direction/ se diriger dans la ville/ présenter un lieu, un monument.

Actes de parole : renseigner quelqu'un/demander des renseignements à quelqu'un, décrire un monument/un endroit.

Lexique : de la localisation, de la ville, les jours de la semaine, les saisons.

Morphosyntaxe : les adjectifs de couleur, les nombres (1 à 100), les articles définis indéfinis.

Culture : localisation géographique de la France, de certaines villes françaises, comparaison avec l'Inde. Présentation d'un monument célèbre indien.

Socioculturel : les salutations / les formules de politesse.

- Servir au restaurant : la cuisine, le service.

Actes de parole : Présenter un menu/parler d'un plat/ proposer quelque chose à quelqu'un.

Lexique : de la cuisine (fruits, légumes, plats), du restaurant (plats, couverts, mobilier).

Morphosyntaxe : les adjectifs qualificatifs, accord masculin/féminin/pluriel.

Culture : la gastronomie française : quelques plats typiques, puis présentation de leur part de plats typiques indiens.

Socioculturel : comment servir des clients en France (salutations, vocabulaire spécifique).

7.1.2. Des jeux de rôle à l'idée de la simulation globale

Les groupes, pour rappel, étaient de 30 apprenants en moyenne avec 3 heures de cours une fois par semaine, avec un groupe différent chaque jour. Ce qui donne un total de 5 groupes de 30. Ces plages horaires semblaient assez longues surtout pour un public captif. Il a fallu alors réfléchir à des façons de dynamiser les séances.

Un premier objectif a donc été de susciter leur intérêt pour le français en remettant cette matière dans leur contexte professionnel. Après leur avoir posé la question il s'est avéré qu'une majorité souhaitait travailler à l'étranger. Il est apparu que le français pouvait présenter deux aspects intéressants : un plus dans leur CV, un point qui ferait la différence, une porte d'entrée dans la culture européenne très différente de la leur dans ses usages, y compris dans le secteur professionnel. Ces apprenants suivant un cursus professionnalisant, ils sont accoutumés à mettre en pratique leurs apprentissages. C'est ainsi qu'une première idée de mise en situation a vu le jour.

Les mises en situation ont été très bien accueillies dans tous les groupes :

- Les apprenants ont été enthousiastes, volontaires et positivement surpris par leurs performances ;
- Aucun refus de « se mettre en scène » n'a été observé ;
- Les apprenants ont fait des feed-back positifs en fin de cours.

Cette modalité semblait convenir mais comportait toutefois quelques inconvénients.

7.2 Le choix de la simulation globale et de Facebook

7.2.1 La simulation globale

Les mises en situation fonctionnaient mais prenaient beaucoup de temps, l'intérêt étant aussi d'impliquer un maximum d'apprenants dans l'activité. En amont de la mise en situation il fallait également prévoir les apports nécessaires et en termes de vocabulaire, grammaire, actes de parole. Il fallait donc trouver une solution pour préserver les heures de cours en présence pour certains apprentissages et prévoir un autre espace où seraient privilégiées les mises en situation professionnelles. C'est ainsi que l'idée d'une simulation globale en version hybride (à distance/en présentiel) a émergé.

La simulation globale avait l'avantage d'impliquer tout le groupe, à des postes différents, de fédérer la classe et de proposer une histoire avec un début et une fin où les apprenants pourraient être impliqués dans chaque étape. Cependant, cette simulation globale pour des raisons de temps limité, devait être plus « dirigée » que le modèle proposé par Francis Yaïche. Elle se rapproche ainsi des contraintes des situations de FOS, où le public et l'enseignant disposent d'un temps réduit avec le « scénario de cadrage ». Le « décor » de la simulation, les personnages ainsi que la finalité du scénario seront posés par l'enseignant. Cependant les apprenants pourront faire de nombreux choix à l'intérieur de ce cadre, ainsi :
Le lieu de la simulation globale est un hôtel, mais le nom, le lieu d'implantation et l'ensemble des caractéristiques seront choisis par les apprenants.

- Les personnages sont d'une part le personnel de l'hôtel, d'autre part des clients francophones mais les apprenants choisissent qui ils veulent être et les caractéristiques de leurs personnages (âge, expérience, goûts etc.) ;
- Les rôles de chacun correspondent à un scénario : chaque client francophone doit effectuer une réservation, prendre un repas à l'hôtel, utiliser le service d'étage, visiter la ville et quitter l'hôtel accompagné par le personnel. Mais à l'intérieur de ce scénario ils sont libres de leurs questions, de leurs demandes.

La simulation a été choisie sur un format hybride, et pas entièrement à distance pour plusieurs raisons :

- Les apprenants étant débutants, il est supposé un besoin d'étayage en présentiel pour la prononciation, pour des explications ;

- Ce public captif avait selon toute vraisemblance besoin d'être motivé pour participer. Une formule tout à distance semblait risquée en termes d'assiduité.

Restait à trouver l'emplacement de cette simulation sur la Toile.

7.2.2. Le choix de Facebook

Une fois qu'il a été décidé de mettre en œuvre une simulation globale en version hybride, il a fallu réfléchir à un site d'hébergement. Dans un premier temps, l'idée était de créer un site internet, sur un site gratuit dont l'élaboration est relativement simple : de type « simplesite ». Mais cela supposait d'une part la création du site, qui même simple reste longue, et l'explication aux apprenants du fonctionnement du site. Or encore une fois, le temps était compté. Grâce à un travail d'équipe avec les enseignantes de l'Alliance française de Manipal, l'idée d'utiliser Facebook a émergé pour plusieurs raisons.

Le premier avantage qui est apparu compte tenu du contexte était la simplicité d'utilisation et le caractère « connu » de ce réseau social et sa maîtrise supposée par l'enseignante et les apprenants : c'était un gain de temps considérable.

Le deuxième élément en faveur de Facebook était que les entreprises utilisent désormais cet outil pour promouvoir leurs produits/services : ainsi nous étions dans une situation proche de la vie réelle. Enfin sur ce réseau social, tous les types d'interactions peuvent être envisagées : interaction écrite, orale, vidéo, en synchrone ou en asynchrone. Au vu de l'âge des apprenants, il était aisé de supposer qu'ils étaient actifs sur ce réseau, et que cela représenterait éventuellement un attrait supplémentaire pour le projet. La seule difficulté résidait dans le fait de créer un nouveau compte Facebook pour ce projet, et à l'intérieur de ce compte une page dédiée à l'hôtel. Ceci était à la charge de l'enseignante stagiaire, pour des raisons de gains de temps : lors de la présentation du projet la page devrait être créée et les premières actions possibles. Le choix a été fait de proposer aux apprenants d'utiliser leurs comptes personnels mais sans être « amis » avec le compte hébergeant la page (garantissant ainsi la confidentialité de leurs données). Des tests avaient été faits au préalable, montrant qu'on pouvait parfaitement interagir sur la page sans être « amis ». Il n'y avait que peu de temps à consacrer à la création de nouvelles identités Facebook, car cela nécessitait une nouvelle adresse email ou un numéro de téléphone et certains apprenants possédaient déjà plusieurs comptes.

Des réticences étaient attendues : refus qu'un enseignant ait accès de près ou de loin à des données personnelles, refus d'utiliser Facebook, questions concernant la confidentialité des

données. Mais il n'y en eu aucune d'exprimée. Ceci donnant peut être un premier élément sur le rapport de ce public avec la vie privée, la confidentialité sur les réseaux sociaux.

Chapitre 8. Le projet de simulation globale.

8.1. Les objectifs

Dans cette partie sera présenté le scénario pédagogique élaboré en amont du projet.

Objectif général :

- Etre capable d'accompagner un client dans toutes les étapes d'un séjour hôtelier
- Utiliser le français en situation professionnelle et parvenir à communiquer/proposer un service/obtenir un service/ se renseigner

Objectifs opérationnels :

Savoirs :

- Réinvestir les apprentissages faits en classe en termes de lexique, actes de paroles, et linguistique

Savoir-faire :

- Présenter les caractéristiques d'un hôtel de standing et de le rendre attrayant
- Donner des informations à un client en termes d'accueil, de réservation, d'activités
- Répondre aux questions d'un client dans ces mêmes domaines
- Savoir poser des questions dans un contexte hôtelier
- Donner des conseils à un client
- Adapter son comportement en fonction de la culture du client
- Poser des questions en fonction des besoins et des origines des clients

Savoir être

- Interagir en situation de simulation
- Intervenir régulièrement dans le cadre de la simulation
- Travailler en équipe et d'interagir dans le respect des autres

Ces objectifs ont été proposés en fonction d'un groupe d'apprenant en situation professionnelle.

8.2. Les modalités

8.2.1. Le fonctionnement général

La simulation met en scène un hôtel de luxe, avec son personnel et ses clients. Les apprenants auront chacun un rôle à jouer : soit ils feront partie du personnel de l'hôtel, soit ils seront des clients, soit ils seront concepteurs de la page. Les concepteurs de la page étant ceux qui auraient dû déclencher les événements, étape qui n'a pu être réalisée. Chaque personnel de l'hôtel intervenait sur une semaine et devait se présenter et répondre aux questions des clients. Les différents corps de métiers se succédaient jusqu'au départ des clients (Cf annexe 4).

Le projet a été pensé pour que les apprenants puissent interagir en simulation globale sans que ce projet ne pèse trop lourd dans leurs emplois du temps :

Les clients par exemple : sur le principe ils interviennent chaque semaine, mais comme ils sont « en couple » ils peuvent choisir de n'intervenir qu'une semaine sur deux.

Chaque personnel de l'hôtel n'intervient lui qu'une semaine dans la totalité de la simulation, semaine pendant laquelle il doit finaliser un projet (finaliser une réservation, organiser une visite, etc.).

Les apprenants auront vu en classe les éléments nécessaires en termes de lexique, morphosyntaxe, actes de parole pour pouvoir jouer leur rôle. Au moment du démarrage de la simulation globale, ils avaient étudié les deux premiers thèmes (soit la réservation et le service d'étage).

Le point fait chaque semaine en classe permet à tous les apprenants de suivre l'avancée du projet et de poser leurs questions.

8.2.2. La place de l'enseignant

Dans une simulation globale, l'enseignant ne participe pas en tant que « personnage », il n'est pas dans la simulation globale mais à côté avec différents rôles, comme le décrit Yaïche (1996) : animateurs, médiateur, planificateur etc. De plus un des avantages de la simulation globale, comme vu précédemment, est de changer les rôles « classiques » de la classe et ainsi de laisser plus de place à l'autonomie de l'apprenant.

Dans cette simulation, l'enseignante stagiaire devait être connectée sur la page pour répondre aux questions des apprenants deux après-midi par semaine. Etant entendu que les apprenants pouvaient poser des questions sur la messagerie à tout moment, leur enseignante leur répondant quand elle serait connectée.

De plus chaque semaine, le point devait être fait sur l'avancée de la simulation, les interactions qui s'étaient produites, les améliorations à apporter et la suite à donner. La page serait projetée en classe, et pourrait ainsi être commentée par la classe et l'enseignante stagiaire. Ce temps en présence étant important pour remobiliser, réexpliquer, préciser etc.

8.2.3. Le rôle des apprenants

Les apprenants devraient faire preuve d'autonomie : même si les notions ont été vues en classe au préalable, ils auront besoin de nouveaux mots ou de nouvelles informations qu'ils pourront aller chercher sur la Toile. Il leur est laissé une grande liberté dans ce type de projet : ils connaissent l'objectif final mais ils doivent trouver eux-mêmes les ressources en termes d'actes de parole, vocabulaire etc. pour y parvenir. C'était un des avantages de la simulation globale, comme précisé en amont. Il était aussi important qu'ils apprennent à se servir des technologies comme internet, sans que cela signifie systématiquement avoir recours à « Google translate » : les traductions proposées ayant parfois un sens erroné voire aucun sens. Ainsi, il était probable qu'après un ou deux essais ratés ils reviennent à une utilisation plus raisonnée d'internet, en traduisant des mots éventuellement. Ce qui revient à s'en servir comme d'un dictionnaire.

Bien sûr, la ressource « enseignante » est toujours utilisable en cas de problème, au moyen d'un message ou en classe.

Enfin le travail en équipe, même à distance, avait pour objectif de renforcer la solidarité dans le groupe classe.

8.3. Le déroulement du projet

Dans cette partie seront exposées les différentes étapes vécues de cette simulation, les difficultés rencontrées afin d'avoir des éléments concrets pour l'analyse, en plus des productions des apprenants et des questionnaires de feed-back.

8.3.1. Semaine 1 et 2

Le projet a donc été lancé après consultation des apprenants en présentiel. Lors de la première séance, le 22/03/17, les explications concernant le projet ont été données par l'enseignante stagiaire à l'oral. Celle-ci exposant le projet, les objectifs, le déroulement, le planning, les rôles de chacun, les modalités. Ce qui représente un flot d'informations, dans

une langue étrangère ou seconde (en l'occurrence l'anglais). Les différents rôles ont été ensuite écrits au tableau et les apprenants ont été invités à s'inscrire. Puis les consignes ont été données aux différents groupes d'apprenants selon leurs rôles et chaque groupe a commencé à travailler sur la création de son personnage et de la page pour les concepteurs. Un premier point a été fait à la fin de l'heure, et les consignes ont été rappelées aux groupes ayant des tâches à faire pour la semaine suivante.

Pendant la première semaine, rien ne s'est produit sur la page, les concepteurs n'ont apporté aucune modification.

A la séance suivante, un guide papier a été apporté par l'enseignante stagiaire, reprenant toutes les étapes, des questions ont été posées, des points éclaircis (Cf annexe 5). Les concepteurs ont commencé à travailler en classe. Ils ont été invités à finaliser le travail rapidement pour que les premiers groupes puissent intervenir avant la semaine suivante.

Pendant la deuxième semaine les évènements suivants se sont produits :

- Les concepteurs ont illustré la page Facebook avec des images trouvées sur google, sans vérifier si celles-ci étaient libres de droit ;
- Les apprenants, malgré de multiples mises en garde, sont devenus « amis » avec le compte Facebook, donnant ainsi l'accès à tous leurs « amis » personnels ;
- Les amis Facebook des apprenants ont commenté en masse la page de l'hôtel, lui donnant ainsi une grande visibilité ;
- L'enseignante stagiaire après en avoir informé via la messagerie les concepteurs a supprimé les images et leur a indiqué un site d'images « libres de droit » ;
- Du fait de cet évènement, une charte a été créée par l'enseignante stagiaire et signée par les apprenants, celle-ci reprenant des principes de bonne utilisation des réseaux sociaux (Cf annexe 6) ;
- Les directeurs ont posté leur présentation ;
- Les réceptionnistes ont sollicité l'enseignante stagiaire car ils ne trouvaient pas la page. Une fois ce problème technique réglé, trois réceptionnistes sur quatre ont posté leur présentation, et l'interaction a été menée jusqu'au bout avec les clients.

8.3.2. Semaines 3 et 4

La semaine 3 était consacrée aux responsables d'étage. Ceux-ci ont publié leurs présentations deux jours avant la date butoir. Les clients n'ont pas interagi.

Les parents et amis des apprenants ont commencé à « liker » la page et ont fait des commentaires. Une apprenante a même supprimé son post à cause des commentaires de ses amis. Une apprenante a interpellé l'enseignante stagiaire en classe en s'indignant du fait que ses amis commentent les photos. Ainsi petit à petit une certaine prise de conscience de la visibilité des échanges sur les réseaux sociaux et de leurs conséquences a commencé à émerger.

Les productions des apprenants ont été correctes, malgré quelques expressions erronées liées à l'utilisation de google translate. A l'occasion de la réflexion en classe, ces erreurs ont pu être corrigées. L'objectif était que les apprenants corrigent eux-mêmes sur la page Facebook, mais cela n'a jamais été le cas. La semaine 4 a vu l'entrée en scène des cuisiniers. Tous n'ont pas interagi avec les clients et c'est à ce moment-là que les commentaires des amis Facebook ont commencé à fuser de manière assez intense : likes, réflexion sur l'âge des apprenants, questions sur l'hôtel, plaisanteries, en anglais, en français et en hindi.

Enfin la dernière semaine était celle des concierges. Tous les concierges n'ont pas posté leur présentation, et les clients n'y ont pas répondu, en revanche les amis eux ont continué à poster des commentaires au grand désespoir de certains apprenants. Considérant le fait que certains d'entre eux ont près de 1000 « amis », il leur est évidemment difficile d'avoir un contrôle sur leurs actions.

L'expérience n'a pu être menée au terme prévu faute de temps, les examens approchant les apprenants étaient moins concentrés et moins actifs sur la page. Il a donc manqué la semaine de départ des clients et de leurs retours sur l'hôtel.

Néanmoins un questionnaire de feed-back a pu leur être remis (Cf annexe 7).

Chapitre 9. Analyse de l'expérience

Les retombées du projet seront étudiées ici en termes d'impact sur la classe et son fonctionnement et sur la vision des réseaux sociaux des apprenants. Des productions seront analysées sur le plan linguistique et communicatif.

9.1 L'impact du projet sur la classe

Ce projet a été construit sur un constat de manque de motivation, d'implication et d'intérêt en général pour le cours. Il est donc essentiel de mesurer en quoi il a modifié le fonctionnement de la classe. Les ressources des indicateurs de changement seront les notes prises par l'enseignante stagiaire au fur et à mesure des séances, les résultats des étudiants aux examens, les réponses aux questionnaires de feed-back remis à la fin de l'expérience.

9.1.1 Le groupe classe

L'objectif était une participation plus active des étudiants, des prises d'initiative et plus de concentration en classe.

Dès la première séance, pour la prise de décision le groupe a fait preuve d'initiative et de cohésion : pour la répartition des apprenants entre les métiers fictifs définis en amont, il a suffi d'écrire les métiers au tableau et les apprenants s'y sont inscrits. La régulation s'est faite entre apprenants sans intervention de l'enseignante stagiaire.

Le projet a suscité de l'enthousiasme chez les apprenants, de par sa nouveauté probablement, et on peut supposer aussi de par l'espace de liberté qui leur était donné pour créer (des situations, des personnages). Cela les a un peu perturbés dans un premier temps les apprenants sollicitant l'enseignante pour des idées (de personnages, de noms, de métiers), puis leur créativité s'est épanouie chez les « clients » par exemple qui ont imaginé un groupe de musique avec de lourdes exigences. Le groupe classe s'est donc subdivisé en petits groupes, provoquant des discussions, des échanges. Un travail de groupe s'est fait à distance, les posts ne se faisant pas en classe.

Certains des petits groupes formés ont fait preuve de solidarité : une apprenante étant absente, une autre s'est chargée de poster sa publication via son propre compte (l'apprenante absente étant la seule à ne pas avoir de compte Facebook). Le projet a modifié la dynamique de classe, certains apprenants se parlant peu avant le projet et étant dans un même groupe de travail. Certains groupes se sont faits par affinités, d'autre part corps de métiers envisagés ce qui a permis de faire se rencontrer des apprenants qui ne se parlaient pas.

En classe, le groupe était plus attentif, certains posant des questions concrètes concernant de futurs posts. D'une manière générale le cours était entièrement centré sur leur activité professionnelle, mais dans ce cas la simulation globale les a fait se concentrer sur les actes

de parole et la communication. Le fait de travailler en petits groupes, et que ces petits groupes interagissent entre eux a probablement eu un effet positif sur l'ambiance de classe : moins de conflits directs comme il avait pu y en avoir dans un premier temps, diminution importante des moqueries sur une prononciation, un accent. Sachant que chaque groupe allait avoir ses interventions projetées, cela a pu avoir un effet régulateur.

La projection de cette page a suscité des doutes chez l'enseignante stagiaire pour des questions de face : comment allaient réagir les apprenants dont la photo et le texte allaient être projetés ? comment allait réagir le reste du groupe ? Quelle régulation de la part de l'enseignante stagiaire ?

L'intérêt de projeter leurs productions résidait dans la résolution de l'erreur (linguistique, socio pragmatique) par le groupe, mais également d'observer ensemble le flot d'actualités diverses et variées passant sur la page d'accueil du site, certaines complètement inappropriées. Ceci peut s'expliquer par le fait que les apprenants sont amis avec la page ainsi on y trouve également leurs propres actualités. Les apprenants se sont montrés très fiers de voir leurs productions, et tout à fait enclins à entendre les critiques constructives. Les actualités de la page les ont fait réfléchir et mieux contrôler leurs publications.

D'une manière générale le projet a amélioré la cohésion de classe et la motivation, dans un premier temps. Ce n'est évidemment pas le seul facteur : la relation à l'enseignante stagiaire qui s'est construite avec le temps a également joué dans ce processus : comme nous l'avons vu plus haut la relation enseignant apprenant est un facteur de réussite quand la communication est satisfaisante, les objectifs compris et validés de part et d'autre, et l'étayage suffisant. Cependant la fin de l'année approchant, l'attention s'est à nouveau distendue et l'intérêt pour le projet est quelque peu retombé. Dans les questionnaires de feed-back, une question était consacrée aux aspects utiles de l'expérience. Un de ces aspects était la vie sociale en classe, notée sur une échelle de 1 à 5 (5 étant la note la plus haute) : 21 apprenants ont évalué cette expérience entre 4 et 5 sur cet aspect.

Enfin cette expérience ne faisait pas l'objet d'une note. Ceci était un choix de départ de l'enseignante stagiaire : souhaitant que les apprenants s'investissent en comprenant que leur participation améliorerait leurs résultats académiques et ne souhaitant pas ajouter un stress supplémentaire matérialisé par « la note ». Il faut préciser que ces apprenants sont extrêmement attachés aux évaluations formelles et sont habituellement très sélectifs : ils

travaillent s'il y a une note/sanction à la clef. Le fait qu'ils aient tout simplement participé est déjà un indicateur de leur intérêt pour cette expérience.

9.1.2 La place de l'enseignant

Dès le début du projet, certains apprenants ont pris des initiatives et se sont positionnés comme leaders. Certains car ils étaient délégués des élèves, donc à un poste « d'autorité » dont tout le groupe avait l'habitude, d'autres car ils étaient plus compétents en français, d'autres semblaient être tout à fait à l'aise dans une logique d'organisation de projet. Ces personnes se sont naturellement placées aux postes de directeurs.

L'enseignante stagiaire quant à elle a été sollicitée pour répondre à des questions précises, en présentiel lors des premières et deuxièmes séances. Elle l'a peu été à distance, même si les apprenants ont su utiliser cet espace quand ils ne trouvaient pas la page par exemple.

Dans la première semaine du projet, les concepteurs ont pris des initiatives et ont créé seuls la page de l'hôtel suivant les consignes. Ensuite l'enseignante stagiaire est intervenue de manière quelque peu brutale supprimant le travail des apprenants avec l'incident lié aux images non libres de droit. Intervention justifiable de par le caractère illégal de l'appropriation d'images appartenant à des établissements existants, mais pédagogiquement en totale contradiction avec l'idée d'autonomie des apprenants dans le projet. On peut faire l'hypothèse que cette régulation brutale a mis à mal les futures prises d'initiatives des apprenants. Par la suite les concepteurs ont refait la page, mais ont dû être de nombreuses fois sollicités par l'enseignante. Ainsi le rôle d'animateur s'est renforcé pour finalement redevenir un rôle plus classique d'un enseignant sollicitant un apprenant qui doit rendre un devoir.

Cela vient interroger la capacité de l'enseignant dans ce genre de projet à accepter de ne plus être le détenteur du savoir, mais aussi à faire confiance aux apprenants pour parvenir à réaliser leurs objectifs sans sollicitation de sa part. Ce qui comprend la part de risque que le projet n'aboutisse pas, et vient ici questionner les enjeux pour l'enseignant. On peut faire l'hypothèse que si l'enseignant mène un tel projet sans enjeux particuliers vis-à-vis d'une quelconque l'institution (employeur, université), il y a plus de chances que celui-ci laisse les apprenants commettre des erreurs, perdre du temps. Cela étant il est assez rare que de tels projets ne suscitent pas l'intérêt, ne serait-ce que de collègues. Ainsi l'enseignant devra lui aussi réfléchir à ce que cela remet en question de sa pratique et de ses habitudes d'enseignement.

9.2. Le lieu Facebook

9.2.1 L'expertise enseignante et étudiante

L'enseignante stagiaire était partie du postulat que les apprenants, appartenant à une tranche d'âge jeune (entre 19 et 22 ans) étaient habitués à l'utilisation des réseaux sociaux, étaient plus experts qu'elle-même et en connaissaient les limites. Le premier postulat était relativement juste : si on s'en réfère aux questionnaires de feed-back, 27 apprenants sur 29 étaient des utilisateurs des réseaux sociaux. Et ces 27 apprenants ont estimé la fréquence de leur utilisation de souvent (15) à tout le temps (12). Pour ce qui est de leur expertise et de leur évaluation des limites des réseaux sociaux le constat est tout à fait différent. Foucher et Yun (2016, p3) ont fait le même constat :

« Les apprentis enseignants que nous formons, c'est-à-dire nés au début des années 90, sont des indigènes numériques, au sens où ils sont nés avec les technologies et qu'ils ont appris à exister avec elles, à travers elles. La question des compétences numériques de ce type de public se pose néanmoins. "L'origine numérique" du public, très discutée depuis l'apport de Prensky en 2001, se révèle en effet très contrastée. Utilisées fréquemment, quotidiennement, les technologies sont d'abord le plus souvent sous-utilisées dans leurs fonctionnalités. Ensuite, si certaines compétences sont réelles, l'autonomie des indigènes numériques est toute relative (Cerisier, 2011). Baron et Bruillard (2008) parlent ainsi de "digital naïves" à propos de ces adolescents ayant acquis des savoir-faire mais incapables de conceptualisation, soulignant ainsi que la familiarité avec les outils n'est en rien synonyme d'appropriation réelle. »

On retrouve en effet les mêmes caractéristiques d'âge, et dans les faits des pratiques de « *digital naïves* » :

- Les apprenants ignoraient les conséquences pratiques d'être « ami » : accès aux données, publication des actualités, visibilité pour tous les autres « amis » et pour les amis d'amis. Pour preuve, leurs réactions d'étonnement devant le fait que leurs amis commentaient et leur incapacité à endiguer le flot de commentaires, la réaction d'une apprenante qui a supprimé son post devant l'affluence de commentaires ;
- L'enseignante stagiaire a dû leur indiquer des procédures pour accéder à certains posts ;
- Le fait qu'ils postent leurs propres photos, qu'ils ne semblent pas réaliser ni s'inquiéter du fait qu'un enseignant puisse avoir accès à leurs données.

De son côté, l'enseignante stagiaire, née quant à elle en 1978, ne fait pas partie de la catégorie des « *digital natives* » et n'a jamais eu l'illusion de maîtriser l'outil Facebook.

Dans la pratique, elle est d'une grande prudence quant à la confidentialité de ses données contrairement aux apprenants et n'a pas utilisé son profil personnel pour la simulation. Le public des auteurs (Foucher et Yun 2016) était des étudiants en formation de FLE, ce qui est également le cas de l'enseignante, or elles remarquent que :

"hormis quelques outils (Facebook, Google, Wikipédia & YouTube), les étudiants ne pratiquent pas et/ou ne connaissent pas la plupart des outils du Web 2.0" (Moccozet et al., 2011, p. 8). Ils expliquent également que les étudiants ne développent pas non plus d'"attitude proactive en termes d'usage des outils du Web 2.0" (Moccozet et al., 2011, p. 8). Leurs usages sont liés à une pratique personnelle ou à une rencontre fortuite avec un outil mais ne résultent pas d'une démarche de découverte, *a fortiori* quand ils manipulent déjà un autre outil pour faire la même activité. ». Foucher et Yun (2016, p 3)

Ce qui s'appliquait tout à fait à l'enseignante stagiaire. Il serait très probablement profitable aux étudiants de FLE de bénéficier de formations dans le domaine des TICE, ce qui n'était pas prévu dans la formation initiale de l'enseignante stagiaire par exemple. La non expertise, quand on parle de publics qui ne sont pas nés dans un environnement numérique, peut expliquer des lacunes liées à la méconnaissance de l'existence même de certaines potentialités.

« Plus récemment, Othman (2015) place au même niveau que la formation technique, la culture générale et l'approche conceptuelle du domaine des TICE, la formation aux usages et la formation à la conception de ressources (produits, scénarios, maquettes...). » Foucher et Yun (2016, p 6)

Dans ce cas l'enseignante stagiaire a fait appel à une de ses collègues, nettement plus jeune, qui lui a expliqué certaines fonctions des réseaux sociaux et d'internet en général.

Ce projet a peut-être permis aux apprenants de réaliser à quel point ils étaient exposés. Pour certains, ils ont pu réfléchir et décider s'ils étaient d'accords ou pas pour être exposés à ce point : si l'on en croit les questionnaires de feed-back : pour 17 cela a changé leur vision des réseaux sociaux. La raison de ce changement pour 12 d'entre eux a été une utilisation autre que le cercle amical, sans plus de précisions sur la signification de cette réponse (ce n'était pas une question avec des choix multiples mais une question ouverte). On peut supposer que cette réponse indique qu'ils n'avaient pas songé avant à un autre usage qu'amical. On peut faire l'hypothèse également que ce changement de public pour les réseaux sociaux les amènera à plus de prudence dans ce qu'ils donnent à voir et à qui, si toutefois cela fait partie de leurs préoccupations.

En tout état de cause, ce projet les a amenés à réfléchir et à se responsabiliser sur leur utilisation des réseaux sociaux.

9.2.2 les potentialités inexploitées de Facebook

Dans quelle mesure, compte tenu des éléments donnés plus haut, cette simulation globale pouvait être menée en tirant parti d'un maximum de fonctionnalités de Facebook ? Des auteurs ayant réalisé une expérience sur ce réseau social font les constatations suivantes :

« Alors que les apprentis enseignants avaient pour objectif de faire travailler les écrits du quotidien à de jeunes Coréens et que l'activité de publication arrive en bonne place dans les pratiques numériques quotidiennes des uns et des autres, aucune des tâches scénarisées (excepté une tâche de présentation personnelle au tout début du dispositif où les Coréens se sont exprimés sur le mur du groupe) n'a proposé de produire des écrits propres à Facebook, par exemple publier sur le mur en partageant un lien, créer un événement ou encore commenter la publication d'autrui, etc. Lorsque la fonctionnalité "commenter" devait être utilisée par les apprenants coréens, c'était pour poster leurs productions en réponse à une consigne des apprentis enseignants. Cette non-prise en compte des écrits propres à Facebook a donné lieu à des tâches inauthentiques sur le plan de la modalité communicative utilisée » Foucher et Yun (2016, p 12).

Pour la simulation globale sujet de ce mémoire, les fonctions « commenter » ont été utilisées comme indiqué dans le scénario : les apprenants-clients devaient poster leurs questions en réponse à la présentation des apprenants-personnel de l'hôtel, ce qui ne se serait pas produit sur une page professionnelle. Cependant, les fonctions « like » et commenter ont été également utilisées par les « amis » des apprenants, introduisant ainsi « la vie réelle » dans le scénario. Obligeant les apprenants à répondre pour endiguer le flot de commentaires qui gênaient les réponses des clients.

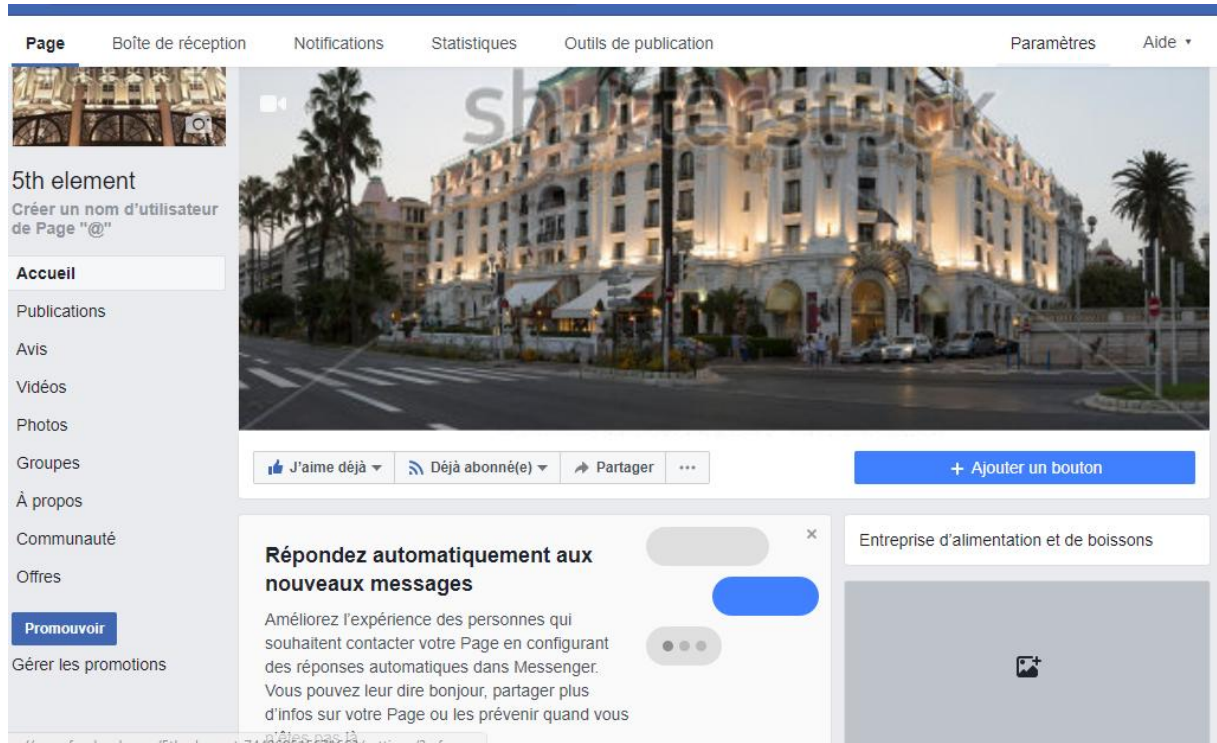
D'autres apprenants-personnel sont intervenus à leur initiative pour proposer des événements pour l'hôtel, mais les clients n'ont pas posé de questions. Ainsi l'initiative s'est arrêtée là. Les fonctions « éditeur », « administrateur », ont été utilisées pour garantir une certaine confidentialité et un accès limité aux données. Cependant, du fait que les apprenants aient ouvert l'espace à leurs « amis » sans prendre de mesures de restrictions, ces précautions se sont avérées inutiles.

A partir d'exemples tirés de la page Facebook, seront exposées des hypothèses quant à l'impact d'un tel projet sur l'apprentissage et sur l'implication dans ce même apprentissage.

Chapitre 10. Analyses des productions des apprenants

10.1. Des productions attendues

Tout d'abord observons la page d'accueil proposée par les concepteurs, avec les images libres de droit :



Les photos sont peu nombreuses, indiquant un hôtel de prestige. A noter que dans la première version, les concepteurs avaient posté plus de photos et donné des détails quant à l'hôtel. Leur motivation semble avoir été malmenée par l'incident qui s'était produit autour des photos : les concepteurs avaient pris des photos sur Google images sans prendre la précaution de vérifier si elles étaient libres de droit. Certaines appartenant à des hôtels réels, l'enseignante stagiaire avait pris la précaution de les supprimer.

La fonction de cette page de présentation, conformément aux simulations globales, est de matérialiser un « lieu ». Il fallait donc pour que les apprenants puissent l'investir qu'il contienne suffisamment d'informations. Or si la première version donnait des photos des chambres, des restaurants, des terrasses, celle-ci est beaucoup plus pauvre et ne contient que le nom, une description très rapide et une photo. Cela manque « d'épaisseur » pour reprendre le terme de Yaiche (1996) et ne favorise pas l'immersion dans la simulation.

Voyons à présent une production de réceptionniste à laquelle ont répondu, suivant les consignes, les clients :

 [Redacted Name] **Ch element** 5 avril, 09:31 · 🌐

Je m'appelle [Redacted Name] et j'ai vingt cinq ans. Je Parle anglais,Hindi, tamoul et kannada. J'ai 2 ans d'experience a Taj mumbai. J'habite a Udupi. J'aime de la musique est les de Romans.

👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager 📧 Contacter

Chronologique ▾

 [Redacted Name] Bonjour je voudrais réserver le costume exécutif du 3 avril au 6 avril sous le nom de Killian Henry. Mon ami Flourent malouda avec 2 autres membres du groupe se joindront à moi. Notre groupe, les bons garçons, jouera au stade wankhede le 5 avril. Nous arriverons à 11h00 le 3 avril et nous demandons une limousine pour nous retirer de l'aéroport de chatrapati shivaji. Nous aurons besoin d'une certaine sécurité personnelle pour nous et nos équipements et instruments. Nous aurons également besoin d'une bouteille de votre meilleur vin à notre arrivée. C'est à peu près ça. Sera en attente d'entendre de votre part.
J'aime · Répondre · 5 avril, 09:47

 [Redacted Name] Bonjour Monsieur. Votre réservation du 3 avril au 6 avril a été confirmée. Le coût de la suite exécutive est de ₹18,599 par nuit. La limousine pour le ramassage de l'aéroport a été arrangée comme demandé avec la sécurité. L'un de nos meilleurs vins sera disponible dans la chambre à l'arrivée. J'espère que vous avez un bon séjour.
J'aime · Répondre · 5 avril, 09:55 · Modifié

Les consignes ont été suivies et la réservation a été menée jusqu'au bout. Les erreurs de traduction sont présentes : « j'aime de la musique et les de Romans » mais ne gênent pas la compréhension. On perçoit des traductions de phrases, les temps utilisés n'ayant pas été étudiés auparavant en classe (le futur utilisé dans la première réponse) et le style étant trop compliqué pour des débutants. Cependant, les dictionnaires papiers sont de moins en moins utilisés, les apprenants doivent donc apprendre à avoir une utilisation raisonnée des outils tels que google traduction et ce genre d'exercice peut les y aider. Par exemple quel est l'intérêt de traduire un paragraphe entier si on en comprend pas le sens ou si on est incapable de le lire ? Assez rapidement les apprenants tirent leurs propres conclusions et vérifient leurs sources.

Cette présentation ne comportait pas de photo, l'apprenante n'ayant pas envie de s'exposer. A noter que la proposition avait été faite au début du projet de poster des dessins ou des photos fictives et que tous les apprenants hormis elle ont opté pour une photo d'eux. On remarque que cette étape de création des personnages a été peu « créative » finalement : les informations correspondent pour tous à la réalité : ce sont leurs âges, leurs noms et leurs photos, à quelques variations près certains se vieillissant et rajoutant quelques expériences. On peut formuler plusieurs hypothèses :

- Malgré l'appellation simulation globale, et l'intention de simulation globale, celle-ci a été vécue différemment par les apprenants qui l'ont plus ancrée dans leur réalité, ce qui pourrait également expliquer la faible participation des clients, ce rôle étant peut-être vécu comme peu pertinent pour eux ;
- La rapidité de la mise en route de la simulation globale n'a pas laissé assez de temps pour la création et l'épaisseur des personnages, ainsi les apprenants sont restés axés sur leur réalité.

Voici un autre exemple de présentation :



Si on observe le style de l'écrit, on peut supposer que l'apprenant n'a pas eu recours à de la traduction en ligne, si on en croit le type d'erreurs (« quelques populaires plats » inversion nom/adjectif en français, typique du public anglophone), le vocabulaire utilisé qui est de son niveau, les phrases courtes qu'il utilise ayant été vu en classe. La photo utilisée est tout à fait adaptée au contexte, ainsi que sa présentation. On remarquera les commentaires : ils

ont été nombreux sur cette publication. Il est intéressant de constater que certains de ses amis Facebook ont pensé qu'il s'agissait d'une situation réelle, l'apprenant a dû préciser qu'il s'agissait d'un « devoir » (ma traduction il a utilisé le mot « *homework* ») pour son cours de français, mais elles n'ont pas cessé pour autant. Aucun client n'a répondu au post, celui-ci est daté du 19 avril, cela correspond à l'avant dernière semaine du projet, moment de diminution de la mobilisation des apprenants.

10.2. Des productions à l'initiative des apprenants

Une autre présentation présente une situation plus originale :



La présentation comme la précédente a tenu compte des consignes et semble adaptée au niveau de l'apprenant : texte et phrases courts, sur le modèle de ceux utilisés en classe et copié dans son cahier. La photo quant à elle n'est pas adaptée à une situation de professionnel dans un hôtel. Mais pourrait correspondre à l'image stéréotypée qu'on se ferait d'un responsable de bar. Ceci expliquant peut-être cela. Toute la particularité de ce post réside dans le commentaire du client qui, certes dans un style alambiqué, introduit une question qui ne faisait pas partie du scénario et qui correspond à une initiative de sa part. Il n'a pas obtenu de réponse, deux hypothèses : l'apprenant n'a pas compris, ou il n'a pas regardé la page. A noter que l'apprenant qui a posté la présentation était très peu présent en cours.

Voici maintenant un autre type de production :

Page Boite de réception NOTIFICATIONS Statistiques Outils de publication

The image shows a screenshot of a Facebook page for '5th element'. At the top, there are navigation tabs: 'Page', 'Boite de réception', 'NOTIFICATIONS', 'Statistiques', and 'Outils de publication'. Below these are interaction buttons: 'J'aime déjà', 'Déjà abonné(e)', 'Partager', and a three-dot menu. The main content is a post from '5th element' published by Vishal Bhattacharjee on April 22, 2017. The post text reads: 'Performance en direct par MIRIAM toute la soirée et amusant. Veuillez commenter ci-dessous pour la réservation. Rejoignez-nous pour la soirée amusante.' Below the text is a poster for 'SATURDAY NIGHT WITH MIRIAM' featuring a dark background with glowing yellow bokeh lights. At the bottom of the post, it says '14 personnes atteintes' and has a 'Booster la publication' button. On the left side of the page, there is a sidebar with the page name '5th element', a prompt to create a username, and a menu with options: 'Accueil', 'Publications', 'Avis', 'Vidéos', 'Photos', 'Groupes', 'À propos', 'Communauté', and 'Offres'. A URL is visible at the bottom: 'ps://www.facebook.com/5th-element-744969515671663/settings/?ref=pa...'

Elle provient du même apprenant, c'était un responsable de bar (initiative prise par le groupe des cuisiniers). Il a pris l'initiative de créer cette offre, ce qui correspond au genre de posts qu'effectuent les entreprises réelles sur Facebook. Cela semble être un bon exemple d'appropriation du projet, en cohérence avec une communication d'entreprise. Ce même apprenant a posté une autre offre du même genre.

Les productions et les réponses, quand il y en a eu correspondaient au scénario. Il est à noter des initiatives qui confirment l'investissement de certains apprenants, et rendent la page plus réaliste. Le style écrit est inégal mais permet la communication. Les amis ont beaucoup commenté les productions des apprenants gênant le projet. La régulation de ce type d'interventions a été rendue impossible par leur trop grand nombre. Enfin on note un essoufflement de l'intérêt porté au projet, en témoignent les posts moins nombreux des clients.

Ce projet a donc été réalisé avec des contraintes de temps importantes, un planning chargé, une enseignante stagiaire peu expérimentée en matière de simulation globale à distance et des apprenants enthousiastes mais eux-mêmes peu experts, malgré leur jeune âge, dans le fonctionnement des réseaux sociaux. Cependant la simulation

globale a vu le jour, a fonctionné, comme il a été possible de la voir grâce aux captures d'écran, et a permis aux apprenants de communiquer en français dans une situation de simulation globale professionnelle. Ce projet n'a cependant pas complètement abouti, il a manqué certaines étapes, comme celles des événements, faute de temps et probablement d'une préparation en amont plus minutieuse.

A présent des exemples d'expériences similaires vont être examinés, et des propositions seront faites en termes de pistes d'amélioration pour la simulation globale via Facebook.

Partie 4

Les perspectives

Chapitre 11. Analyse des questionnaires des apprenants

11.1. Les choix méthodologiques

Il était important d'avoir un retour des apprenants sur cette expérience, au-delà des ressentis exprimés en classe. Il a donc été décidé de leur proposer un questionnaire à la fin de la simulation globale. L'objectif était de recueillir leur ressenti sur l'utilité de l'expérience, son apport en termes d'apprentissage du français et dans quels domaines particuliers (socio pragmatique, linguistique, lexical) et son apport éventuel en termes de réflexion sur les réseaux sociaux. Le questionnaire a été proposé en anglais, l'objectif étant une réflexion sur le projet en lui-même, il aurait pu être intéressant de le proposer en français mais la crainte était qu'il ne soit pas compris, et que la langue prenne le pas sur la réflexion, au vu de leur niveau. Le questionnaire était anonyme afin de biaiser les réponses le moins possible (relation à l'enseignante, difficulté à exprimer des ressentis jugés négatifs, etc.). Il comportait des questions à choix multiples, des questions fermées graduées de 1 à 5, 5 étant la plus haute évaluation. Il y avait également des questions plus ouvertes afin de laisser la place à des réponses imprévues, et à la liberté d'expression des apprenants. Le choix d'une majorité de questions fermées a été motivé par une crainte d'obtenir peu de réponses en posant des questions trop ouvertes. Il a été laissé une place à leurs commentaires personnels à la fin du questionnaire. Les questionnaires ont été remplis en présence, en classe pour des raisons pratiques : ainsi l'enseignante stagiaire était sûre de tous les récupérer. La modalité à distance aurait été plus pratique mais moins sûre étant donné que les apprenants étaient dans une période de pré examens.

11.2 Analyse des questionnaires

Ces questionnaires ont été proposés en classe lors de la dernière séance. Ils étaient anonymes. Néanmoins, il semble toujours important de considérer que même de façon anonyme certains apprenants, en raison du lien affectif avec leur enseignant ou par simple politesse ont des difficultés à être critiques. Ainsi ce questionnaire vient en complémentarité d'autres éléments d'analyse, la page du groupe Facebook, les commentaires postés et leur qualité, les retours faits en classe et la participation.

Les questionnaires ont été proposés à 29 apprenants (un apprenant était absent ce jour-là).

11.2.1. A propos des réseaux sociaux

La grande majorité avait déjà un profil Facebook (27).

15 étudiants interrogés disent utiliser souvent les réseaux sociaux, voire « tout le temps » (ce qui reste une donnée subjective) pour 12 d'entre eux. Seuls 2 les utilisent rarement, à noter qu'un des non utilisateurs de Facebook dit utiliser souvent les réseaux sociaux.

Selon 17 d'entre eux l'expérience du projet Facebook a changé la vision qu'ils avaient des réseaux sociaux, y compris les deux personnes qui n'utilisaient pas les réseaux sociaux avant.

Les raisons données sont : une nouvelle utilisation, autre que le cercle amical pour 12 d'entre eux, une meilleure connaissance du fonctionnement des réseaux sociaux pour 4 d'entre eux.

Cette expérience semble avoir étendu leur connaissance des possibilités d'utilisation de Facebook et des réseaux sociaux.

11.2.2.A propos du projet de simulation globale

A la question « Avez-vous été actif dans le projet » tous ont répondu oui. Ce qui laisse à penser que tous les étudiants ont considéré avoir pris part au projet d'une manière ou d'une autre et à des degrés différents, y compris ceux qui n'ont pas posté leurs productions. A la question « comment avez-vous été actif dans le projet » 23 ont répondu « en postant des messages », ce qui était l'objectif principal : la communication en français.

Les autres ont participé d'autres façons :

- 4 avec le tutorat, entre le professeur et les étudiants (communication en anglais)
- 7 ont posté des photos,
- 4 ont « liké » les posts ou les photos

A noter que certains étudiants ont coché plusieurs items (8).

Toutes les personnes interrogées avaient un rôle défini dans le projet : il faut préciser que la classe comprenait 33 étudiants, et que 30 d'entre eux ont été impliqués, les autres étant trop souvent absents.

Ils ont évalué de 1 à 5 leur participation :

- 22 ont estimé leur participation de 4 à 5, ils se sont donc estimés très actifs pour la grande majorité.

- Seul 1 a estimé sa participation à 2 : il s'agissait d'un étudiant avec un rôle de client.

L'expérience a été évaluée dans sa globalité de 4 à 5 pour 26 d'entre eux, ce qui laisse penser qu'ils l'ont vécu de manière très positive.

Ces données laissent à penser que le groupe a pris une part active dans le projet et l'a apprécié. En comparant ces données avec celles de la page, en effet la grande majorité a été active, même s'ils n'ont pas interagi aussi souvent que prévu dans le scénario pédagogique. Il est intéressant de noter que les plus actifs ont été les membres du personnel de l'hôtel, et les moins actifs, les clients. Cela semble confirmer que les apprenants sont focalisés sur l'aspect professionnel et ont des difficultés à se projeter dans d'autres rôles.

11.2.3.A propos du cours de français

Le cours de français général a été estimé « excellent » par 18 d'entre eux et assez intéressant par 11.

L'expérience de simulation globale a été jugée utile pour le cours de français par tous. Il a été ensuite précisé quels aspects avaient été les plus utiles :

- Le vocabulaire arrive en tête avec 22 étudiants qui l'ont noté de 4 à 5 ;
- Puis la communication et la vie sociale en classe avec 21 étudiants qui ont noté de 4 à 5 ;
- Ensuite la grammaire avec 20 étudiant qui l'ont notée de 4 à 5 ;
- Enfin la culture avec 17 de 4 à 5.

Le fait que la communication et la vie en classe soit noté de manière haute par une majorité d'apprenants est encourageant. Parvenir à créer une bonne ambiance de travail faisait partie des objectifs du projet. Cela aide à former un véritable groupe classe, qui interagit avec l'objectif commun de faire aboutir un projet.

On remarquera que tous les aspects ont été notés de manière assez haute, ce qui vient confirmer le sentiment que la simulation globale a été utile en ce qui concerne le français.

11.2.4. Les questions ouvertes

Trois questions plus ouvertes ont été posées à la fin du questionnaire, afin d'avoir de connaître les impressions des apprenants et de recueillir leurs commentaires par rapport à ce projet.

1. « Si vous deviez recommencer cette expérience, changeriez-vous des choses, et si oui quoi ? »

- 12 apprenants ont estimé qu'ils ne changeraient rien au projet s'ils devaient recommencer ;
- 8 ont mentionné des éléments en rapport avec le cours de français en lui-même,
- 2 ont suggéré une page privée de groupe ;
- 1 a mentionné qu'il aurait voulu une meilleure esthétique pour la page ;
- 6 n'ont pas répondu.

2. « Que pensez-vous de l'utilisation des médias sociaux en classe, expliquez. »

- 16 ont cité la nouveauté de cette expérience et son aspect positif
- 2 l'intérêt pour l'aspect professionnel et pour l'apprentissage du français
- 2 une expérience positive en ce qui concerne le groupe classe
- 2 s'inquiètent de la distraction que cela peut engendrer
- 2 autres pensent que ce sera bénéfique si c'est fait de manière constructive
- 1 était non exploitable (illisible) ;
- 1 a répondu hors sujet ;
- 3 n'ont rien répondu.

3. « Donnez vos commentaires personnels à propos de ce projet. »

- 12 ont considéré le projet « amusant », « utile », « créatif », « unique » ;
- 5 « utile dans une perspective professionnelle » ;

- 5 « utile dans une perspective d'apprentissage du français » 2 citent son utilité quant aux réseaux sociaux (créer une page Facebook, revoir sa vision des réseaux sociaux) ;
- 2 étudiants considèrent qu'il y aurait dû y avoir plus de « chat », c'est-à-dire une communication synchrone. Ce qui était prévu mais qu'ils n'ont pas réalisé ;
- 1 n'a rien noté, 1 réponse n'était pas exploitable (illisible).

On retiendra l'enthousiasme des étudiants par rapport à l'aspect nouveau du projet, à son utilité quant à l'apprentissage d'une langue en majorité mais aussi à l'aspect professionnel.

La réflexion sur les réseaux sociaux vient au second plan mais elle a été engagée, et pour la grande majorité c'était également une nouveauté. L'impact sur le groupe classe a été mentionné, bien que n'étant pas au premier plan, il faisait également partie des objectifs.

Chapitre 12. Le point sur cette simulation globale

12.1 Les apports

12.1.1 Une motivation retrouvée chez les étudiants

La difficulté première ressentie dans ce groupe d'étudiants en formation professionnelle était la motivation pour apprendre le français. En effet, avec un emploi du temps surchargé et des cours très ciblés, il fallait trouver une place concrète pour l'apprentissage du français dans ces études.

Bricco et Rossi (2004), dans leur analyse des points forts et des points faibles des simulations globales à distance, soulignent l'importance de l'aspect ludique. Ce fut un des points qui a fonctionné avec ce groupe. La création de personnages, d'un hôtel a suscité l'enthousiasme des apprenants et les a amenés à aller plus loin dans leur recherche de vocabulaire et de communication. La motivation peut aussi naître d'une certaine place laissée à l'initiative des apprenants : dans ce cas même si le parcours était relativement cadré par le scénario de départ, les apprenants pouvaient s'inventer des personnages et des parcours. On remarquera avec les exemples pris sur la page Facebook qu'autant les clients ont pris des libertés avec la réalité (un groupe de rock par exemple), autant les employés de l'hôtel étaient tout à fait près de la réalité des apprenants, étant simplement plus âgés. On peut donc supposer qu'ils se sont pris au jeu.

Une autre difficulté était la tension au sein du groupe. Bricco et Rossi (2004), le soulignent également, un des apports de la simulation globale peut être la formation d'une « communauté d'apprentissage » qui est déterminante notamment dans les parcours à distance, pour éviter les abandons par exemple. Sans aller jusqu'à la création d'une véritable communauté, cette expérience a resserré les liens entre apprenants, et il a été observé des comportements solidaires et d'entraide (prêt de compte Facebook, posts faits à la place d'un apprenant absent). En a résulté une meilleure ambiance de classe, et moins de conflits. Cette expérience ayant un lien réel avec leurs études, ils ont été dans une réflexion de proposition de services et ont fait des recherches pour s'exprimer le mieux possible.

Cette motivation retrouvée a également eu un impact sur leurs performances académiques : ce groupe d'apprenants a obtenu de meilleurs résultats et un taux de présence plus important que les étudiants des autres *batch*. Pour rappel le groupe de 150 étudiants avait été divisé en 5 *batches* de 30. Toutefois ce groupe avait été choisi également pour une meilleure capacité d'implication, résultat des observations des premiers jours. Il est tout de même probable que ce projet, de par les recherches qu'il a supposées, les questionnements, les travaux écrits a impacté positivement les apprentissages du groupe même si celui-ci avait de certaines prédispositions (meilleure participation et meilleurs résultats académiques).

Enfin certains apprenants qui ne s'exprimaient pas ou peu, ont su utiliser l'écrit comme tremplin pour s'exprimer oralement : leurs interventions sur la page étant adaptées, elles ont été valorisées en classe et remarquées par les autres apprenants. Cela a eu pour conséquence des prises de parole plus fréquentes de la part des auteurs, que ce soit pour s'exprimer en français ou pour exprimer une opinion sur des modalités de cours, poser des questions etc.

12.1.2. Les apports de la modalité hybride

Il est à noter tout d'abord que la modalité hybride a été envisagée dans un premier temps pour son aspect pratique : faute de temps à consacrer à une simulation globale entièrement réalisée en classe, il a été décidé de la réaliser en partie à distance. La modalité entièrement à distance n'a pas été envisagée car les étudiants nécessitaient des apports langagiers en parallèle. De plus, au vu de leur profil, l'hypothèse était que les temps en présentiel allaient servir à les remobiliser, hypothèse qui s'est vérifiée. Dans un article de Mangenot (2008) sur les formations hybrides, sont évoqués certains intérêts que peuvent présenter ces

dernières pour l'apprentissage des langues : tout d'abord pour les institutions cela peut permettre de toucher un public qui n'a pas le temps de se rendre en cours, cela permet également une individualisation de la formation, une diversification des formes d'expression et enfin une plus grande autonomie de la part des apprenants. Concernant le public considéré ici, seule la dernière proposition a été applicable, pour certains apprenants. En s'appuyant sur certaines productions, il est possible de constater que des apprenants ont su profiter de cet espace de liberté pour innover et aller plus loin que ce qui leur était demandé, en se plaçant dans une perspective professionnelle. Ainsi dans ce cas la modalité hybride fonctionne car elle permet cette liberté, et lors des regroupements permet à l'apprenant d'avoir un feed-back, ou de poser des questions en amont de son intervention. Les apprenants ont su utiliser ces espaces de regroupement, et en ont eu besoin : cela a permis à certains de s'exprimer sur les réseaux sociaux, de poser leurs questions sur leurs rôles et leurs productions.

12.2 Les limites de cette expérience

12.2.1. La simulation globale à distance un modèle adapté à cette situation pédagogique ?

Rossi et Bricco (2004), retiennent trois limites principales de plusieurs simulations globales à distance, qui seront commentés en lien avec l'expérience de simulation globale via Facebook :

- « Les descriptions de cette démarche pédagogique insistent fortement sur l'**interaction présentielle** des participants, nécessaire pour créer un climat de coopération, pour favoriser la collaboration entre les élèves, pour abattre les filtres affectifs et faciliter la construction commune des savoirs à la base du cours. » (p 5).

Concernant le premier point qui souligne l'importance du présentiel dans la simulation globale : tous les échanges se sont faits via Facebook. Les temps en présence étaient consacrés au cours ou à des retours sur les échanges. Ainsi les interactions ont été à distance ce qui n'a pas permis de bousculer certaines représentations culturelles par exemple. On peut imaginer qu'en présence il aurait été possible de travailler plus en profondeur sur l'accueil d'un client étranger, sur ses attentes, sur les différences d'attentes et d'attitude entre différents pays et sur comment gérer ces situations dans un milieu professionnel. Au-delà de ce constat, on peut aussi imaginer que le manque de la dernière phase de la simulation globale, où apparaissent des situations « surprise » est aussi responsable de cet état de fait. A distance, c'est aussi la fonction d'animation de

l'enseignant qui est très différente de ce qu'elle peut être en présence. Tout le langage non verbal est absent par exemple. Bien sûr comme le soulignent les auteures, le côté « oral-écrit » des chats vient enrichir la communication écrite : les émoticônes, les majuscules, le surlignage etc. mais on peut se faire la réflexion que c'est moins riche qu'un visage qui s'exprime même si cela apporte beaucoup de nuances. Il semblerait que pour que cette modalité fonctionne, d'un point de vue changement des représentations, ouverture à d'autres modèles de pensée, l'aspect présentiel est assez indispensable. A moins qu'on utilise des fonctionnalités telles que Skype pour des échanges oraux synchrones, mais avec des débutants, l'absence de fluidité des échanges compromet cette possibilité. L'aspect essentiellement asynchrone des échanges donne un côté assez peu spontané, utile avec un public de débutants qui peuvent ainsi travailler leurs réponses, mais qui n'aide pas à l'immersion dans le jeu et donne un côté assez superficiel aux échanges.

- Elles soulignent également que si cette simulation n'est pas réellement « globale », elle risque de passer pour un accessoire du cours et de s'essouffler.

C'est ce que soulignait un des apprenants dans le questionnaire de feed-back : il aurait aimé que cette simulation soit faite avec tous les cours. Il aurait été souhaitable d'exploiter le cursus des apprenants et son aspect « mise en pratique ». Ainsi on note l'existence d'un restaurant d'application qui aurait pu servir de point de départ. Cependant, un frein était les relations tendues entre les deux institutions et l'absence de communication.

- Elles précisent enfin que via internet, les personnes sont déjà dans une simulation puisqu'elles ne se voient pas, parfois même ne se connaissent pas, ainsi dans certains contextes, est-ce bien nécessaire d'y rajouter une histoire fictive au risque de complexifier encore plus les modalités de travail ?

Dans le cas analysé cela n'est pas tout à fait exact, les apprenants se connaissant déjà et formant une classe. Il fallait donc essayer de bousculer les rôles déjà établis. Mais comme observé, les apprenants leaders du groupe se sont positionnés comme directeurs. Cela rejoint probablement la réflexion qui était faite dans le premier point sur la nécessité de séances en présentiel et en interaction pour bousculer l'ordre établi.

Concernant les limites propres à cette simulation globale précise, en voici certaines qui n'ont pas de rapport avec la modalité à distance :

- La limite de temps qui n'a pas permis de réaliser la simulation dans tous ses aspects ;
- Cette même limite de temps a conditionné un scénario de cadrage qui a laissé peu de latitude aux apprenants diminuant leur autonomie et par là probablement leur motivation ;
- Le peu de maîtrise de la langue des apprenants : 20 heures de cours en moyenne était probablement trop peu pour se lancer dans un tel projet et a constitué un frein à leur implication. Si on y ajoute la modalité à distance, cela crée des conditions probablement trop compliquées.

12.2.2 L'aspect technique : lieu d'accueil de la simulation et formation hybride

Comme nous l'avons vu précédemment, il est important que l'enseignant maîtrise les aspects techniques du site qu'il va utiliser, pour des questions de guidage des apprenants, de gain de temps et d'énergie, mais aussi afin de pouvoir en exploiter toutes les possibilités. Ainsi l'enseignant désireux d'utiliser internet à des fins pédagogique aura un large éventail de choix, qui sera conditionné par les besoins de son scénario pédagogique (lui-même établi à partir de l'analyse des besoins des apprenants) et ses compétences en la matière. Dans cette expérience le degré d'expertise insuffisant des apprenants et de l'enseignante stagiaire n'aura pas permis d'exploiter toutes les possibilités qu'offrait cet espace.

Il y a également l'aspect légal : tout n'est pas autorisé sur le Web, et les apprenants ont parfois du mal à percevoir les limites comme l'a montré l'épisode sur les images libres de droit. Aspect qui n'avait pas été précisé en amont par l'enseignante stagiaire, et qui a donné naissance *a posteriori* à une charte signée par l'ensemble des apprenants. Celle-ci prévoyait un certain nombre de règles que ce sont engagés à suivre les apprenants (Cf annexe 5).

La modalité hybride dans le cas de cette simulation globale obéissait plus à des contraintes de temps qu'à un réel intérêt pédagogique. Les apprenants n'avaient pas assez d'heures de français pour pouvoir interagir de manière relativement autonome, et ils auraient eu besoin de consignes plus précises quant à la teneur des échanges et à leur structure. Ce qui rappelle encore l'importance du scénario pédagogique. Cette modalité hybride en termes de répartition représentait 80 % à distance et 20 % en présence. Une

modalité présentant plus de temps en présence aurait probablement aidé les apprenants dans leur apprentissage et dans leurs interventions. Ce type de groupe, débutant et captif, aurait sûrement eu besoin d'une simulation globale en présentiel.

Concernant les échanges avec l'enseignante stagiaire sur la page, ils ont été quasi inexistantes. Seuls quelques apprenants ont sollicité de l'aide. Les autres devant des difficultés choisissaient d'attendre le regroupement suivant pour en faire part à l'enseignante. L'interdépendance des groupes dans l'avancement du projet n'a pas eu d'impact : en effet chaque groupe de professionnels devait d'abord poster sa présentation pour que les clients puissent réagir et poster leurs questions. Il y aurait pu y avoir un effet de groupe poussant les retardataires pour ne pas bloquer l'avancement du projet. Mais à nouveau, ces problèmes étaient évoqués en classe, avec des sollicitations directes à l'enseignante « mais madame on a pas pu poster parce que le groupe des cuisiniers n'a pas posté ». Ce qui semble révéler une faible autonomie qui ne leur permet pas de solliciter directement l'enseignante stagiaire sur la page ou de solliciter le groupe concerné. De plus, les directeurs avaient aussi ce rôle de sollicitation des autres apprenants quand ceux-ci étaient en retard etc. En tant que responsables de l'hôtel, Ils devaient veiller à son bon fonctionnement (Cf. annexe 4). Mais ils n'ont pas rempli ce rôle, malgré le fait qu'ils aient posté leurs présentations en temps et en heure et répondu aux questions qui leur étaient adressées. On peut supposer que leur statut équivalent à ceux des autres apprenants ne leur a pas permis d'adopter cette position d'autorité. On peut rapprocher cette situation de la réflexion de Bricco et Rossi (2004) sur les limites de la simulation globale à distance : cette modalité ne permet pas toujours de bousculer les rôles préétablis. Ainsi peut être une simulation en présentiel aurait permis aux directeurs de remplir pleinement leur rôle. Quand on observe ce groupe, on a une impression d'apprenants très « scolaires » c'est-à-dire répondant aux sollicitations de l'enseignante et faisant ce qui leur est demandé mais sans s'impliquer davantage. Plusieurs raisons déjà évoquées peuvent expliquer cette attitude : manque de temps pour s'impliquer, manque d'épaisseur de la simulation, simulation trop isolée et laissée au niveau du cours de français alors qu'elle aurait pu prendre plus d'ampleur. Pour ce type de public, une formule hybride semble risquée tant leur implication dépend des sollicitations de l'enseignant. Cependant si on veut accompagner ces publics vers une autonomie progressive de leurs apprentissages cela peut également être considéré comme une formule intéressante de par sa modalité en présence.

En inscrivant cette expérience dans le temps il semble possible de faire progresser les apprenants sur ce point.

12.2.3. Les manques dans le scénario pédagogique

Voici les limites du scénario pédagogique qui apparaissent dans cette expérience :

- Dans un premier temps il y a l'absence d'un scénario de communication précis. Même si les échanges étaient prévus dans leur aspect asynchrone, écrits et dans le contenu global, la simulation aurait gagné en efficacité avec une prévision par exemple des interventions extérieures possibles et une meilleure évaluation des compétences du public en communication via les « réseaux sociaux ».
- Une autre limite était aussi la communication entre l'enseignante stagiaire et les apprenants : biaisée par des perspectives culturelles différentes, par une langue de communication non maîtrisée, elle n'a pas pu permettre à chacun de s'exprimer comme il l'aurait souhaité. Cela n'a pas permis d'échanges approfondis.
- Le prévisionnel était extrêmement serré et ne laissait aucune place à l'erreur pour arriver au bout de la simulation. Or, il y a toujours des imprévus. Ce manque de flexibilité a occasionné des interventions et des sollicitations de la part de l'enseignante stagiaire envers les apprenants, pour faire avancer la simulation. Avec plus de temps il aurait été possible de les laisser trouver leurs solutions et de les guider de manière moins serrée.
- En conséquence directe de ce prévisionnel serré un manque dans les interactions prévues : trop peu nombreuses pour dynamiser l'ensemble et surtout aucun évènement imprévu. L'article de Lehuen et Kitlinska (2006), expose le cas d'une simulation globale via internet et souligne l'importance des interactions causées par les évènements imprévus pour dynamiser et rendre « réel » le jeu et ainsi motiver les apprenants. Yaïche (1996) dans son livre sur les simulations globales présente également cette étape comme très importante. Après toute la phase de préparation, qui peut être longue et assez convenue, tout l'intérêt de la simulation globale réside dans ces « surprises » qui sont censées intéresser l'apprenant et le faire se prendre au jeu.

Au vu des limites constatées par rapport à cette simulation globale à distance, il semblait important de se demander comment améliorer le dispositif. Pour cela, il était possible

d'explorer ce qui avait déjà été fait en la matière afin de trouver ce qui pouvait être appliqué à ce public.

Chapitre 13. L'après projet : quelles perspectives ?

13.1. Quelques exemples de projets

13.1.1. La télécollaboration

« Une télécollaboration se définit par plusieurs aspects : elle met des apprenants de différentes institutions, géographiquement éloignés, dans une situation de communication (pouvant prendre la forme d'une collaboration), qui passe par l'utilisation d'outils de communication numériques. La visée est l'apprentissage langagier et/ou interculturel (cf. O'Dowd 2012, Belz 2002) » (Bouyssi, Nissen, 2013, p1).

La modalité à distance se retrouve encore ici, dans les perspectives car lorsqu'il s'agit d'apprenants qui ne sont pas dans un pays francophone, il paraît important dans la mesure du possible, qu'ils puissent communiquer avec des natifs. Or c'est une des possibilités qu'offre internet. La télécollaboration est un gage de négociations, discussions, clavardages d'autant plus quand les apprenants sont mis en situation de résolution de problèmes. Cela favorise l'engagement dans l'apprentissage, donne des objectifs concrets quand bien même la situation de communication n'est pas complètement authentique.

Dans la thèse menée par Bayle (2014), les groupes, composés d'étudiants français et d'apprenants américains, avaient à réaliser des tâches selon certaines thématiques. Ils avaient un temps de préparation de la tâche, en asynchrone, un temps de réalisation de la tâche en synchrone et une évaluation à posteriori sur un espace Moodle. Selon la description de l'auteure :

« Un temps asynchrone individuel consacré à la préparation de la séance synchrone (prise de connaissance des consignes, recherche de documents et dépôt sur *Moodle*). La séance dans *Second Life* permet au groupe d'interagir à partir des éléments de préparation et de créer ensemble un document. Enfin, à l'issue de la séance synchrone, l'étape se clôture par le ressenti individuel déposé par chacun dans son espace de groupe sur *Moodle*. » (Bayle, 2014, p216)

Elle a constaté que les étudiants français avaient globalement plus parlé et clavardé que les étudiants américains. L'hypothèse étant la différence des statuts (futur enseignant/apprenants), qui pourrait expliquer la position haute adoptée par les étudiants français.

Malgré ces dissymétries, de toute façon présentes également dans la vie quotidienne, il semble que cette expérience a « fonctionné » dans le sens où de nombreux échanges ont eu

lieu (oraux et écrits) et où les tâches ont été réalisées. Une piste d'amélioration de l'auteure est de donner des consignes plus contraignantes aux étudiants français « du point de vue de la communication, de la coordination et de l'engagement pour favoriser l'émergence d'une dynamique collaborative. » (Bayle, 2014, p 466). Ce qui paraît très intéressant dans cette expérience est l'échange réel qui a eu lieu sur les thèmes proposés, sur des temps assez longs (près de 2 heures). Avec une participation qui a évidemment fluctué mais qui est restée stable, sur des modalités orales et écrites. Ce point de négociation entre apprenants était absent du projet étudié dans ce mémoire, or c'est vraiment ce qui peut rendre un apprentissage effectif : les apprenants devront faire des recherches, réutiliser leurs connaissances pour négocier et argumenter. Cela aurait pu être présent au moment des évènements/incidents, ce qui n'a pu être fait faute de temps.

13.1.2 Un univers virtuel

Voici à présent l'exemple d'un univers virtuel consacré à l'apprentissage du français.

« MEPA-2D est un système client-serveur qui permet à des apprenants, à des enseignants, et à des agents logiciels d'agir et d'interagir à distance dans un monde virtuel partagé. En favorisant la collaboration au sein d'un groupe d'apprenants encadrés par un réseau de tuteurs, MEPA-2D tente d'articuler les principes du socioconstructivisme, de l'échafaudage Brunerien et de l'apprentissage collaboratif. » Lehuen et Kitlinska (2006, p2).

C'est un monde virtuel où l'apprenant interagit avec le système informatique selon des situations créées par un enseignant. Il y a un lieu fictif avec des personnages, avatars, pour apprenants et enseignants mais aussi des activités de collaboration entre apprenants dans le jeu lui-même.

« Tout d'abord, plus le temps de connexion est important, plus il y a d'échanges entre les apprenants et moins il y a d'échanges entre les tuteurs et les apprenants. La fréquence du recours à ce mode de communication et le nombre de participants impliqués dans l'échange augmentent également. Nous constatons un réajustement du destinataire du message, la présence des citations (à l'aide du *copier-coller*), ainsi qu'une franche demande de précision (noms propres, déictiques indicatifs, descriptions détaillées, *etc.*) réalisée grâce à la possibilité de se référer à un cadre partagé par l'ensemble des intervenants. » Lehuen et Kitlinska (2006, p19).

Ainsi les interactions semblent avoir été nombreuses et dirigées aussi bien entre apprenants qu'avec les tuteurs.

Cette plateforme semble avoir rencontré l'adhésion des participants. Comme le font remarquer les auteurs en conclusion, il s'agit d'une forme de simulation globale, simulation globale en réseau, qui allie un univers virtuel et un travail en collaboration du

côté des apprenants. Le dispositif semblant complexe mais pouvant être néanmoins réalisé et encadré par des enseignants, à partir de la plateforme toujours selon les auteurs. L'univers virtuel semble une option intéressante pour des classes à distance : véritable lieu de rencontre il contextualise l'échange. Un autre aspect important dans la MEPA-2D est sa faisabilité : les enseignants peuvent créer eux-mêmes cet univers à partir de photos et scénariser l'ensemble de la simulation. Enfin l'aspect ludique n'est pas à négliger : selon les publics, il importera moins de les ancrer dans la vie réelle que de les « accrocher » avec une proposition d'apprentissage amusante.

Il semblerait possible de proposer ce type de modalités pour le public cible, avec une autre université/école hôtelière pour des apprenants de FLE. Encore une fois cela demanderait une réflexion globale avec l'équipe du *Wagsha College*, et une préparation importante en amont.

13.1.3. Les réseaux sociaux

Il s'agit ici d'un projet de collaboration via Facebook entre des apprenants coréens et de futures enseignantes. L'objectif était de faire travailler les écrits du quotidien à aux apprenants coréens, sur un réseau social, Facebook. Les auteures ont remarqué que l'objet Facebook avait été détourné à des fins pédagogiques et que ses fonctionnalités propres (likes, commentaires au fil des discussions, photos) avaient été peu exploitées.

« Alors que les apprentis enseignants avaient pour objectif de faire travailler les écrits du quotidien à de jeunes Coréens et que l'activité de publication arrive en bonne place dans les pratiques numériques quotidiennes des uns et des autres, aucune des tâches scénarisées (excepté une tâche de présentation personnelle au tout début du dispositif où les Coréens se sont exprimés sur le mur du groupe) n'a proposé de produire des écrits propres à Facebook, par exemple publier sur le mur en partageant un lien, créer un événement ou encore commenter la publication d'autrui, etc. Lorsque la fonctionnalité "commenter" devait être utilisée par les apprenants coréens, c'était pour poster leurs productions en réponse à une consigne des apprentis enseignants. Cette non-prise en compte des écrits propres à Facebook a donné lieu à des tâches inauthentiques sur le plan de la modalité communicative utilisée » Foucher et Yun (2016, p 12)

Les auteures émettent l'hypothèse que le peu d'expérience des futurs enseignants a mené à cette focalisation sur la réalisation de la tâche, sans prendre en compte le contexte et les possibilités qu'il offrait de la rendre plus authentique.

Elles font également l'hypothèse que le peu de maîtrise de l'outil, le manque de réflexion sur ses possibilités didactiques ont également mené à l'inauthenticité des tâches. Dans

leurs conclusions elles émettent néanmoins l'hypothèse que Facebook peut être utilisé à des fins d'enseignement, à condition qu'une réflexion ait été menée en amont sur cet outil. Conclusions qui peuvent être reprises pour l'expérience étudiée dans ce mémoire : si cet outil semblait plutôt adapté, il aurait fallu une réflexion approfondie sur ses possibilités d'utilisation didactique et posséder une meilleure maîtrise de son fonctionnement.

13.2. Pistes d'amélioration possibles pour le groupe cible

13.2.1. Les modalités du projet

Le lieu du projet :

A distance :

- Il aurait pu être proposé un univers virtuel, radicalement différent de leur réalité professionnelle et axé sur le jeu, et/ou sur la découverte de la francophonie, des usages, avec une partie en télécollaboration avec des natifs pour favoriser des échanges socioculturels.
- L'existant proposé par l'institution aurait pu être exploité : Le *Wagsha College*, est un établissement où la partie professionnelle est très valorisée. Ainsi il possède son propre restaurant d'application, dépendant d'un hôtel de standing. Les apprenants servent et cuisinent pour cet hôtel. Ils organisent également des soirées et des évènements qu'ils prennent en charge en intégralité. Ainsi, il aurait été possible de créer une page Facebook pour ce restaurant d'application, et de la faire fonctionner en lien avec une autre école d'hôtellerie en France par exemple. Ainsi les apprenants auraient pu échanger en français sur des recettes, des façons de travailler, l'accueil des clients, les exigences etc. Cela présente des avantages pour les 2 parties, les étudiants français découvrant une autre façon d'exercer leur métier, et une autre culture.

En présence :

Une simulation globale aurait pu être proposée entièrement réalisée en classe et dans le restaurant d'application (en admettant que cela soit matériellement possible). Cela aurait présenté l'avantage de pouvoir pousser plus loin l'expérience en étant ancré dans du réel, et aurait permis un accompagnement des besoins des apprenants plus rapproché. Cela aurait également favorisé les échanges oraux.

13.2.2. Le travail avec l'équipe du *Wagsha College*

Comme cela avait été évoqué, des tensions existaient entre l'Alliance française et le *Wagsha College* : des difficultés de communication, des incompréhensions et des différences d'objectifs. Ceci créant des difficultés au quotidien pour les enseignantes de français. Le projet Facebook avait été présenté à l'écrit à la coordinatrice du département, qui n'a fait aucun retour ni à l'enseignante, ni à l'Alliance française. Ce qui a été considéré comme un assentiment, mais montre bien les limites de ce partenariat. Dans l'hypothèse d'un projet plus global et plus long, les autres enseignants auraient pu participer et enrichir le projet, en partageant leurs connaissances du secteur de l'hôtellerie.

13.2.3. L'évaluation

Un autre point qui aurait pu être amélioré est l'évaluation. Et tout d'abord l'évaluation en amont des besoins du public :

Il aurait pu être proposé aux apprenants un questionnaire et/ou des entretiens et/ou un brainstorming pour essayer de recueillir leurs besoins/envies/objectifs en ce qui concerne l'apprentissage du français. Le postulat de départ, que ces apprenants avaient besoin de concret pour s'impliquer, que le fait de travailler à distance et sur les réseaux sociaux pouvait être attractif semble avoir été vérifié, *a posteriori*, via les questionnaires de feedback. Pour autant il n'y a aucune certitude que cette expérience ait réellement correspondu à leurs besoins.

Toujours en amont, il aurait pu être proposé également un questionnaire concernant les usages d'internet des apprenants et plus particulièrement de Facebook afin de vérifier la faisabilité du projet et de connaître leurs compétences en la matière.

Une évaluation intermédiaire pendant le projet aurait pu être proposée, avec des captures d'écran des échanges beaucoup plus nombreuses, des statistiques concernant les connexions, les temps de connexion. Des questionnaires auraient pu être proposés de manière plus régulière afin de recueillir des commentaires et des impressions.

L'évaluation après le projet a été faite sous la forme d'un questionnaire de feedback.

Des données ont donc été recueillies, avec ce questionnaire, avec les captures d'écran et les commentaires des apprenants en cours mais il aurait été intéressant que les données soient plus nombreuses afin d'avoir une image plus précise et objective de cette simulation globale et de son impact sur l'apprentissage des apprenants.

L'utilisation des possibilités d'internet et des réseaux sociaux pour l'apprentissage des langues semble pertinente, mais elle doit être accompagnée des mêmes procédures que pour toute mise en place de projet : scénario pédagogique et scénario de communication. D'autant plus dans le cas d'un projet à distance ou hybride. A cela s'ajoute l'aspect technique de ces plateformes et autres réseaux sociaux : il faut s'assurer de la maîtrise relative de ces espaces tant pour les apprenants que pour les enseignants. Cela étant, toutes ces procédures sont inutiles si les besoins des apprenants ne sont pas identifiés précisément, en posant la question aux principaux intéressés.

Conclusion

La situation de départ de ce stage était relativement surprenante et assez compliquée à appréhender : à peine arrivée dans un pays inconnu, pour un stage et avec peu d'expérience de l'enseignement, l'enseignante stagiaire s'est vue propulsée en cours 1 jour après son arrivée sur son lieu de stage, avec des groupes de 30 apprenants bruyants et peu intéressés, 3 heures par jour.

Comme cela a été développé dans ce mémoire, le postulat de départ a été qu'il fallait leur proposer une situation en lien avec leur future réalité professionnelle et avec un aspect ludique. Au vu de leur utilisation massive des téléphones en classe, pour les réseaux sociaux majoritairement, il a été décidé d'utiliser ce travers comme un outil. En effet, ces technologies, ces habitudes sont entrées depuis bien longtemps dans la société et dans la classe. L'idée est de ne pas les interdire mais de s'en servir comme d'un outil. En l'occurrence les téléphones ont été utilisés en classe pour faire des recherches, des discussions ont été initiées sur le thème « mais qu'y a-t-il de si urgent pour que vous ne puissiez pas attendre la pause pour regarder votre portable ? ». Les apprenants ont volontiers reconnu qu'ils avaient une utilisation assez compulsive de leur téléphone. Cela étant, avec l'utilisation raisonnée qui en a été faite en classe (et un certain nombre laissé en gage sur le bureau de l'enseignante stagiaire), il n'a plus été nécessaire de s'en préoccuper.

Ce projet a fonctionné car il a fédéré le groupe, permis aux apprenants d'apprendre différemment, de s'exercer à communiquer en français différemment, de trouver une autre utilité aux médias sociaux. Malgré les difficultés rencontrées, les leurs et celles de l'enseignantes stagiaire, ils sont allés jusqu'au bout et se sont montrés persévérants, enthousiastes et pro actifs.

Il est à regretter les difficultés préexistantes avec le *Wagsha College* : si la coordinatrice de l'Alliance françaises et la co- stagiaire se sont montrées disponibles et bienveillantes, elles ne participaient pas directement au projet. Ainsi une plus grande implication du *Wagsha College* auraient permis des échanges qui auraient pu permettre à cette simulation d'aller plus loin, ou d'être reprise et réutilisée à d'autres fins.

Comme il l'a été évoqué, les enseignants ne sont pas tous experts dans les TICE et au vu de l'évolution rapide des outils internet, et de leur prolifération, il semblerait judicieux de s'y former soit pendant la formation initiale soit en formation continue.

L'évaluation en amont des besoins des apprenants aurait mérité plus de temps et d'approfondissement, elle a été réalisée à partir d'*a priori*, ceux de la coordinatrice et ceux de l'enseignante stagiaire. Il aurait été souhaitable comme il l'a été dit de proposer des questionnaires, et autres outils tels que le brainstorming pour mieux connaître les besoins des apprenants. Tout ceci nécessitant plus de temps, or l'enseignante stagiaire a commencé à enseigner dès son arrivée sur son lieu de stage.

La coordinatrice de Manipal a parlé de cette expérience au rédacteur en chef du magazine AF India-Népal qui a souhaité que l'AF de Manipal rédige un article (Cf annexe 8) sur cette expérience afin de la partager. L'enseignante stagiaire et la coordinatrice, avec l'accord et le soutien de l'Alliance française de Bangalore, ont rédigé cet article afin de partager cette expérience innovante à défaut d'unique qui représente un essai pour une approche différente de ce type de public.

Bibliographie

Bange, P. Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère, *Les Carnets du Cediscor*, 4 | 1996, 189-202. Repéré à <https://journals.openedition.org/cediscor/443>.

Bayle, A. (2016) *La construction de la relation pédagogique à distance : Étude d'un dispositif de télécollaboration au sein d'un monde virtuel pour la formation des enseignants de FLE.* (thèse pour l'obtention du grade de docteur de l'université Blaise Pascal, Clermont 2).

Bigot, V. (2005). Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue. Primauté des données et construction de savoirs. *Le Français dans le monde*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01468268>

Blattner et Fiori.(2009, Januray). Facebook in the language classroom ; promises and poddibilities.*international journal of instructional technology&distance learning*, 6(1), Retrieved at <http://www.itdl.org/journal/jan09/article02.html>

Blattner, G. Lomicka, L. *Facebook-ing and the Social Generation: A New Era of Language Learning*, *Alsic*. DOI : 10.4000/alsic.2413.

Bricco, E. Rossi, M. (2004). La simulation globale à l'épreuve de la formation à distance... un fil d'Ariane nécessaire ? Repéré à <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms18/53-rossi-bricco.pdf>.

Bruner, J. : *Savoir faire, savoir dire* PUF, coll. "*Psychologie d'aujourd'hui*", 1983.

Debyser, F. *Les Simulations globales*. Education et Pédagogies, Ed. CIEP, n° 101 mai 1991, p. 81. Repéré à <http://excerpts.numilog.com/books/9782011550255.pdf>

Demaizière, F. Grosbois, M. Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi ?, *Alsic*. DOI : 10.4000/alsic.2691.

Foucher, AL. Yun, H. (2015). Être indigène numérique, utilisateur de Facebook et futur enseignant de FLE ou comment la scénarisation pédagogique chez les apprentis enseignants inhibe l'exploitation des fonctionnalités des outils. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01122942>

Gagnon, L., Peretz, I. et Fulop, T. (2009). Musical structural determinants of emotional judgments in dementia of the Alzheimer type. *Neuropsychology*, 23(1), 90-97. DOI: 10.1037/a0013790.

Le Goff, A. Identité, reconnaissance et ordre de l'interaction chez E. Goffman. Daniel Céfai, Laurent Perreau. *Goffman et l'ordre de l'interaction*, CURAPP; PUF, pp.369-90, 2013. Repéré à <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01471014/document>

Lehuen, J. Kitlinska. K. Simulation globale en réseau pour le FLE ? La plate-forme informatique MEPA-2D. *Sciences et Technologies de l'Information et de la*

Communication pour l'Education et la Formation (STICEF), ATIEF, 2006, 13, 23 p.
Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696334/document>

Mangenot, F. (2008) Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication. *Lingua e nuova didattica* 3 (juin 2008), Atti del seminario nazionale Lend, Bologna 18- 19-20 octobre 2007, p. 78-88. Repéré à www.ceo-fipf.org/index.php?...mangenot-f-formations-hybrides-utilisant-internet-lim..

Mangiante, JM (2006). Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches pédagogiques distinctes.
Repéré à <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4030419.pdf>

Mourlhon Dallies, F. (2008). *Enseigner le FLE à des fins professionnelles*. Paris : Didier.

Ollivier, C. Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche – Les atouts du web 2.0 », *Alsic*. DOI : 10.4000/alsic.2743.

Ollivier, C. Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social, *Alsic* DOI : 10.4000/alsic.2402.

Patin, B. (2005). Le jeu de rôles : pratique de formation pour un public d'adultes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 67-68(3), 163-178. DOI :10.3917/cips.067.0163.

Parpette, C. Carras, C. Les formations linguistiques spécialisées : vers une redéfinition des catégories. *Théorie et pratique de la formation en langues étrangères appliquées*, May 2005, France. pp.61-70, 2007. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00376549>

Pirot, L. De Ketele, J. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367–394. DOI:10.7202/000127ar.

Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris : Hachette livres.

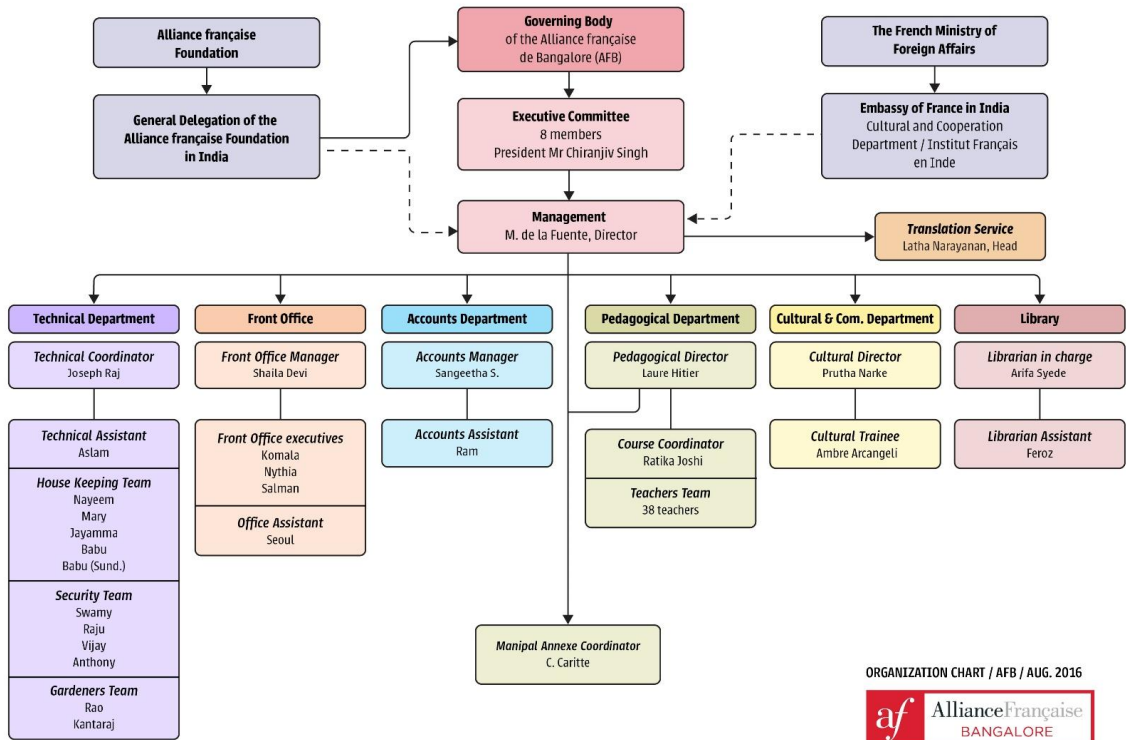
Zourou, K. De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art , *Alsic*. Repéré à : <http://alsic.revues.org/2485>.

Table des annexes

Annexe 1 Organigramme de l'Alliance française de Manipal	89
Annexe 2 Curriculum Wagsha	90
Annexe 3 Syllabus du <i>Wagsha College</i>	91
Annexe 4 Le prévisionnel du projet	92
Annexe 5 Fiche de présentation du projet aux apprenants	94
Annexe 6 Charte d'utilisation de la page Facebook.....	96
Annexe 7 Questionnaire de feed-back.....	97
Annexe 8 Article AF magazine Inde-Népal.....	100

Annexe 1

Organigramme de l'Alliance française de Manipal



ORGANIZATION CHART / AFB / AUG. 2016



Annexe 2 Curriculum Wagsha

Semester	Sl No.	Subject Code	Subjects Name	No. of Hours Per week			Credits	Marks		Total Marks
				L	T	P		C	Internal Assessment	
IV	1	BHM 202	Global Cuisine & Culture	3	1	0	4	60	40	100
	2	BHM 204	Conversational French	0	0	3	1	100		100
	3	BHM 206	Distilled Beverages	3	1	0	4	60	40	100
	4	BHM 208	Accommodation Operations	3	1	0	4	60	40	100
	5	BHM 210	Nutrition & Food Science	3	1	0	4	60	40	100
	6	BHM 212	Global Cuisine & Culture - Practical	0	0	4	2	100		100
	7	BHM 214	Food & Beverage Service Supervision - Practical	0	0	4	2	100		100
	8	BHM 216	On-The-Job-Training - Practical	0	0	3	1	100		100
	9	BHM 218	Professional Development & Events - 3 - Practical	0	0	3	1	100		100
Total							23			900
Second Internship of 6 weeks (BHM 319)										
V	1	BHM 301	Gastronomic Studies	3	1	0	4	60	40	100
	2	BHM 303	Food Service Operations (MICE)	3	1	0	4	60	40	100
	3	BHM 305	Tourism Concepts & Practices	3	1	0	4	60	40	100
	4	BHM 307	Hospitality Law	3	1	0	4	60	40	100
	5	BHM 309	Hotel Economics	3	1	0	4	60	40	100
	6	BHM 311	Advanced Culinary Studies - Practical	0	0	4	2	100		100
	7	BHM 313	Advanced Bakery and Confectionary - Practical	0	0	4	2	100		100
	8	BHM 315	Hospitality Operations Project - Practical	0	0	3	1	100		100
	9	BHM 317	Professional Development & Events - 4 - Practical	0	0	3	1	100		100
	10	BHM 319	Internship Evaluation				1	100		100

Annexe 3

Syllabus du *Wagsha College*

BHM 204 CONVERSATIONAL FRENCH (L T P C: 0 0 3 1)

Module 1: Introduction To French: Origin and the basics of the language, French-speaking countries, importance of learning French language, usage of French language in the hotel industry, introduction to the textbook, introduction about the way in which the Dictionary would be used, how will the students participate in the learning process. Contribution in making different charts and doing a bit of research.

Module 2: The French Alphabet: French vowels, French accents, French orthographic signs, French accents pronounced in words, French accents pronounced in sentences. Pronouncing the alphabets, spelling your name in French, spelling the name of countries and cities in French.

Module 3: French Greetings: Different greetings of the day. Coming into contact with people, French formal and informal greetings, presenting oneself, presenting somebody, telling somebody to present himself/herself. Asking basic questions. Learning to say – How are you? And learning to reply.

Module 4: French Courtesies: To excuse oneself, saying I beg your pardon‘ Different professions and designations in French. French names of countries and Nationalities. Introduction to affirmative, negative sentences and interrogative sentences

Module 5: French Articles: Indefinite and definite articles, masculine, feminine, singles and plurals, affirmative and negative sentences. Different ways of dealing with the negative sentences, intonation

Module 6: Geography Of France: Important cities, important rivers and mountains, French food, French cheese, French wines, French industry, French export and import

Module 7: French Counting: Cardinal Numbers from 1 to 60. French ordinal numbers 1 to 10. Different greetings of the day, different ways of reading time, telling time. Explanation of the reflexive verb.

Module 8: French Prepositions: Introduction to French prepositions, learning to say, there is, there are, are there? What is/are there? Learning to say How Many, where is? Where are?

Module 9: French Class Test: 1

Module 10: French Adjectives: Introduction to French adjectives – in masculine, feminine, singular and plural. Adjectives of colour shape and size.

Module 11: Comparison: Comparative and superlative Degrees, likes and dislikes, tastes and preferences,

Module 12: Expression Of Possession: Adjective possessive and pronoun possessive.

Module 13: Hotel And Kitchen Terminologies: French names for different vegetables, fruits, meats, condiments, utensils, crockery, cutlery, glassware. Different shops, restaurants, guest houses, Youth Hostels etc.

Module 14: Class Test

REFERENCE BOOK:

- Connexions French Textbook
- French vocabulary and verbs
- Basic french grammar
- English-French dictionary

Annexe 4

Le prévisionnel du projet

<p>Le 22/03 : en présentiel</p> <p>Temps estimé : 2h</p>	<p>Présentation du projet : une simulation globale dans laquelle sera créée la page Facebook d'un hôtel fictif en Inde qui accueillera des clients francophones.</p> <p>Présenter les différents rôles de la simulation : 4 concepteurs de page, 8 clients, 4 réceptionnistes, 4 responsables d'étage, 4 cuisiniers, 4 concierges, 2 directeurs et laisser les étudiants se répartir dans les différents rôles. Puis expliquer le fonctionnement : après création de la page, chaque semaine une équipe de professionnels entre en scène sur la page : chacun des membres se présente puis un client vient leur poser une question, en postant un message en réponse à sa présentation. La personne concernée doit répondre et résoudre la situation. Une nouvelle équipe se présente chaque semaine. Les clients interviennent chacun leur tour.</p> <p>Un guide en anglais sera remis à chacun pour qu'il puisse s'y référer avec les codes de la page, les rôles, les adresses Facebook de chacun des participants.</p> <p>Le choix de la ville où sera situé le restaurant sera fait en groupe classe.</p> <p>Chaque équipe commencera sa présentation.</p>
<p>22/03 au 29/03 A distance</p>	<p>Création de la page Facebook par l'équipe des concepteurs : recherche de photos, travail d'équipe avec les autres membres du staff de l'hôtel (notamment les cuisiniers qui auront en charge chacun un restaurant)</p>
<p>Le 29/03 En présentiel Temps estimé : 30'</p>	<p>Retour en grand groupe sur l'avancée de la page. Consignes réitérées pour la première équipe soit les réceptionnistes.</p>
<p>29/03 au 05/04 A distance</p>	<p>Présentation des 4 réceptionnistes.</p> <p>Les clients devront faire leur demande de réservation dès que les réceptionnistes auront posté leur présentation. La réservation doit être terminée pour le prochain cours soit le 05/04</p>
<p>Le 05/04 En présence Temps estimé : 30'</p>	<p>Retour en grand groupe sur l'avancée de la page. Projection de la page au tableau et correction des erreurs dans les posts. Recueil des premières impressions des étudiants. Consignes réitérées pour la prochaine équipe soit les responsables d'étage.</p>
<p>05/04 au 12/04 A distance</p>	<p>Présentation des 4 responsables d'étage. Les clients devront poser leurs questions, et obtenir des réponses avant le prochain cours.</p>
<p>12/04 En présence Temps estimé : 30'</p>	<p>Retour en grand groupe sur l'avancée de la page. Projection de la page au tableau et correction des erreurs dans les posts. Ajustements si besoin (travail non fait à refaire, personnes absentes etc.)</p> <p>Consignes réitérées pour la prochaine équipe soit les cuisiniers.</p>
<p>12/04 au</p>	<p>Présentation des 4 cuisiniers, et de leurs restaurants : chacun à un</p>

19/04 A distance	restaurant dont il est en charge dans l'hôtel. Les clients devront demander des réservations qui devront être finalisées pour le cours suivant.
Le 19/04 En présence Temps estimé : 30'	Retour en grand groupe sur l'avancée de la page. Projection de la page au tableau et correction des erreurs dans les posts. Ajustements si besoin (travail non fait à refaire, personnes absentes etc.)Consignes réitérées pour la prochaine équipe soit les concierges.
19/04 au 26/04 A distance	Présentation des 4 concierges. Ils sont en charge de guider les touristes dans la ville, les clients devront donc présenter leurs envies et les concierges leur proposer des circuits. Le tout devant être finalisé pour le prochain cours.
Le 26/04 En présence Temps estimé : 30'	Retour en grand groupe sur l'avancée de la page. Projection de la page au tableau et correction des erreurs dans les posts. Ajustements si besoin (travail non fait à refaire, personnes absentes etc.). Préparation à la dernière étape : les retours des clients sur les services fournis.
26/04 au 03/05 A distance	Retours des clients sur le personnel, les services fournis via des posts sur la page
3/05 En présence Temps estimé : 30'	Un questionnaire de feed back sera donné aux étudiants pour recueillir leur avis sur le projet.

Annexe 5

Fiche de présentation du projet aux apprenants

Facebook project : at the hotel with batch2 !

We are going to make a global simulation in a hotel.

The class will be separated in groups :

1. The conceptors of the page :

Mission : they have to create the facebook page at the following adress : Université stendhal : email adress :justoaudrey@gmail.com/ key : vaggrenoble2016.

They will change the name of the page with the name of the hotel and sent all the student the new one so as they can have a look at the page.

This team will also be the reclaiming service : every problem goes to them. So they will have to make a presentation of their team with : names, position, experience, age etc. evrything has to be fake, build up a character !

2. The clients :

Here we have 4 batches of 2clients, coming from different francophone places. They have to buld up identities with : ages, names, hobbies, jobs. They won't post it on the page. That will be useful to answer the questions of the team of the hotel.

The clients will have to participate the simulation evry week during 4 weeks, but as they are couples, they can choose to share the participation.

They will have to post a writting or oral message, every week, to talk about their wishes, regarding every subject(reservation, services, food, touristic interests,).

They will have to make resarches about their cities, the weather, habits etc.

3. The hotel team

2 directors : they have to make sure that the clients are fine, and that the team is answering properly, that means having a regular look at the page(two times a week), and be able to answer to a customer's question. They will make and post a presentation of their team names, position, experience, age etc. evrything has to be fake, build up a character !

this presentation will be posted the first week.

4 receptionnist : they will intervene during the first week ; first of all : they have to post their presentation : names, position, experience, age etc. evrything has to be fake, build up a character !

Mission : they have to take the reservation of the client, for that they will have to answer their questions, and take date of arrival, number of nights etc. they will have one week to do that. Evry receptionnist will be in charge of a couple of clients.

4 floors responsible : they have to take care of the clients wishes regarding the different services available. The clients can also ask questions for particular requests. They will have to make a presentation, like the others and post it. First they will have to answer the clients questions and wishes, and then they will be active during the 4 weeks. (clients can have other requests). They would take care each of them of a couple of clients.

4 cook chiefs : they have to propose their restaurant to the clients regarding their tastes. First they have to post a presentation of themselves , like the others, and of their restaurant(everyone will be in charge of a specific restaurant of the hotel). Then the clients will post their wishes, asking questions about the restaurants of the hotel, and then according to their wishes, every cook will take care of a couple of clients and take his reservation for a restaurant.

4 concierges : They are in charge of inform the clients about what to see and what to do in the city and surroundings of the hotel location : Mumbai.

They have to make and post a presentation of their team like the others. And then , according to the clients wishes they will have to propose them a tour.

Other clients played by the teacher : anytime the teacher can ask questions to the members of the teams, make reclaims to the reclaim services, ask the directors etc.

Annexe 6

Charte d'utilisation de la page Facebook

Facebook page batch 2

Name :

I use the page in an appropriate way :

1. I don't give anyone the password or keyword of the facebook account : this is a class account.
2. I don't share the page/images/contents of the page with my friends : this is a class work.
3. I Use royalty free images on the page.
4. I only speak french on the page.
5. I don't publish rough words on the page.
6. I respect my classmates work : i don't comment it in english.
7. I'm involve and pro-active in the project : i respect the instructions and do my best to finish the work on time.
8. Everything on the page belong to the class : i don't share it with my friends.

Name and firm :

Annexe 7
Questionnaire de feed-back

Facebook project feed back

The social network

Before the project did you have a facebook profile ?

Yes

No

Will you say that you use the social network

Often

rarely

all the time

Did the project changes your use/vision of the social network ?

Yes

No

If yes

why ?.....
.....
.....

The global simulation

- What was your role in the global simulation ?

Receptionnist

Cook

concierge

clients

floor manager

Creator

director

- Have you been pro active in the project ? have you taken a part in the project ?

Yes

No

Why ?.....
.....
.....
.....

In which way :

Message Post photo like

Would you evaluate your participation as active ?

1 2 3 4 5

French classes

- In general, have you enjoyed learning a Foreign language ?

- It was awesome
- It was quite interesting
- No ! it was painful

- regarding french classes did you find the experiment :

Useful Unuseful

If yes, what were the aspects that you have improved the most / note from 1 to 5 :

Vocabulary 1 2 3 4 5

Culture 1 2 3 4 5

Grammar 1 2 3 4 5

Communication 1 2 3 4 5

Your social life (your relationship with your classmates) 1 2 3 4 5

- How would you evaluate your overall experience ?

1 2 3 4 5

- If you'll have to do it again, would you change something if yes, explain : and why ?.....

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

- What do you think of the use of social media in class?

Explain

why.....
.....
.....
.....

- Give your personal commentaries about this project

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

Annexe 8 Article AF magazine Inde-Népal

SIMULATION GLOBALE – THE FACEBOOK PROJECT À MANIPAL

Posted by [AFBangalore](#) on Wednesday, May 31, 2017 · [Leave a Comment](#)



Manipal, dans l'état du Karnataka, est une ville universitaire qui compte près de 28 000 étudiants.

Elle est composée de différents départements universitaires et propose de nombreuses offres de formations. A ce titre, l'annexe de l'Alliance Française de Bangalore implantée à Manipal, qui compte un peu moins de 500 apprenants à l'année, jouit d'un terrain propice pour l'enseignement-apprentissage du français. Elle offre des cours à la fois internes et externes à différents départements de l'Université de Manipal, et notamment à WGSHA (Welcomegroup Graduate School of Hotel Administration) spécialisé dans les métiers de l'industrie hôtelière.



Dans ce contexte, des jeunes étudiants de 18 à 22 ans en deuxième année de Licence de management hôtelier, débutants en langue française, suivent un cours de français de 48h à raison de 3h par semaine. L'antenne de Manipal est en présence d'un public captif qui se doit d'assister au cours de FLE, celui-ci faisant partie intégrante de leur cursus universitaire. L'intérêt des étudiants pour le Français est minime, l'amplitude horaire est assez conséquente, les signes de fatigue se font assez vite sentir et avec eux la difficulté de concentration, puis l'agitation.



La page Facebook utilisée pour la formation

Dans ce contexte, une seule solution : essayer d'innover. L'idée d'un projet de simulation via internet était en réflexion, or ces jeunes avec leur utilisation massive du net ont donc semblé être un bon public pour une expérimentation. Leur goût pour les mises en situations, leur parcours à forte orientation professionnelle ont aidé à affiner le projet : une simulation globale s'est rapidement imposée. Dans cette simulation, les étudiants allaient créer [la page Facebook d'un hôtel en Inde](#) avec des clients francophones ! Chaque étudiant participerait soit en tant que personnel de l'hôtel, soit en tant que client. Les rôles seraient définis avec précision, ainsi que le scénario pédagogique.



Présentation et interactions sur la page Facebook

On voit bien ici l'alternance de guidage par l'enseignant et de liberté laissée aux apprenants pour investir le projet en créant leurs rôles et en inventant des situations. Ce dosage sera différent selon les tranches d'âges, selon le temps dont dispose l'enseignant également : ici la contrainte de temps étant forte, il a fallu être relativement directif. Ce type d'expérience, qu'elle soit pleinement aboutie ou partiellement comme ici, est très profitable aux apprenants comme à l'enseignant. Elle permet de modifier les relations interclasse, elle permet plus de souplesse dans l'enseignement et, grâce aux traces écrites, reste une formidable ressource pour la correction et l'autocorrection. Pour aller plus loin, il faudrait accéder à la dernière étape, où, fort des premiers échanges, de l'appropriation de leur personnage, les apprenants osent créer des situations inédites qui sortent du scénario initial. Tout ceci nécessite une grande vigilance de l'enseignant, tant au niveau de la qualité des échanges, du respect du scénario, qu'au niveau de l'utilisation ici des réseaux sociaux et de la compréhension des enjeux qui s'y rattachent.

Camille Caritte (Coordinatrice pédagogique de l'annexe à Manipal de l'Alliance Française de Bangalore, responsable de stage) and

Audrey Justo (Enseignante stagiaire FLE, Master Sciences du Langage, Université de Grenoble-Alpes)

MOTS-CLÉS : simulation globale, réseaux sociaux, TICE, formation hybride, français de spécialité, public captif.

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour objectif d'exposer des solutions didactiques face à un public captif dans un cursus universitaire à visée professionnelle. S'appuyant sur des concepts psychologiques tels que l'étayage, sur des technologies utilisées par les apprenants comme internet et les réseaux sociaux, et sur des techniques d'animation peu récentes mais ayant fait leurs preuves telles que les jeux de rôles et les simulations globales, l'enseignante stagiaire a tenté une expérience avec ses apprenants sur Facebook : une simulation globale. Celle-ci mettait en scène un hôtel fictif avec son équipe de professionnels de l'hôtellerie (une partie des apprenants) et ses clients (une autre partie des apprenants), le personnel et les clients devaient interagir ce qui mettait les apprenants en situation professionnelle. Après l'exposé de cette expérience et son analyse, seront tirées certaines conclusions et des propositions d'amélioration seront faites.

KEYWORDS : global simulation, social networks, ICT, hybrid training, specialty French, captive audience.

ABSTRACT

This dissertation aims to expose didactic solutions to a captive audience in a professional university curriculum. Based on psychological concepts such as shoring, on technologies used by learners such as the internet and social networks, and on recent but proven animation techniques such as role plays and simulations overall, the trainee teacher tried an experiment with her learners on Facebook: a global simulation. This involved a fictitious hotel with its staff (some of the learners) and its clients (another part of the learners), the staff and the clients had to interact which put the learners in a professional situation. . After the presentation of this experiment and its analysis, certain conclusions will be drawn and proposals for improvement will be made.