



HAL
open science

L'intégration des TIC en classe de FLE : apports, limites et rôles. Le cas de l'Institut Français de Finlande

Antoine Deloy

► To cite this version:

Antoine Deloy. L'intégration des TIC en classe de FLE : apports, limites et rôles. Le cas de l'Institut Français de Finlande. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02984179

HAL Id: dumas-02984179

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02984179>

Submitted on 18 Jan 2021

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.

Mémoire de master

Mention Sciences du langage

Spécialité Didactique du FLE en situation de plurilinguisme

2019 / 2020

DELOY Antoine

L'intégration des TIC en classe de FLE : apports, limites et rôles

Le cas de l'Institut Français de Finlande

Sous la direction de :

Mme COMBE Christelle maîtresse de conférences

Table des matières

Introduction.....	1
Partie I : Contexte	3
1. La Finlande.....	3
2. L’Institut Français de Finlande	6
3. Les situations d’enseignement	7
Partie II : Cadre théorique	9
1. Le numérique et l’enseignement des langues.....	9
1.1. Définition des notions clés	9
1.2. Les enjeux théoriques et institutionnels	14
1.3. La formation des enseignants	16
1.4. Les obstacles à l’intégration des TIC	20
1.5. Les changements induits par le numérique	23
2. Les TIC en classe de langue et leurs fonctions	25
2.1. Les technologies de gestion de classe : l’exemple d’Edmodo	26
2.2. Les technologies de diffusion : l’exemple du manuel numérique.....	28
2.3. Les technologies de création : les exemples de Microsoft Powepoint et Kahoot !.....	30
2.4. Les technologies de Communication Médiatisée par Ordinateur : l’exemple d’Edmodo	32
2.5. Les technologies de collaboration : l’exemple d’Edmodo	33
3. Synthèse.....	34
Partie III : Méthodologie de la recherche	36

1. Métissage méthodologique.....	36
2. La constitution du corpus d'étude.....	39
2.1. Présentation des données récoltées et du corpus existant	40
2.2. Le corpus de référence	44
2.3. Le corpus d'étude	45
2.4. La triangulation élargie des données	48
3. Traitement et analyse des données	48
4. Limites et suggestions	50
Partie IV : L'analyse de l'étude de cas.....	52
1. L'enrichissement du cours de FLE.....	52
1.1. La modernité	52
1.2. Le dynamisme	54
1.3. La motivation	63
1.4. L'interaction et la communication	69
1.5. L'apprentissage	79
1.6. La flexibilité	87
2. Une charge de travail supplémentaire	92
2.1. Apprendre à exploiter les ressources numériques	92
2.2. Le temps à investir	93
3. Les risques	96
3.1. Les usages inappropriés des enseignants	96
3.2. La faible participation des apprenants.....	97
3.3. Les limites techniques	98
Conclusion	103

Bibliographie	106
Index des notions	CXI
Index des figures	CXII
Index des tableaux	CXIV
Annexes	CXV
Annexe 1 : Introduction des langues dans le système éducatif finlandais (2014/2015)	CXV
Annexe 2 : La situation du français en Finlande, mai 2018.....	CXVI
Résumé.....	1

Introduction

Il importe qu'à intervalles réguliers la question de l'intégration soit sondée jusqu'au jour où les TIC se seront banalisés et seront rentrés dans les habitudes pédagogiques ou bien au contraire que les machines auront été abandonnées, que les projets seront devenus lettre morte et que les espoirs placés dans le potentiel des TIC se seront fanés. En dernier ressort, ce choix appartient aux seuls enseignants (Guichon, 2012 : 217).

Cette citation de Guichon souligne bien l'importance des enseignants dans le développement de l'utilisation des TIC dans l'enseignement des langues. Ils sont de fait les derniers maillons de la chaîne décisionnelle en matière d'éducation, et contribuent activement à l'accélération ou au frein de ce développement.

Le choix du thème du numérique pour ce mémoire n'est pas anodin. Je suis issu de cette génération née au même moment que la démocratisation d'Internet et des ordinateurs. De fait, aussi loin que je me rappelle, il y a toujours eu un ordinateur à la maison. Depuis mon enfance, j'ai toujours été fasciné par les possibilités offertes par l'outil numérique, que ce soit pour des raisons ludiques ou scolaires. Je me rappelle par exemple jouer à Adibou sur Windows 95, un jeu éducatif sur PC, avant même de savoir lire. Ma vocation professionnelle pour enseigner le FLE et l'histoire-géographie est aussi liée de près au numérique : les jeux-vidéos historiques, le cinéma et la découverte d'autres langues/cultures via l'univers en ligne ont façonné mes ambitions personnelles et professionnelles. Inclure Internet et les nouvelles ressources numériques pour enseigner le FLE semble donc indispensable à ma pratique en tant qu'enseignant.

Dans la première partie de ce travail, je décrirai le contexte de mon stage au cours duquel j'ai pu recueillir des données en vue de réaliser cette étude. Le contexte sera exposé à différentes échelles dans une logique décroissante, afin d'explicitier les particularités du pays, de l'institution et enfin des classes auprès desquelles j'ai enseigné. La seconde partie sera dédiée à l'exposition du cadre théorique dans lequel s'inscrit ma recherche. Il sera question d'étudier les enjeux qui lient le numérique et l'enseignement des langues, ainsi que les utilisations concrètes des ressources numériques en classe de langue. Dans une troisième partie, j'expliquerai ma démarche méthodologique pour mener ma recherche : j'explicitierai le métissage méthodologique sur lequel je m'appuie pour analyser mes données regroupées en

corpus. Enfin, dans une quatrième et dernière partie, j'analyserai les données pour parvenir à des résultats qui apportent une réponse à ma problématique de recherche.

Partie I : Contexte

La première partie de ce travail s'intéresse au contexte dans lequel j'ai effectué mon stage. Elle explicitera les spécificités du pays d'accueil, de l'établissement puis des situations concrètes dans lesquelles j'ai été amené à travailler.

1. La Finlande

La Finlande est un pays nordique situé entre la Suède et la Russie, avec un fort indice de développement, ce qui atteste d'un niveau de vie élevé (Programme des Nations Unies pour le Développement, 2019). La République de Finlande a rejoint l'Union européenne en 1995. Depuis cette date, cet Etat a réussi à s'intégrer pleinement dans la mouvance européenne jusqu'à acquérir une renommée mondiale, notamment dans les domaines de l'écologie et de l'éducation. La Finlande est un Etat non francophone et ne fait pas partie de l'Organisation Internationale de la Francophonie. Depuis le décret de 1863 la Finlande compte deux langues officielles : le finnois et le suédois (Fol, 1975). La Constitution de 1919 les définit comme langues nationales, en raison de la domination suédoise sur le duché de Finlande entre le XIIIe et le XIXe siècle (idem). Les deux langues sont donc présentes dans la vie quotidienne des Finlandais, et obligatoires dans l'enseignement secondaire, étape à partir de laquelle les enfants des écoles suédophones apprennent le finnois, et inversement. La maîtrise des deux langues est d'ailleurs requise pour travailler dans l'administration. Toutefois le finnois demeure la langue majoritaire et dominante dans les domaines législatif, politique et culturel (Karlsson, 2017).

Comme mentionné précédemment, la Finlande a acquis un certain prestige dans le secteur de l'éducation du fait de ses excellents résultats au classement du *Programme for International Student Assessment* (PISA) de l'OCDE en 2009¹. Son système éducatif, décrit par Margelidon (2004), est de fait particulier : le Ministère de l'éducation finlandais définit le cadre global à respecter, les grandes orientations de la politique éducative, ainsi que le budget alloué aux différentes collectivités locales. Sous l'autorité du ministère, l'*Opetushallitus* (Agence nationale de l'éducation) contribue à développer les politiques éducatives dans les

¹ <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf>

différents établissements, évalue leurs résultats, publie des guides pédagogiques et élabore des manuels. Par la suite, les décisions sont prises à l'échelle locale, car les municipalités puis les établissements décident de l'attribution du budget, des horaires, du curriculum ou encore de la gestion du personnel. En Finlande, l'égalité est le principe pilier sur lequel s'appuie le système éducatif. C'est au nom de cette valeur que l'école et les transports sont gratuits pour tous les élèves. Afin que chacun ait ses chances de réussite, chaque élève peut avoir droit à un soutien scolaire si cela s'avère nécessaire. De même, à l'université chaque étudiant bénéficie d'une bourse universelle. L'éducation en Finlande s'appuie sur les principes de confiance, de bienveillance et de responsabilité, l'apprentissage est envisagé comme un processus qui se prolonge tout au long de la vie (Finnish National Board of Education, 2017). Il existe une grande marge de manœuvre pédagogique pour les enseignants, et les établissements bénéficient d'une importante autonomie quant aux curricula. Les modalités d'évaluation sont ainsi relativement libres, puisqu'elles sont définies par les enseignants et les établissements. Ces derniers sont d'ailleurs évalués non plus par un système d'inspection, mais davantage par auto-évaluation (Halinen, Kauppinen & Yrjölä, 2006 : 111). Cette modalité est d'ailleurs valorisée pour l'évaluation des élèves, puisqu'elle permet de les responsabiliser dans leur processus d'apprentissage.

En Finlande, l'éducation est un enjeu au centre des préoccupations. Cet intérêt particulier pour l'éducation des futures générations en fait un secteur novateur en constante évolution. La Finlande possède un système éducatif très innovant et investit massivement dans l'éducation, notamment dans le numérique (Robert, 2006). Régulièrement, de nouveaux programmes et de nouvelles réformes éducatives voient le jour, comme par exemple en 2016. Les contenus de certaines disciplines ont changé pour correspondre davantage à la société de demain et aux besoins à venir des élèves. Une place plus importante a notamment été accordée à l'apprentissage des langues étrangères. Depuis août 2018, les élèves de l'école primaire commencent l'apprentissage d'une langue étrangère dès la première année. Avant cette réforme, certaines écoles offraient déjà la possibilité d'apprendre une langue étrangère. Mais ce n'était qu'une option facultative (Annexe 1), tandis qu'aujourd'hui c'est obligatoire. Toutefois, cette démarche est un long processus dont l'application demande un certain nombre d'ajustements, notamment au niveau local. C'est la raison pour laquelle la mise en place de cette réforme sur l'ensemble du territoire devrait être effective au printemps 2020, d'après les vœux de l'ex-

Ministre de l'éducation finlandaise, Sanna Grahn-Laasonen². Lorsque l'on compare les choix des élèves quant aux choix des langues étrangères proposées à l'école, c'est incontestablement l'anglais qui arrive en première position. À l'école primaire, environ neuf élèves sur dix la choisissent comme première langue étrangère. Dans le classement arrivent ensuite le finnois, puis l'allemand, l'espagnol et le français. Ces trois dernières langues ont toutefois davantage de succès comme langue étrangère optionnelle (LV2). En fonction des établissements, il est possible que des langues étrangères telles que le russe ou le chinois soient proposées, mais cela reste marginal.

Bien que le français ait perdu en popularité ces dernières années, il demeure cependant une langue prisée par les différentes générations de Finlandais. En 2017, le français est la troisième langue la plus apprise par les apprenants de l'école primaire et du collège. Pour ceux du lycée, elle est la quatrième après l'anglais, l'allemand et l'espagnol (Annexe 2). De manière générale, dans un cadre scolaire le français est enseigné par des enseignants finlandais, titulaires d'un master en langue française et d'une spécialisation en sciences de l'éducation. Dans l'enseignement secondaire, les enseignants mettent en avant la grammaire et s'appuient sur des manuels de français finlandais comme «J'aime» ou «Escalier». Ces manuels, inspirés par la méthodologie traditionnelle de l'enseignement des langues, contiennent plus de finnois que de français. Je donne actuellement des cours particuliers à un adolescents finlandais qui va passer son baccalauréat, et il est impossible de travailler avec son manuel, tant le finnois est omniprésent. J'ai été frappé par l'omniprésence de la traduction : lorsque les phrases sont en français, la traduction finnoise est à faire, ou inversement. Les enseignants parlent principalement en finnois pendant les cours, par conséquent leurs élèves prennent très peu la parole en français. Il est vrai que dans un environnement scolaire, l'oralité est peu de mise en Finlande. Les élèves n'ont pas l'habitude de prendre la parole pour argumenter ou échanger de manière orale, et ce phénomène s'accroît en langue étrangère. Afin d'illustrer cela, il convient de préciser que le baccalauréat finlandais ne compte pas d'épreuve orale. Pour les jeunes enfants de 1 à 7 ans, il est parfois proposé des bains de langue dans les *paiväkoti*. J'ai d'ailleurs fait une

² *Finland's first-graders to start learning foreign language in spring 2020.* (2018). <http://www.helsinkitimes.fi/finland/finland-news/domestic/15462-finland-s-first-graders-to-start-learning-foreignlanguage-in-spring-2020.html>

intervention dans une classe du *paiväkoti* Toivo, afin de mettre en place des activités avec les enfants. Le bain de langue permet de sensibiliser les jeunes enfants aux sons d'une langue étrangère, et ainsi de faciliter l'apprentissage (Kail et Fayol, 2000). Bien qu'elles soient de plus en plus courantes, ces pratiques restent marginales en français. En effet, le français est concurrencé par l'anglais mais aussi l'allemand et l'espagnol. Pour les professeurs de *paiväkoti* francophones et les enseignants de français, il s'agit de solliciter les parents et leurs enfants afin de les convaincre d'opter pour le français comme langue étrangère à l'école. Enfin, il convient de mentionner un public d'apprenants non concerné par les réformes scolaires, c'est-à-dire les adultes. Il n'existe que peu de structures en Finlande pour apprendre le français. La plupart se trouvent à Helsinki, et dans les grandes villes de Tampere, Turku ou Rovaniemi. On retrouve ainsi des centres de langue privés, et des universités pour adultes comme Helsingin Keudun Kesäyliopisto, où je donne un cours à raison de trois heures par semaine. Ces établissements proposent des cours de langue pour adultes de différents niveaux. Le français est une de ces langues enseignées, et l'Institut Français de Finlande en dispense des cours dans ses locaux.

2. L'Institut Français de Finlande

L'Institut Français de Finlande est un lieu dédié à l'enseignement et l'apprentissage du français où le public adulte est majoritaire. Les Instituts Français sont des organismes publics faisant office de service culturel de l'Ambassade de France dans les pays-hôtes. Leur objectif principal est l'influence culturelle, qui se réalise principalement par la coopération culturelle et scientifique, mais également par la diffusion de la langue française. L'IFF jouit d'une bonne réputation grâce à la renommée de l'institution, à son personnel enseignant natif, aux événements qu'il organise, mais aussi à la diversité dans son offre de cours. L'IFF est un lieu de rencontre entre les francophones de Finlande et les francophiles finlandais, qui permet l'apprentissage du français et l'ouverture culturelle pour tous âges et niveaux. C'est aussi l'institution qui établit le lien entre le CIEP/FEI et les centres d'examens finlandais pour les certifications qui attestent du niveau de langue (DELF/DALF/TCF/TEF). L'IFF est d'ailleurs un centre d'examen à part entière qui attire des candidats de pays voisins. Dans le cadre de mon Master 2 Sciences du langage : Didactique du FLE en situation de plurilinguisme, j'ai effectué

un stage à l'IFF sur une durée de presque cinq mois. J'ai ainsi été amené à fréquenter les 7 enseignants de FLE natifs du centre de langue et les 9 membres du personnel administratif.

Au cours de cette expérience, mes missions étaient de plusieurs ordres : participer aux événements de promotion du français et de coopération linguistique, organiser les visites-ateliers des classes de français dans les locaux de l'institut, et donner des cours à plusieurs groupes.

3. Les situations d'enseignement

Au cours de mon stage à l'IFF, j'ai pris en charge des groupes-classe différents, allant du A1.1 au B2.1. J'ai également assisté à certains cours du groupe B1.1. Le groupe A1.1 était nouveau, et j'étais le seul enseignant en charge de cette classe. Au contraire, les groupes A1.2 et B2.1 étaient les continuations des groupes A1.1 et B1.2 du semestre précédent. Dans ces deux cours j'intervenais avec un autre enseignant et nous nous divisions le temps d'enseignement. De fait, avec le groupe A1.2, j'étais en charge une semaine sur deux, et avec les B2.1 j'intervenais durant la première moitié du cours chaque semaine. Les apprenants étaient des adultes d'âge divers, entre 18 et 70 ans environ, et les groupes ne dépassaient pas les huit personnes. Bien qu'on puisse identifier des différences de niveaux au sein des groupes, on peut tout de même affirmer que ces groupes étaient relativement homogènes. Leurs liens avec le français et leurs motivations pour apprendre étaient variés : certains ont un membre de la famille francophone, d'autres utilisent le français dans un cadre professionnel, et beaucoup vont en France pour les vacances. De manière générale, les apprenants de l'IFF sont de nationalité finlandaise bien qu'il y ait des exceptions. Nous avons de fait relevé deux autres nationalités dans nos groupes : estonienne et hongroise, mais cela était très marginal.

Je suis arrivé en Finlande trois mois avant le début du stage, et avions déjà visité le pays à deux reprises avant cela. Cela nous a permis de développer nos connaissances sur ce pays, notamment sa culture, et dans une moindre mesure sa langue. Certains éléments du contexte particulier de l'IFF sont à souligner dans le cadre de ces recherches : d'une part, le niveau de vie élevé des apprenants. En effet, les cours à l'IFF sont payants et représentent un investissement financier non-négligeable. De fait, d'après mes observations tous les apprenants

possèdent un smartphone, et si l'on se réfère aux données de l'Organisation de Coopération et de Développement économiques (OCDE)³, on peut supposer à juste titre que les apprenants ont accès à une connexion Internet et des appareils connectés tels que des ordinateurs ou tablettes. De plus, les locaux de l'IFF sont bien équipés : chaque salle dispose d'une connexion Internet, d'un ordinateur, d'un vidéoprojecteur et de haut-parleurs. Enfin, les cours à l'IFF se font à partir d'un manuel imposé « Tendances » publié par CLE International, dont une version est disponible en format numérique. Cependant, il est toujours possible de s'éloigner du manuel dans une certaine mesure. Par ailleurs, il convient de relever certaines caractéristiques propres au contexte finlandais, notamment dans le domaine culturel et éducatif. En Finlande, le numérique est pleinement intégré dans l'enseignement. J'ai d'ailleurs constaté auprès de plusieurs élèves l'absence de cahiers et stylo au profit de tablettes interactives. Cela établit un certain lien de familiarité entre numérique et éducation chez les Finlandais.

Dans un contexte comme celui décrit précédemment, je me suis appuyé sur des ressources numériques, tantôt pour la mise en place d'activités que pour la communication avec les apprenants. Il semble alors intéressant de s'interroger sur le potentiel de l'utilisation des ressources numériques dans une classe de FLE comme celle présentée précédemment. On peut se demander pourquoi recourir au numérique pour enseigner les langues étrangères ? Quelles sont les ressources numériques adaptées à l'enseignement-apprentissage du FLE, quels sont leurs points forts, mais également leurs limites.

³ <https://data.oecd.org/fr/broadband/abonnements-haut-debit-mobile.htm>

Partie II : Cadre théorique

Mon travail s'inscrit dans les domaines de la Didactique des langues et des Sciences de l'éducation. Alors que commence une nouvelle décennie du XXIème siècle, les Technologies de l'Information et de la Communication sont devenues omniprésente dans notre vie quotidienne. La question de l'intégration de ces technologies dans l'enseignement des langues et des changements qu'ils entraînent se pose alors de manière évidente. Ainsi, dans cette partie, je vais définir les notions clés relatives à ma problématique en fonction des publications scientifiques sur ce sujet.

1. Le numérique et l'enseignement des langues

Le numérique et son intégration dans le monde de l'éducation soulève bien des interrogations, notamment pour l'enseignement des langues étrangères. Je vais alors expliciter brièvement un certain nombre d'enjeux relatifs à ce sujet.

1.1. Définition des notions clés

1.1.1. TIC et TICE

Avant d'aller plus loin, il convient de définir un certain nombre de termes clés inhérents à notre recherche. Depuis déjà plusieurs années, la question de l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans le domaine de l'éducation a été posée par les acteurs de la recherche scientifique. Mais que sont les TIC ? Chabchoub les définit comme « l'ensemble des technologies numériques utilisant l'ordinateur dans le but de chercher et de diffuser des informations, et/ou d'optimiser la communication » (2007 : 47). Cette définition des TIC renvoie à un ensemble très large, au sein duquel il convient d'identifier plusieurs notions. En premier lieu, les TIC englobent les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE), définies par Cuq (2003). Baron (2007) affirme que les TICE correspondent à un ensemble hétérogène au sein duquel on retrouve différents supports et outils de natures et de fonctions variées. Lorsque l'on parle de TICE, on se réfère

donc à l'ensemble des contenants et des contenus en lien avec les technologies, dont l'utilisation est dédiée à l'éducation.

L'intégration des TIC ou des TICE dans l'enseignement des langues peut se définir de plusieurs manières. D'après le dictionnaire de l'Académie française, intégrer signifie « Faire entrer un élément dans un ensemble de sorte qu'il en devienne une partie constitutive. »⁴. Mangenot définit l'intégration des TIC comme la situation dans laquelle « l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages » (2000 : 40). Dans une perspective systémique, l'efficacité est ici comprise comme gain en termes de temps d'apprentissage, de réduction de la taille des groupes, d'activité plus grande de chaque apprenant, d'appropriation meilleure et enfin de motivation. Comme le précise Mangenot (*ibid.*), cette liste n'est pas exhaustive et Bangou (2006) affirme par ailleurs que cela signifie aussi un gain au niveau de la réduction du temps d'enseignement et d'apprentissage. La définition de Guichon (2012) est plus satisfaisante par la rigueur des critères qu'elle applique, pour qualifier d'intégration l'introduction de nouveaux éléments technologiques dans les pratiques pédagogiques. L'intégration selon Guichon (*ibid.*) présuppose ainsi une utilisation prolongée, la négociation de changements par les enseignants et la perception d'un gain pédagogique par les acteurs de l'environnement éducatif. Cette définition est donc celle que je retiendrai lorsque je me réfère à la notion d'intégration.

1.1.2. Les ressources

Comme le mentionne Develotte (2004), les TIC et notamment Internet permettent l'accès à une abondance de ressources pour les apprenants comme pour les enseignants. Mais comment définir une ressource ? Lorsqu'on se réfère au dictionnaire de l'Académie française, une ressource est un « moyen auquel on recourt pour surmonter une difficulté »⁵ et cette difficulté correspond ici à l'apprentissage du savoir par l'apprenant. Pothier (2004) présente plusieurs définitions différentes de ce terme par des didacticiens : pour Lancien (1998), les ressources sont des données avec lesquelles il est possible de travailler dans une situation

⁴ <https://academie.atilf.fr/9/consulter/INT%C3%89GRER?options=motExact>

⁵ <https://academie.atilf.fr/9/consulter/RESSOURCE?options=motExact>

d'enseignement-apprentissage. Pour Mangenot aussi, les ressources s'apparentent aussi à des données, et se définissent par la possibilité d'être exploitée :

Dans une perspective d'apprentissage du français, on peut considérer qu'une unité signifiante pertinente est constituée par un ensemble de pages (pas forcément sur le même site) impliquant une activité donnée (de la part de l'apprenants) ou une pratique pédagogique (de la part de l'enseignant). On a choisi ici d'appeler ces unités ressources, ce terme comportant une référence implicite à l'idée d'exploitation et ayant un sens assez général pour englober des données, des activités et des outils. (1998a : 206)

Dans un autre article publié la même année, Mangenot (1998b) insiste sur le fait que la ressource prend son sens à travers l'usage qu'en font les enseignants et apprenants. Mangenot et Potolia (2001) effectuent une distinction entre les ressources. En effet, ils font la différence entre les ressources « brutes », c'est-à-dire non accompagnées de consignes, et les ressources « pédagogiques ». Ces dernières sont alors des unités accompagnées de consignes qui invitent l'apprenant à utiliser la langue. Pour Holec, les ressources brutes sont appelées « documents nus » et les ressources pédagogiques « matériels construits ». Sa définition de ressource diffère des précédentes car pour lui les ressources d'apprentissage correspondent à « l'ensemble des moyens (documents et tâches) utilisés par un apprenant de langue pour réaliser les acquisitions définies par les objectifs qu'il s'est fixés » (1995 : 4). Holec fait donc la distinction entre documents (nus ou construits) et tâches au sein de la notion de ressources. Les ressources peuvent également être considérées comme « l'ensemble des informations, documents, logiciels, programmes, banques de données, etc. qui permettent de véhiculer, de transmettre ou d'appréhender des concepts et contenus d'enseignements » (Puimatto, 2004 : 35). On voit que cette définition se rapproche de celle de Mangenot, par conséquent je retiendrai cette définition dans mon travail. Alava (2000) propose un triangle pédagogique schématique dans lequel est inclus le paramètre des ressources pour l'enseignement des langues. On peut y voir que les ressources sont au cœur des situations d'enseignement-apprentissage, car elles font le lien entre les savoirs et les acteurs.

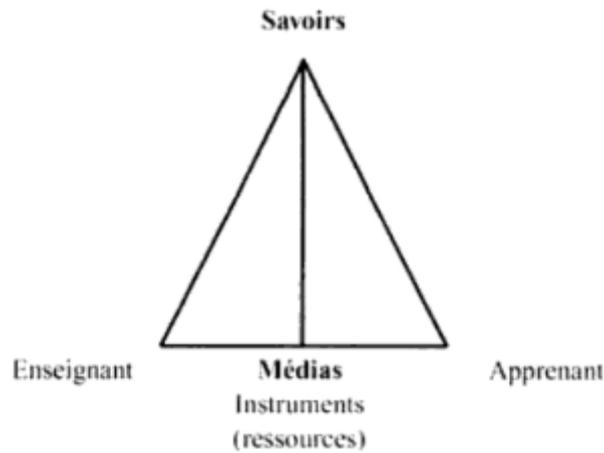


Figure 1 : Le triangle pédagogique selon Alava (2000)

1.1.3. Le numérique

Guichon et Soubrié définissent le numérique comme une formule qui « fonctionne à la fois (1) comme un substantif désignant une palette d’outils reliés à l’Internet et à des contenus disponibles en ligne et (2) comme un adjectif qualifiant des pratiques dépendant peu ou prou de la Toile. » (2013 : 1). D’après le Dictionnaire de l’Académie française⁶, la notion de numérique renvoie à ce qui relève des nombres, se fait par des nombres ou est représenté en nombres. À l’origine, le mot « numérique » apparaît en opposition au mot analogique. Il s’agit alors d’une transition dans le mode d’enregistrement des sons et des images (Vitali-Rosati, 2014). Cette transition s’opère par le changement d’une reproduction d’information analogique (fidèle aux données originales) à une reproduction à base de séries d’échantillonnages discrets sous forme de chiffres en base 2, c’est-à-dire des suites de 0 et de 1.

Cette définition ne suffit pas pour rendre compte du sens actuel de la notion de numérique. Vitali-Rosati (*ibid.*) avance que la généralisation de l’emploi du terme « numérique » s’est effectuée en parallèle avec la naissance puis la démocratisation d’Internet et de l’informatique. D’après cet auteur, la caractéristique principale du numérique est la multiplicité de ses objets. Ici, la multiplicité fait référence à la convertibilité et à la

⁶ <https://academie.atilf.fr/9/consulter/NUM%C3%89RIQUE?options=motExact>

reproductibilité des données, c'est-à-dire que ces dernières peuvent être converties à différents formats et reproduites. La multiplicité du numérique est dépendante de deux processus : la discrétisation et la médiation.

La discrétisation est le processus d'échantillonnage qui permet de transformer le continu du réel en une série de chiffres. Cette caractéristique du numérique est à la base de la facilité de gestion des objets numériques et de leur transformabilité.

La médiation est le processus d'interprétation nécessaire pour tout objet numérique. Il s'agit d'interpréter la série de chiffres en base 2 pour la comprendre en tant que code et d'interpréter ensuite ce code pour le rendre accessible et compréhensible pour l'utilisateur (*ibid.* : 67)

La définition de Guichon et Soubrié paraît ici insuffisante puisque, en plus d'être très floue, elle compte le lien à Internet comme une condition nécessaire pour qualifier un objet de numérique. En effet, la définition de Vitali-Rosati sera préférée car je considère numérique toute l'information représentée par une suite de nombres binaires, et tout outil capable de transformer ces données numériques brutes en information intelligible. Dans une situation d'enseignement-apprentissage, les ressources numériques peuvent donc être envisagées comme

tous les logiciels d'édition et de communication (portails, moteurs de recherche, répertoires, logiciels outils, applicatifs de formation...) ainsi que les données, les informations et les œuvres numérisées (données statistiques ou informationnelles, références générales, œuvres littéraires, artistiques ou autres) utiles à l'enseignant ou à l'apprenant dans le cadre d'une activité d'enseignement ou d'apprentissage. (Bibeau, 2004).

La définition des ressources numériques par Bibeau sera celle à laquelle je me référerai tout au long de mon étude car elle est précise, et correspond aux définitions établies précédemment pour des notions qui lui sont inhérentes.

1.2. Les enjeux théoriques et institutionnels

1.2.1. Définition des enjeux théoriques

La question de l'intégration et de l'utilisation du numérique en classe de langue a déjà été traitée par la recherche en didactique des langues. Pourtant, on remarque que le rôle de l'enseignant y a souvent été ignoré ou minoré, comme si le développement des TICE irait nécessairement de pair avec l'effacement de l'enseignant (Guichon, 2012). Cette absence notable de l'acteur, pourtant essentiel, des situations d'enseignement-apprentissage peut s'expliquer par diverses raisons. En effet, les premières recherches portaient sur l'intérêt des TIC dans l'autoformation en langue étrangère, dans lesquelles l'enseignant est par définition absent (Demaizière, 1986). De plus, comme l'ont remarqué Zhao et Tella (2002), une grande partie des recherches menées sur les TICE et leurs applications à la didactique des langues s'est concentrée sur le développement des compétences langagières des apprenants. Par conséquent, l'enseignant et son rôle à jouer dans l'exploitation des ressources numériques n'a pas ou peu été pris en compte par la recherche. Cette situation paraît invraisemblable car sans l'intervention pédagogique et la médiation pertinente de l'enseignant « les TIC ne présentent qu'un intérêt marginal pour l'apprentissage d'une langue étrangère » (Guichon, 2012 : 6). L'état de la recherche en didactique des langues n'est pourtant pas si lacunaire. En effet, si l'on se penche sur la littérature anglo-saxonne, la fonction centrale de l'enseignant pour l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues a été reconnue, et notamment l'importance de leur formation (Guichon, 2012). Cette thématique mérite donc d'être approfondie dans la recherche francophone.

1.2.2. Définition des enjeux institutionnels

L'utilisation des TICE dans l'enseignement des langues est conditionné par le contexte institutionnel. L'acquisition de matériel par l'institution est de fait la première étape qui rend possible l'utilisation des TIC pour l'enseignement. Or, chaque institution dispose de moyens et établit une politique qui lui sont propres en matière d'intégration des TICE (Bangou, 2006).

Ainsi, l'accès aux TICE est variable, tout comme leur qualité et leur quantité en fonction du contexte. En France, l'État prend en compte les TIC pour la première fois en 1988 et décide de doter les établissements scolaires d'ordinateurs (Guichon, 2012). Cette initiative est complétée par la mise en place du C2i2e (Certificat informatique et Internet pour l'enseignement) pour les enseignants en 2004, mesure justifiée par le fait que « tous enseignant est désormais concerné par l'usage d'outils propres à ces technologies et leur intégration dans les pratiques pédagogiques »⁷. Ce certificat vise à développer les connaissances et compétences numériques chez les enseignants afin qu'ils puissent intégrer les TIC dans leur pratique professionnelle. Cette volonté politique d'intégrer les TIC à l'enseignement est affirmée de nouveau en 2010 lorsque le ministère de l'Éducation nationale précise qu'« au sortir de sa formation universitaire, tout professeur doit avoir acquis les compétences d'usage et de maîtrise raisonnée des technologies de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle » et que « les connaissances et capacités attendues sont celles relatives aux compétences du certificat informatique et Internet de niveau 2 « enseignant », attesté dans le cadre du master »⁸. La mise en place de cette certification dépend de l'action des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), mais ce n'est qu'à partir de l'arrêté du 4 mai 2011⁹ que la réussite des concours d'enseignement dépend de l'obtention du C2i2e. Ainsi, comme l'indique Guichon (2012) la déclaration tardive du caractère obligatoire de cette certification en a minoré la portée. Il souligne par ailleurs que « peu de formations dans les IUFM ont réellement inclus le développement de compétences techno-pédagogiques dans leur programme, pas plus que la capacité à innover n'est évaluée sur le long terme par les cadres de l'institution scolaire » (*ibid.* : 33). Lam (2002) montre comment les injonctions ministérielles qui ne sont pas appuyées solidement basées sur la littérature scientifique rencontrent des résistances lors de leur application par les praticiens. En effet, l'intégration des TIC à l'enseignement des langues dépend non pas uniquement des directives institutionnelles, mais aussi des pratiques concrètes des enseignants. C'est pour cela que l'aboutissement d'un changement impulsé uniquement par le sommet est moins probable que celui dynamisé également par la base. Afin d'illustrer ce

⁷ Bulletin officiel n°11 du 11 mars 2004 : <https://www.education.gouv.fr/bo/2004/11/MENT0400410C.htm>

⁸ Bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010 : <https://www.education.gouv.fr/pid24256/n-29-du-22-juillet-2010.html>

⁹ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000023971056&dateTexte=&categorieLien=id>

raisonnement, dans la mesure l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues constitue une innovation, Guichon (2012) présente une modélisation du cycle de l'innovation :

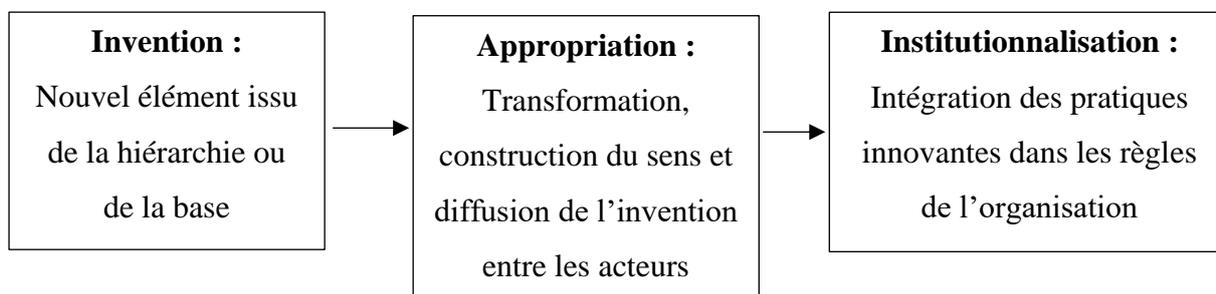


Figure 2 : Le cycle de l'innovation

Cette figure présente bien l'importance des acteurs de la base, c'est-à-dire les enseignants dans le processus d'innovation. C'est au cours de l'étape d'appropriation que se met en place une relation entre l'enseignant et l'invention, phase déterminante du succès ou de l'abandon de l'invention pour les pratiques pédagogiques. L'étape d'institutionnalisation est également nécessaire pour compléter le cycle de l'innovation, car comme le mentionne Guichon (2012), beaucoup d'inventions pédagogiques sont des projets très contextualisés qui disparaissent dès que l'initiateur abandonne son œuvre. L'institutionnalisation permet alors d'éviter cette perte en diffusant l'invention et en l'intégrant dans les pratiques de l'institution. Ces projets ascendants sont d'ailleurs ceux ayant le plus de chance de s'imposer comme nouvelle règle de l'institution (*ibid.*).

1.3. La formation des enseignants

1.3.1. Apprendre à enseigner avec les TICE

Comme exposé précédemment, l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues tend à s'institutionnaliser. Cette institutionnalisation est en partie due à la promotion de l'usage des TIC par une multitude de discours, de la part de spécialistes et d'institutions (Gerbault, 2006). Ainsi, on constate une intensification considérable de l'utilisation des TIC pour

l'enseignement-apprentissage institutionnel des langues étrangères au cours des dernières années (Guichon, 2012). Par conséquent, il est devenu nécessaire d'assurer la formation des enseignants, afin qu'ils acquièrent des connaissances et développent des compétences pour intégrer les TICE à leur pratique professionnelle. L'apprentissage des futurs enseignants, dans une perspective socioculturelle vygotkienne, peut se définir par « une activité humaine médiatisée par des artefacts techniques et/ou symboliques culturellement élaborés et des relations sociales » (Brodin, 2002 : 156). D'après Brodin, l'apprentissage est « un processus interactif de structuration réciproque entre sujets et environnement, externe et interne, qui se développe lentement dans le temps » (*ibid.*). On voit ici que l'apprentissage est coconstruit, et qu'il doit donc se concrétiser autour d'activités pertinentes dans des contextes pertinents, afin que les apprentis-enseignants puissent pratiquer et négocier leurs nouvelles connaissances (Bangou, 2006).

En ce qui concerne la formation d'enseignants aux TICE, un des objectifs majeurs est de donner les bases nécessaires à l'apprenti-enseignant pour qu'il puisse les développer, les transformer en compétences et les utiliser au cours de son cursus professionnel. (*ibid.*) Apprendre à enseigner une langue étrangère est un processus complexe, long, et qui dépend de pratiques sociales dans des contextes variés. L'intégration des TICE dans la formation des enseignants accroît la diversité des contextes rencontrés tout en augmentant la complexité des contenus d'enseignement-apprentissage (*ibid.*). En plus des connaissances fondamentales, c'est-à-dire des « connaissances concernant les théories d'apprentissages et d'enseignement, les méthodologies ainsi qu'une connaissance poussée du sujet enseigné » (*ibid.* : 147), les futurs enseignants doivent développer « une compétence de gestion de l'apprentissage des TICE et de l'enseignement » (*ibid.* : 157). Cette compétence regroupe plusieurs aspects de l'intégration des TICE dans l'enseignement, et une pluralité de micro-compétences. Ainsi, l'enseignant doit acquérir la capacité : « de s'adapter à des contextes et des outils divers, de gérer son temps afin d'optimiser l'intégration, de négocier avec les élèves, les pairs et la hiérarchie, de gérer à la fois l'intégration des TICE et l'enseignement de la langue, et finalement de gérer la reconstruction des concepts d'enseignement et d'intégration des TICE » (*ibid.* : 158).

Selon Bangou (*ibid.*) il est primordial que le formateur TICE et que les professeurs de didactique coopèrent afin d'adapter le curriculum aux bases théoriques et limites techniques, et de le focaliser sur des tâches prenant en compte les contraintes de l'enseignement des langues.

Les superviseurs des enseignants stagiaires ont aussi un rôle à jouer dans la collaboration avec le formateur TICE, afin de permettre aux apprentis de mettre en place et de développer les connaissances acquises au cours de leur parcours universitaire. Ils aussi doivent favoriser la mise en pratique de projets TICE par les enseignants-stagiaires en collaborant et en les encourageant. L'intégration de la formation aux TICE dans la formation des enseignants de langue dépend donc de plusieurs facteurs. D'une part, les apprentis-enseignants doivent être encadrés de manière continue par leur formateur TICE et par leur superviseur de stage. De l'autre, il est important de les encourager « à intégrer les TICE dans leur enseignement grâce à des tâches qui leur permettraient d'élaborer, d'utiliser et d'évaluer, dans des cadres divers, du matériel pédagogique fondé sur les TICE ». (*ibid* : 158). La formation initiale des enseignants a donc un rôle majeur à jouer dans l'appropriation des TICE par ces derniers.

1.3.2. Les compétences techno-pédagogiques des enseignants

Dans son ouvrage, Guichon (2012) établit une typologie des compétences techno-pédagogiques destinée à structurer la formation aux TIC dans la formation initiale des enseignants de langue. Il divise ces compétences en deux niveaux d'intégration : minimale et approfondie ; et identifie 8 types de compétences : documentaire, d'évaluation, de diffusion, de conception, d'édition/fabrication de micro-tâches, d'intégration, d'accompagnement pédagogique et enfin de médiation.

Niveaux	Types de compétences	Précisions concernant les capacités mobilisées
	1. Documentaire	Capacité à trouver des ressources brutes (non didactisées) sur Internet pour une exploitation pédagogique
	2. D'évaluation	Capacité à évaluer des ressources ou des dispositifs d'apprentissage médiatisé (cédéroms ou sites Internet) pour leur intérêt pédagogique

1. Intégration minimale des TIC	3. De diffusion	Capacité à utiliser le TBI ou le vidéoprojecteur pour diffuser des documents authentiques afin d'enrichir l'exposition à la L2 des apprenants en salle de classe
2. Intégration approfondie des TIC	4. De conception	Capacité à construire des situations mobilisatrices (émotionnellement et pédagogiquement) qui s'insèrent dans le programme d'enseignement et à utiliser les outils de communication (chat, blog, forum...) les plus adaptés pour les apprentissages visés
	5. D'édition et de fabrication de micro-tâches	Capacité à éditer des ressources (par exemple, ajouter des sous-titres à un extrait vidéo, le raccourcir, l'assortir de titres ou de questions) et à concevoir des micro-tâches par le biais d'exerciceurs
	6. D'intégration	Capacité à exploiter des outils de communication médiatisée par ordinateur pour amener les apprenants à diffuser leurs productions ou à interagir à l'écrit ou à l'oral
	7. D'accompagnement pédagogique	Capacité à planifier, à individualiser, à rétroagir, à évaluer dans des situations pédagogiques recourant aux technologies
	8. De médiation	Capacité à gérer les interactions médiatisées par ordinateur avec les apprenants et entre les apprenants

Tableau 1 : Les compétences techno-pédagogiques des enseignants de langue selon Guichon (2012)

Comme le mentionne Guichon (*ibid.*), acquérir et développer des compétences techno-pédagogiques constitue un défi de taille. En effet, ces compétences regroupent plusieurs dimensions du métier d'enseignant : les technologies, la pédagogie, les ressources, le langage et la communication. Or, à la fin de leur parcours de formation universitaire, les enseignants ont rarement acquis l'ensemble de ces compétences. C'est la raison pour laquelle la formation initiale doit inclure une découverte aux TICE, et amener les apprentis enseignants à s'approprier les ressources. Toutefois, Guichon (*ibid.*) remarque que la formation initiale ne suffit pas pour une intégration optimale : la formation doit continuer tout au long de la carrière professionnelle car les TICE évoluent rapidement, et l'expérience permet davantage d'aisance à mener des nouvelles expérimentations. De fait, « sept à neuf ans (en moyenne) semblent nécessaires pour que les enseignants tirent pleinement avantage des technologies après avoir développé d'autres compétences qui leur paraissent prioritaires » (*ibid* : 206).

1.4. Les obstacles à l'intégration des TIC

Le développement du numérique dans l'enseignement des langues rencontre un certain nombre de freins qu'il convient d'identifier. Le premier obstacle à l'intégration des TIC par les enseignants de langue est de nature technique. En effet, d'après Guichon (2012), si l'utilisation des TIC par les enseignants est limitée c'est avant tout à cause du manque d'équipement et d'accompagnement technologique. Il a établi une liste de ces problèmes en se basant sur des entretiens avec des enseignants d'anglais qui exercent dans l'enseignement secondaire en France.

Équipement et accompagnement technologiques dans les établissements
<ul style="list-style-type: none"> - Manque d'accessibilité du matériel. - Lourdeurs administratives pour emprunter du matériel. - Peu de matériel fixe dans les salles de classe, ce qui rend les déplacements de matériel obligatoire entre deux cours et entraîne des retards. - L'accès à Internet est parfois restreint à certaines salles de l'établissement. - Problème de disposition des installations. - La maintenance du matériel n'est pas toujours assurée. - Manque d'une assistance rapprochée lors des premières utilisations.

- | |
|--|
| - Manque de techniciens accessibles pour expliquer les manipulations et maintenir le matériel en bon état. |
|--|

**Tableau 2 : Les problèmes d'intégration liés à l'équipement
et à l'accompagnement technologiques selon Guichon (2012)**

L'intégration des TIC dans l'enseignement des langues se heurte aussi aux limites temporelles. Il est vrai que l'utilisation des TIC est de nature chronophage, et que leur intégration dans l'enseignement des langues accentue ce trait. Comme le précise Guichon, « l'écrasante majorité » (*ibid.* : 57) des enseignants interrogés soulignent l'investissement considérable en temps et en énergie que suppose l'utilisations des TIC en classe de langue. En outre, l'absence de reconnaissance pour cet investissement de la part de la hiérarchie ou des pairs peut mener au découragement (*ibid.*).

Enfin, un des obstacles principaux au développement du numérique pour l'enseignement des langues réside dans la formation des enseignants. Comme expliqué précédemment, la formation aux TIC dans n'a été incluse que récemment dans la formation des enseignants de langue (voir 1.2.2.). Par conséquent il existe un important écart générationnel entre les enseignants ayant bénéficié de cette formation durant leur parcours universitaire, et ceux qui n'y ont pas eu accès. Par ailleurs, la formation initiale des enseignants peut s'avérer lacunaire dans la mesure où l'intérêt pédagogique d'utiliser les TIC n'est pas toujours mis en valeur. Les enseignants formés aux TIC peuvent alors remettre en question leur valeur ajoutée à l'enseignement. En outre, les TIC étant en évolution constante et rapide, cette formation peut s'avérer insuffisante. Une formation continue complémentaire est alors nécessaire mettre à jour les compétences techno-pédagogiques des enseignants (*ibid.*).

Un obstacle supplémentaire est identifié par Guichon (*ibid.*) : celui de la déconnexion des activités en lien avec les TIC et le reste des activités faites en classe. Effectivement, lorsque l'utilisation des TIC est ponctuelle, organisée dans une salle informatique, et qu'aucune relation n'a été créée avec les enseignements traditionnels. Cette coupure entre les pratiques pédagogiques classiques et celles introduisant les TIC empêche de parler d'intégration car cela ne correspondrait pas à la définition qui a été établie (voir 1.3.). De fait, l'utilisation des TIC devient alors un phénomène extraordinaire qui se superpose au programme initial.

Face à ces nombreuses entraves, il est compréhensible que les enseignants puissent développer des réticences à l'égard des TIC. Guichon (2004) a identifié trois postures des enseignants de langue face à l'utilisation des TIC dans leurs pratiques professionnelles. La première est l'immobilisation. Elle concerne les enseignants qui reconnaissent leur impuissance face aux TIC et leur dépendance vis-à-vis d'une assistance technique. Pour ces enseignants, le numérique constitue une perturbation dans la situation pédagogique qu'il est difficile de maîtriser. En effet, les problèmes techniques évoqués précédemment présentent une menace directe pour la face de l'enseignant, d'autant plus lorsque les apprenants possèdent une maîtrise de ces technologies. Par ailleurs, avec l'utilisation d'Internet par les apprenants, il existe un risque de perdre le contrôle des activités. La seconde est la réticence. Elle caractérise l'attitude des enseignants qui ne sont pas convaincus de la valeur ajoutée des TIC, car les investissements en temps et en énergie qu'ils nécessitent sont importants pour des bénéfices qui ne sont pas clairement définis. Enfin, la troisième posture est la prudence. Pour ces enseignants, le contenu des enseignements est plus important que les outils employés pour leur donner forme. Ainsi, ils se méfient des promesses idéalistes faites sur les TIC, et les utilisent de manière raisonnée, pertinente, en qualité d'outils pédagogiques.

On voit donc que l'intégration des TIC suppose une certaine méfiance de la part des enseignants. Ces résistances peuvent être en partie comprises comme la crainte de la perte du contrôle de l'enseignant sur son groupe-classe (Guichon, 2012). Effectivement, les enseignants peuvent appréhender le fait que les apprenants disposent de trop d'autonomie au moment de travailler sur Internet, et s'égarent ainsi dans des activités autres que celles proposées. Car les changements induits par l'utilisation des TIC en classe de langue supposent plus d'autonomie pour l'apprenant, et donc un repositionnement identitaire de l'enseignant. En faisant référence à son ouvrage publié en 2006, Guichon rappelle que « nous signalions déjà le repositionnement identitaire dont ces derniers [les enseignants] avaient dû faire preuve en acceptant, par exemple, d'être dessaisis de la maîtrise d'une partie des contenus ou bien encore en assistant à une technicisation de leur compétences » (2012 : 64).

1.5. Les changements induits par le numérique

Si l'accès à la diversité des langues du monde n'a jamais été aussi facile qu'aujourd'hui grâce à Internet, la question de leur appropriation, de leur enseignement et de leur apprentissage grâce aux TIC demeure (Develotte, 2010). L'introduction du numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues suppose de nombreux changements, et cela dès les années 1990 avec l'apparition des cédéroms, qui offrent des contenus multimédias multimodaux grâce à la présence simultanée de sons, d'images et de textes. Ainsi, de nouveaux supports ont été conçus pour apprendre les langues, de manière collective ou individuelle (*ibid.*)

C'est avec le développement du Web 2.0¹⁰ au milieu des années 2000 qu'ont eu lieu les principales innovations pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, en offrant la possibilité d'interagir de manière instantanée avec d'autres locuteurs, natifs ou non. Ce développement prend place de manière simultanée avec celui de l'approche actionnelle (CECR, 2000) qui promeut le lien entre situations d'apprentissage et situations sociales. Ainsi, grâce à Internet, « à travers différents modes d'appariements, en mode synchrone et/ ou asynchrone, il est désormais possible d'apprendre une langue étrangère en ligne si tant est que l'on soit doté d'un ordinateur et d'une connexion haut-débit » (Develotte, 2010 : 449). Les modifications de la nature même de l'apprentissage, liées à des facteurs d'ordre technique, transforment donc profondément la conception du savoir ainsi que les processus d'accès au savoir (*ibid.*). Les apprenants de langue étrangère ont alors accès à une multitude de ressources numériques pour travailler différentes compétences langagières adaptées. Par exemple, un forum en ligne pour une production écrite, un chat pour l'interaction écrite, un appel vidéo pour l'interaction orale, une vidéo en ligne pour la compréhension orale et un message vocal pour la production orale.

Bien que l'apprentissage des langues en ligne se développe grâce au numérique, l'enseignement des langues se déroule toujours majoritairement en présentiel dans des salles de classe. Et les TIC offrent de nombreuses possibilités pour cette modalité pédagogique. En effet, Develotte rappelle que « l'utilisation d'un Tableau Blanc Interactif (TBI), de blogs, des médias sociaux (Facebook, Twitter) sont de plus en plus intégrés par les enseignants dans des perspectives d'ouverture de la classe sur les ressources extérieures ou le maintien du contact

¹⁰ Ce terme fait référence aux technologies du Web qui permettent l'interaction des internautes

hors classe » (Develotte, 2010 : 455). Cette ouverture de la classe grâce aux TIC s'accompagne également d'une autonomisation de l'apprenant, et d'une confirmation de l'intérêt de la perspective actionnelle autour de la notion de tâche.

Comme le précise Livingstone (2015), l'introduction du Web 2.0 dans la classe de langue permet des expériences d'apprentissage authentiques, notamment par le biais des réseaux sociaux déjà présents dans l'environnement quotidien des apprenants. L'irruption du numérique dans l'enseignement-apprentissage, envisagé comme un processus centré sur l'apprenant, permet alors un apprentissage émancipateur qui ouvre la voie à l'autonomie de l'apprenant. En effet, les TIC et le Web 2.0 offrent la possibilité à leurs utilisateurs d'expérimenter des situations de communications authentiques et d'interagir activement, tandis que le Web 1.0 favorisait la passivité des apprenants (*ibid.*). Ils confirment aussi la place de la tâche dans l'enseignement des langues car « le Web 2.0 est un espace privilégié pour mettre en place des (co-)actions sous contraintes relationnelles véritables » (Ollivier, 2009 : 266). Effectivement, le Web 2.0 est une immense plateforme qui permet l'accès à un grand nombre de destinataires réels et de locuteurs de la langue-cible. Cela représente un important facteur de motivation pour l'apprenant, et cela conduit nécessairement à un repositionnement de l'enseignant puisqu'il n'est plus le destinataire final. Mangenot et Soubrié définissent la notion de cybertâche comme toute « tâche nécessitant Internet pour leur accomplissement » (2010 : 443). Cette notion est contrastée par celle de tâche médiatisée élaborée par Guichon (2012) qui, bien qu'elle recoure aux TIC, peut s'effectuer hors ligne.

	HORS LIGNE		EN LIGNE	
Organisation temporelle	Dans le temps de classe	Hors du temps de classe	Synchrone	Asynchrone
Moyens technologiques à disposition pour réaliser la tâche	Cédérom, vidéo-projecteur, caméra, baladeurs, outils de montage ...		Site (c.-à.-d. journal en ligne), ressources en ligne (dictionnaire), dispositif d'apprentissage médiatisé (c.-à.-d. Virtual Cabinet), wiki, blog, forum, plateforme (échanges écrits, vidéo...) ...	

Organisation spatiale	Classe de langue (équipée), centre de ressources dédié, à la maison ...	<u>Continuum</u> : Regroupements présentiels ponctuels (complètement à distance)
Organisation humaine	Apprenant(s) - Apprenant(s) Apprenant(s) - Enseignant(s)	
Place des tâches médiatisées dans le dispositif d'apprentissage	<u>Continuum</u> : Ponctuelle – complémentaire – centrale	

Tableau 3 : Les configurations de la tâche médiatisée selon Guichon (2012)

À travers ce tableau, on constate que le numérique offre d'intéressantes possibilités pour l'enseignement des langues dans une perspective actionnelle. En outre, « l'approche de l'enseignement d'une langue fondée sur la tâche (désormais approche par tâche) constitue un levier puissant pour amener les (futurs) enseignants de langue à mettre en débat leur rôle dans la situation d'enseignement et à intégrer le potentiel des TIC pour l'enseignement de la L2 » (Guichon, 2012 : 109). Cette approche par la tâche confirme ce qui a été souligné précédemment sur la perte de contrôle de l'enseignant lors des activités faites en classe. L'utilisation des TIC en classe de langue place l'enseignant dans une posture périphérique, et ce dernier n'est alors plus le centre d'attention de la classe.

2. Les TIC en classe de langue et leurs fonctions

Guichon (2012) propose une typologie des TIC selon leur fonction dans un contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Il convient donc de l'explicitier et de l'illustrer à l'aide d'exemples. Ces exemples correspondent aux différentes ressources numériques que j'analyserai par la suite.

2.1. Les technologies de gestion de classe : l'exemple d'Edmodo

D'après Guichon (*ibid.*), une des fonctions des TIC utilisées en classe de langue est celle de la gestion de classe. Cette fonction renvoie à un éventail varié de ressources qui sont exploitées en amont et en aval de l'interaction pédagogique, et contrôlées par l'enseignant. Elle peut ainsi correspondre au site Internet qui héberge des ressources pédagogiques comme TV5 Monde (Parlak et Kartal, 2015) ou à un tableur pour compiler les résultats d'une évaluation. Cependant, l'exemple auquel je vais m'intéresser est celui d'Edmodo, un réseau social destiné au secteur éducatif. D'après Kalyaniwala (2018), Edmodo a été défini par ses créateurs comme un site de réseautage conçu pour l'éducation. Produit créé en Californie en 2008, Edmodo a répondu au besoin d'un espace sécurisé en ligne pour les enseignants et apprenants. Au départ, dans sa version bêta, Edmodo était seulement un outil pour faciliter la communication et le partage entre enseignants, l'organisation des cours et la protection des données personnelles. Pourtant, deux ans plus tard, le site a été enrichi jusqu'à permettre le travail collectif entre apprenants et enseignants. Bien qu'Edmodo soit une technologie qui arbore plusieurs fonctions, elle permet entre-autres de gérer la classe et de préparer les cours. (*ibid.*)

Il existe plusieurs types de compte sur Edmodo : enseignant, apprenant ou parent. L'enseignant a le contrôle sur l'accès aux groupes dont il est l'administrateur, et dispose de fonctionnalités avancées. Il peut accéder aux différents groupes qu'il gère depuis sa page d'accueil, et des notifications l'informent de l'apparition de nouveaux éléments. Sur la page de la classe, l'intitulé du cours apparaît en haut de la page, les dernières publications des membres inscrits au groupe apparaissent au centre de la page. Les groupes peuvent être gérés par l'intermédiaire des messages, des dossiers et des membres.

Une capture d'écran de l'interface d'un des cours conçus au sein de l'université Grenoble-Alpes en 2013 est présentée à la figure 4. Le code du groupe est "verrouillé" (à droite), car tous les étudiants du cours s'y sont inscrits. L'enseignant peut à tout moment déverrouiller le groupe en réinitialisant le code. (Kalyaniwala, 2018 : 6)

On peut voir sur cette capture d'écran (voir figure 2) que la fonction « Messages » est subdivisée en 5 options : remarque, devoir, questionnaire, sondage et snapshot. Cela permet donc de transmettre un message aux membres de la classe, de publier un devoir à faire, de soumettre un questionnaire ou de réaliser un sondage. « "Snapshot ", une nouvelle

fonctionnalité offerte par Edmodo est un outil de microévaluation. Il permet de générer automatiquement des quiz dans deux matières, les mathématiques et ce qui est appelé English Language Arts dans le système éducatif américain. » (Kalyaniwala ,2018 : 6).

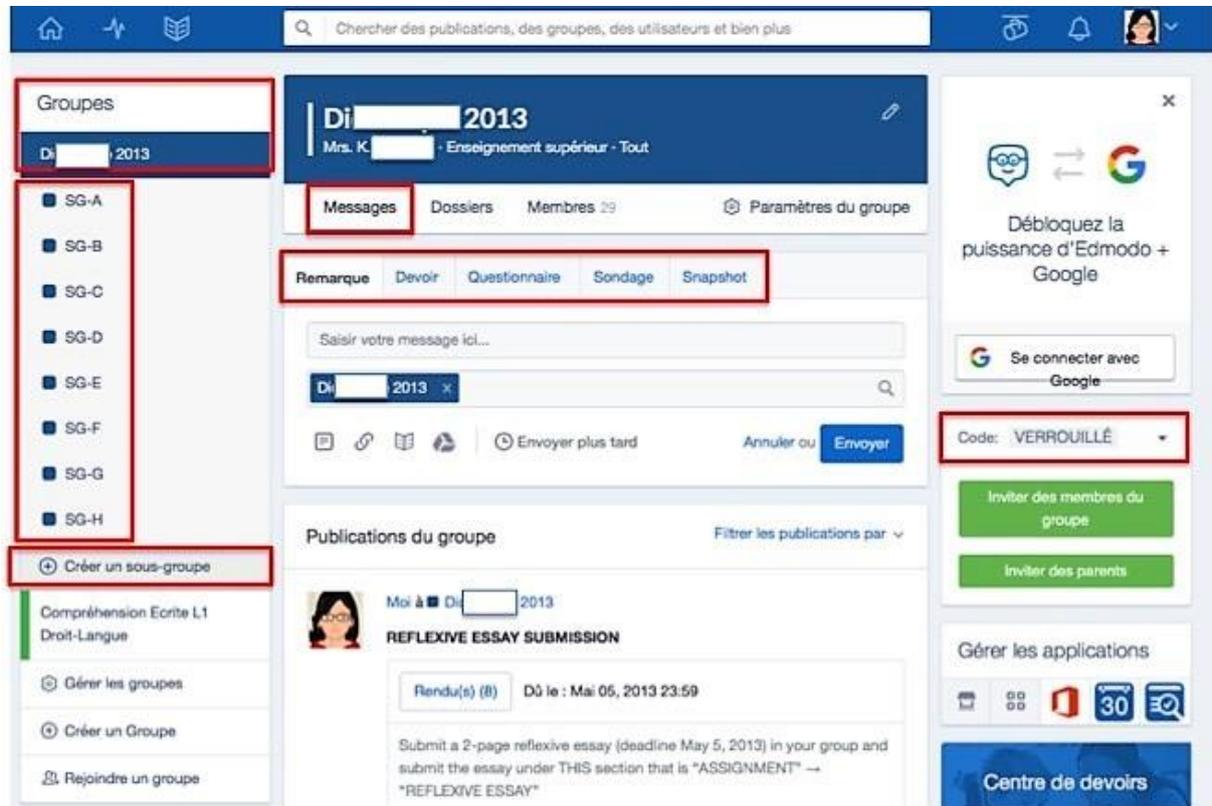


Figure 3 : Capture d'écran illustrant la gestion des cours de Edmodo

La fonction de gestion de cours d'Edmodo prend également son sens à travers la fonction de création de sous-groupe. En effet, il est possible de former des équipes d'apprenants, et de créer ainsi des espaces de travail réservés à certains apprenants. Seuls les membres sélectionnés par l'enseignant ont accès à ces espaces. L'enseignant est inscrit de manière automatique dans les sous-groupes, et peut donc y surveiller et gérer l'activité des apprenants. De plus, dans la rubrique « Dossiers », l'enseignant peut partager, en amont et en aval du cours, les fichiers qu'il utilise et sur lesquels les apprenants peuvent s'appuyer. Enfin, la rubrique « Membres » permet de voir la liste des membres du groupe, et de consulter leur activité individuelle.

2.2. Les technologies de diffusion : l'exemple du manuel numérique

Les TIC utilisées en classe de langue peuvent avoir une fonction de diffusion selon Guichon (2012). Cette fonction de diffusion permet à l'enseignant d'exposer les apprenants à une langue étrangère authentique au cours de l'interaction pédagogique. La technologie de diffusion est avant tout entre les mains de l'enseignant, mais l'apprenant peut également exercer le contrôle de manière ponctuelle, pour un exposé par exemple. Les technologies de diffusion correspondent à un ensemble divers de ressources technologiques, à l'image du TBI ou de vidéoprojecteur par exemple. Toutefois, l'exemple que je vais détailler est celui du manuel numérique.

Un manuel numérique est avant tout un manuel, c'est-à-dire un livre. Son objectif premier est d'aider l'enseignant à construire son cours, en offrant une diversité de documents et d'activités à réaliser en classe (Piccardo et Yaïche, 2005). C'est dans cette approche que j'appelle ce livre « manuel » bien qu'il soit appelé « méthode » par l'éditeur.

le terme « manuel », dépourvu de toute connotation prescriptive, reste pour beaucoup préférable à celui de « méthode », dont message implicite semble être : « voilà la Méthode de langue étrangère : vous n'avez qu'à l'appliquer pour faire votre classe (Piccardo et Yaïche, 2005 : 444).

La terminologie utilisée par les éditeurs apparaît davantage comme une stratégie à but marchand, et dans une certaine mesure déconnectée de la réalité.

Puisque « le but fondamental de l'apprentissage d'une LE est celui de communiquer, il faut créer des situations de communication plus ou moins « authentiques » » (Piccardo et Yaïche, 2005 : 447). Le manuel est constitué d'unités divisées en leçons qui présentent des scénarios organisés par thématique. Il apparaît ainsi comme une ressource qui permet de résoudre les problèmes qui se posent dans une situation d'enseignement-apprentissage du FLE. Toutefois, comme le précisent Piccardo et Yaïche (*ibid.*), les changements méthodologiques en didactique du FLE, la désacralisation du manuel ainsi que la multiplication des autres ressources avec le développement du numérique ont élargi le champ des possibles en termes de ressources pédagogiques. Afin de s'adapter à ces évolutions, les éditeurs de manuels ont opté pour la dématérialisation et avec le manuel numérique (Berenguer, 2015). D'après Berenguer (2015), le manuel numérique est un livre numérisé : c'est-à-dire que les contenus ont été transférés du format papier au format numérique. Il présente cependant un certain nombre de caractéristiques

qui le distingue de son ancêtre physique. De fait, le manuel numérique est à utiliser à l'aide d'autres outils, tel qu'un ordinateur par exemple. Tandis que la version papier n'offrait que des textes et des images, la version numérique peut ajouter des vidéos, des animations ou des pistes audios. De même, le numérique présente une certaine interactivité lors de la navigation, avec des possibilités inédites en raison de la nature du support. Il est alors possible de zoomer sur des éléments ou d'annoter certaines parties de la page. Enfin, le manuel numérique peut offrir la possibilité d'accéder à d'autres espaces en ligne par le biais de liens hypertextes vers l'Internet.

Selon Berenguer (2015), la numérisation du manuel de FLE présente un certain nombre d'avantages par rapport à la version papier. Premièrement, le manuel numérique contribue à la modernisation de l'enseignement dans la mesure où son utilisation dépend d'équipements modernes dont l'établissement doit s'équiper. En effet, le recours à des outils numériques apparaît comme une évidence au début du XXI^e siècle à l'heure où la numérisation de la société s'intensifie. Le manuel numérique, par les possibilités qu'il offre en termes de connectivité, permet une ouverture sur le monde que le format traditionnel ne peut égaler. Il peut donner l'opportunité d'accéder à l'Internet, où la quantité de ressources complémentaires est immense. Ainsi, il peut décloisonner la classe tantôt au niveau de l'espace qu'au niveau du matériel didactique. Les avantages du manuel numérique peuvent également être vus dans une perspective économique et écologique, dans la mesure où cela limite la production et le gaspillage de papier. En outre, l'enseignant a la possibilité d'organiser et de personnaliser le contenu du cours. Cela est facilité par la fonction de recherche avancée présente dans les manuels numériques (Guichon et Soubrié, 2013). L'interactivité et le dynamisme qu'offre le manuel numérique permettent par ailleurs de capter davantage l'attention des apprenants (*ibid.*).

Toutefois, comme le remarquent Guichon et Soubrié (*ibid.*), les activités pédagogiques proposées par les manuels numériques sont peu innovantes, et se cantonnent à reproduire celles présentes dans les versions papier. De plus, l'exploitation du manuel numérique requiert une association avec d'autres ressources, notamment un ordinateur et une connexion Internet. Cette dépendance vis-à-vis d'autres outils expose donc à un risque de problème technique pendant le cours. Par ailleurs, bien souvent le manuel papier est imposé, donc incontournable. Le manuel numérique intervient alors souvent en complément de sa version papier.

2.3. Les technologies de création : les exemples de Microsoft Poweprint et Kahoot !

La création et l'édition de ressources constituent une fonction à part entière des TIC dans le champ de l'enseignement/apprentissage des langues. Les technologies de création permettent à l'enseignant d'éditer des documents avec du texte, de l'image, du son et de la vidéo. L'enseignant peut aussi créer des activités autocorrectives en ligne avec ces technologies. Bien que ce soient essentiellement des technologies à l'usage des enseignants, elles peuvent être contrôlées ponctuellement par les apprenants, pour des exposés par exemple. Parmi ces technologies, on peut citer le logiciel de présentation Microsoft Powerpoint ou encore le logiciel *Hot Potatoes* qui permet de créer des exercices en ligne. Ici, je vais développer l'aspect créatif du logiciel Powerpoint, puis de l'application Kahoot !

Comme l'explique Oommen (2012), Microsoft Powerpoint est un logiciel de présentation qui était destiné à l'origine au monde des affaires, puis qui a adopté par le secteur de l'enseignement. En effet, sa capacité à exposer et expliciter l'information est devenue suffisamment évidente pour qu'il s'impose dans le monde de l'éducation. Avec ce logiciel, il est possible de créer des fichiers qui allient texte, images, couleurs, sons et animations. Cette technologie multimédia s'avère ainsi être un outil pédagogique efficace dans une salle de classe pour plusieurs raisons qu'il convient d'exposer.

Premièrement, Microsoft Powerpoint est un moyen de capter plus efficacement l'attention des apprenants grâce à l'inclusion de sons, d'images, de vidéos, de textes et d'animations (Oomen, 2012). Les possibilités multimédia offertes par ce logiciel permettent de faire appel aux différents sens des apprenants, et optimisent ainsi leur apprentissage. Elles rendent également la qualité de la présentation. En effet, l'ajout de graphiques, d'images, de sons, de tableaux et d'arrière-plans rend l'expérience plus dynamique et agréable pour les sens. De plus, la structuration du discours de l'enseignant autour d'un titre et de points principaux permet davantage de clarté lorsque le contenu présenté est complexe. Cette organisation en points principaux aide les apprenants à retenir plus facilement les idées centrales du cours, et les aide ainsi à structurer leur apprentissage. Par ailleurs, le recours à différents médias offre la possibilité d'exposer les apprenants à des documents authentique variés, et facilite ainsi le travail sur différentes compétences langagières. En outre, l'utilisation de Powerpoint pour réaliser des présentations facilite le maintien d'une communication face à

face entre l'enseignant et les apprenants, contrairement au tableau traditionnel à cause duquel l'enseignant doit tourner le dos à son public pour écrire (*ibid.*). L'utilisation de Microsoft Powerpoint permet de réutiliser les fichiers de présentations, et ainsi d'éviter des pertes de temps à répétition en écrivant sur le tableau. Ce logiciel permet non seulement la réutilisation, mais aussi l'édition de fichiers. Éditer un fichier de présentation est très facile, rapide et gratuit (Hashemi, Azizinezhad, Farokhi, 2012). Ces auteurs soulignent également l'importance de Powerpoint pour donner du feedback aux apprenants grâce aux animations qui dévoilent des informations cachées. (*ibid.*)

Cependant, il existe des usages abusifs du logiciel Powerpoint qui peuvent affecter son potentiel (Oommen, 2012). C'est notamment le cas lorsque les diapositives présentent des détails excessifs, ce qui rend les apprenants passifs au cours de l'exposé. De même, lorsque les diapositives contiennent trop de texte, elles deviennent rapidement illisibles par les apprenants. De plus, si elles sont visuellement trop pauvres ou trop riches en éléments multimédias, la qualité de la présentation est affectée. En outre, l'abus des animations et de sons de transitions peuvent se révéler agaçants pour le public. Un élément à prendre en considération est aussi le rythme de l'exposé, qui peut parfois être trop rapide à cause de la facilité de transition d'une diapositive à la suivante. Cette facilité à enchaîner les diapositives peut détourner l'attention du présentateur, de sorte qu'il se concentre davantage sur la progression de sa présentation que sur ses apprenants. Par ailleurs, Powerpoint étant une technologie dépendante d'autres TIC comme l'ordinateur et le vidéoprojecteur, il existe toujours un risque de problème technique inattendu.

Kahoot ! est une application ludique qui peut également être comprise comme une technologie de création. Comme Dellos (2015) définit cette application, Kahoot ! est un système ludique qui propose des quiz aux étudiants. Pour y jouer, les étudiants n'ont pas besoin de créer un compte. Un smartphone et une connexion à Internet suffisent. Cependant, afin de créer des quiz, les enseignants doivent nécessairement avoir un compte. La création de quiz offre plusieurs options : il est possible de charger des photos, des vidéos ou de la musique pour aider les apprenants à se concentrer. L'enseignant rédige une question limitée à 80 caractères, et choisit des options de réponses qui sont limitées à 60 caractères. Il a également la possibilité d'ajuster le temps de réponse pour chaque question. Lorsque les étudiants répondent à une question, ils obtiennent des points en fonction de la validité et de leur rapidité. Pour lancer le quiz, l'enseignant affiche un code d'accès à l'écran que les étudiants rentrent dans leur appareil.

Ils choisissent ensuite un pseudonyme qui s'affiche à l'écran, et l'enseignant démarre le quiz lorsque tous les apprenants sont connectés. Kahoot ! est une application utile pour développer les compétences grammaticales (Zarzycka-Piskorz, 2016) des apprenants, mais aussi leurs compétences lexicales (Medina et Hurtado, 2017).

2.4. Les technologies de Communication Médiatisée par Ordinateur : l'exemple d'Edmodo

D'après Guichon (2012), une des fonctions des TIC utilisées en classe de langue est celle de la Communication Médiée par Ordinateur (CMO). La CMO est définie comme le moyen pour les apprenants de communiquer en ligne dans la langue cible à travers des TIC (*ibid.*). Ces technologies de CMO qui offrent la possibilité aux apprenants de produire en langue étrangère, et donc de manipuler eux-mêmes l'input, peuvent prendre plusieurs formes. C'est notamment le cas de la messagerie électronique, ou du forum en ligne par exemple. Ici, je développerai les fonctions de CMO offertes par Edmodo.

Comme le mentionne Kalyaniwala, « Edmodo permet à l'enseignant de proposer des microévaluations à partir des sondages ou des questionnaires, des évaluations sommatives à partir de la remise des devoirs, et de vérifier le progrès de chacun de ses apprenants. » (2018 : 10). Les devoirs proposés par l'enseignant sont ainsi un moyen pour les apprenants de communiquer en ligne, et de répondre à une consigne donnée. Kalyaniwala explique que le rendu des devoirs est organisé et programmé par l'enseignant : il détermine la date et l'heure limite de remise ainsi que la consigne. Les apprenants peuvent ensuite déposer leur devoir sous forme de fichier, et l'enseignant a la possibilité de faire des remarques, de télécharger, d'annoter et d'évaluer le devoir.

Ekmekçi (2016) remarque qu'en plus des devoirs, l'enseignant peut proposer des quiz sur Edmodo. Bien que tous les types de questions de quiz ne correspondent pas à de la CMO, comme les questions à choix multiples par exemple, celles exigeant une réponse rédigée peuvent être associées à la CMO.



Figure 4 : Capture d'écran illustrant une modalité de CMO sur Edmodo

La communication synchrone des apprenants sur Edmodo n'est pas rendue possible par un système de messagerie instantanée ou de visioconférence. Cela est dû avant tout aux limites de l'application qui visent à sécuriser cet espace en ligne. Cependant, Kalyaniwala remarque qu'en créant des binômes, il est possible que les apprenants communiquent au sein de ces groupes réduits : « il n'y a pas de moyens qui permettraient à deux apprenants de communiquer en privé, à moins que l'enseignant crée de petits groupes par binômes et reste "absent" de la discussion. » (2018 : 14). En fin de compte, Edmodo réunit les caractéristiques d'un forum comme les définit Mangelot, c'est-à-dire une « quadruple dimension écrite, asynchrone, publique et structurée » (2004 : 42). On voit donc que la CMO est possible sur Edmodo, bien qu'elle soit soumise à de fortes contraintes

2.5. Les technologies de collaboration : l'exemple d'Edmodo

Les TIC utilisées en classe de langue peuvent avoir une fonction de collaboration selon Guichon (2012). Les technologies de collaboration permettent aux apprenants d'interagir et de collaborer en ligne. Ce sont des technologies liées au Web 2.0 et aux réseaux sociaux qui favorisent la participation des apprenants à des travaux collectifs, comme par exemple les applications de visioconférence ou les blogs. Ici, je développerai l'exemple d'Edmodo pour illustrer cette fonction collaborative des TIC.

Comme le mentionnent Mokhtar et Dzakiria (2015), Edmodo est un réseau social qui a été conçu, entre-autres, pour collaborer. Ainsi, grâce à cette ressource numérique, les

apprenants ont la possibilité de collaborer à distance en binômes, en petits groupes ou même en classe entière. En effet, ce réseau social offre un canal de communication sur lequel les apprenants peuvent collaborer, en vue de réaliser un travail commun via la publication de devoirs. C'est également ce que remarque Ekmekçi (2016), qui affirme l'intérêt d'Edmodo pour l'interaction, la coopération et la collaboration dans un environnement de classe virtuelle.

Kalyaniwala propose certains usages d'Edmodo qui permettent aux apprenants de collaborer en ligne, autour d'un projet qui implique des partenaires externes à l'établissement.

À l'aide d'Edmodo, l'enseignant peut chercher et choisir un/des partenaires internationaux ou, le cas échéant, des partenaires nationaux pour un projet de télécollaboration. Les apprenants des deux groupes font des suggestions de thématiques (par exemple, ma ville, sport, cuisine, etc.) et les enseignants sélectionnent quelques-unes des plus susceptibles de générer des interactions entre les deux groupes. Chaque semaine, une thématique (culturelle, si le partenaire provient d'un autre pays) est abordée en classe, où les apprenants préparent des présentations en groupes. Ces présentations peuvent être orales (grâce aux enregistreurs de voix comme Vocaroo ou Audacity), écrites ou multimodales, et seront publiées sur Edmodo. Les apprenants seront ensuite encouragés à visionner les présentations des apprenants-partenaires et, dans le respect de l'autre, à commenter et poser des questions. (2018 : 12)

Avec l'exemple d'Edmodo, il est donc possible d'identifier le potentiel collaboratif de certaines ressources numériques comme les réseaux sociaux, lorsqu'ils sont utilisés de manière adéquate.

3. Synthèse

Comme cela a été expliqué, l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues soulève de nombreuses questions et suppose un certain nombre d'enjeux. Depuis la démocratisation d'Internet et de l'ordinateur, de nombreux efforts ont été faits pour moderniser le secteur éducatif et notamment l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Les chercheurs en didactique des langues et en sciences de l'éducation ont étudié l'intérêt pédagogique des ressources numériques, et les institutions publiques comme privées ont mis en place des politiques visant à développer le numérique à des fins éducatives. Ces mesures visent entre autres la formation des enseignants, qui seront finalement ceux qui décideront de l'utilisation des TIC en cours et qui en détermineront les usages. On comprend alors la haute importance de la formation des enseignants pour démontrer l'intérêt pédagogique du

numérique, et promouvoir des usages raisonnés en classe de langue. À défaut d'un système de formation efficace, les acteurs centraux de l'enseignement-apprentissage que sont les enseignants pourraient se convertir en freins au développement du numérique à des fins pédagogiques. De fait, l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues modifie profondément les pratiques des enseignants, il est donc nécessaire d'insister sur la formation de ces derniers pour qu'ils s'adaptent aux changements induits par le numérique et développent des compétences techno-pédagogiques. Cela serait le moyen de découvrir des ressources numériques utiles pour la classe ainsi que les différentes fonctions des TIC.

À travers mon expérience en tant qu'enseignant, j'ai été amené à intégrer les TIC dans mes cours. J'ai ainsi utilisé plusieurs ressources numériques dans le contexte spécifique de l'IFF. Les caractéristiques de ce dernier ont indéniablement une forte influence sur les choix pédagogiques qui ont été faits. C'est pourquoi je me suis posé la question suivante :

Dans quelle mesure les ressources numériques enrichissent-elles le manuel imposé dans les cours de FLE pour adultes à l'Institut Français de Finlande ? Si l'on se réfère au dictionnaire de l'Académie¹¹, le verbe enrichir signifie rendre riche tantôt le contenu que le contenant. Dans ce contexte, il s'agit donc d'identifier les éléments qui nourrissent le fond et la forme du cours de français. Afin de répondre à cette problématique, il est nécessaire de répondre à d'autres questions qui lui sont subordonnées :

Quels sont les apports et les limites des ressources numériques du manuel Tendances ?

Quels sont les apports et les limites des différentes ressources numériques externes au manuel ?

Dans la prochaine partie, je vais expliciter la méthodologie employée pour cette étude, puis je présenterai les outils utilisés traiter les données recueillies. Ces instruments méthodologiques seront le moyen de répondre à ma problématique.

¹¹ <https://academie.atilf.fr/9/consulter/ENRICHIR?options=motExact>

Partie III : Méthodologie de la recherche

Cette partie est dédiée à la méthodologie déployée pour mener mon étude. Premièrement, je vais dévoiler le métissage des approches méthodologiques. Ensuite, je présenterai les différentes données et le contexte dans lequel elles ont été recueillies. À partir de ces données, je constituerai progressivement mon corpus d'étude qui sera la base de mon analyse. L'analyse suivra une méthode précise qui sera explicitée. Enfin, je nuancerai ma démarche en soulignant ses limites, puis je mentionnerai des suggestions pour les recherches suivantes sur cette thématique.

1. Métissage méthodologique

Chaque étude est singulière, par conséquent tout chercheur doit adapter son approche méthodologique à sa question de recherche. Le choix de l'approche dépend de plusieurs facteurs inhérents à l'étude, notamment le contexte. Ainsi, une approche méthodologique unique est parfois insuffisante pour traiter la problématique de manière adéquate. C'est en partie pour cela que j'ai choisi de recourir à un métissage méthodologique pour conduire mes recherches. Mon étude s'appuie principalement sur une étude de cas simple. Cette méthodologie est issue de l'approche ethnographique et a été employée par les chercheurs de l'école de Chicago. L'étude de cas peut être définie comme « une étude très précise d'une entité ancrée dans une situation de la vie réelle et qui analyse en profondeur une situation problématique en prenant en compte un cas particulier » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2018 : 164). Cette définition peut être complétée par celle d'Albero, pour qui l'étude de cas est une :

investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristique d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentation de l'objet à étudier (2010 : 15).

L'étude de cas est une méthodologie relativement ouverte, car des approches théoriques et des méthodes de collecte de données variées permettent de saisir la complexité du sujet étudié (Van

de Maren, 1996). La proposition de séquence méthodologique reprise par Lacelle, Boutin et Lebrun (2018) me semble appropriée pour mon cas d'étude.

Étapes	Caractéristiques
La préparation	<ul style="list-style-type: none"> • identification, en lien direct avec la problématique et le cadre théorique de la recherche, d'un ou de cas; • préparation logistique, éthique et déontologique; • recrutement du ou des cas; • détermination et préexpérimentation des outils de collecte des données; • ajustement du devis et des procédures.
La réalisation	<ul style="list-style-type: none"> • collecte des données <i>in situ</i> (multiplication des sources et des techniques: observations, entretiens, notes de terrain, journaux de bord, enregistrements, documents, artefacts, etc.); • traitement et analyse des données (analyse qualitative, quantitative ou mixte).
Le compte rendu	<ul style="list-style-type: none"> • présentation et discussion des résultats; • diffusion orale ou écrite des résultats.

Source: Gagnon (2012), Roy (2016) et Alborello (2011).

Figure 5 : Exemple de proposition de séquence méthodologique

Cette figure présente relativement bien la démarche méthodologique que j'ai employé pour cette étude. Dans un premier temps, afin d'identifier mon sujet, je me suis questionné sur les différents points communs entre mes groupes-classe : l'utilisation de ressources numériques et d'un manuel. Puis, j'ai formulé une problématique qui suscitait chez moi un certain intérêt et qui correspondait à mon contexte d'enseignement. La problématique et les questions qui l'accompagnent m'ont aidé à former progressivement mon cadre théorique. J'ai pu alors expliciter les notions principales relatives au numérique et à son intégration dans l'enseignement du FLE, ainsi que plusieurs cas spécifiques. Pour l'étape de réalisation, celle-ci s'est partiellement déroulée en même temps que l'étape précédente. En effet, au cours de mon stage, j'ai rapidement collecté des données de plusieurs types qui étaient en lien avec mon sujet, pour ensuite constituer mon corpus d'étude (voir 3.3.). Je n'ai élaboré aucune hypothèse de départ puisque les phénomènes étudiés me sont apparus progressivement au cours de la collecte des données. En m'appuyant sur mon corpus d'étude, j'ai mené des analyses multimodales de

nature qualitative en vue d'apporter une réponse à ma problématique. Enfin, l'ultime étape du compte rendu correspond aux résultats mis en lumière par mon analyse.

La nature qualitative de mon étude met en évidence l'influence de l'approche qualitative dans les méthodes de recueil et d'analyse des données. J'y étudie des phénomènes humains « pour en faire surgir les significations pour [eux-mêmes] et pour les autres hommes » (Mucchielli, 2009 : 205). De fait, l'objectif de ma recherche est de saisir un phénomène identifié (ici les apports et les limites des ressources numériques pour l'enseignement du FLE) dans un contexte défini (Paillé et Mucchielli, 2016). Ce contexte est un ensemble complexe dont les éléments sont définis par mes propres expériences. La représentation que j'en ai est fondée sur mes observations et interprétations, donc limitée par ma subjectivité. Mon étude s'inscrit alors naturellement dans une démarche empirico-inductive, puisque je cherche à

[comprendre et interpréter des] phénomènes individuels et sociaux observés sur [leur terrain spontané], en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs comme un acteur parmi d'autres (Blanchet, 2011 : 16).

Ma recherche se déroule donc dans une perspective compréhensive-interprétative puisque l'ensemble des phénomènes humains et sociaux qui seront évoqués ici seront appréhendés dans leur contexte, ce qui inclut également la prise en compte du point de vue des participants (*ibid.*). Les résultats de mes analyses ne viseront pas à expliciter tous éléments et mécanismes à l'œuvre dans mon contexte d'enseignement, mais plutôt à proposer des orientations didactiques en lien avec le numérique et la didactique du FLE. J'essaie de comprendre l'intérêt d'intégrer les ressources numériques dans un environnement éducatif et institutionnel dédié à l'enseignement/apprentissage du FLE. Je retiens la définition de l'approche qualitative par Lacelle, Boutin et Le Brun :

l'approche qualitative [a] deux composantes intrinsèques : 1) la collecte de données [qui] permet d'obtenir, à l'aide d'instruments et méthodes conçus spécialement à cette fin – recueil écrit de témoignages, observations notées, observations et témoignages enregistrés ou films etc.- des informations sémantiques d'où le sens, les significations, les signes ou les symboles [...] sont constitués ; 2) l'ensemble de la démarche méthodologique [qui] est vécue le plus naturellement possible, sans situation artificielle, et à partir d'une posture de grande proximité avec les personnes, leurs témoignages (idées, croyances, représentations, valeurs, etc.) et leurs actions (2018 : 153).

Les données mentionnées ci-dessus correspondent de fait à une partie de celles qui constituent mon corpus. En effet, elles sont en partie constituées d'observations et de témoignages sur le sujet étudié. Pour autant, d'autres données de types différents ont été recueillies, et vont donc être traitées de manière différente. C'est notamment le cas des données multimodales natives du numérique.

2. La constitution du corpus d'étude

La constitution du corpus d'étude est indispensable à une étude scientifique. L'objectif est d'identifier explicitement « l'objet concret auquel s'applique le traitement » (Bommier-Pincemin, 1999 : 415). En d'autres termes, il est composé d'une sélection de données sur laquelle la méthodologie de la recherche est appliquée. Cette sélection dépend directement des objectifs d'analyse de la recherche. Selon Bommier-Pincemin (*ibid.*), la constitution du corpus d'étude se fait au regard de trois conditions : les conditions de signifiante, d'acceptabilité et d'exploitabilité, dont les définitions sont les suivantes

- Conditions de signifiante : un corpus est constitué en vue d'une étude déterminée (pertinence), portant sur un objet particulier, une réalité telle qu'elle est perçue sous un certain angle de vue (et non sur plusieurs thèmes ou facettes indépendants, simultanément) (cohérence).
- Conditions d'acceptabilité : le corpus doit apporter une représentation fidèle (représentativité), sans être parasité par des contraintes externes (régularité). Il doit avoir une ampleur et un niveau de détail adaptés au degré de finesse et à la richesse attendue en résultat de l'analyse (complétude).
- Conditions d'exploitabilité : les textes qui forment le corpus doivent être commensurables (homogénéité). Le corpus doit apporter suffisamment d'éléments pour pouvoir repérer des comportements significatifs (au sens statistique du terme) (volume) (*ibid.* : 416)

Le corpus d'étude ne correspond donc pas à l'intégralité des données recueillies car une sélection doit être réalisée en amont. Afin de réaliser cette sélection, je me suis référé à la classification faite par Bommier-Pincemin (*ibid.*). Ainsi, la constitution du corpus d'étude est composée de trois étapes. Dans un premier temps, je vais expliciter le corpus existant, puis déterminer le corpus de référence, pour enfin définir le corpus d'étude.

2.1. Présentation des données récoltées et du corpus existant

Afin de répondre à ma problématique, les données que j'ai récoltées sont de plusieurs natures. Ces données ont été collectées au cours des étapes de préparation et de réalisation de l'étude de cas d'après la proposition de séquence méthodologique présentée précédemment (voir figure 3). Afin de réaliser l'analyse de cette étude, j'ai récolté :

- **Un questionnaire soumis aux apprenants.** Ce questionnaire vise à déterminer les effets de l'usage de plusieurs ressources numériques dans leur classe, et ont été soumis à la fin de mon stage. En total, j'ai pu récupérer les avis de 6 apprenants appartenant aux groupes A1.1, A1.2 et B2.1. Ces questionnaires ont été rédigés en anglais dans la mesure où tous les apprenants sont plus à l'aise dans cette langue. Ils comptent 16 questions, dont trois sur chacune des ressources pédagogiques numériques utilisées en cours. Parmi ces trois questions, les deux premières sont des questions à options multiples portant sur l'effet des ressources sur leur apprentissage et sur leur motivation. La troisième est une question ouverte qui demande des explications sur leur point de vue.
- **Un questionnaire soumis aux enseignants.** Ce questionnaire a pour but d'identifier les points de vue des enseignants de l'IFF sur plusieurs ressources numériques. En total, j'ai récupéré 5 questionnaires. Ces questionnaires sont rédigés en français et comptent 12 questions. Chaque ressource numérique que j'ai utilisée constitue l'objet de deux questions. La première vise à savoir si l'enseignant utilise ou non la ressource. La deuxième interroge l'enseignant sur les avantages et les inconvénients de cette ressource. Enfin, les deux dernières questions s'attardent à connaître les autres ressources numériques utilisées par l'enseignant.
- **Les notes de mon carnet de bord.** Tout au long de mon stage, j'ai consigné régulièrement mes observations dans un journal de bord sur Efoliam¹². Ces observations directes rapportées par écrit sont des informations sur ma démarche en tant que praticien réflexif. Elles présentent mes impressions sur les cours que j'ai donné, peu de temps

¹² <https://eportfolio.univ-amu.fr/view/view.php?id=240137>

après qu'ils ont eu lieu. Les citations que j'analyserai auront une police d'écriture différente de celles utilisées pour les citations d'auteurs et de l'enseignant interviewé.

- **Les manuels numériques.** L'accès aux manuels numériques Tendances A1 et B2 de CLE International permet d'en analyser les composants pour souligner les différences avec le format papier. Il est accessible en ligne sur l'adresse biblio.manuels-numerique.com avec les identifiants de l'IFF.
- **Les présentations Powerpoint.** Avant chaque séance de cours auprès de chaque groupe-classe, j'ai préparé un fichier de présentation Powerpoint. Sur la durée totale du stage, j'ai collecté 33 fichiers, dont 12 pour le groupe B2.1, 13 pour le groupe A1.1 et 8 pour le groupe A1.2. Ces fichiers sont les traces de mes usages du logiciel de présentation Powerpoint, combiné à d'autres ressources numériques.
- **Les quiz Kahoot!.** De manière ponctuelle, j'ai créé des quiz sur create.kahoot.it que j'ai ensuite mis en place dans mes cours A1.1 et A1.2. Au total, ce sont 7 quiz qui ont été appliqués au moins une fois en classe. Les rapports et résultats de ces quiz sont également disponibles.
- **Les documents et contenus authentiques issus d'Internet.** J'ai utilisé ponctuellement des documents trouvés sur le web afin d'apporter du contenu externe au manuel dans mes cours. Avec le groupe A1.1, j'ai utilisé deux vidéos sur Youtube. Dans le cadre de la mise en place d'un projet créatif et collaboratif, j'ai utilisé deux textes extraits du forum en ligne parents.fr, et une vidéo extraite de Youtube avec le groupe B2.1. La tâche finale de ce projet a amené les apprenants à publier une production écrite sur le forum parents.fr. Avec ce groupe, j'ai également organisé une séance autour d'une vidéo et de sa fiche pédagogique extraite de enseigner.tv5monde.com.
- **Les productions écrites des apprenants sur Edmodo.** À la fin de chaque cours, les apprenants ont un travail facultatif à produire sur Edmodo. La consigne est explicitée à l'oral et sur la présentation Powerpoint, puis publiée sur Edmodo. J'ai à ma disposition les productions des groupes dont j'étais en charge, c'est-à-dire les A1.1, A1.2 et B2.1. Il convient de noter que les productions écrites auxquelles j'ai accès sont uniquement celles que j'ai personnellement sollicité par mes « *assignments*¹³ », car je n'ai pas accès aux productions issues des « *assignments* » des autres enseignants. Ainsi, pour le

¹³ Devoirs

groupe A1.1, j'ai à disposition 8 productions écrites et pour le groupe A1.2 ce nombre s'élève à 5. Pour ce qui est du groupe B2.1, je compte 6 productions écrites

- **Les interactions enseignant /apprenant sur Edmodo.** Puisque Edmodo permet d'interagir entre enseignant et apprenants, il y a eu des interactions asynchrones sur la plateforme. J'ai à ma disposition les interactions au sein des groupes dont j'étais en charge, c'est-à-dire les A1.1 et A1.2. Mais j'ai aussi accès à celles d'autres groupes dont je suis actuellement en charge ou auxquels j'ai assisté pendant mon stage : B1.1 et conversation B1-B2.

	Publications		Commentaires		Likes		Productions écrites
	Ens.	App.	Ens.	App.	Ens.	App.	Apprenant
A1.1	19	0	0	0	0	0	8
A1.2	50	2	7	4	3	5	5
B1.1	70	1	16	32	19	9	X
B2.1	64	24	20	22	15	12	6

Tableau 4 : les interactions sur Edmodo

- **Un entretien avec un enseignant de l'IFF.** Cet entretien a été réalisé à distance le 23/03 et enregistré sur ordinateur. Seules les parties intéressantes pour l'analyse ont été transcrites, et seront citées avec une police différente de celles utilisées pour le carnet de bord et les citations d'auteurs.

Le corpus existant rassemble l'ensemble des données recueillies dans le cadre de mon stage. D'après Bommier-Pincemin (1999), le corpus existant est hétérogène. Il regroupe un ensemble de données diverses auxquelles on a accès, et dont on a difficilement un aperçu global. En effet, ces données représentent une masse non systématique dont les limites sont floues, c'est pour cela que je les ai regroupées dans plusieurs tableaux pour apporter plus de clarté.

Type de données	Source/origine ?	Comment ?	Combien ?	Classement par groupe-classe
Manuel numérique	CLE international	Sur Internet	1	A1.1/A1.2
Manuel numérique	CLE international	Sur Internet	1	B2.1
Questionnaire enseignants	Apprenants	Sur Internet	6	A1.1 / A1.2
Questionnaire apprenants	Enseignants	Sur Internet	5	X
Carnet de bord	Enseignant-chercheur	Sur Efoliam	1	A1.1/A1.2/B2.1
Présentations Powerpoint	Enseignant-chercheur	Sur ordinateur	13	A1.1
Présentations Powerpoint	Enseignant-chercheur	Sur ordinateur	8	A1.2
Présentations Powerpoint	Enseignant-chercheur	Sur ordinateur	12	B2.1
Quiz Kahoot!	Enseignant-chercheur	Sur Internet	7	A1.1/A1.2
Documents authentiques	Youtube/parents.fr/TV5	Sur Internet	3	B2.1
Documents authentiques	Youtube/Vimeo	Sur Internet	3	A1.1
Productions écrites	Apprenants	Sur Internet	2	B2.1
Entretien	Enseignant	Sur ordinateur	1	X
Interactions	Enseignants/apprenants	Sur Edmodo	voir tableau4	A1.1/A1.2/ B1.1/B2.1

Tableau 5 : Synthèse des données recueillies

Ce tableau présente l'ensemble des données récoltées, classées en fonction de plusieurs facteurs : le type, la source, le support, le nombre et le groupe-classe. Cependant, il est difficile d'exploiter ce corpus en raison de son volume. C'est pour cela qu'il convient de sélectionner les données pertinentes pour mon étude, et de les regrouper au sein d'un corpus de référence.

2.2. Le corpus de référence

Bommier-Pincemin livre une définition claire de ce qu'est le corpus de référence. Il est

composé à partir du corpus existant, en adéquation avec l'objectif de travail ; il est clairement défini et équilibré. C'est lui qui fournit l'univers le plus large dans lequel chaque élément trouve sa valeur. Il constitue l'univers et fixe le point de vue de l'étude. Il représente le fond sur lequel on veut profiler les textes étudiés. Autrement dit, il matérialise le contexte, actif et virtuel, et acquiert là son statut linguistique d'unité de rang supérieur à la linguistique ne s'arrêtant ni à la phrase, ni même au texte (Rastier 1998, §III.2) (1999 : 419).

Afin de définir mon corpus de référence, je me suis focalisé sur l'objectif de ma recherche. Ici, il s'agit d'analyser les apports et les limites des ressources numériques dans l'enseignement du FLE. Ainsi, les données du corpus de référence constituent l'unité sur laquelle portera l'analyse sémio-techno-discursive. Ces données sont multimodales et issues des ressources numériques. Les ressources numériques du manuel constituent un objet à inclure dans le corpus de référence étant donné leurs natures multimodale et numérique. Les quiz Kahoot! qui ont été soumis en cours constituent des données numériques pertinentes pour le corpus de référence. Ils permettent d'appréhender les fonctionnalités et les caractéristiques de cette ressource numérique. Les fichiers Powerpoint destinés au groupe A1.1 et B2.1 seront retenus pour l'analyse, car ils sont en nombre suffisant, et permettent de souligner le lien entre Powerpoint, le manuel numérique et d'autres ressources numériques. Pour ce qui est des productions écrites d'apprenants, j'ai retenu deux types de productions écrites : d'une part, les productions écrites du groupe A1.1 sur Edmodo, car elles mettent en valeur une fonctionnalité essentielle de ce réseau social. D'autre part, j'ai inclus dans le corpus de référence les productions écrites du groupe B2.1 sur un forum en ligne car elles résultent d'un projet pour lequel les TIC ont été utilisés.

Type de données	Source	Comment ?	Combien ?	Niveau du groupe
Manuel numérique	CLE international	Sur internet	1	B2.1
Manuel numérique	CLE international	Sur internet	1	A1.1/A1.2
Présentations Powerpoint	Enseignant-chercheur	Sur ordinateur	13	A1.1
Présentations Powerpoint	Enseignant-chercheur	Sur ordinateur	8	A1.2
Présentations Powerpoint	Enseignant-chercheur	Sur ordinateur	12	B2.1
Quiz Kahoot!	Enseignant-chercheur	Sur internet	7	A1.1/A1.2
Documents authentiques	Youtube/parents.fr/ Enseigner.tv5monde.com	Sur internet	3	B2.1
Documents authentiques	Youtube/Vimeo	Sur internet	3	A1.1
Productions écrites	Apprenants	Sur parents.fr	2	B2.1

Tableau 6 : Synthèse du corpus de référence

2.3. Le corpus d'étude

Si l'on se réfère à Bommier Pincemin, le corpus d'étude correspond à

l'ensemble des textes sur lesquels porte effectivement l'analyse, pour lesquels on attend des enseignements, des résultats. Le corpus d'étude n'est pas nécessairement une partie du corpus de référence, mais le corpus de référence doit pouvoir être considéré comme représentatif du corpus d'étude, pour l'aspect dont on veut rendre compte. Paradoxalement, le corpus d'étude peut être plus volumineux que le corpus de référence : ce qui est définitoire, ce n'est donc ni un rapport d'inclusion, ni un rapport de taille, mais la spécificité des rôles de chacun (*ibid.* : 420).

En d'autres termes, le corpus d'étude rassemble une sélection des données du corpus de référence, auxquelles d'ajoutent les données analysées selon une méthode différente. Ces dernières permettent d'appréhender les points de vue des acteurs du contexte étudié, en l'occurrence le chercheur, les enseignants et les apprenants. Mon corpus d'étude est donc constitué de plusieurs types de données. Premièrement, je m'appuierai sur mon carnet de bord, sur lequel sont sauvegardées mes réflexions au moment du stage. En effet, j'ai noté sur ce journal d'apprentissage mes impressions relatives aux usages des TIC dans plusieurs groupes, ce qui constitue un objet d'analyse intéressant pour répondre à mes questions de recherche. Les questionnaires recueillis auprès des apprenants et des enseignants me permettent d'appréhender de manière non exhaustive les opinions des acteurs de la classe de langue. Les inclure dans le corpus de d'étude apparaît alors comme une évidence. De même, la transcription de l'entretien avec l'enseignant de l'IFF permet d'obtenir avec plus de précisions le point de vue de cet enseignant qui utilise régulièrement les TIC dans ses cours. L'analyse portera effectivement sur certains passages de cet entretien, qui apporteront ainsi des réponses aux questions de recherche.

Mon étude analysera le manuel numérique Tendances B2 publié chez CLE International. L'analyse portera uniquement sur certaines pages de l'unité 2 étant donné le volume important de données au sein d'un manuel de FLE. Le choix de cette unité plutôt qu'une autre s'explique par le fait qu'elle a été réalisée en classe, modifiée et enrichie par des ressources numériques externes au manuel.

Les fichiers de présentation Powerpoint montrent comment les ressources numériques du manuel sont associées à d'autres ressources, et permettent d'apporter des réponses aux questions posées par mon étude de cas. Il convient donc de les inclure dans le corpus d'étude. Toutefois, ici encore une sélection doit s'effectuer afin de cibler l'analyse en fonction de l'objectif de la recherche, car elles sont trop nombreuses pour être analysées dans leur intégralité. Il convient alors d'extraire des échantillons représentatifs des phénomènes étudiés pour les analyser. Ainsi, je retiendrai 3 fichiers du groupe A1.1 et 3 fichiers du groupe B2.1 dans mon corpus d'étude.

De même, les productions écrites des groupes A1.1 et B2.1 y seront incluses. Dans la mesure où les interactions retenues dans le corpus de référence sont très nombreuses, une s'impose pour la définition du corpus d'étude. L'étude se focalisera donc sur les interactions au

sein du groupe B2.1 car elles présentent une diversité que les autres groupes n'ont pas. Les interactions issues du groupe A1.1 seront retenues, au contraire, pour analyser leur faiblesse en intensité. Seuls deux quiz Kahoot! seront soumis à l'analyse en raison de leur nombre important. Les critères de sélection sont ainsi les différentes compétences visées par chaque quiz.

Les nombreuses interactions sur Edmodo ont leur place dans le corpus de référence, mais un tri rationnel doit être effectué dans un premier temps. En effet, le volume des données est trop important pour être analysé dans son intégralité. Ici, les critères de sélection sont le nombre d'interactions au sein d'un groupe, que ce soit en termes de publications, de commentaires ou de likes, tantôt de la part des enseignants que de la part des apprenants. Ainsi, je retiendrai les interactions du groupe B2.1. Cependant, l'absence d'interaction constitue un phénomène intéressant pour l'analyse, ce pourquoi je retiendrai également les interactions, ou plutôt leur absence, au sein du groupe A1.1.

Type de données	Source	Comment ?	Combien ?	Niveau du groupe
Carnet de bord	Enseignant-chercheur	Sur Efoliam	1	A1.1/A1.2/B2.1
Quiz Kahoot!	Enseignant-chercheur	Sur internet	2	A1.1/A1.2
Manuel numérique : Unité 2	CLE international	Sur internet	1	B2.1
Présentations Powerpoint	Enseignant-chercheur	Sur ordinateur	3	A1.1
Présentations Powerpoint	Enseignant-chercheur	Sur ordinateur	3	B2.1
Productions écrites	Apprenants	Sur Edmodo	2	A1.1/A1.2
Documents authentiques	Enseigner.tv5monde.com	Sur internet	1	B2.1
Documents authentiques	Youtube	Sur internet	1	A1.1

Entretien	Enseignant	Sur ordinateur	1	X
Interactions	Enseignants/apprenants	Sur Edmodo	Voir tableau 4	A1.1/A1.2 B1.1/B2.2

Tableau 7 : Synthèse du corpus d'étude

2.4. La triangulation élargie des données

Dans la mesure où mon corpus d'étude rassemble plusieurs données issues d'acteurs différents, il est cohérent d'effectuer une triangulation élargie des données. D'après Van Der Maren, la triangulation élargie consiste

non pas à confronter des données, mais à enrichir des données obtenues par un instrument favorisant certaines expressions par celles obtenues par un autre instrument stimulant d'autres facettes du discours et à enrichir l'apport d'un informateur par le point de vue d'une autre source d'information. La triangulation élargie ne vise pas, comme la triangulation restreinte, à vérifier la vraisemblance du témoignage. Elle vise à augmenter la pertinence du témoignage par la prise en compte de la complexité du terrain et des perspectives complémentaires qui peuvent s'y exprimer (2006 : 72)

Ainsi, l'entretien réalisé auprès de l'enseignant de l'IFF et les notes de mon carnet de bord vont permettre d'étayer les analyses multimodales de chaque ressource numérique. La triangulation est alors le moyen de mettre « en parallèle des sources multiples de données comme garantie d'une meilleure validité des résultats de la recherche » (Zourou, 2006 : 176). De cette manière, il devient possible d'obtenir une analyse à différents niveaux car plusieurs points de vue sont combinés sur un même objet. La triangulation permet donc de produire des résultats davantage représentatifs de la réalité étudiée.

3. Traitement et analyse des données

Mon étude de cas s'appuie sur l'analyse d'éléments multimodaux. L'analyse de ces éléments permet alors d'avoir une vision pluridimensionnelle sur le phénomène étudié.

L'analyse de discours numérique, sera retenue comme méthode d'analyse et de traitement des données issues du monde en ligne. Elle inclut un

ensemble de méthodes utiles à l'analyse du discours en ligne et multimédia. Elle tire ses principaux outils de l'analyse du discours, de la linguistique interactionniste, de la sémantique, de la sémiotique ainsi que de la microsociologie goffmanienne. Elle étudie la mise en écran (le nombre d'écrans et leur structure en pages déroulables ou non), en média (les différents canaux utilisés), en rubriques et en discours (les caractéristiques énonciatives et pragmatiques des contributions publiées par participants). (Christine Develotte et Christelle Celik, partie B, 3.5) (Blanchet et Chardenet, 2011 : 446)

L'ensemble des données en ligne du corpus de référence présentes dans le corpus d'étude seront ainsi soumises à une analyse de discours numérique. Pour le reste des données hors-ligne issues des ressources numériques étudiées, je m'appuierai sur une analyse techno-sémio-discursive. Cette méthode d'analyse s'intéresse au discours, à la mise en écran, et aux signes présents sur un objet de nature numérique (Combe, 2019).

L'analyse qualitative des données de cette étude est influencée par l'analyse de contenu, que l'on peut définir comme « un ensemble de techniques d'analyse de communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages » (Bardin, 1977 : 42). Ici, l'objectif de l'analyse de contenu est d'analyser le produit issu du processus communicatif. Ainsi, il est possible de trouver du sens en analysant ce produit, c'est-à-dire les traces des phénomènes communicatifs étudiés. L'analyse de contenu est essentiellement une technique de recherche descriptive. Par conséquent, cette méthode sera utilisée pour traiter une partie des données, notamment la transcription de l'entretien avec l'enseignant de l'IFF, mon carnet de bord, et les questionnaires.

En se référant à Bardin (*ibid.*), la méthode de l'analyse de contenu se compose de quatre étapes : la préanalyse, la catégorisation, le codage (incluant le décompte), l'interprétation. La préanalyse correspond aux étapes de préparation et de réalisation de mon étude de cas. La préanalyse a trois missions : « le choix des documents à soumettre à l'analyse, la formulation des hypothèses ainsi que des objectifs et l'élaboration des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale » (Wanlin, 2007 : 249). Au cours de cette étape, les objectifs de recherche sont définis et les données sont recueillies. Cependant, ma démarche de recherche étant empirico-inductive, aucune hypothèse ne sera formulée. L'objectif de ma recherche est de déterminer dans quelle mesure les ressources numériques peuvent enrichir un manuel, et les données à analyser ont été choisies en fonction du contexte de stage. La seconde étape est celle

de la catégorisation, et correspond à « une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis » (Bardin, 1977 : 118). Ici, les données sont classées en fonction des ressources numériques sur lesquelles elles nous donnent des informations. Elles sont également classées en fonction de ce qu'elles signalent sur ces ressources, c'est-à-dire les avantages ou au contraire les limites qu'elles mettent en lumière. Cette catégorisation respecte alors les critères définis par Drissi et Develotte :

- l'exclusion mutuelle : les éléments catégorisés ne doivent pas appartenir à plusieurs catégories. Ce critère n'est pas toujours facile à respecter. Là encore nous avons repris les termes de Laurence Bardin. Il s'agit bien entendu de théorie ensuite il y a un décalage avec l'application que l'on en fait... Selon les catégories choisies il peut arriver qu'il y ait des chevauchements (qu'un élément soit classé dans plusieurs catégories) ;
- la recherche d'homogénéité : les éléments retenus doivent le plus possible obéir à des critères qui auront été précisés ;
- la pertinence : elle s'apprécie en fonction de l'adéquation entre l'objectif de recherche, la mise en valeur du corpus et l'utilisation du cadre théorique ;
- le consensus : elle est vérifiée par la similitude des catégories choisies par différents codeurs ;
- la productivité : elle est avérée si l'ensemble des catégories apporte de nombreux indices et des résultats riches. (2011 : 89)

L'étape du codage consiste à dénombrer les unités des données et à les classer dans des catégories (Drissi et Develotte, 2011). Le codage correspond ainsi à la constitution de mon corpus d'étude (voir 3.3.). Enfin, lors de l'étape de traitement, les données catégorisées et codées sont analysées afin de présenter des résultats qui donnent lieu à des interprétations.

4. Limites et suggestions

Le processus de recherche à la base de cette étude de cas s'est heurté à plusieurs limites. Il existe en sciences de l'homme des distinctions entre les postures du chercheur, et le choix de sa posture a d'importantes répercussions sur la manière dont est menée son étude. On distingue la posture de distanciation, visant l'objectivité, de la posture de proximité embrassant la subjectivité du chercheur (Feldman, 2002). Le choix n'est jamais aisé dans la mesure où ce dernier s'efforce de se distancer pour avoir une vue d'ensemble de l'objet d'étude, et s'implique personnellement afin de mener à bien sa recherche. Dans mon étude, la subjectivité est

pleinement assumée et explicitée par l'emploi de la première personne. Cette posture de proximité s'explique par le fait que ma fonction est double dans cette recherche : je suis à la fois observateur et objet d'observation. En effet, mon action comme apprenti enseignant-chercheur est au cœur de cette recherche : les données ont été sélectionnées selon mes critères et ont été en partie conditionnées par mes actions dans des contextes sociaux.

Par ailleurs, les données pour réaliser cette étude sont restreintes. Cette quantité limitée de données s'explique par la quantité limitée de temps pour finaliser cette recherche. En effet, les entretiens pourraient être réalisés auprès de l'ensemble des enseignants de l'IFF, afin d'avoir une vue plus globale des pratiques pédagogiques dans ce contexte spécifique. De plus, les questionnaires sont en nombre relativement insuffisant à mon sens. Seule une minorité des apprenants a répondu au questionnaire prévu pour ce public, et cela malgré plusieurs relances. De même, seulement la moitié des enseignants a participé au questionnaire que je leur ai soumis à plusieurs reprises. Outre la quantité limitée de données, l'échantillonnage réalisé avant l'analyse a réduit d'autant plus la matière à exploiter.

Partie IV : L'analyse de l'étude de cas

Dans l'analyse qui va suivre, l'objectif n'est pas de déterminer des règles générales sur l'utilisation des ressources numériques en classe de langue, mais plutôt d'étudier puis d'interpréter les données recueillies dans un contexte spécifique. Cette étude est fondée sur le corpus d'étude établi précédemment (voir 3.3.3) dont les données sont analysées selon les outils méthodologiques exposés. Les résultats de cette analyse permettront d'exposer les résultats de ma recherche

1. L'enrichissement du cours de FLE

Quels sont les apports des ressources numériques à un cours de FLE basé sur un manuel imposé ? C'est la question à laquelle je vais répondre ici.

1.1. La modernité

L'utilisation de ressources numériques pour dans une classe FLE est un moyen de moderniser l'enseignement-apprentissage (Berenguer, 2015). Comme le précise Bangou (2006), les institutions éducatives font des choix qui déterminent la marche à suivre pour intégrer les TICE, et ainsi gagner en modernité. À l'IFF, l'intégration des TICE est de mise car plusieurs ressources numériques sont utilisées de manière régulière. C'est d'ailleurs ce que souligne l'enseignant interrogé lors de l'entrevue :

Edmodo c'est l'application la moins pratique à mon sens, et avec laquelle je galère le plus. On a décidé de l'utiliser à l'IFF en 2017. J'utilisais Moodle avant ça et on cherchait une plateforme numérique similaire. On a donc décidé de l'utiliser en interne.

Ici, l'enseignant met en évidence le processus décisionnel au sein de l'institution. Au cours de réunions pédagogiques, la directrice des cours ainsi que les enseignants se mettent d'accord sur certaines ressources à intégrer au sein des différents cours proposés par l'IFF.

Margelidon (2004) expose comment le système éducatif finlandais innove et investit dans la modernité. En effet, lorsque l'on analyse le questionnaire destiné aux apprenants, on remarque que deux réponses confirment cela.

Q16 What do the digital resources bring in addition to the book ?
Essay

Answers

More diversity, different activities and interesting docs !

The game part is fun. Less paper less pollution. For the homework it's very convenient, and we have access to the powerpoints

I don't know but at school we use a lot of technology too. Easier to work on distance, more light colors etc

The documents look fake on the book, having real videos and songs are great !

They bring change, it can be boring and repetitive to work only with the book

It is a modern way of learning, more dynamic and more fun

Figure 6 : Synthèse des réponses à la question 16 du questionnaire pour apprenants

Dans cette réponse, on apprend que l'utilisation des TIC est courant dans un cadre scolaire en Finlande. Par conséquent, les ressources numériques, synonymes de modernité, sont compatibles avec la culture éducative locale. Cela est confirmé en outre par l'entrevue de l'enseignant interrogé, lorsqu'il est questionné sur les usages des autres enseignants de l'IFF :

c'est vraiment un pilier de l'éducation en Finlande. Mais dans le cadre de l'institut, je suppose que certains enseignant n'utilisent pas beaucoup le numérique ou pas autant que moi ou d'autres enseignants. Je suppose que certains enseignants travaillent à l'ancienne, avec un manuel, mais je comprends entièrement cette façon de travailler. Si on me demande de travailler sur un tout nouveau support, je serais peut-être réticent, ou en tous cas j'aurais sûrement des soucis pour utiliser ce support de manière adaptée. Je ne juge pas, chacun fait ce qu'il veut. Si j'utilisais seulement le format papier, il y aurait sûrement 90% de mon temps économisé, mais personnellement je me sentirais pas à l'aise parce que il y a un public demandeur de ressources numériques. Donc je me sentirais archaïque.

Dans sa réponse, on peut identifier plusieurs éléments intéressants. Premièrement, il confirme l'orientation de la culture éducative finlandaise vers les TICE. Ensuite, il qualifie l'enseignement avec seulement un manuel comme « à l'ancienne », c'est-à-dire dépourvu de modernité. Il emploie aussi le terme « archaïque » en se référant à son ressenti d'enseignant si il n'utilisait pas de ressources numériques dans ses cours.

1.2. Le dynamisme

Utiliser des ressources numériques pour enseigner le FLE, c'est apporter du dynamisme au cours. C'est notamment ce que soulignent Hashemi, Azizinezhad et Farokhi (2012) dans leur analyse de Powerpoint. En analysant les réponses des enseignants au questionnaire, on remarque qu'ils insistent sur l'aspect dynamique de cette ressource numérique :

Q8 **Quels sont les avantages et les inconvénients de Powerpoint ?**
Essay

Answers

Avantages : nombreuses fonctionnalités de présentation. Pas besoin de tourner le dos à la classe. Affichage des réponses à l'avance. Possibilité de partager le fichiers avec les étudiants Inconvénients : long à préparer

les avantages sont : la liberté de mise en page, le contrôle du contenu, le fait de pouvoir créer son contenu et son déroulé de toutes pièces les inconvénients : avec les enfants je trouve que leur proposer du matériel sur écran n'est pas forcément l'idéal. J'aime mieux avoir accès à du matériel physique quand c'est possible

avantages : préparation de cours et scénarisation des activités, extraction des activités pertinentes et ajout des réponses, focalisation de l'attention sur les activités et les documents pertinents inconvénients : moins de contrôle d'édition "sur le vif" qu'avec des TBI (par ex. Promethean Planet Activinspire, etc.)

Avantage : animations ; compatibilité Windows (copier coller) Inconvénient : perte de temps à organiser notamment les animations

Figure 7 : Synthèse des réponses à la question 8 du questionnaire pour enseignants

La question 8 du questionnaire interroge les enseignants sur les avantages et inconvénients à utiliser le logiciel Microsoft Powerpoint pour leurs cours. Leurs réponses vont

souvent dans le même sens, et soulignent ainsi des aspects dynamiques de cette ressource numérique. En effet, Powerpoint offre de nombreuses fonctionnalités, et notamment les animations qui font apparaître progressivement les réponses à l'écran. Utiliser Powerpoint permet de capter davantage l'attention des apprenants grâce au défilement des diapositives, et de ne pas leur tourner le dos en écrivant au tableau. C'est également le constat des apprenant en ce qui concerne Powerpoint :

Q9 Explain your opinions about powerpoint presentations
Essay

Answers

I like that the teacher can speak directly to us and not give us his back when he writes

It is modern and it makes the class easy to follow

It is nice to show which activity we are doing on the book

Ok

No strong opinions about Powerpoint.

Figure 8 : Synthèse des réponses à la question 9 du questionnaire pour apprenant

La figure ci-dessus présente les résultats de la question 9 du questionnaire pour apprenants. Cette question cherche à identifier ce que pensent les apprenants de l'utilisation de Powerpoint en cours. Les réponses mettent en évidence certains éléments intéressants, notamment le fait que ce logiciel de présentation permet à l'enseignant de rester face au public, sans avoir à se tourner régulièrement pour écrire au tableau. De plus, un étudiant souligne qu'utiliser Powerpoint donne une impression de modernité, d'adéquation du matériel à l'époque dans laquelle nous vivons. Par ailleurs, Powerpoint rend la classe plus facile à suivre car la présence de lumière et de couleurs attire l'attention et facilite donc la concentration des apprenants (Oommen, 2012). En outre, l'insertion de captures d'écrans extraites du manuel numérique permet aux apprenants de suivre la progression des activités en regardant les diapositives.

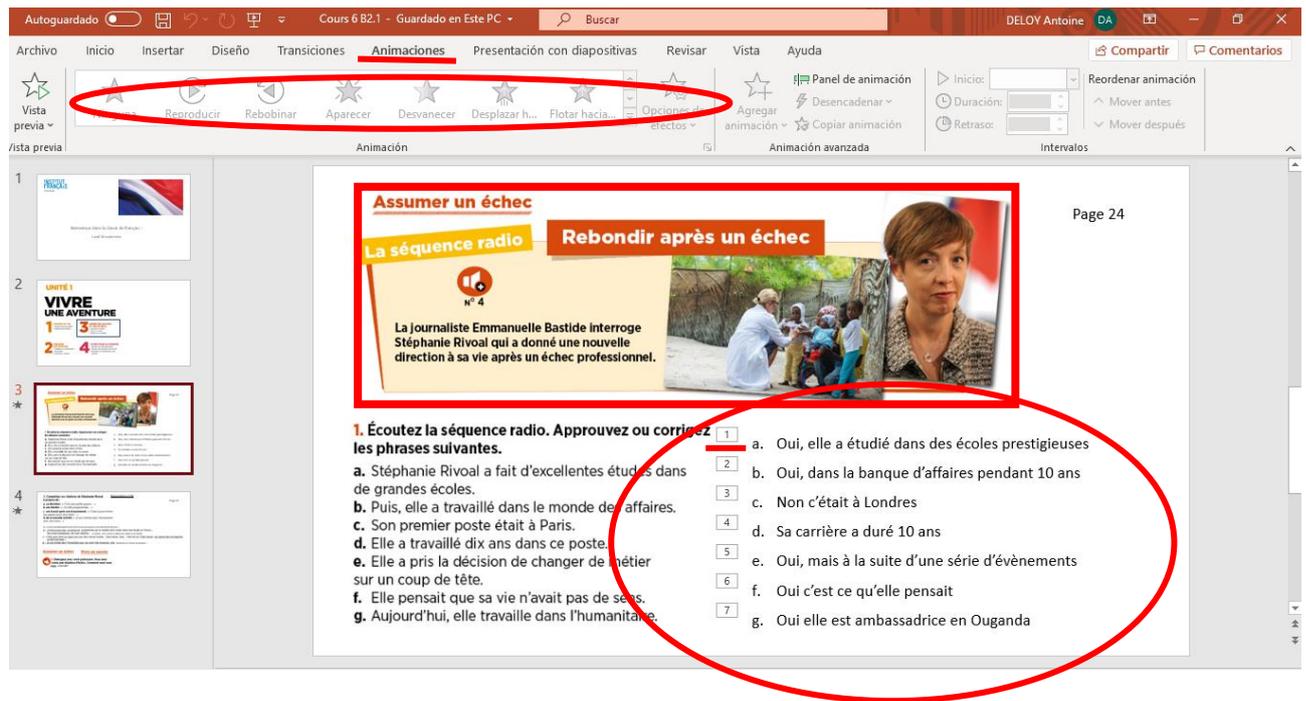


Figure 9 : Exemple d'activité extraite du manuel numérique avec les réponses cachées.

La figure ci-dessus permet de découvrir la fonction animations. Cette fonction est un moyen de faire apparaître progressivement différents éléments sur la diapositive. La fonction animations se situe dans la partie supérieure de l'écran, dans la barre des tâches. Les animations peuvent prendre plusieurs formes. Les différentes options d'animation sont exposées dans la barre des tâches en haut à gauche de l'écran. Ici, les animations sont appliquées aux cadres contenant du texte, en l'occurrence les réponses de l'activité. Ainsi, les animations permettent d'occulter les réponses à l'affichage de la diapositive, et de les faire apparaître en suivant le rythme de la correction. C'est la raison pour laquelle elles sont numérotées par ordre d'apparition. Cet exemple présente également comment la fonction de capture d'écran offre la possibilité d'inclure le manuel numérique dans les diapositives de Powerpoint, les deux ressources étant complémentaires. Powerpoint n'est pas la seule ressource qui apporte un certain dynamisme au cours de FLE. En effet, lorsqu'on analyse le manuel numérique, on remarque que cette ressource permet de donner de la vitalité au cours :

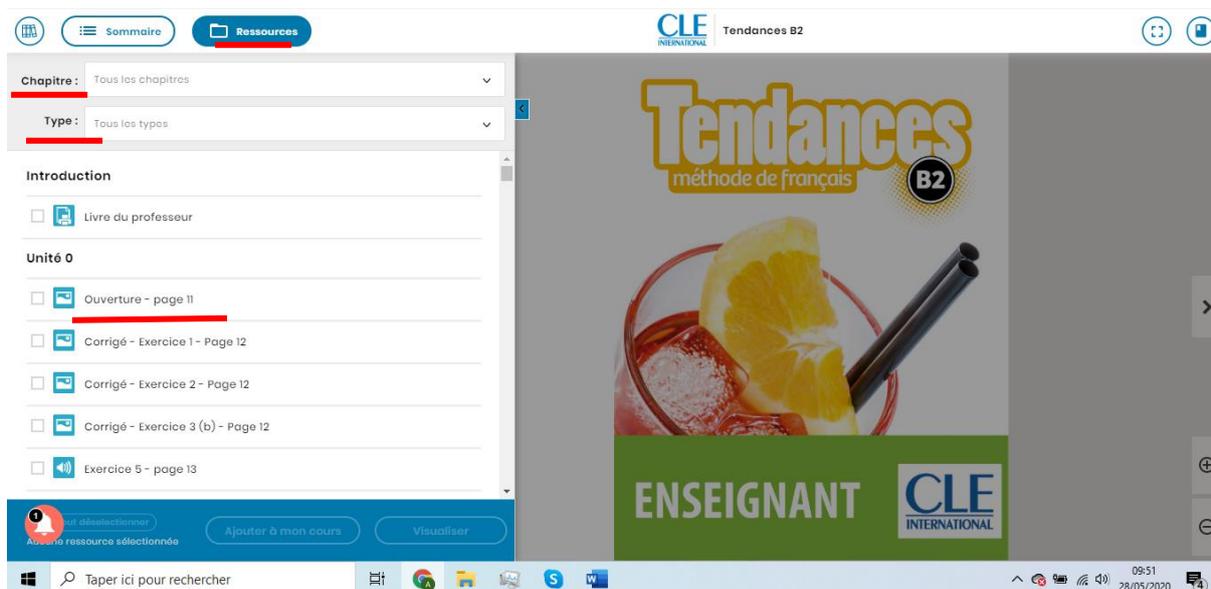


Figure 10 : La recherche rapide de ressources documentaires

Le manuel numérique permet de naviguer rapidement pour accéder à un document spécifique. Comme indiqué ci-dessus, l'onglet « Ressources » active une fonction de recherche avancée avec deux critères : le chapitre et le type de document (image, audio ou vidéo). Ainsi, trouver un document spécifique pour la mise en place d'une activité s'avère rapide et facile. Cette fonctionnalité de recherche rapide a également été soulignée par deux enseignants dans le questionnaire qui leur a été soumis :

Q2 Quels sont les avantages et les inconvénients des ressources numériques du manuel Tendances ? (version numérique, audios, vidéos ...)
Essay

Answers

Avantages : Rapide à afficher, cohérence des unités, variété des documents (images, audios et vidéos), possibilité d'inclure dans un powerpoint des activités sélectionnées Inconvénients : documents peu authentiques parfois, besoin d'une connection internet et des codes d'accès

avantages : version numérique pratique pour afficher les activités et les documents au tableau / projecteur (qualité meilleure qu'un scan du livre), pratique également d'avoir les documents audio et vidéo disponibles sur la version numérique, ainsi que les corrigés si nécessaire inconvénients : je n'en vois pas

Avantages prof : pas besoin de scanner pour inclure dans les powerpoints ; acces immediat aux exercices/reponses/audios/videos lors du cours

Figure 11 : Synthèse des réponses à la question 2 du questionnaire pour enseignants

La figure ci-dessus expose les réponses des enseignants à la question numéro 2 du questionnaire. Parmi ces réponses, certains éléments reviennent à plusieurs reprises. En effet, il apparaît clairement que le manuel numérique présente des avantages pour afficher les activités et les documents. Le manuel numérique est d'ailleurs compatible avec le logiciel de présentation Powerpoint, ce qui permet d'inclure des captures d'écran dans les diapositives. De plus, la version numérique du manuel permet d'accéder instantanément aux corrigés des exercices, ce qui permet aux enseignant de gagner du temps et d'éclaircir d'éventuels doutes sur une question. Ces visions personnelles d'utilisateurs du manuel numérique sont renforcées par l'entretien mené auprès d'un enseignant de l'IFF. À la même question, sa réponse était la suivante :

les ressources proposées sont disponibles dans le livre via un dvd, mais quand je travaillais dans l'Education nationale, c'est toujours galère d'utiliser des CD ou DVD qui ne permettent pas autant de souplesse d'utilisation que dans la version numérique du manuel. Tu peux facilement trouver la ressource, t'arrêter, faire des gros plans, ce que ne permettait pas nécessairement les CD car il fallait chercher dans un sommaire. T'as pas connu cette époque, mais il fallait chercher dans un index le dialogue spécifique, et si le CD est rayé ou que dans ton ordinateur le lecteur ne marchait plus c'était très problématique. Donc il y a un avantage pratique à utiliser les audios et vidéos de tendances web.

Comme l'indique cet enseignant, le manuel numérique permet de se passer de cédérom car tous les documents multimédias (images, pistes audios, vidéos) sont accessibles en quelques clics. Avec l'utilisation de ces documents, la réactivité du matériel est donc considérablement augmentée. En effet, grâce à une fonction de recherche rapide, il est très facile de trouver le document recherché. Avec le cédérom, la démarche était plus longue, et si le disque ou le lecteur était endommagé il y avait une possibilité que le document soit inutilisable. Avec la version numérique du manuel, ce genre de problème n'existe pas. Ici, cet enseignant insiste donc sur l'intérêt de dématérialiser les ressources documentaires du manuel. Cela permet d'aller plus vite dans la recherche d'un document spécifique, mais aussi de préserver la qualité de ces ressources. Par ailleurs, la dématérialisation rend impossible la dégradation du matériel pédagogique, et présente donc un intérêt pratique évident.

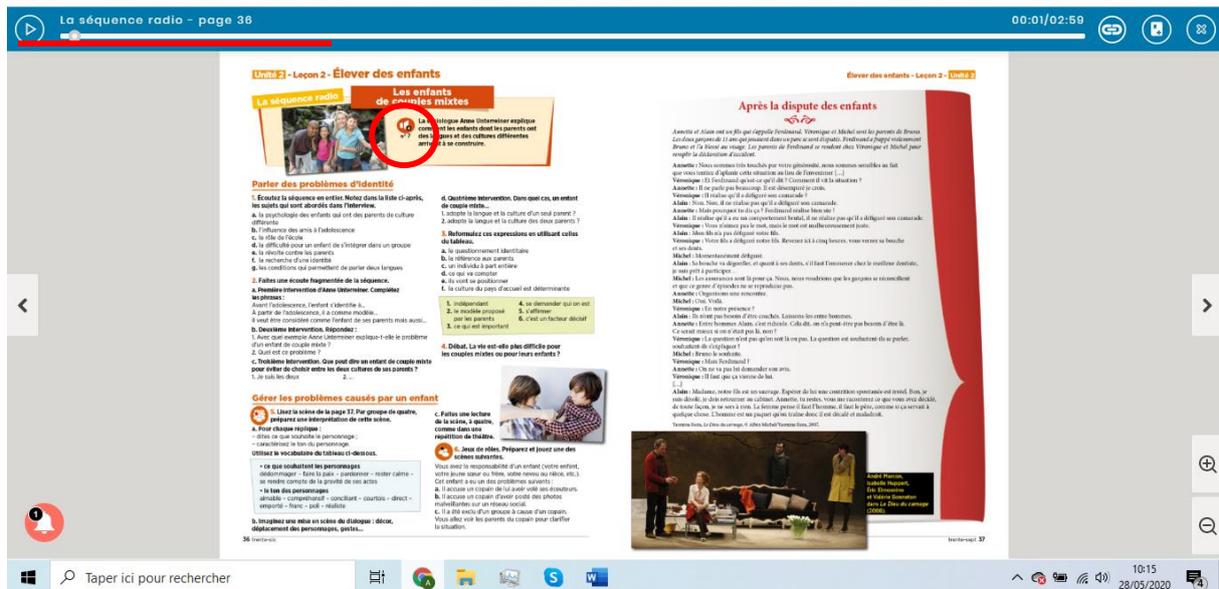


Figure 12 : La lecture de documents audios

Sur la figure ci-dessus, il est possible de voir comment le manuel numérique permet de lire directement les documents sur la double page de la leçon. Lorsque l'utilisateur clique sur l'icône représentant un haut-parleur, il active la lecture d'un document audio directement sur la page du manuel numérique. Il n'est donc pas nécessaire de chercher la piste correspondante, ou

d'ouvrir un lecteur multimédia pour la lire. Par conséquent, cette fonction contribue au dynamisme et à la réactivité du manuel numérique.

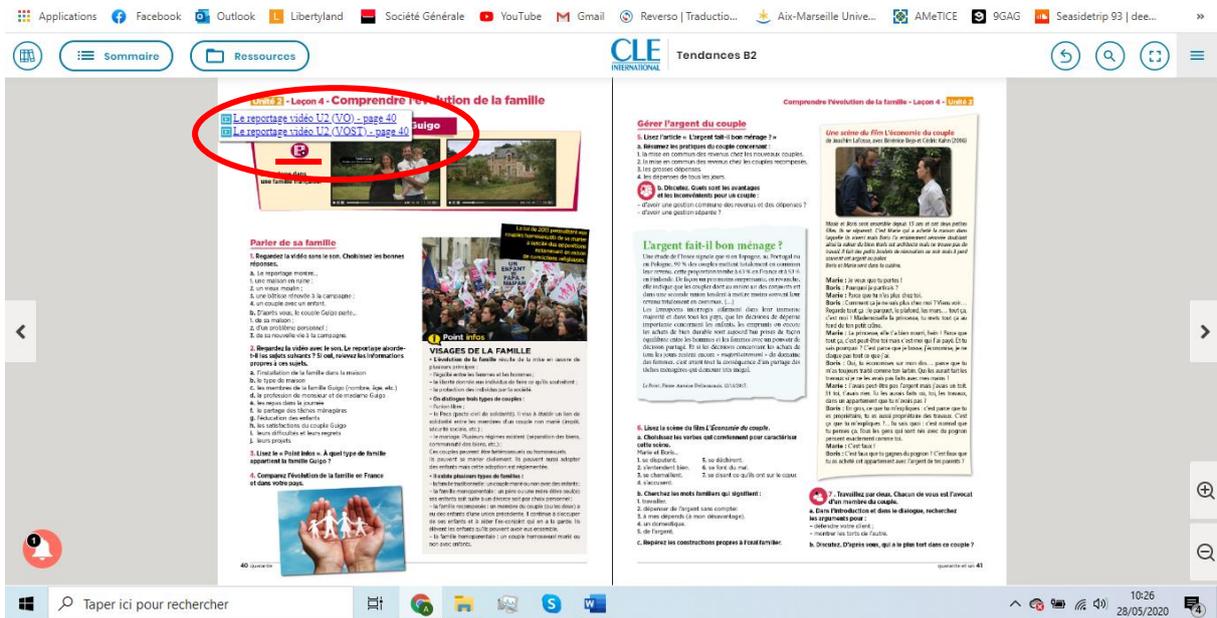


Figure 13 : La lecture de documents vidéo

Comme le montre la capture d'écran ci-dessus, il est également possible de lire directement une vidéo sur le manuel numérique. En effet, lorsque l'utilisateur clique sur l'icône vidéo représentant une pellicule de film, deux liens apparaissent. Ces liens mènent vers la même vidéo, mais distinguent la version originale (VO) de la version originale sous-titrée (VOST). Pour les mêmes raisons que celles exposées précédemment, cette fonction de lecture directe dynamise l'usage de documents audiovisuels en classe. Un autre aspect dynamique du manuel numérique est sa fonction d'affichage rapide, qui a déjà été mentionnée précédemment dans les réponses des enseignants au questionnaire (voir figure 11) :

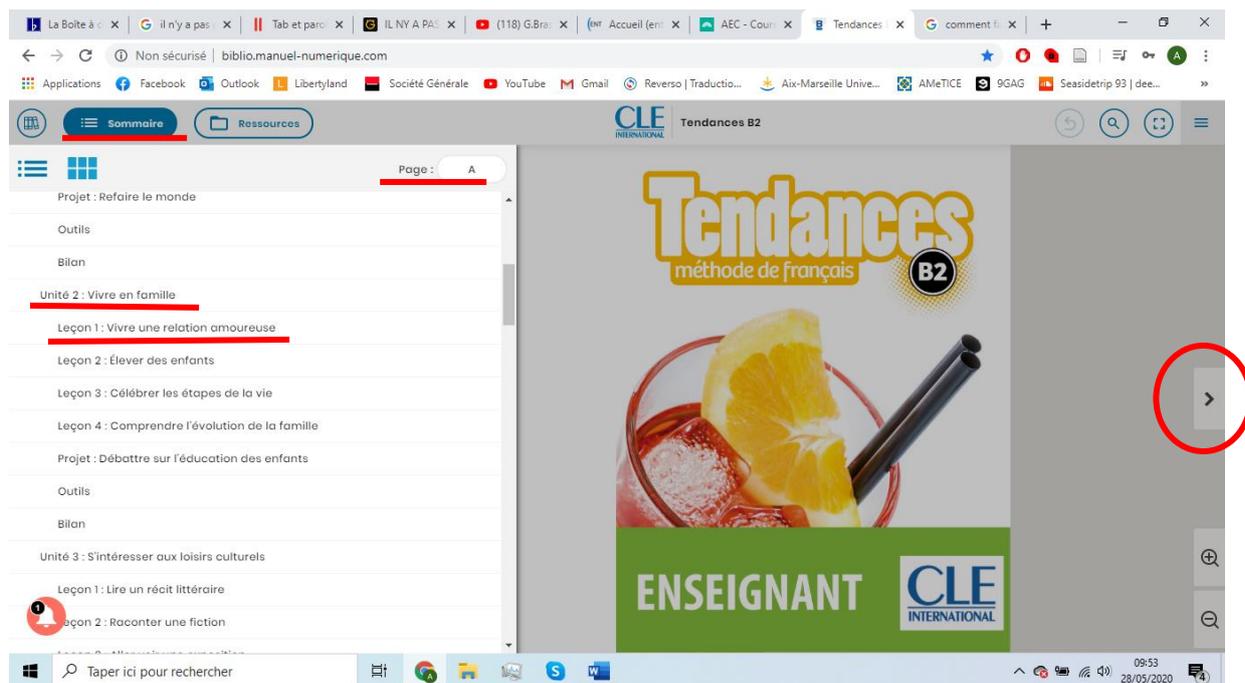


Figure 14 : L'affichage rapide d'une page spécifique

Le manuel numérique permet à l'enseignant d'afficher rapidement une leçon ou une page spécifique à partir de l'onglet « Sommaire ». Cet onglet présente la liste des unités et leçons du manuel. Il suffit alors de cliquer sur la rubrique correspondante pour accéder à la double page du manuel. La navigation dans le manuel numérique peut également passer par l'entrée d'un numéro de page. Pour cela, il faut entrer le numéro de page dans la barre de recherche « Page » pour accéder directement à la double page recherchée. Enfin, la navigation peut s'effectuer double page par double page, en allant à la suivante (flèche sur le côté droit) ou à la précédente (flèche sur le côté gauche). On voit donc que cette fonction procure un dynamisme certain, car cela évite de perdre du temps à chercher le numéro de la page, de l'unité ou de la leçon.

Enfin, il convient d'étudier un dernier aspect dynamique lié à l'utilisation de Powerpoint qui permet de combiner les ressources entre elles, et d'assurer une transition rapide de l'une à l'autre :

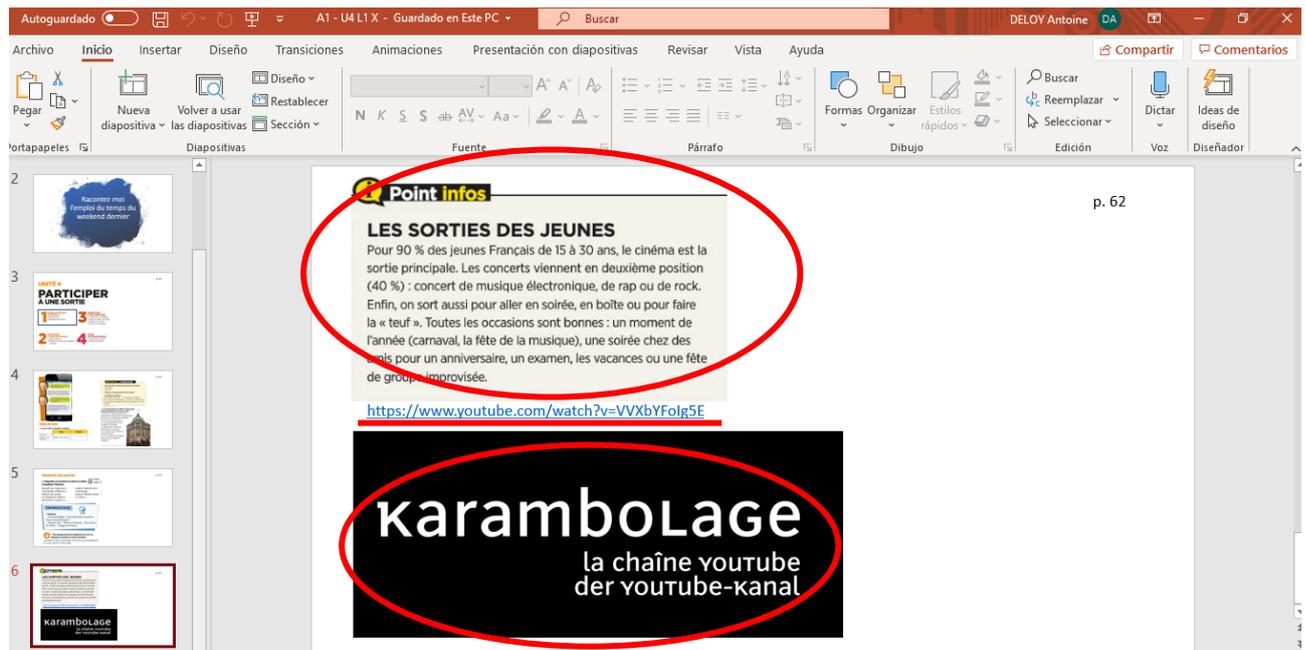


Figure 15 : Exemple d'insertion de lien hypertexte vers une vidéo

La figure ci-dessus présente un dernier exemple qui illustre le dynamisme et la compatibilité des ressources numériques entre elles. Sur cette diapositive, on peut voir comment sont présentés un document extrait du manuel numérique, un lien de vidéo et une image qui illustre ce lien. L'élément intéressant ici est la possibilité d'insertion de lien hypertexte depuis une ressource numérique (Powerpoint) vers une autre (une vidéo sur Youtube). L'insertion de liens vers des sites internet est rendue possible par les cadres de textes, dans lesquels on colle le lien copié auparavant. Ainsi, grâce au lien hypertexte, il est possible d'ouvrir directement cette vidéo en un seul clic sans perdre du temps à chercher la vidéo.

1.3. La motivation

Le questionnaire qui a été soumis aux apprenants permet de mettre en perspective le regard que l'on porte sur les ressources numériques dans la classe de langue. Il permet notamment de connaître les effets de l'utilisation de plusieurs ressources numériques sur la motivation des apprenants.

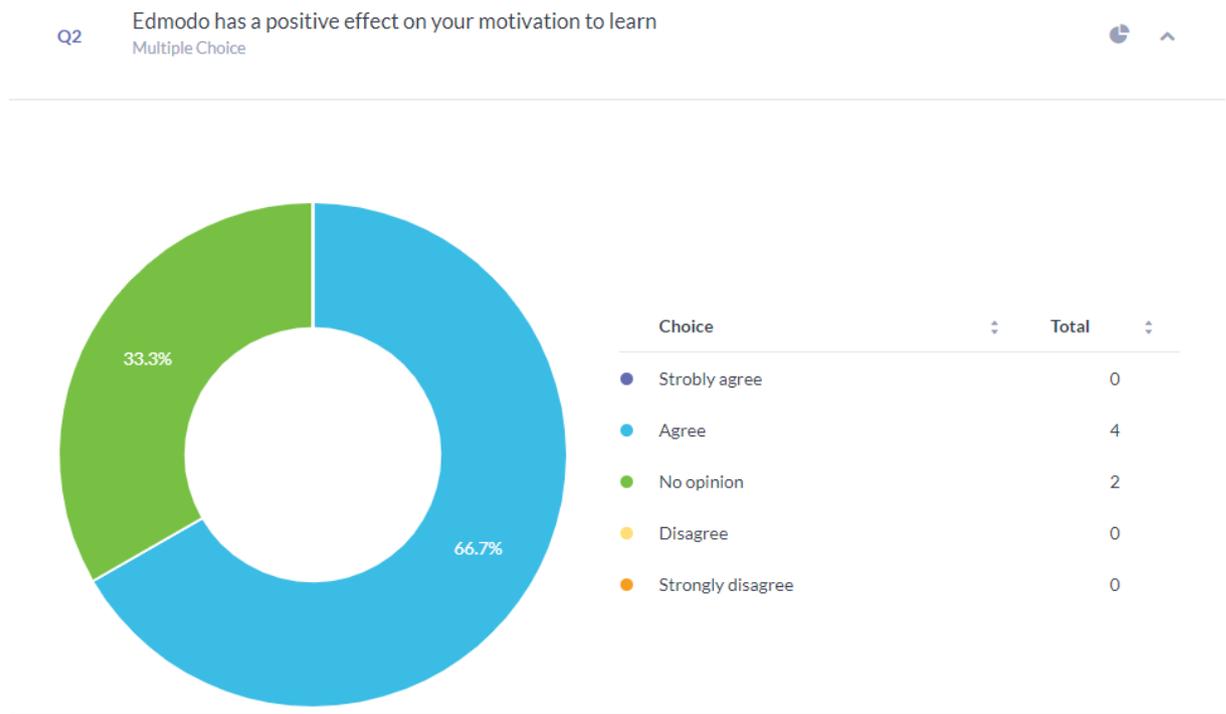


Figure 16 : Graphique des réponses à la question 2 du questionnaire pour apprenants

D'après leur réponse, les apprenants sont assez motivés par l'utilisation de ce réseau social. En effet, on remarque que 66,7% des apprenants approuvent la question tandis que seulement 33,3% ne se prononcent pas sur la question. On peut donc penser qu'Edmodo a un effet assez positif sur la motivation des apprenants. La même question leur a été posée pour connaître les effets de Kahoot ! sur leur motivation :

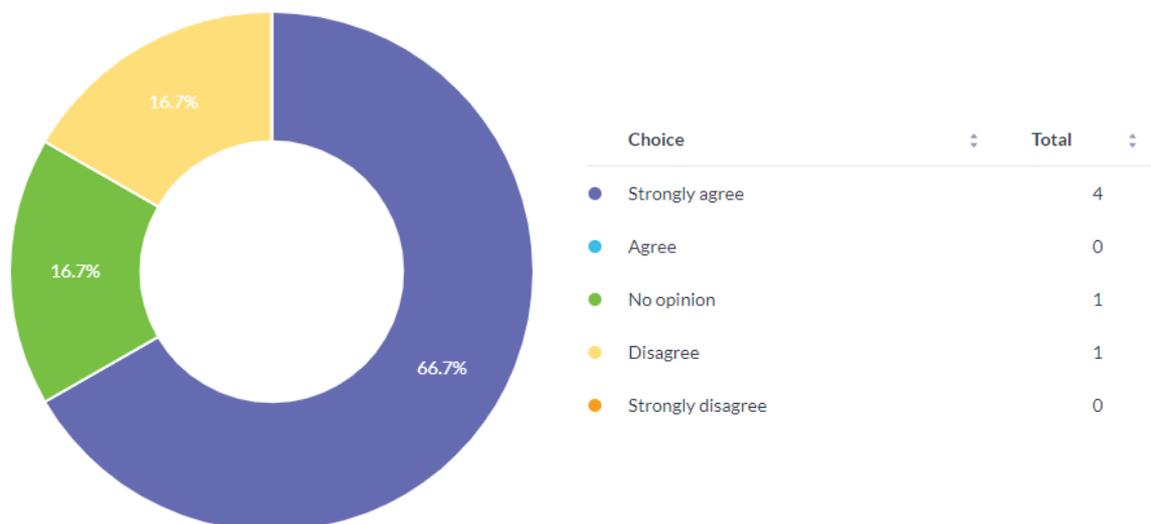


Figure 17 : Graphique des réponses à la question 5 du questionnaire pour apprenants

La figure ci-dessus a pour but de déterminer les effets de Kahoot ! sur la motivation des apprenants. De fait, plus de la majorité des personnes interrogées ont déclaré avec fermeté que Edmodo les motivait pour apprendre. Effectivement, Seuls 16,7% des apprenants n'est pas d'accord avec le fait que Kahoot ! a un effet positif sur leur motivation, et la même proportion n'a pas d'opinion. Dans la mesure où 66,7% des apprenants affirme que cette application augmente leur motivation, on peut en conclure en somme que oui, Kahoot ! permet de les motiver. Cette affirmation est appuyée par la réponse à la sixième question du questionnaire, qui demande aux apprenant d'explicitier ce qu'ils pensent de Kahoot ! :

Q6

Explain your opinions about Kahoot!

Essay

Answers

I like the competition, it helps me to memorize stuff

I love this game !

Kahoot! is fun to play at the end of the class. We can practice the things we learnt earlier

I like it

I don't enjoy the aspect of competing in a classroom environment. Could be better if it was anonymous. I think that is good to encourage students to use electronic apps and websites to learn languages.

Figure 18 : Synthèse des réponses à la question 6 du questionnaire pour apprenants

La question 6 du questionnaire cherche à identifier les explications des apprenants sur ce qu'ils pensent de Kahoot !. D'après leurs réponses, on peut déterminer les éléments qui motivent les apprenants et qui leur permettent d'apprendre la langue étrangère. Premièrement, Kahoot ! motive par le biais de la compétition. Cette compétition peut être le moyen pour certains d'apprendre avec plus de facilité. Deuxièmement, cette application a un aspect ludique qui permet aux étudiants de se divertir tout en apprenant. Ainsi, Kahoot ! peut être utilisé en fin de cours afin de pratiquer les éléments appris pendant la séance. Bien qu'une grande majorité des apprenants voient cette application de manière positive, un étudiant semble ne pas apprécier cette ressource. En effet, la compétition induite par Kahoot ! ne convient pas à cet apprenant, qui se sent probablement stigmatisé en cas d'échec. Afin d'éviter ce phénomène, l'anonymat grâce à des pseudonymes pourrait être une solution. Désormais, il convient de s'intéresser à leurs points de vue sur l'utilisation de Microsoft Powerpoint :

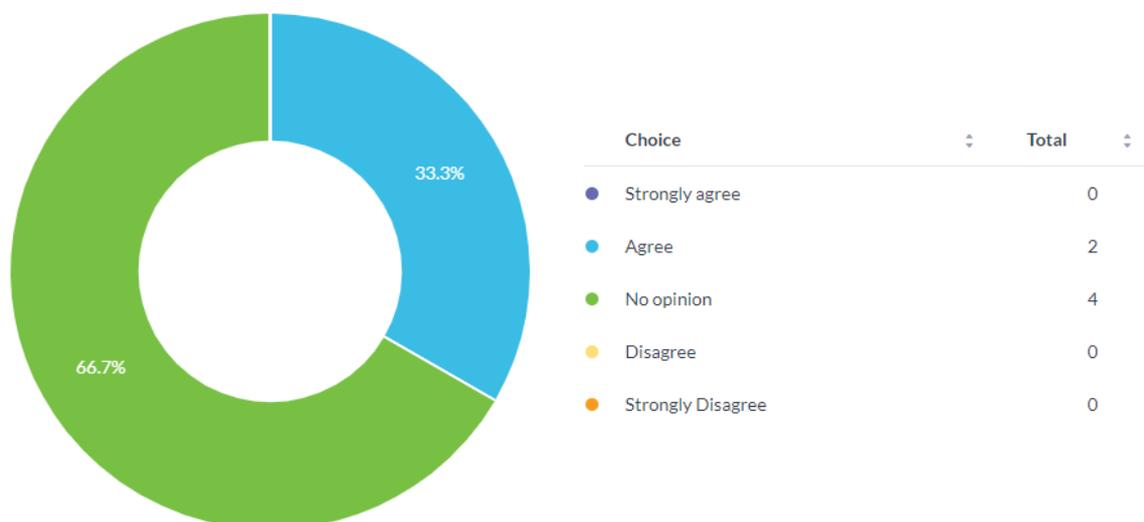


Figure 19 : Graphique des réponses à la question 8 du questionnaire pour apprenant

L'objectif de la question 8 est de déterminer si l'utilisation de Powerpoint a une influence sur la motivation des apprenants. La majorité des apprenants n'ont pas d'opinion à ce sujet, et 33,3% pensent qu'en effet, utiliser Powerpoint en cours les motive à apprendre le français. Étant donné que 66,7% des personnes interrogées ont déclaré ne pas avoir d'opinion, on peut penser que Powerpoint n'a pas de grands effets sur la motivation des apprenants. Cependant, ce logiciel peut avoir un aspect assez motivant pour certains.

Q11

Using documents from the internet (videos, audios, pictures, texts) have a positive effect on your motivation
Multiple Choice

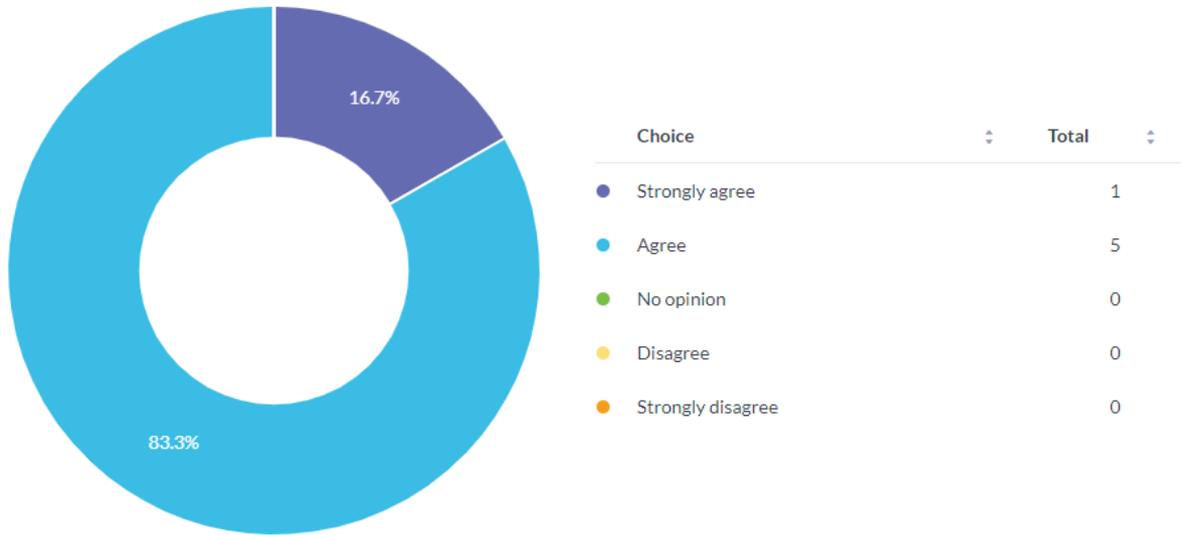


Figure 20 : Graphique des réponses à la question 11 du questionnaire pour apprenants

La onzième question du questionnaire prétend identifier les effets des documents extraits d'Internet sur la motivation des apprenants. Effectivement, 83,3% des étudiants affirment que l'utilisation de ces documents a un effet positif sur leur motivation, et 16,7% sont fortement d'accord avec cette idée. Par conséquent, on peut établir un lien entre l'utilisation de documents authentiques extraits du Web et la motivation des apprenants. La question suivante offre des pistes d'explication pour justifier leurs réponses :

Q12 Explain your opinions about the use of documents from the internet
Essay

Answers

I like it when it is interesting and funny. But sometimes it can be boring. Depends

I like it because the documents are real and not made for the book

It changes from the repetitive activities of the book. It is a good way to break the routine



Good to use real documents and websites. Often learning books and exercises are a bit fake and bit out of touch of real world.

Figure 21 : Synthèse des réponses à la question 12 du questionnaire pour apprenants

La figure ci-dessus présente les résultats de la question 12 qui vise à préciser la pensée des apprenants quant à l'utilisation de documents authentiques extraits du Web. Ces réponses mettent en évidence certains apports des documents authentiques dans la classe de langue. D'une part, ces documents permettent de briser la routine induite par l'utilisation du manuel. D'autre part, ces documents sont authentiques, à la différence de ceux présents dans le manuel qui sont souvent créés ou adaptés à des fins pédagogiques. Cependant, un étudiant souligne l'importance du thème au moment de choisir du document. En effet, le document doit être adapté au public pour que les apprenants soient intéressés. En somme, si le document est bien choisi par l'enseignant, l'effet sur la motivation des apprenants est positif.

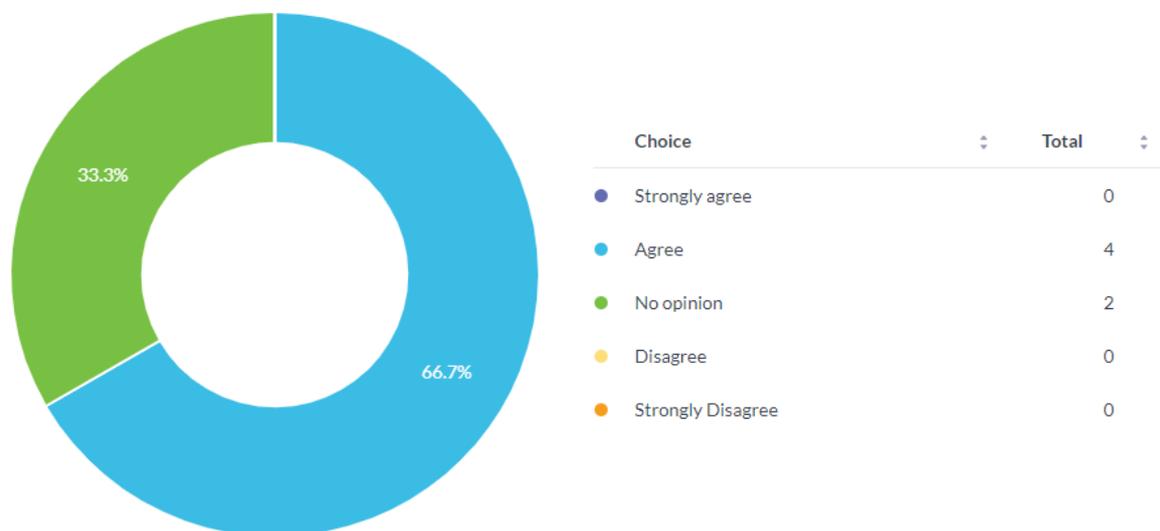


Figure 22 : Graphique des réponses à la question 14 du questionnaire pour apprenants

La figure ci-dessus présente les réponses à la question 14 du questionnaire destiné aux apprenants, dont l'objectif est de déterminer l'impact du manuel Tendances sur leur motivation. Ainsi, on remarque que la majorité est d'accord avec le fait que le manuel a un effet positif sur leur motivation, tandis que 33,3% ne se prononce pas sur le sujet. Par conséquent, on peut penser que l'utilisation du manuel a un effet modéré sur la motivation des apprenants.

1.4. L'interaction et la communication

L'introduction du numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues a dévoilé de nouvelles modalités d'interaction et de communication entre enseignants et apprenants (Develotte, 2010). Parmi les ressources numériques analysées, une seule peut être qualifiée de technologie de CMO (Guichon, 2012) : Edmodo. Ce réseau social permet en effet de d'interagir et de communiquer par plusieurs procédés à travers l'ordinateur.

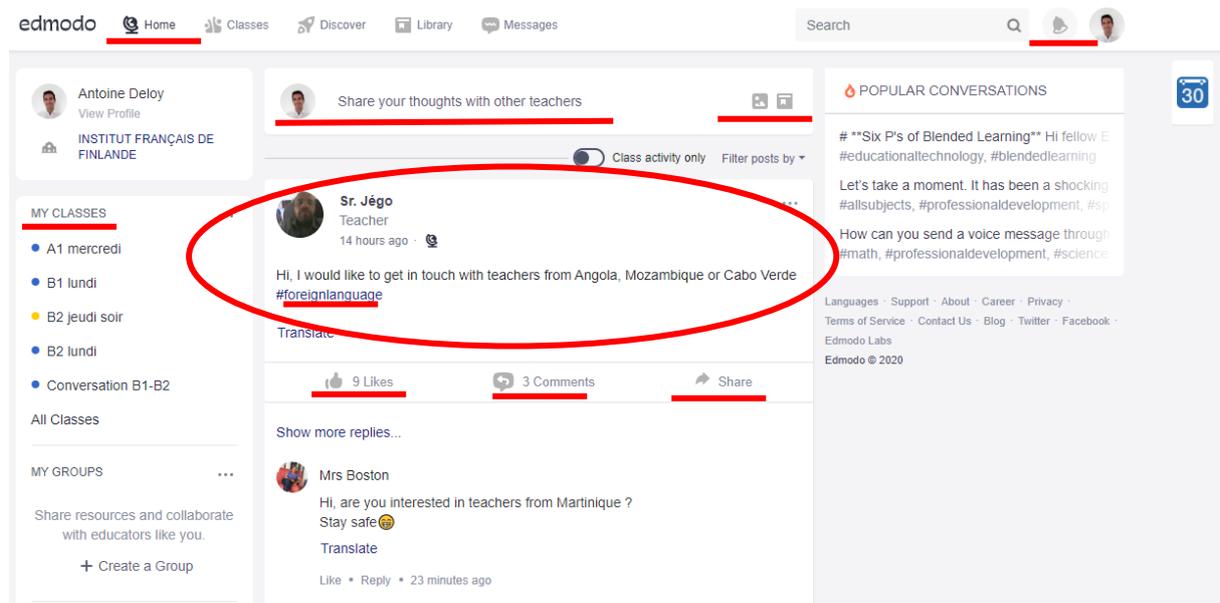


Figure 23 : La page d'accueil d'Edmodo

La capture d'écran ci-dessus présente l'aspect visuel de la page d'accueil du site Internet d'Edmodo. Au centre de l'écran, une barre d'entrée permet de saisir du texte ou du contenu multimédia afin de publier un message à destination d'autres enseignants. L'hashtag est le moyen de cibler certaines catégories d'enseignants. Ici, on peut voir un exemple de publication de la part d'un enseignant pour établir le contact avec des pairs dans des pays étrangers. Similaire à Facebook à certains égards, Edmodo offre la possibilité d'interagir à travers des likes, des commentaires et des partages de publications (voir tableau 4). Sur le côté gauche de l'écran, un accès rapide aux différentes classes dont l'utilisateur est membre est disponible. Dans le coin supérieur droit, l'icône en forme de cloche permet d'afficher les notifications. Après avoir vu comment interagir et communiquer à travers la page d'accueil, je vais présenter par étapes successives comment créer une classe sur Edmodo et communiquer avec ses membres :

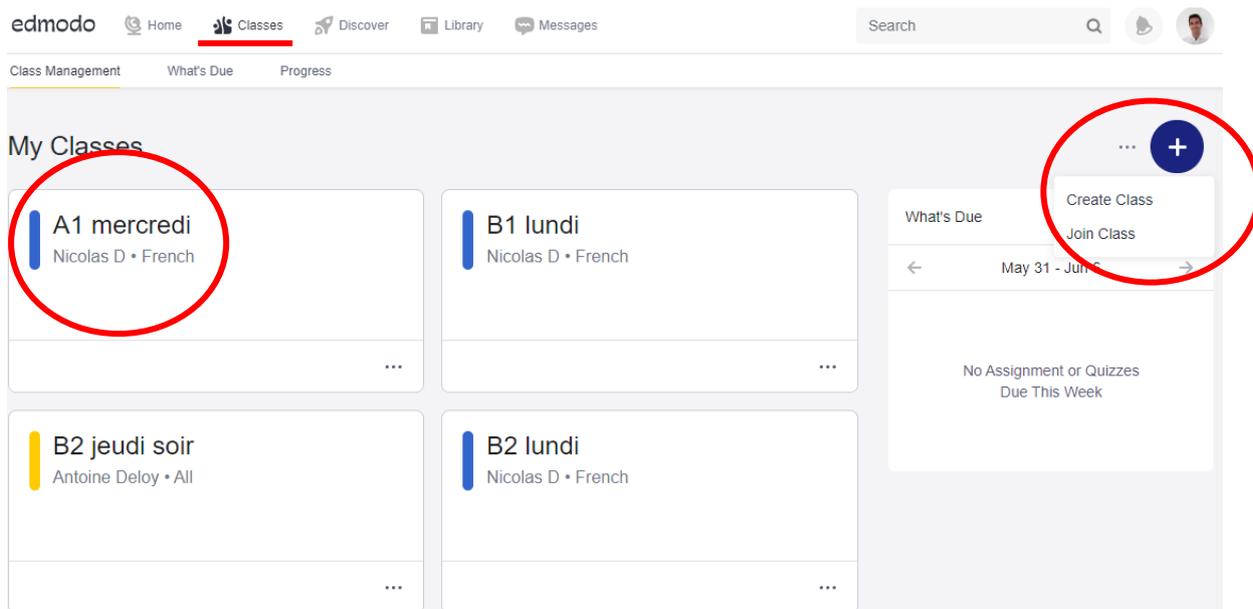


Figure 24 : La page des classes sur Edmodo

Sur cette page, on peut voir apparaître les différentes classes desquelles je suis membre. Ici, il est possible de créer une classe ou de rejoindre une classe existante. Pour cela, il suffit de cliquer sur la croix blanche sur fond bleu dans le coin supérieur droit de l'écran. Par ailleurs, en cliquant sur une des classes affichées, il est alors possible d'accéder à la page en question.

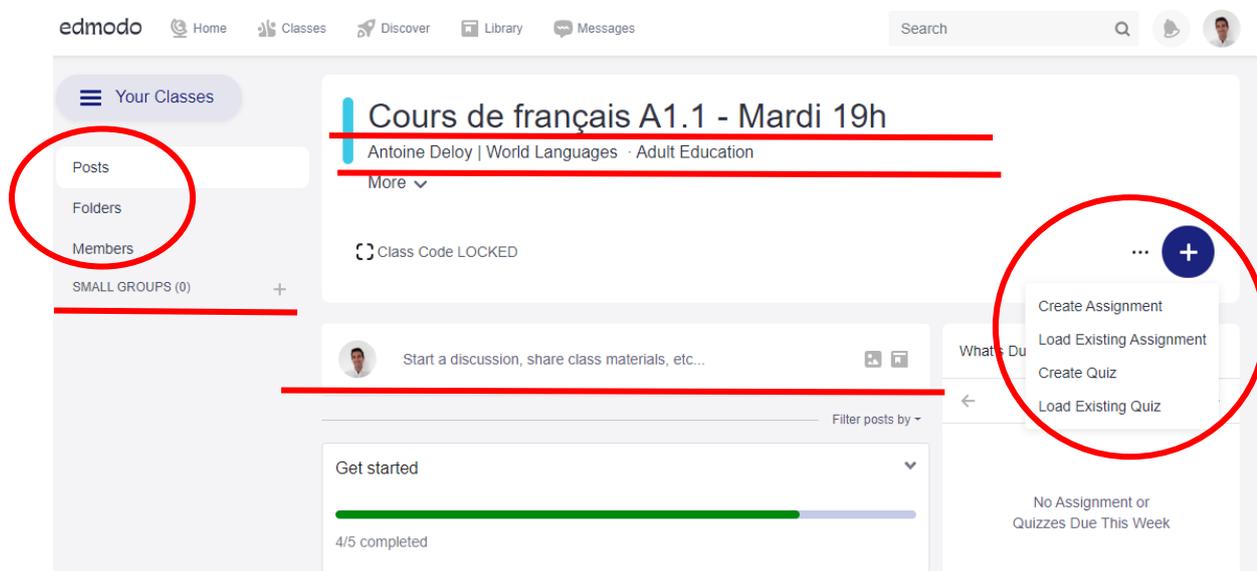


Figure 25 : La page d'une classe sur Edmodo

Sur la page d'une classe, le nom de la classe est affiché au centre supérieur de l'écran. En dessous, il est précisé le nom de l'enseignant, la matière d'enseignement et le type de public de la classe. Au milieu de la page, il y a la même barre d'entrée que sur la page d'accueil. Toutefois, les publications saisies dans cette barre ne sont pas publiques mais uniquement destinées aux membres de la classe. En outre, sur la page de la classe, les publications peuvent être plus diversifiées. En effet, lorsque l'on clique sur la croix blanche sur fond bleu, on remarque qu'il est possible de publier un quiz ou un devoir. Dans la partie gauche de l'écran, une liste de rubriques permet d'afficher les publications, les dossiers mais aussi la liste des membres de la page. Sous cet ensemble, il est possible de créer des sous-groupes de travail à l'aide de la croix grise.

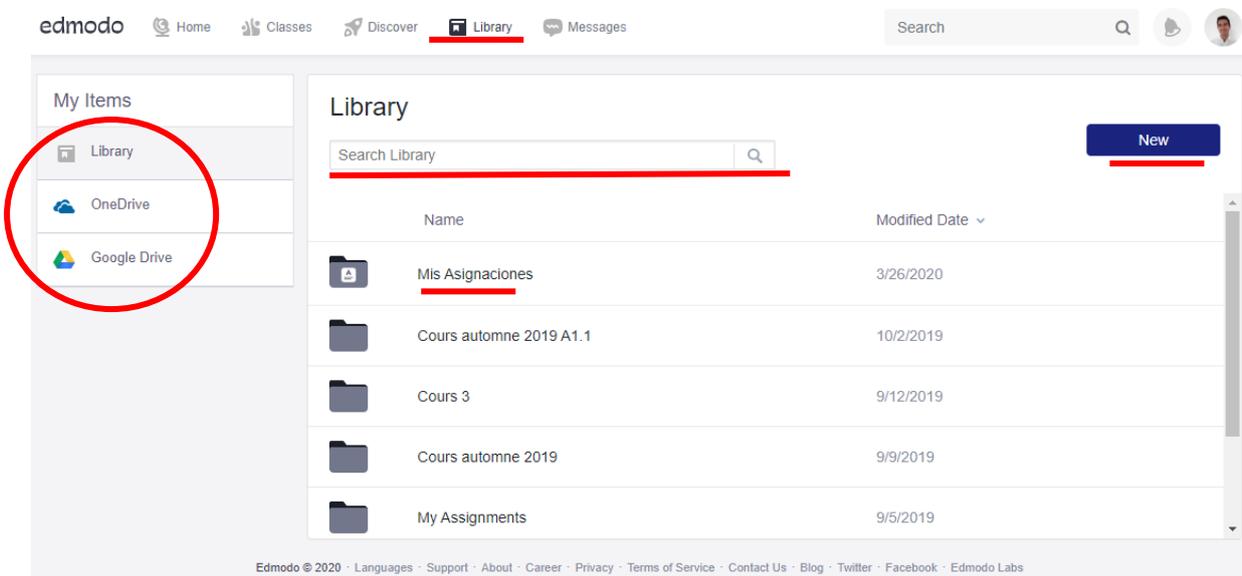


Figure 26 : La bibliothèque d'Edmodo

La capture d'écran ci-dessus présente la bibliothèque de l'enseignant sur Edmodo. Ce réseau social permet de faire le lien avec OneDrive et Google Drive, les services de stockage à distance de Microsoft et Google. De plus, y sont compilés tous les dossiers de toutes les classes. Les dossiers sont le moyen pour l'enseignant de regrouper de manière centralisée les documents qu'il partage aux membres des classes. Un dossier est constitué de manière automatique : celui des devoirs donnés dans les différentes classes. Sur la page de la bibliothèque, il est possible de

rechercher un dossier en particulier grâce à la barre de recherche. Il est également possible de créer un nouveau dossier.

Comme le précise l'enseignant interrogé lors de l'entrevue, Edmodo est le moyen de faire de l'apprentissage inversé, c'est-à-dire d'envoyer les documents avant le cours pour que les apprenants en prennent connaissance. Par exemple, les présentations Powerpoint sur lesquelles l'enseignant s'appuie pour donner le cours. Edmodo est aussi le moyen de proposer des exercices écrits aux apprenants, et de les corriger directement sur la plateforme. Ainsi, les apprenants reçoivent directement le feedback de l'enseignant :

Edmodo je l'utilise pour tous mes cours collectifs et pour certains cours individuels [...]. Avec Edmodo je fais seulement de l'apprentissage inversé. Ça me permet d'envoyer mes fichiers à l'avance. [...] Et ça me permet aussi de faire des exercices écrits et de les corriger.

Edmodo centralise la communication entre l'enseignant et les apprenants. Cela s'avère très pratique pour l'envoi et la réception de devoirs, ainsi que pour leur correction. Ainsi, l'enseignant peut gagner du temps sur la correction et la communication avec les apprenants. Edmodo est compatible avec Word, on peut donc corriger directement les devoirs en utilisant Word, qui est un logiciel de traitement de texte très simple aux multiples fonctionnalités :

L'avantage c'est que c'est centralisé. J'ai pas besoin d'aller chercher, de recevoir 30 mails de mes élèves qui m'envoient des devoirs. Ça me permet de ne pas me disperser à l'heure d'envoyer des mails ou de recevoir des devoirs. Edmodo peut te permettre d'utiliser Word donc c'est très pratique pour faire des corrections. Les élèves écrivent leur document dans Word sur Edmodo et via Edmodo j'accède à leur document Word, et je peux corriger leur production directement sur Word. Parce que j'utilise un code de couleurs, et c'est très facile à les utiliser sur Word. Je peux faire de la correction à la chaîne relativement facilement sans perdre trop de temps.

En effet, comme le mentionne cet enseignant, Edmodo permet de proposer des devoirs aux apprenants à travers la page du groupe :

Antoine Deloy posted to **A1 mercredi**
Teacher · INSTITUT FRANÇAIS DE FINLANDE
Oct 24, 2019 · 4:04 PM · 📌

Devois pour le 30/10 0 Submissions

🕒 Due 10/30, 7:00 PM

Ce weekend, je vais rencontrer la famille de ma petite amie à la campagne, près de Kouvola. Je ne sais pas comment m'habiller pour l'occasion. Plutôt habillé ou décontracté ? Quelles sont les habitudes en Finlande ? Décrivez ce que je dois porter.
Bon travail !

👍 Like 💬 1 Comment

Mikko Kirjavainen

En Finlande tu peux porter décontracté pour une visite la famille de ta petite amie. Par exemple le pantalon avec la chemise est parfait.
Bon weekend,
Risous Mikko

Like · 1 Reply · Oct 28, 2019, 9:14 PM

Antoine Deloy

Ok merci du conseil Mikko !

Like · Oct 29, 2019, 9:45 AM

Figure 27 : Exemple de publication de devoir sur Edmodo

La figure ci-dessus affiche un exemple de devoir publié par un enseignant sur Edmodo. La date du devoir est précisée dans le titre. Les devoirs rendus sur la plateforme sont indiqués dans le rectangle bleu dans le coin supérieur droit. Cet exemple est atypique dans la mesure où un apprenant a publié un commentaire qui répond à la consigne en guise de devoir. En effet, il existe un espace spécifique dédié à la remise des devoirs. Toutefois, le changement de modalité de remise du devoir ne remet pas en cause la validité de du travail effectué.

The screenshot displays the Edmodo grading overview for an assignment. At the top left, the assignment title "Devoirs pour mercredi 25/09" and its due date "Due: Sep 25th, 2019, 6:00 PM" are circled in red. Below this, a progress bar shows "3 Turned In", "8 Not Turned In", "0 Graded", and "11 All Students". A notification states "7 of your students haven't viewed this assignment" with a "Send a Reminder" button. The student list on the left includes Klarika Kleiner, Liisa Kullamaa, and Anna Montell, with their names circled in red. The main view shows Klarika Kleiner's submission, with her name and profile picture circled in red. The submission text, "En automne, pendant une semaine, je recommande une magnifique region en Nord-Finlande. Le sentier Karhunkierros de Kuusamo, dans le parc national d'Oulanka, est le sentier de randonnée le plus populaire de Finlande. Il y a de forets, des", is also circled in red. On the right, a comment from the teacher, "me • 248 days ago Bravo Klarika, merci pour ces précieux conseils !", is circled in red, along with the "Add comment" button.

Figure 28 : Exemple de devoir commenté sur Edmodo

Cette figure présente l'espace dédié à la remise des devoirs au sein de la page de la classe sur Edmodo. Dans le coin supérieur gauche de l'écran, le titre du devoir apparaît. Ici encore, le titre indique la date de remise car l'enseignant a décidé de nommer ainsi les devoirs à rendre. Indiquer la date est facultatif car dans les paramètres du devoir, une date limite de rendu est définie. Les étudiants ayant fait le travail apparaissent sur le côté gauche de l'écran. En cliquant sur un nom, on voit apparaître la production qui correspond. Il est possible de commenter la production grâce à la fonction ajouter un commentaire à droite de l'écran, et ainsi de donner du feedback aux apprenants.

Edmodo permet de communiquer à travers la publication de devoirs, mais également avec des publications sur la page du groupe-classe :



Figure 29 : Exemple de publication sur Edmodo

Cette capture d'écran montre un exemple de publication sur Edmodo. L'auteur de la publication, son statut, la classe dans laquelle il a publié, la date et l'heure sont des informations qui permettent d'identifier la publication. Ici, c'est l'enseignant qui a publié sur le groupe de la classe, en posant une question ouverte relative à l'organisation d'un événement.

Enfin, la communication sur Edmodo peut se faire directement avec un membre de la classe grâce à la fonction de messagerie incluse dans la plateforme :

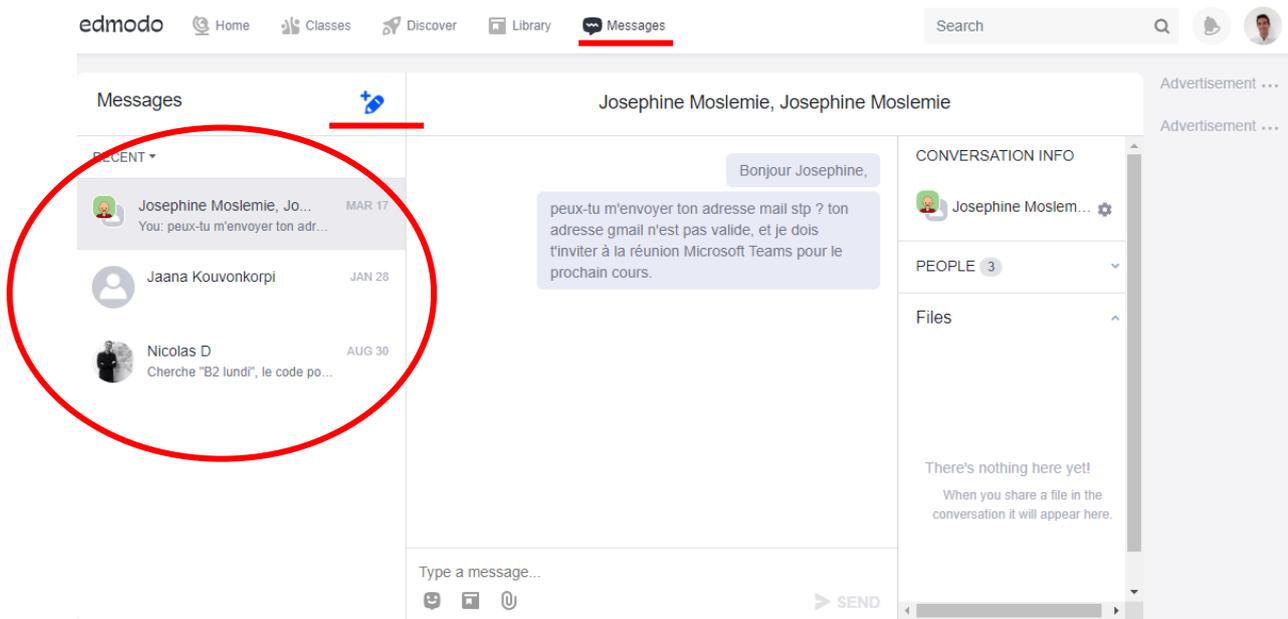


Figure 30 : Les messages sur Edmodo

Edmodo offre la possibilité d'échanger des messages privés avec les apprenants. Dans la partie gauche de l'écran, on peut voir la liste des dernières conversations. Afin de commencer une nouvelle conversation, il suffit de cliquer sur l'icône bleu en forme de stylo accompagné d'une croix dans le coin supérieur gauche de l'écran. Lorsqu'une conversation est débutée, la barre de saisie se situe dans la partie inférieure de l'écran et permet d'écrire un message. Il est également possible d'envoyer un émoticône, un fichier extrait de la bibliothèque ou un fichier externe.

Q6

Quels sont les avantages et les inconvénients d'Edmodo ?

Essay

Answers

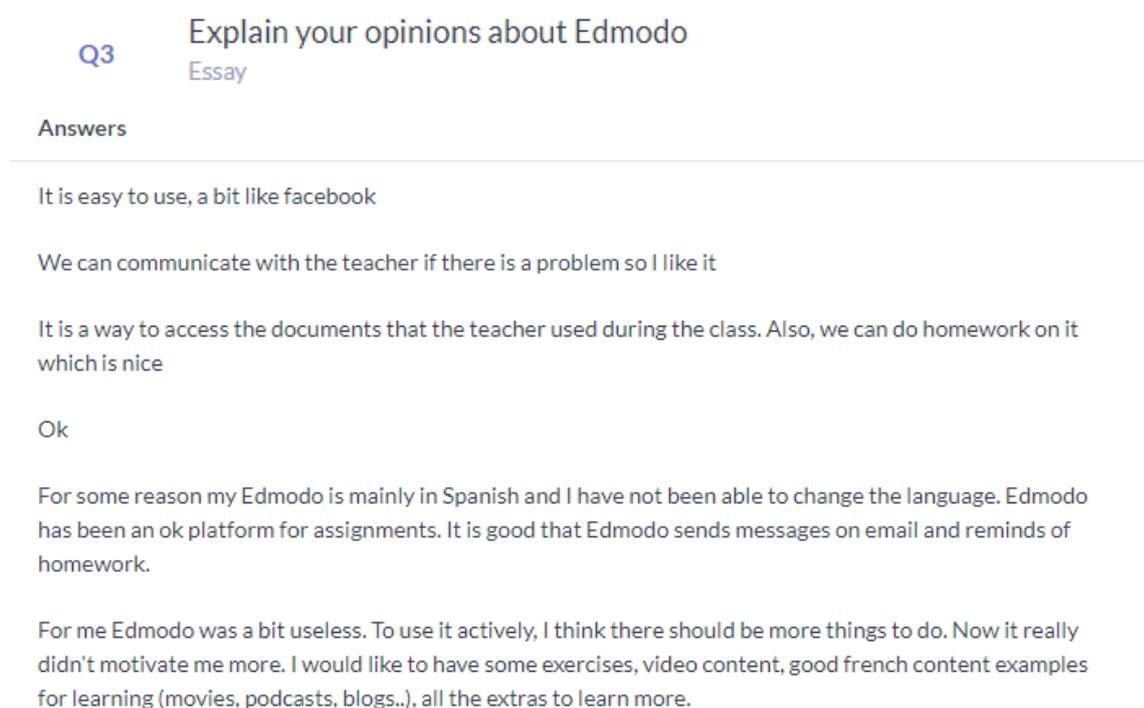
Avantages : Facile à utiliser. Les étudiants absents peuvent suivre l'avancée du cours. Les membres des groupes peuvent partager du contenu intéressant pour les autres. Communication en dehors de la classe. Publication de devoirs maison
Inconvénients : Peu de participation. Il faut du temps pour garder à jour la page du groupe (publications etc...)

avantages : plateforme centralisée pour la communication dans tous le (ou les) groupe(s), partage de ressources, tout au même endroit, outils de programmation des messages, outils de suivi des étudiants, etc.
inconvénients : une plateforme de plus, plateforme en anglais

Avantage : lieu unique pour envoi de PPT et d'exercices
Inconvénient : plein de bugs lors du changement de version ; version app pas claire

Figure 31 : Synthèse des réponses à la question 6 du questionnaire pour enseignants

La figure ci-dessus présente les points de vue des enseignants sur Edmodo. Il en ressort que c'est un réseau social facile à utiliser qui permet de garder le contact entre les membres de la classe en dehors du cours. Il est ainsi possible de donner des devoirs, de partager du contenu et de communiquer de manière centralisée et privée.



Q3 Explain your opinions about Edmodo
Essay

Answers

It is easy to use, a bit like facebook

We can communicate with the teacher if there is a problem so I like it

It is a way to access the documents that the teacher used during the class. Also, we can do homework on it which is nice

Ok

For some reason my Edmodo is mainly in Spanish and I have not been able to change the language. Edmodo has been an ok platform for assignments. It is good that Edmodo sends messages on email and reminds of homework.

For me Edmodo was a bit useless. To use it actively, I think there should be more things to do. Now it really didn't motivate me more. I would like to have some exercises, video content, good french content examples for learning (movies, podcasts, blogs..), all the extras to learn more.

Figure 32 : Synthèse des réponses à la question 3 du questionnaire pour apprenants

La question 3 du questionnaire est une question ouverte visant à identifier avec plus de précision les points de vue des apprenants sur Edmodo. Dans leurs réponses, on peut voir plusieurs éléments intéressants qui mentionnent la fonction communicative de cette ressource. En effet, un apprenant explique qu'Edmodo offre la possibilité de communiquer avec l'enseignant en dehors de la classe. Il est aussi mentionné qu'on peut y partager les documents utilisés lors des cours, et de donner des devoirs.

1.5. L'apprentissage

Avec l'utilisation du numérique, l'apprentissage d'une langue étrangère prend des formes nouvelles et innovantes (Develotte, 2010). Les ressources numériques permettent ainsi de mettre en place des activités de natures diverses, en tout en faisant appel aux différentes compétences langagières des apprenants. Elles participent alors au développement de ces compétences, et donc à l'apprentissage de la langue étrangère. C'est d'ailleurs ce que montrent les réponses au questionnaire soumis aux apprenants :

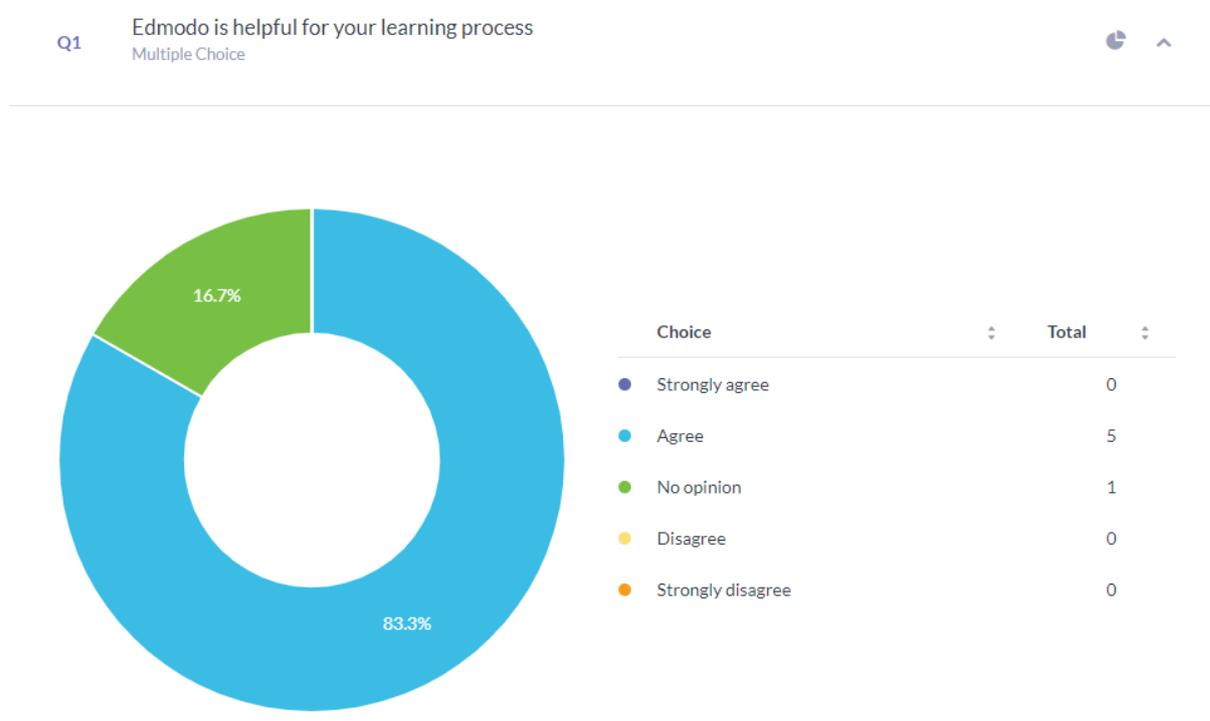


Figure 33 : Graphique des réponses à la question 1 du questionnaire pour apprenants

Lorsque j'ai demandé à travers le questionnaire si Edmodo favorisait leur apprentissage, les apprenants ont répondu majoritairement de manière positive. Seul un étudiant ne s'est pas prononcé sur la question. En termes de proportions, 83,3% des apprenants pensent qu'Edmodo favorisent leur apprentissage, et 16,7% n'a pas d'opinion sur le sujet. On constate donc qu'Edmodo favorise, d'après eux, leur processus d'apprentissage.

Comme le mentionne l'enseignant interrogé sur ses usages d'Edmodo, cette ressource offre la possibilité aux apprenants de travailler leur production écrite, mais aussi leur grammaire avec des exercices de transformation :

Ce sont des devoirs alternés entre des productions écrites et des exercices grammaticaux. Leurs devoirs c'est soit des productions pures, soit des exercices à trous/transformations grammaticale.

Il est donc possible de voir par quels moyen Edmodo contribue à l'apprentissage de la langue étrangère pour les apprenants.

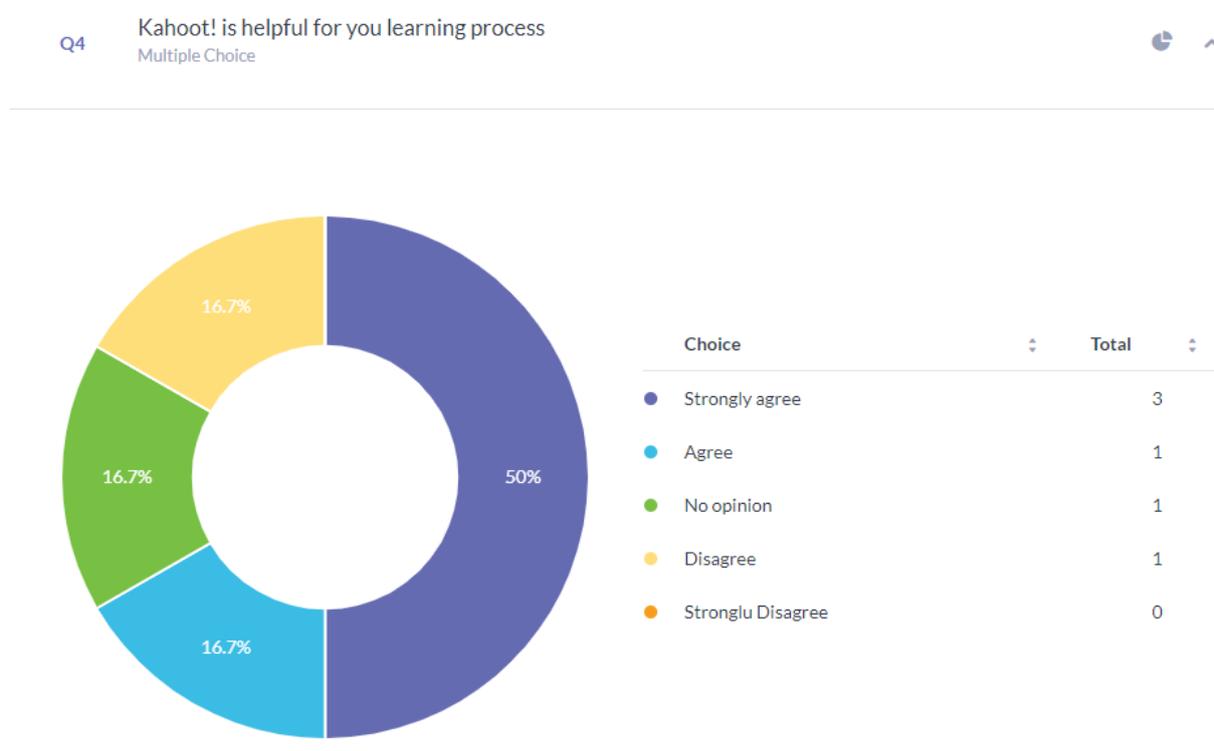


Figure 34 : Graphique des réponses à la question 4 du questionnaire pour apprenants

La quatrième question du questionnaire pour apprenants porte sur une autre ressource numérique : l'application Kahoot!. Elle tente de déterminer l'influence de cette ressource sur l'apprentissage des apprenants en sollicitant leurs points de vue. Ainsi, on remarque que la moitié des individus interrogés affirment avec fermeté que Kahoot ! favorise leur apprentissage. L'autre moitié est divisée : le pourcentage des étudiants qui sont d'accord est de 16,7%, de même pour ceux qui n'ont pas d'opinion et qui ne sont pas d'accord. Cependant, malgré les

divergences, la majorité des apprenants affirme que Kahoot ! a un effet positif sur leur apprentissage.

En outre, l'enseignant interrogé sur ses usages de Kahoot ! explicite le type de compétences que cette application permet de développer :

Mes Kahoot sont basés sur le lexique grâce aux photos et la grammaire, principalement avec des textes à trous. Ça permet de les faire pratiquer leur sens logique aussi, en mettant deux réponses exactes par exemple.

Ainsi, les quiz Kahoot ! sont un moyen de travailler sur le lexique grâce aux photos incluses dans les questions, mais également la grammaire avec des textes à trous par exemple. C'est également ce que relèvent Medina et Hurtado (2017) ainsi que Zarzycka-Piskorz (2016) dans leurs recherches. Afin d'illustrer cela, voici deux exemples de quiz que j'ai créé et mis en place dans mes cours :



Figure 35 : Exemple de quiz sur la grammaire

La figure ci-dessus présente un exemple de quiz destiné à développer la compétence grammaticale des apprenants. Et la figure qui suit expose comment les quiz Kahoot ! constituent des moyens pertinents pour développer la compétence grammaticale :



Figure 36 : Exemple de quiz sur le lexique

Il est donc raisonnable d'affirmer que Kahoot ! contribue à l'apprentissage de la grammaire et du lexique dans le cadre des cours de FLE à l'IFF.

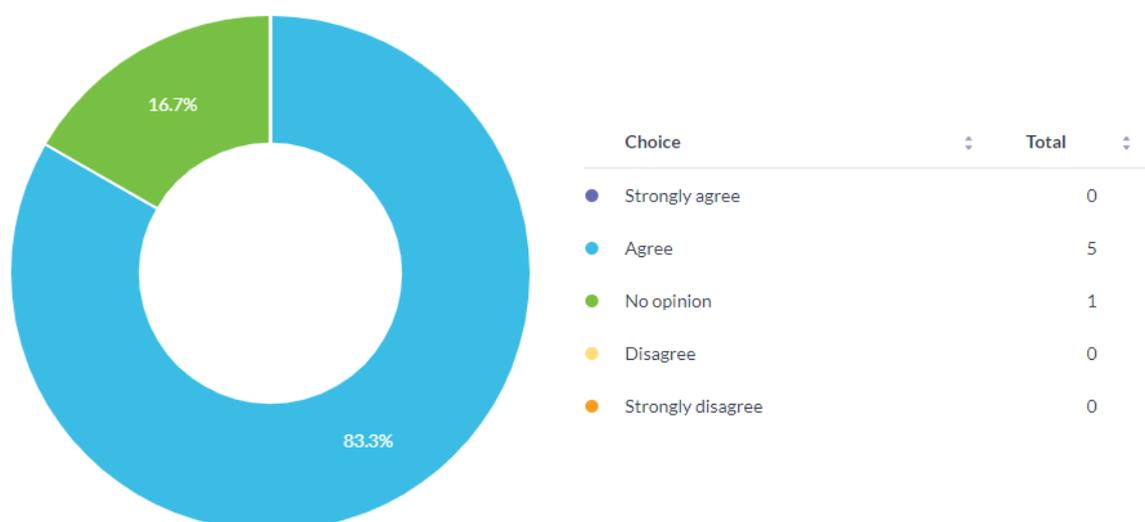


Figure 37 : Graphique des réponses à la question 7 du questionnaire pour apprenants

La septième question du questionnaire s'intéresse à une autre ressource numérique : le logiciel de présentation Microsoft Powerpoint. Ici, il s'agit d'évaluer l'effet de Powerpoint sur l'apprentissage des apprenants. Ainsi, 83,3% des apprenants sont d'accord avec le fait que Powerpoint favorise leur apprentissage d'une langue étrangère et 16,7% ne se prononce pas. Par conséquent, on peut penser que oui Powerpoint a un effet positif sur l'apprentissage d'après les apprenants.

Cependant, il convient de remarquer que le potentiel de Powerpoint pour l'apprentissage ne prend forme que lorsqu'il est associé à des activités qui font appel aux différentes compétences langagières des apprenants en vue de les développer. Or, c'est précisément la fonction du manuel numérique, qui est en l'occurrence compatible et complémentaire avec ce logiciel (voir figure 9). C'est également ce que soulignent les enseignants interrogés sur les avantages du manuel numérique (voir figure 11)

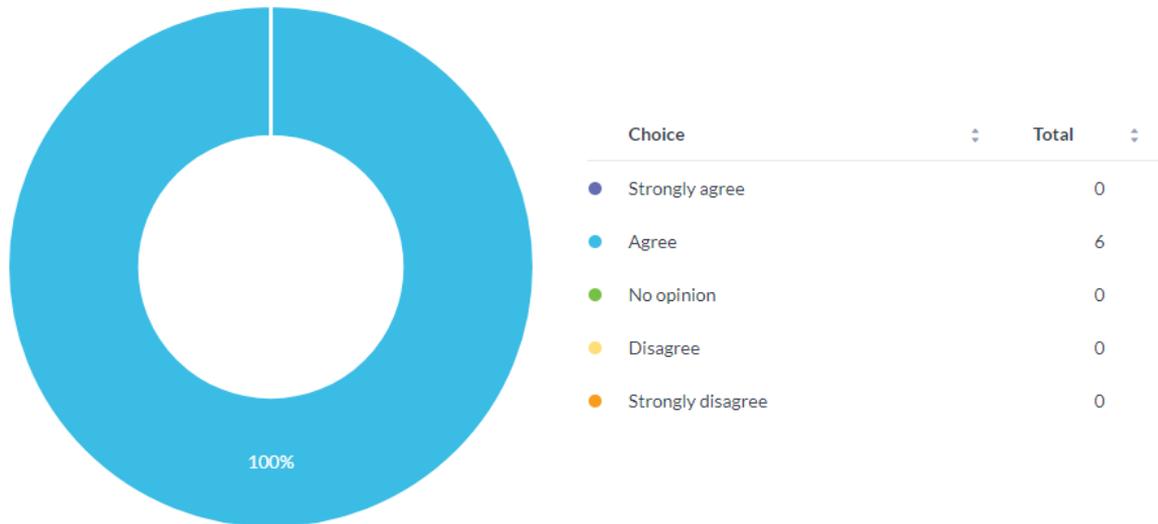


Figure 38 : Graphique des réponses à la question 13 du questionnaire pour apprenants

La question 13 s'intéresse aux représentations des étudiants vis-à-vis du manuel Tendances. Plus précisément, cette question cherche à savoir s'ils jugent que le manuel favorise leur processus d'apprentissage. De toute évidence, les apprenants estiment que le manuel a un effet positif sur leur apprentissage puisqu'ils sont d'accord à 100%. On peut donc penser qu'effectivement, le manuel favorise leur apprentissage.

Afin de vérifier cela, il convient d'analyser une double page extraite du manuel numérique. Cette analyse permet alors de mettre en évidence les activités d'apprentissage proposées ainsi que les compétences langagières que les apprenants sont amenés à développer :

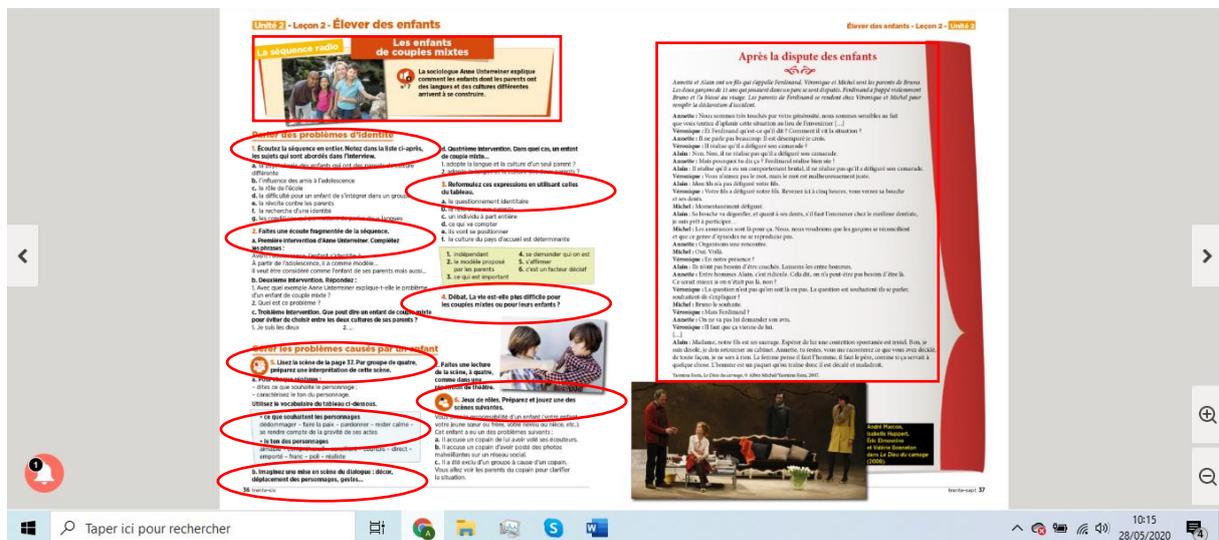


Figure 39 : Les activités d'apprentissage du manuel numérique

La figure ci-dessus met en évidence les différentes activités d'apprentissage proposées par le manuel numérique. On peut voir qu'au cours d'une leçon deux documents sont exploités en vue de mettre en place des activités variées. Un premier document audio sert de support à des activités de compréhension orale, d'apprentissage lexical et d'interaction orale. Un deuxième document écrit constitue la base sur laquelle les apprenants vont pratiquer leur compréhension écrite, leur production écrite, leur lexique ainsi que leur production orale. Ainsi, on peut constater qu'au cours d'une leçon du manuel, plusieurs compétences sont développées. Or, le travail sur une multitude de compétences langagières est un moyen pour développer ces dernières. Par conséquent, cette diversité d'activités peut contribuer à l'apprentissage des étudiants.

Q10

Using documents from the internet (videos, audios, pictures, texts) are helpful for your learning process

Multiple Choice

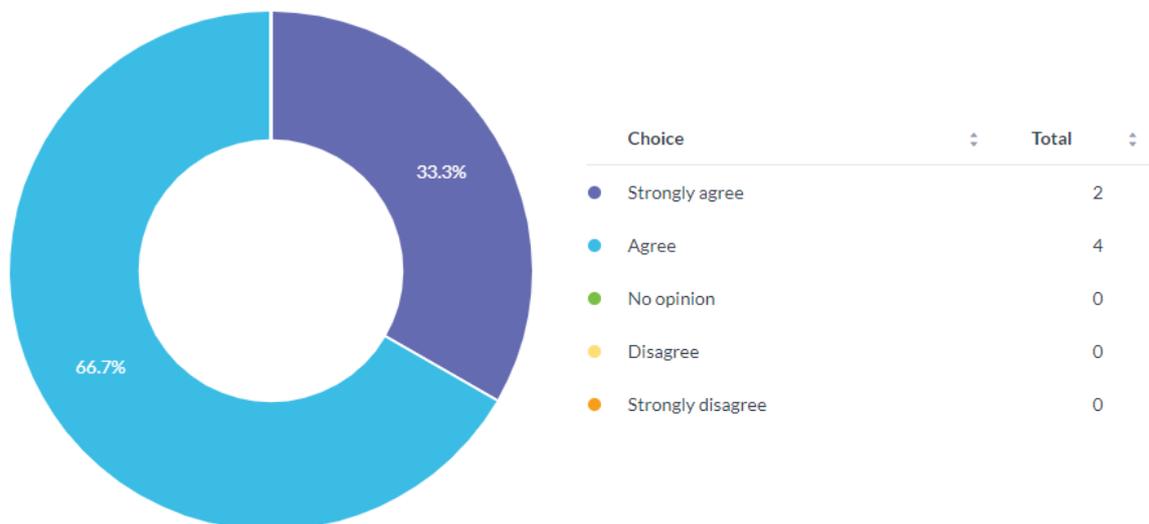


Figure 40 : Graphique des réponses à la question 10 du questionnaire pour apprenants

La question 10 du questionnaire destiné aux apprenants a pour objectif de déterminer si l'exploitation de documents extraits d'Internet a un effet positif sur leur apprentissage. Les réponses sont unanimement en accord avec ce postulat : 66,7% des étudiants interrogés approuvent, et les 33,3% restants approuvent avec fermeté que les documents authentiques issus du Web favorisent leur apprentissage. On peut donc en conclure que l'utilisation de ces documents ont un effet positif sur l'apprentissage.

Afin d'illustrer cela, je vais présenter plusieurs exemples qui mettent en valeur l'intérêt d'utiliser des documents authentiques externes au manuel pour favoriser l'apprentissage lors du cours de FLE :

The image shows a presentation slide with a sidebar on the left containing thumbnails of slides 3 through 7. Slide 3 is highlighted. The main content area contains the following text:

Ma fille de 16 ans veut plus me parler ni venir chez moi

Ma famille

Ma fille à l'heure actuelle, est en colère, insultante, très méchante au tél, et par message, qu'elle n'était pas heureuse à mes côtés, que je l'assumais pas, que je n'étais pas une bonne mère, que je suis rien pour elle, plusieurs x tagueule au tél que j'étais rien pour elle.

Vous allez me dire pourquoi je n'ai pas parlé tout simplement avec ma fille... (ma fille refuse d'assumer un dialogue, voulant me donner une explication, elle s'enferme dans sa bulle et reste en colère.)

J'ai tout fait pour ma fille, tout, assumer 2, voir 3 jobs pour subvenir à ses besoins, il y a 9 mois, j'ai perdu ma maman, j'étais moi dans ma bulle, et me reproche actuellement un abandon lorsque ma maman était en palliatif... Elle n'a pas pu comprendre l'amour d'une maman...

Je me sens vide à l'intérieur, physiquement je suis là mais à l'intérieur je suis morte, fanée... déjà perdu ma maman qui était mon pilier, maintenant ma fille me voit comme une merde, plus une mère, plus nécessaire à sa vie...

Lisez le texte extrait d'un forum de discussion :

- Identifiez les erreurs linguistiques de ce texte
- D'après vous, pourquoi ces erreurs sont-elles présentes ?
- À quel registre de langue ce texte appartient ?
- Quelles solutions envisagez-vous pour résoudre ce problème ?

At the bottom of the slide, there is a footer: "Diapositiva 6 de 7 Francés (Francia)" and a navigation bar with icons for "Notas", a grid, a list, and a search icon.

Figure 41 : Exemple de document authentique écrit

Ici, on peut voir comment un document authentique extrait d'un forum francophone dédié à la famille (parents.fr) peut servir de support à un cours dont la leçon a pour thématique les problèmes causés par les enfants. Le document en question est une publication d'un membre du forum, et les consignes de l'enseignant permettent ainsi de développer des compétences de compréhension écrite et d'interaction orale. En outre, Le travail sur ce document est le moyen d'atteindre des objectifs linguistiques et sociolinguistiques, en identifiant des erreurs grammaticales et le registre de langue.

La fête de l'Humanité

- Regardez la première partie de la vidéo (0 - 1.15)

1. Quand a lieu la fête de l'Humanité ?
2. Où a lieu la fête de l'Humanité ?
3. Depuis quelle année la fête de l'Humanité est organisée ?
4. Qui organise la fête de l'Humanité ?

- Regardez la deuxième partie de la vidéo (1.15 - 1.55)

Vrai ou Faux ? Corrigez si cela est nécessaire, et justifiez.

- Le parti Communiste français a environ cent quarante-huit mille membres.
- Le parti Communiste français est très populaire en France après la Seconde Guerre mondiale.
- Il n'y a plus de représentants élus du PCF en France.
- Le PCF a changé au cours des dernières années.

- Regardez la troisième partie de la vidéo (1.15 - 1.55)

Que peut-on trouver à la fête de l'Humanité ?

Chanteurs
Bardes
Moules
Pastis
Barbapapa
Auteurs
Huitres
Discours
Débats
Frites
Vin
Bière

Existe-t-il une fête comme celle de l'Humanité en Finlande ?

Figure 42 : Exemple de didactisation d'un document authentique

L'exemple présenté ci-dessus est une fiche pédagogique que j'ai préparée afin de didactiser une vidéo (voir figure 15). Ici, on peut voir comment l'exploitation d'un document audiovisuel permet, à travers des activités de compréhension et d'interaction orale, le développement des compétences lexicale et interculturelle.

1.6. La flexibilité

Intégrer des ressources numériques dans un cours de FLE structuré autour d'un manuel imposé, c'est apporter de la flexibilité dans les modalités d'enseignement-apprentissage. Comme le précise Develotte (2010), le numérique diversifie les modes d'accès au savoir. Et

cela permet notamment d'adopter une démarche pédagogique axée sur la perspective actionnelle en créant ou adaptant des tâches ancrées dans la vie réelle (Ollivier, 2009). Ainsi, je me suis efforcé d'adapter une tâche du manuel afin de la rendre davantage authentique, créative et collaborative, tout en intégrant plusieurs ressources numériques.

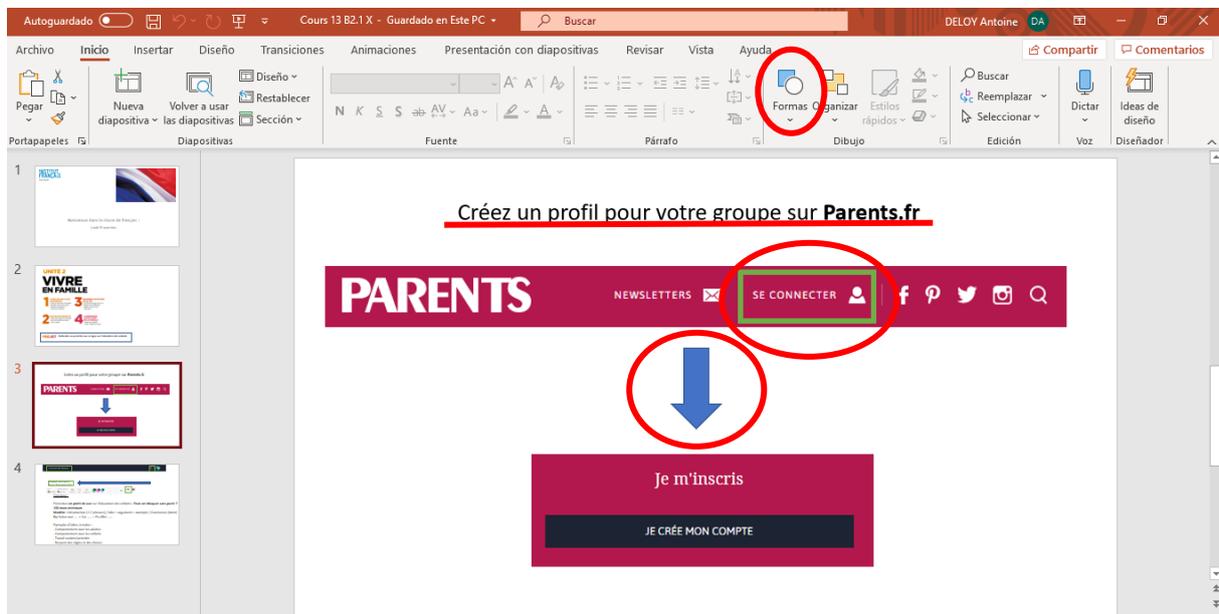


Figure 43 : Exemple de consigne sur Powerpoint pour guider l'utilisation d'un forum

Dans l'exemple ci-dessus, on peut voir comment Powerpoint permet de guider les apprenants en affichant une consigne écrite et des captures d'écran assorties de formes géométriques de couleur (ici un rectangle vert et une flèche bleue). L'insertion de formes géométriques est rendue possible par la fonction formes située dans la barre des tâches au niveau de la partie supérieure de l'écran. Ici, le rectangle permet d'attirer l'attention des apprenants sur l'endroit où cliquer, et la flèche est le moyen d'indiquer le passage de la première à la seconde étape de la démarche. Ainsi, j'ai pu guider les apprenants dans la réalisation d'une tâche à travers le logiciel Powerpoint, qui procure une certaine flexibilité pour présenter une consigne.

Les enseignants qui ont répondu à la question 8 du questionnaire (voir figure 7) ont mentionné cette souplesse d'utilisation que permet le logiciel Powerpoint, car il offre de nombreuses fonctionnalités comme par exemple les animations qui occultent les réponses ou les captures d'écran du manuel numérique. Grâce à cela, l'enseignant dispose d'une grande

liberté de création et d'édition du contenu présenté en classe. Il peut ainsi réutiliser et adapter le contenu des fichiers en fonction de leur pertinence.

De même, la création de quiz Kahoot ! et leur utilisation en classe est flexible à plusieurs égards, notamment car il existe de nombreux quiz en accès libre sur la plateforme dont les thèmes peuvent être en adéquation avec le cours :

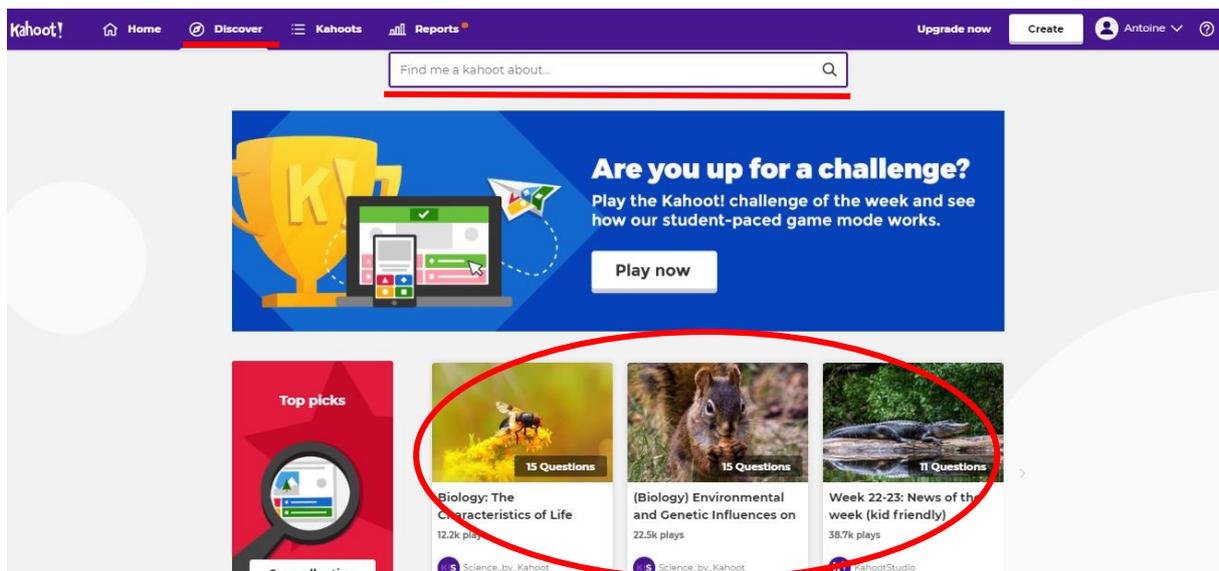


Figure 44 : La recherche de quiz

En effet, Kahoot ! permet d'accéder à des quiz publics, partagés à l'ensemble des utilisateurs. Pour trouver un quiz, il suffit de saisir des mots-clés dans la barre de recherche pour trouver des quiz correspondants. La recherche de quiz préexistants est mentionnée par l'enseignant de l'IFF qui a répondu à mes questions. D'après lui, le partage de quiz est une idée intéressante en théorie, mais avec certains inconvénients pratiques :

Un avantage c'est l'idée de partage de quiz, à l'intérieur de Kahoot. Moi je fais toujours mes propres quiz mais je comprends pourquoi on peut utiliser des ressources partagées. [...] Quand je fais des choses je sais ce que j'ai mis dedans [...] Parfois il y a des surprises, des erreurs ou des questions hors sujet

Bien qu'ils permettent d'avoir accès à un quiz sans efforts, les quiz partagés ne sont pas modifiables, et s'il existe une erreur il n'est pas possible de la modifier. C'est pour cela qu'il

est également intéressant d'avoir ses propres quiz, dont la création et l'édition relèvent d'une grande flexibilité :

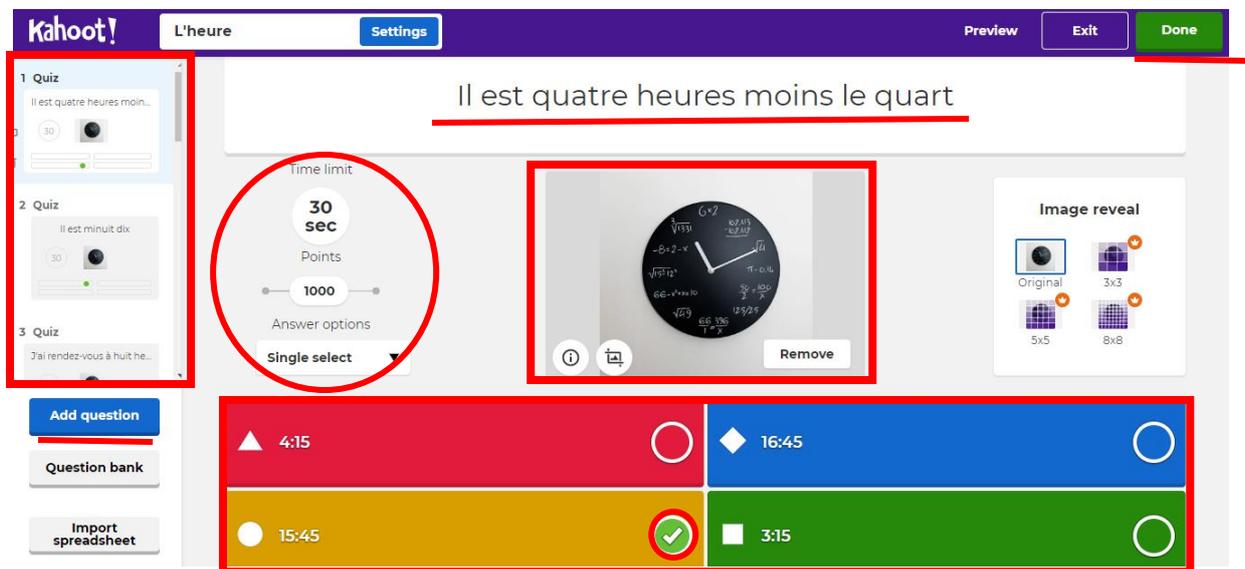


Figure 45 : Modifier un quiz

La fonction d'édition de quiz est le moyen de créer ou de modifier des quiz. La liste des questions est affichée sous forme de liste dans la partie supérieure gauche de l'écran. Pour ajouter une question à la liste, il suffit de cliquer sur le bouton *Add question* sur le côté gauche de l'écran. Lorsqu'une question est créée, il faut en définir les paramètres. Premièrement, il faut saisir un énoncé dans la partie supérieure centrale de l'écran. Bien que facultatif, il est possible d'insérer une image en lien avec le thème, en dessous dudit énoncé. À gauche de l'image, trois options sont modifiables : la limite de temps pour répondre, le nombre de points que rapporte la question, et le nombre de réponses correctes. Lorsque ces paramètres sont ajustés, il est possible de choisir les options de réponse et d'indiquer laquelle est correcte en cochant le cercle. Une fois les éléments paramétrés, il suffit de cliquer sur *Done* en haut à droite de l'écran pour enregistrer les modifications.

La flexibilité offerte par les ressources numériques est également mentionnée par l'enseignant qui a répondu à mes questions au cours de l'entrevue :

Ça permet une flexibilité dans le cadre du cours parce que tu as toujours des instants où tu as besoin de montrer des choses. Par exemple : on parle de quelque chose relatif à la géographie de la

France, alors hop je vais sur google maps et je montre la localisation ou des images de ce dont on vient de parler. Donc dans ce cadre-là, l'utilisation de ressources est super utile. Et moi je suis un défenseur de l'idée que l'image montre au moins autant que les mots. Et que l'image permet d'activer des discussions, d'activer des questions dans le cadre du cours.

En effet, comme il l'explique, les ressources numériques permettent de montrer des images relatives à l'objet de l'échange. D'après lui, l'image apporte un complément aux mots et permet alors d'activer des interactions ainsi que des discussions.

La flexibilité que les ressources numériques apportent au cours peut aussi être liée à la structure et à la planification du cours :

Ubérisation

◀ | Ⓞ Disponible jusqu'au 12/11/2024

Une seule vie ne vous suffit plus ? Envie de vous réinventer ? Alors ubérissez-vous !

The image shows a video player interface with the text "PARLONS ENSEMBLE" displayed in large, stylized letters. Below the video player, there are buttons for "À propos", "Transcription", and "Intégrer". To the right of the video player is a sidebar titled "Ressources pédagogiques" which includes a "B2 Adultes" level indicator, a "TOUT TÉLÉCHARGER (ZIP, 10 MO)" button, and a list of activities: "Parler : débattre", "Regarder", "Écouter", "Éducation aux médias : analyse du commentaire journalistique", "Éducation aux médias : analyse des images", and "Éducation aux médias : relation images/bande sonore".

Figure 46 : Exemple de document authentique avec didactisation

L'exemple présenté ci-dessus est une capture d'écran extraite du site Internet enseigner.tv5monde.com. Ce site propose des vidéos ainsi que des fiches pédagogiques pour faciliter leur exploitation en classe de FLE. Le titre de la fiche est situé au centre dans la partie supérieure de l'écran. Il est possible d'activer les sous-titres sur la vidéo, de régler le volume sonore ainsi que de lire le document en plein-écran en cliquant sur les icônes situées en bas à droite de la vidéo. Sur ce site, la transcription est disponible sous la vidéo en cliquant sur

l'onglet « transcription ». Le type de public et son niveau sont indiqués en haut à droite de l'écran. Il est possible de télécharger les fiches pédagogiques en cliquant sur la rubrique « tout télécharger », sous laquelle la description des objectifs de ces fiches est explicitée. Cette vidéo ainsi que sa fiche pédagogique ont été exploitées dans le cadre du cours B2.1 à l'IFF, et plus précisément lors du dernier cours. En effet, nous venions de terminer une unité du manuel lors du cours précédent. Commencer une nouvelle n'aurait pas eu beaucoup de sens car nous n'aurions pas pu en atteindre tous les objectifs. Ainsi, utiliser des ressources didactisées comme celles-ci permettent d'adapter avec souplesse la planification et les contenus du cours.

2. Une charge de travail supplémentaire

Intégrer des ressources numériques dans sa pratique d'enseignant représente un investissement considérable en termes de charge de travail, et c'est ce que je vais détailler dans cette partie.

2.1. Apprendre à exploiter les ressources numériques

L'apprentissage de l'enseignement avec le numérique est un processus complexe. Comme le remarque Guichon (2012), les enseignants doivent développer des compétences technopédagogiques afin d'intégrer de manière raisonnée les TIC dans leur pratique professionnelle. Cet apprentissage peut s'avérer d'autant plus difficile lorsque l'on n'a pas reçu de formation spécifique à cet égard. C'est notamment le cas de l'enseignant interrogé sur ses usages du numérique :

À l'université, là où j'ai fait mes études de philologie française on avait on a eu un cours d'informatique qui a été remplacé par un examen pour vérifier si on avait le niveau pour maîtriser Excel et compagnie par contre concernant l'utilisation pure et simple des outils donc euh sur internet je me suis formé sur le tas

Bien qu'il n'ait pas reçu de formation, cet enseignant s'est efforcé d'apprendre par lui-même comment intégrer des ressources numériques dans ses cours. L'autoformation ne va pas

nécessairement de soi, et il souligne d'ailleurs que certains de ses pairs à l'IFF ne considèrent pas ce processus comme une priorité :

Dans le cadre de l'institut, je suppose que certains enseignants n'utilisent pas beaucoup le numérique ou pas autant que moi ou d'autres enseignants. Je suppose que certains enseignants travaillent à l'ancienne, avec un manuel, mais je comprends entièrement cette façon de travailler. Si on me demande de travailler sur un tout nouveau support, je serais peut-être réticent, ou en tous cas j'aurais sûrement des soucis pour utiliser ce support de manière adaptée. [...] Pour certains enseignants qui n'utilisent pas beaucoup le numérique, j'imagine que les générations plus anciennes n'ont pas connu au quotidien le numérique, plutôt les exercices sur un manuel. Donc c'est plus difficile pour eux de se mettre à utiliser d'autres ressources. Il te faut de la motivation, quelqu'un qui puisse te montrer, ou alors il te faut du temps pour comprendre comment ça marche.

On peut en effet comprendre que pour des enseignants en fin de carrière, qui n'ont peut-être pas l'habitude d'utiliser les TIC dans leur vie quotidienne, ce processus d'autoformation n'est pas aussi aisé que pour un enseignant plus jeune. De plus, cela peut sembler superflu dans la mesure où les usages traditionnels d'un manuel papier montrent des résultats satisfaisants. Cet écart générationnel entre les enseignants vis-à-vis du numérique, Guichon (2004) le remarque et rappelle que c'est un des facteurs qui limite son développement dans l'enseignement des langues. De fait, il explique que des enseignants ont des réticences à l'idée d'intégrer le numérique, car cela suppose de gros investissements en énergie et en temps, dont les bénéfices ne sont pas toujours clairement identifiés.

2.2. Le temps à investir

Intégrer des ressources numériques dans sa pratique professionnelle représente un grand investissement en temps pour les enseignants. C'est ce que mentionne Guichon (2012) dans son enquête, et c'est d'après lui ce qui freine l'intégration du numérique chez certains enseignants. Cela se confirme par les réponses des enseignants au questionnaire qui leur a été soumis. En effet, lorsqu'ils expriment leurs points de vue sur Powerpoint (voir figure 7), on remarque qu'un des inconvénients principaux de ce logiciel est le temps que demande la préparation des présentations. De même, bien que Kahoot présente des avantages certains, il convient de noter

que les quiz sont très chronophages à créer et à modifier, notamment car il y a beaucoup de paramètres à définir pour chaque question du quiz. C'est d'ailleurs ce qui apparaît dans une réponse d'enseignant au questionnaire :

Q4 Quels sont les avantages et les inconvénients de Kahoot! ?
Essay

Answers

Avantages : les étudiants aiment ce jeu, ça permet de faire des révisions ou de vérifier les apprentissages à la fin du cours. C'est facile à utiliser. Inconvénients : Créer des quiz prend du temps ... La formule gratuite est limitée, il faut payer pour avoir des fonctionnalités plus intéressantes

pas d'utilisation

Avantage : apprendre en s'amusant Inconvénient : kahoot essaie de facturer le client

Figure 47 : Synthèse des réponses à la question 4 du questionnaire pour enseignants

L'aspect chronophage de la création et de l'édition de quiz sur Kahoot ! est également relevé par l'entretien auprès d'un enseignant qui utilise régulièrement cette ressource :

Je bosse presque 24/24 parce que je prends un temps fou pour préparer des quiz, préparer des Powerpoint, gérer Edmodo etc. Mais c'est parce que j'ai choisi de le faire. Parce que j'ai choisi d'intégrer ces ressources numériques.

Il confirme que non seulement Kahoot ! est chronophage, mais que plusieurs ressources numériques évoquées et analysées dans cette étude représentent un investissement en temps et en énergie de la part des enseignants. D'après le questionnaire destiné aux enseignants, c'est aussi le cas pour l'utilisation de documents authentiques :

Q10 Quels sont les avantages et les inconvénients de l'usage de documents issus d'internet ?
Essay

Answers

Avantages : Documents intéressants (plus que ceux du livre) avec plusieurs formats (photo, audio ou vidéo).
On peut adapter le doc au thème du cours Inconvénients : long à chercher + didactisation nécessaire

sur internet on peut trouver toute sorte de documents authentiques (articles de journaux en ligne, vidéos etc), sans avoir à payer l'inconvénient c'est le temps qu'on passe à trouver du matériel, on se perd vite sur internet...c'est très chronophage!

...

la, je seche :) (Attention : corrige "Quesl sont ..."

Figure 48 : Synthèse des réponses à la question 10 du questionnaire pour enseignants

La figure ci-dessus présente les réponses à la question 10 du questionnaire pour enseignants, qui s'intéresse à l'intérêt d'utiliser des documents authentiques trouvés sur Internet. Comme le mentionnent plusieurs enseignants, la Toile constitue une mine presque infinie de ressources pouvant être exploitées dans le cadre d'un cours de FLE. C'est également le constat de Develotte (2010) sur ce sujet. Ces ressources documentaires peuvent avoir des natures différentes (images, audios, vidéos) et des thèmes d'autant plus variés. Ainsi, il est possible de trouver des documents adaptés au niveau et au thème du cours.

je cherche par moi-même un matériel qui va correspondre à mes besoins dans Youtube. Donc la recherche est limitée par les mots-clé, et le niveau n'est pas pris en compte. Donc je passe bcp de temps à regarder des vidéos pour trouver celles qui vont me satisfaire.

Cependant, cela constitue une activité très chronophage pour l'enseignant, car il faut trouver des documents en accord avec le niveau et le thème, et ensuite les didactiser en créant des activités correspondant au niveau (voir figure 42), ce qui prend aussi beaucoup de temps.

3. Les risques

Le recours aux ressources numériques présente certains risques qu'il convient d'identifier. Ces risques peuvent être de nature technique, mais aussi liés aux actions des apprenants et des enseignants.

3.1. Les usages inappropriés des enseignants

Il est possible que les enseignants se fourvoient dans leurs usages des ressources numériques en classe. Comme le remarque Guichon (2012), l'utilisation des TIC pour l'enseignement doit toujours être raisonnée afin que leur potentiel puisse être exploité. Or, comme les enseignants manquent de formation et d'accompagnement, ils tendent à négliger cet aspect qualitatif des usages de TIC. Ainsi, les enseignants peuvent utiliser des ressources numériques sans vraiment réfléchir à leur pertinence ou à leur adéquation au contexte par manque de maîtrise. Cela a été mon cas lors de ma première utilisation de Kahoot !, et je l'ai d'ailleurs mentionné dans mon carnet de bord :

Il me semblait que le quiz était bien fait mais j'avais oublié d'augmenter le temps accordé pour chaque réponse (20 sec.). La conséquence directe de cette erreur de ma part : certains apprenants n'avaient pas le temps de répondre aux questions. La prochaine fois je n'oublierai pas d'accorder plus de temps pour répondre à chaque question (au moins 30 sec.)

Ici, mon erreur était dans le paramétrage des questions du quiz. Dans la mesure où je découvrais cette ressource, je maîtrisais mal son utilisation. J'ai très vite remarqué mon erreur en voyant la frustration des apprenants causée par le manque de temps pour répondre. L'importance de la maîtrise des ressources est d'ailleurs mentionnée par l'enseignant interrogé au cours de l'entrevue :

Je maîtrise PowerPoint, donc quand tu maîtrises ton logiciel tu es beaucoup plus enclin à l'utiliser de manière adéquate. Je connais ses capacités, donc ça correspond parfaitement à ce dont j'ai besoin.

Bien que cet enseignant ait beaucoup d'expérience et qu'il intègre de manière raisonnée plusieurs ressources numériques, je suis en désaccord avec certains de ses usages :

je me refuse à utiliser du matériel proposé par d'autres collègues FLE. [...] Je n'utilise pas de textes du web parce que je ne veux pas profiter du travail des autres, et tu peux te retrouver face à des soucis de droits d'auteur. Si j'ai un texte à trouver, je l'écrirai moi-même.

En effet, la Toile est un réservoir intarissable de ressources qui peuvent être exploitées en classe. S'en priver revient à augmenter sa charge de travail, voire même à adopter des pratiques qui limitent l'emploi de documents authentiques au profit de documents créés de toutes pièces. Par conséquent, cet usage d'Internet me semble inapproprié.

3.2. La faible participation des apprenants

En utilisant de manière régulière Edmodo, j'ai pu constater que la participation des apprenants est très faible. Dans mon carnet de bord, j'ai d'ailleurs mis par écrit ces remarques sur le manque d'interaction de la part des apprenants :

les limites sont bien réelles : la participation est faible. Les apprenants ne partagent pas de contenu sur ce réseau social, et les devoirs ne sont jamais rendus par l'ensemble des membres de la classe. [...] Trois étudiantes sur six ont posté leur devoir sur la plateforme.

En effet, lorsqu'on analyse le recensement des interactions sur ce réseau social (voir tableau 4), on remarque qu'elles sont relativement peu nombreuses. Les apprenants ne réagissent pas beaucoup aux publications des enseignants, et ils ne partagent que très rarement du contenu sur la page de la classe. De même, lorsque l'enseignant publie un devoir, il est extrêmement rare que l'ensemble des apprenants fasse le travail demandé (voir figure 27 et 28). Ces phénomènes ont également été soulignés par l'enseignant interrogé lors de l'entrevue :

Ça dépend des apprenants mais en général, sur les 30 étudiants avec qui j'utilise Edmodo, il va y en avoir un qui va mettre des likes et commenter les publications. Il y a de l'interaction car

quand je corrige leur devoir, je leur mets une réponse aussi. Certains vont répondre à mes commentaires et d'autres non. Mais c'est mal fait, c'est pas pratique toujours pour la même raison : l'affichage des notifications. On peut rater les messages et les commentaires des membres du groupe.

D'après lui, la participation des apprenants sur Edmodo est très limitée malgré ses efforts pour interagir avec eux. Ce manque de participation serait dû à des problèmes de nature technique qu'il convient de mentionner.

3.3. Les limites techniques

L'utilisation de ressources numériques en classe de FLE est limitée par des contraintes techniques qu'il convient d'évoquer. Guichon (2012) établit une liste des problèmes liés au matériel et à son emploi qui, dans une certaine mesure, limite l'utilisation des ressources numériques. Dans le contexte qui est le mien, j'ai été confronté à certains problèmes techniques que j'ai rapporté dans mon carnet de bord :

Au moment de lire une piste audio du manuel, le son ne marchait pas. Après 5 minutes de malaise et d'impuissance face à ce dysfonctionnement, j'ai décidé d'improviser et de passer à la suite du cours sans faire les activités de compréhension orale.

Dans cette situation, le problème venait en fait de l'ordre d'allumage du vidéoprojecteur et de l'ordinateur, comme me l'a expliqué le technicien de l'IFF à posteriori. C'était un moment très déconcertant car je pensais maîtriser la combinaison ordinateur/vidéoprojecteur/haut-parleurs, notamment les branchements, mais je ne savais pas qu'allumer ces outils dans le mauvais ordre pouvait causer ce genre de troubles. Ici, la piste audio que je voulais lire était extraite du manuel numérique. Or, d'autres limites techniques se posent à son exploitation (voir figure 11). En effet, l'accès au manuel numérique est en ligne, c'est-à-dire qu'il faut nécessairement avoir une connexion internet stable afin de l'utiliser de manière fiable en cours. Par ailleurs, son accès sur le site biblio.manuel-numerique.com est limité par un identifiant et un mot de passe fourni par l'établissement. C'est ce que précise l'enseignant interrogé lors de l'entrevue :

Mais il y a des limites d'accès : il faut avoir le nom d'utilisateur et le mot de passe, et un accès internet.

Les autres ressources aussi sont sujettes à des contraintes d'ordre technique. Dans le cas de Powerpoint, on peut dire que c'est un logiciel aux multiples fonctionnalités, mais qui présente aussi des limites techniques (voir figure 7). En effet, comme le mentionne un enseignant dans le questionnaire, il est difficile d'éditer en direct les présentations, à la différence d'autres ressources comme le TBI. L'édition de fichiers Powerpoint doit nécessairement se faire en amont afin de ne pas interrompre le déroulement du cours. D'après l'enseignant interrogé lors de l'entrevue, Powerpoint présente d'autres limites techniques :

La taille est assez limitée pour intégrer des images, du texte, des captures d'écran... Donc le manque place dans les diapositives. Je pense que c'est la seule limite parce qu'il n'y a rien qui me gêne. Des petites choses comme j'utilise les animations, si je veux faire des changements dans l'ordre des animations, d'apparition des éléments c'est assez long. L'écran de gestion des animations n'est pas top, tu perds beaucoup de temps à cliquer et à modifier.

Ici, les limites de Powerpoint qui sont évoquées sont liées à l'espace disponible dans sur les diapositives des présentations. En effet, comme l'explique Oomen (2012), les diapositives ne doivent pas être surchargées au risque de rendre la présentation confuse et difficile à suivre pour le public. Par ailleurs, l'enseignant mentionne les difficultés techniques liées à l'organisation et la modification des animations, qui est chronophage à cause des options proposées par le logiciel pour ces actions en particulier.

D'après l'enseignant interrogé sur les inconvénients d'Edmodo, ce réseau social présente certains dysfonctionnements inhérents à la plateforme :

Personnellement je n'utilise pas la version application mobile. Je sais que certains étudiants l'utilisent et qu'il y a des problèmes avec. Par exemple certains élèves ne peuvent pas utiliser Word dans Edmodo avec la version mobile. [...] On reçoit des notifications quand les élèves publient des choses ou rendent des devoirs, mais on les reçoit genre un jour après. Ça n'a aucun intérêt. Parfois tu as une notification et il n'y a rien de nouveau, et parfois il y a quelque chose de nouveau mais pas de notification. [...] si je reçois les notifications en retard c'est un problème. Ça oblige à aller régulièrement sur Edmodo pour voir

si les élèves ont rendu leurs devoirs, et se connecter pour rien, donc tu perds du temps.

En effet, d'après lui la version mobile n'est pas au point puisqu'il a eu des retours négatifs de la part de ses apprenants. Cependant, il n'en précise pas la nature, il est donc difficile d'identifier avec précision ces problèmes. En outre, il semble que la réception et l'affichage des notifications soient sujets à des dysfonctionnements techniques liés à la programmation du site. De fait, les notifications apparaissent avec du retard lorsqu'un élément nouveau a été publié, voire n'apparaissent pas du tout. À l'inverse, il arrive qu'une notification soit affichée bien qu'aucune nouveauté ait été publiée. Ces problèmes techniques ont pour conséquence directe une perte de temps pour l'enseignant, qui doit vérifier régulièrement l'activité sur la plateforme puisque les notifications ne sont pas fiables.

L'utilisation de Kahoot est aussi soumise à des limites techniques, car comme le remarque l'enseignant interrogé, il existe différentes versions de l'application :

maintenant, chaque fois que tu te connectes ils veulent te vendre le produit payant. Le premier défi, c'est le jour où Kahoot ! passera en système intégralement payant.

En effet, comme on peut le voir dans les réponses des enseignants au questionnaire (voir figure 47) il existe une version gratuite, mais aussi plusieurs versions payantes de Kahoot ! que l'entreprise promeut auprès des utilisateurs. Ainsi, la version gratuite est très basique avec des fonctionnalités limitées, tandis que les versions payantes offrent des options additionnelles qu'il convient d'identifier :

Get the most out of Kahoot! by enhancing distance learning and school lessons with fun, engaging, and totally awesome new features. Upgrade to:

- ✓ Collect instant feedback with polls
- ✓ Focus students with puzzles and image reveal
- ✓ Test comprehension with open-ended questions
- ✓ Track class learning progress with reports
- ✓ Create interactive lessons by importing slides

Basic	Pro	Premium	Premium+
Use basic features to create, play, and host games outside of the classroom and in-class.	Unlock more question types, collaborate with colleagues, and access advanced reports.	Access our full suite of question types, distance learning tools, and play school-size games.	Access our most comprehensive plan and: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Get everything in Kahoot! Premium ✓ Teach with interactive lessons ✓ Import slides from presentations ✓ Combine reports (coming soon) Save 33% on your first year - that's 4 months free! Offer ends June 30.
Free	€3	€6	€6
per teacher / month (billed annually)	per teacher / month (billed annually)	per teacher / month (billed annually)	per teacher / month (billed annually)
Continue for free	Upgrade now Start free trial	Upgrade now Start free trial	Upgrade now Start free trial
Trial duration: 7 days. Cancel at any time.	Trial duration: 7 days. Cancel at any time.	Trial duration: 7 days. Cancel at any time.	Trial duration: 7 days. Cancel at any time.

Figure 49 : Les différentes versions de Kahoot!

La figure ci-dessus présente la page promotionnelle affichée automatiquement lors de l'accès sur le site de l'application. On peut y voir les offres pour les versions payantes de Kahoot ! dont les fonctionnalités sont plus étendues que la version gratuite et basique. En effet, la version « Pro » permet à l'utilisateur de débloquer plus de types de questions, de collaborer avec ses pairs ainsi qu'à accéder aux rapports avancés des résultats de quiz. La version « Premium » quant à elle débloque tous les types de questions, offre des outils d'apprentissage à distance ainsi qu'une palette de jeux éducatifs. Enfin, la version « Premium + » ajoute d'autres outils d'enseignement interactif, permet d'inclure des diapositives de présentation et de combiner les rapports des résultats de quiz. En explicitant toutes ces fonctions additionnelles, on peut constater en quoi la version basique est limitée, car elle permet seulement de mettre en place des quiz avec deux types de questions.

Les analyses et interprétations menées au cours de cette étude peuvent être synthétisées au sein d'un tableau. L'intérêt de ce tableau est de présenter de manière claire et explicite les avantages et les inconvénients de chaque ressource numérique étudiée :

Ressource numérique	Avantages	Inconvénients
Manuel numérique	Affichage rapide Recherche avancée Corrigés Compatible avec Powerpoint Lecture directe des documents Fonction zoom Facile d'utilisation	Documents peu authentiques Codes d'accès nécessaires Connexion Internet nécessaire
Powerpoint	Compatible avec le manuel numérique Réutilisation des fichiers Facile d'utilisation Flexibilité	Perte de temps pour créer et éditer Edition en direct impossible
Kahoot !	Rupture de la routine du manuel Réutilisation des quiz Apprentissage ludique Facile d'utilisation Flexibilité	Perte de temps pour créer et éditer Version basique limitée
Edmodo	Communication centralisée Partage de contenu Devoirs à la maison Correction des devoirs	Problèmes techniques Peu de participation Peu d'interactions
Documents sur Internet	Authenticité Rupture de la routine du manuel Sujets intéressants Documents didactisés	Perte de temps pour chercher Perte de temps pour didactiser

Tableau 8 : Synthèse des avantages et inconvénients de chaque ressource numérique

Conclusion

Cette étude m'a amené à questionner l'intérêt d'utiliser les TIC dans un contexte d'enseignement du FLE à un public adulte à l'IFF. Mon analyse s'est penchée plus précisément sur les usages de plusieurs ressources numériques afin de mettre en lumière leur intérêt pour la didactique du FLE. Car effectivement, utilisées de manière raisonnées, ces ressources numériques présentent certains avantages pour l'enseignement-apprentissage du FLE. Premièrement, l'utilisation du numérique est un signe de modernité des pratiques pédagogiques. Or, le public de l'IFF attend ce type d'enseignement influencé par les progrès technologiques du XXIème siècle, dans la mesure où le secteur de l'éducation en Finlande a déjà intégré le numérique dans l'environnement scolaire. Cela est aussi un moyen d'adapter les pratiques pédagogiques au contexte plus général d'une société connectée. En outre, les cours sont payants donc un équipement sophistiqué fait partie des attentes du public. Deuxièmement, utiliser des ressources numériques revient à dynamiser le déroulement du cours. Cela permet d'assurer une transition rapide d'une activité à une autre, sans perte de temps lors des transitions. Avec un manuel papier et un CD, l'enchaînement des activités d'apprentissage et la lecture des documents n'est pas aussi dynamique qu'avec des ressources comme le manuel numérique ou Powerpoint par exemple. D'après mes recherches, l'utilisation de ressources numériques a un effet positif sur la motivation des apprenants. Certaines ressources comme Powerpoint, Edmodo ou le manuel numérique n'ont qu'un effet modéré sur la motivation. D'autres, comme Kahoot ! ou les documents authentiques motivent davantage le public dans la mesure où elles introduisent un aspect ludique et une dimension réelle à l'apprentissage. Edmodo étant une technologie de CMO, elle facilite les interactions et la communication entre l'enseignant et les apprenants. Cette ressource permet d'interagir et de communiquer à travers différentes modalités comme les likes, les commentaires et les publications. Il est également possible pour l'enseignant d'envoyer des messages individuels aux apprenants, ainsi que de leur soumettre des devoirs à la maison. Ainsi, Edmodo contribue à décloisonner la classe de FLE en supprimant les barrières spatiales et temporelles qui s'appliquent inévitablement lorsque l'on travaille uniquement avec un manuel papier. Les ressources numériques contribuent à l'apprentissage d'une langue étrangère en proposant une grande variété d'activités qui permettent aux apprenants de développer leurs compétences langagières. Bien qu'un simple

manuel papier propose également des activités variées, l'ajout de ressources numériques permet de diversifier les documents et les activités auxquels sont exposés les apprenants. Cela constitue, en somme, un enrichissement du processus d'apprentissage. En outre, utiliser des ressources numériques revient à apporter de la flexibilité dans l'organisation de l'enseignement. Car les ressources évoquées sont compatibles entre elles, et l'enseignant peut ainsi les articuler à sa guise lorsqu'il planifie le déroulement de son cours. Cette flexibilité est d'autant plus remarquable avec les technologies de création comme Powerpoint et Kahoot ! avec lesquelles l'enseignant crée, édite et réutilise son matériel pédagogique.

Intégrer des ressources numériques dans son cours, c'est aussi augmenter sa charge de travail en tant qu'enseignant. En effet, avant d'utiliser des ressources de manière raisonnée, il est d'abord nécessaire d'apprendre à les manipuler pour se familiariser avec ses nouveaux outils de travail. De plus, bien que les ressources avec lesquelles on travaille soient maîtrisées, la préparation des cours requiert toutefois un investissement considérable en temps et en énergie. Alors qu'avec un manuel papier le cours est prêt à l'emploi, travailler avec des ressources numériques exige de rechercher des documents, créer et adapter du contenu pour le cours. Préparer un cours devient alors une activité très chronophage.

Par ailleurs, utiliser des ressources numériques comporte certains risques qui, s'ils sont répétés, remettent en question la notion d'intégration des TIC dans l'enseignement. En effet, il est possible que l'enseignant utilise de manière inappropriée des ressources numériques. Ces mauvais usages peuvent être identifiables par les apprenants, voire par l'enseignant lui-même lorsqu'il adopte une démarche réflexive sur sa pratique professionnelle. De plus, il est possible que les apprenants ne participent pas ou peu, lorsqu'ils ne perçoivent pas l'intérêt pédagogique d'une activité autour d'une ressource numérique. Ici, c'est notamment le cas de certains étudiants avec Edmodo. Enfin, les ressources numériques étant dépendantes des TIC, il existe un certain nombre de limites techniques qui contraignent leur utilisation. Fonctionnant avec des outils comme l'ordinateur, ces ressources demeurent vulnérables face aux problèmes techniques. Or, les enseignants ne sont pas toujours compétents pour y apporter une solution.

Bien que les ressources numériques ne présentent pas que des avantages, on remarque en somme que leurs inconvénients sont moindres en comparaison avec leurs apports. De fait, les ressources numériques enrichissent le cours à bien des égards, et étoffent tantôt le contenu

que la forme revêtie par l'enseignement. Ainsi, les efforts supplémentaires à fournir et les écueils à éviter sont des réalités à surmonter si l'on veut enseigner avec le numérique.

Afin d'élargir cette étude de cas, une analyse quantitative des usages des TIC à l'IFF pourrait apporter un précieux complément d'informations sur ce thème. Un recueil plus large de données dans une démarche qualitative serait également intéressant, car en multipliant la quantité de données, le chercheur dispose de davantage de matière pour construire sa réflexion.

La genèse de ce travail a été un processus long, coûteux en temps et en énergie. Depuis le début de mon stage, au cours duquel j'ai défini le sujet et recueilli des données, et jusqu'à la rédaction des dernières pages de ce mémoire, j'ai réalisé l'importante quantité d'efforts à fournir pour produire de la littérature scientifique de qualité. Produire cette recherche m'a permis de mieux comprendre les enjeux de l'intégration du numérique dans l'enseignement, et plus précisément dans la didactique du FLE. Cela aussi été l'occasion de prendre du recul sur mes usages des ressources numériques dans un environnement tel que la salle de classe. Quoiqu'il en soit, cette expérience m'a convaincu de l'intérêt d'une utilisation raisonnée et critique de ces ressources pour enseigner le français. À l'avenir, j'aimerais peut-être renouveler l'expérience de recherche scientifique dans une autre discipline des sciences humaines et sociales, notamment en histoire.

Bibliographie

- Alava, S.** (2000). *Cyberespace et formations ouvertes : Vers une mutation des pratiques de formation ?* Paris : De Boeck Supérieur.
- Albero, B.** (2010). Chapitre 1. L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. In **Albero B., Poteaux N.** *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*, (15-25). Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Bangou, F.** (2006). Intégration des TICE et apprentissage de l'enseignement, *Apprentissage des Langues, Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol.9, 145-160.
- Bardin, L.** (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Berenguer, L.** (2015). Le manuel numérique : un nouveau défi pour le professeur de FLE. *Synergies Argentine*, n°3, 25-33.
- Bibeau, R.** (2004). *Taxonomie des ressources numériques normalisées : vers un patrimoine éducatif*. VIe Journées de l'Innovation, Foix (France), 28 janvier 2004.
- Blanchet, P., Chardenet, P.** (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In Blanchet, P. Chardenet, P. (Eds.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, (9-20) Paris : Editions des Archives contemporaines, pp.9-20, 2011.
- Bommier-Pincemin, B.** (1999). *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en oeuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*. Thèse de doctorat, Paris IV.
- Brodin, É.** (2002). Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes". *Apprentissage des Langues, Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 5, n° 2, 149-181.
- Chabchoub, A.** (2007). Chapitre 3. Les technologies de l'information et de la communication transforment-elles la professionnalité des enseignants ? Le cas des assistants universitaires tunisiens. *Perspectives en éducation et formation*, 45-60.
- Combe, C.** (2019). Les genres numériques de la relation. *Langage et Société*, n°167 (2), 51-77.
- Dellos, R.** (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional technology and distance learning*, n°12(4), 49-52.
- Demaizière, F.** (1986). *Enseignement assisté par ordinateur*. Paris : Orphys.

- Develotte, C.** (2004). *La notion de ressources à l'heure du numérique*. Lyon : ENS Editions.
- Ekmekçi, A.** (2016). Integrating Edmodo into foreign language classes as an assessment tool. *Participatory Educational Research*, n°3, 1-11.
- Feldman, J.** (2002). Objectivité et subjectivité en science. Quelques aperçus. *Revue européenne des sciences*, XI, n° 124, 85-130.
- Fol, J.-J.** (1975). La « guerre des langues » en Finlande. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol 22, n°4, 601-618.
- Finnish National Agency for Education.** (2017). *Finnish education in a nutshell*. Disponible en ligne sur https://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf
- Gerbault, J.** (2002). Technologies de l'Information et de la Communication et diffusion du français - Usages, représentations, politiques. *Apprentissage des Langues, Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 5, n° 2, 183-207.
- Guichon, N.** (2004). La survie sociale de l'innovation , *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol.12.
- Guichon, N.** (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Guichon, N., & Soubrié, T.** (2013). Manuel de FLE et numérique : le mariage annoncé n'a pas (encore ?) eu lieu. *Le Français Dans Le Monde. Recherches et Applications*, n°54, 131–142.
- Halinen, I., Kauppinen, J., Yrjölä, P.** (2006). Que savent les élèves en Finlande ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°43, 105-114.
- Hashemi, M., Azizinezhad, M., & Farokhi, M.** (2012). Power Point as an innovative tool for teaching and learning in modern classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, n°31, 559-563.
- Holec, H.** (1995). Apprentissage autodirigé. Petit précis en forme de glossaire. *Le français dans le monde*, n°277, 39-44.
- Kail, M. & Fayol, M.** (2000). *L'acquisition du langage. Vol. I: Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kalyaniwala, C.** (2018). Analyse d'Edmodo : un site de réseautage éducatif. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol.21.
- Karlsson, F.** (2017). *The languages of Finland 1917-2017*. Turku : Lingsoft Language Library.
- Lacelle, N. Boutin, J-F. et Lebrun, M.** (2018). Chapitre 5. Des avenues méthodologiques en recherche pour la LMM et la LMM@. In Lacelle, N. Boutin, J-F., Lebrun, M. (Eds.), *La*

littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique, (n.p). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lam, Y. (2000). Technophilia v. Technophobia : A preliminary look at why second language teachers do or do not use technology in their classrooms, *Canadian Modern Language Review*, n°56, 389-420.

Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. Paris : CLE International

Lions, M.-L. (2018). *La situation du français en Finlande*. Document non publié.

Livingstone, K. (2015). The impact of Web 2.0 in Education and its potential for language learning and teaching, *International journal of Instructional Technology and Distance Learning*, n°12, 3-16.

Mangenot, F. (1998a). Réseau internet et apprentissage du français, T. Chanier et M. Pothier (dir.) : Études de Linguistique Appliquée, n°110, *Hypermédia et apprentissage des langues*, 205-214.

Mangenot, F. (1998b). Classification des apports d'internet à l'apprentissage des langues, *ALSIC*, n°1, 133-146.

Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues Modernes*, n° 3, 38-44.

Mangenot, F., Potolia, A., Coste, D. (2001). « Ressources en ligne pour l'enseignement/apprentissage du français et d'autres langues européennes : étude typologique et comparative », étude préparée à la demande du ministère des Affaires étrangères (sous-direction du français).

Mangenot, F. (2004). « Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet », in Salaün, J.-M. & Vandendorpe, C. (coord.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, p. 103-123. Villeurbanne : Presses de l'Enssib.

Mangenot, F. et Soubrié, T. (2010). Classifier des cybertâches : quels critères ? Quels obstacles ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, n°160(4), 433-443.

Margelidon, M.-H. (2004). Le système éducatif finlandais. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°36, 175-182.

Medina, E. G. L., & Hurtado, C. P. R. (2017). Kahoot! A digital tool for learning vocabulary in a language classroom. *Revista Publicando*, n°4(1), 441-449.

- Mokhtar, F. A., & Dzakiria, H.** (2015). Illuminating the potential of Edmodo as an interactive virtual learning platform for English language learning and teaching. *Malaysian journal of distance education*, n°17, 83-98.
- Mucchielli, A.** (dir.) (1996, ed. 2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Ollivier, C.** (2009) Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le Web 2.0. In Lions-Olivieri, M.-L. & Liria, P. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Difusión-Éditions Maison des langues.
- Oommen, A.** (2012). Teaching English as a global language in smart classrooms with PowerPoint Presentation. *English Language Teaching*, n°5(12), 54-61.
- Paille, P., Mucchielli, A.** (2012, ed. 2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Parlak, E., et Kartal, E.** (2015). L'exploitation didactique d'un site d'apprentissage : l'exemple de TV5 Monde. *Synergies Turquie*, n°8, 123-134.
- Programme des Nations Unies pour le Développement.** (2019) *Rapport sur le développement humain 2019*. Disponible en ligne sur <http://hdr.undp.org/en/content/table-1-human-development-index-and-its-components-1>
- Piccardo, E. & Yaïche, F.** (2005). « Le manuel est mort, vive le manuel ! » : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 140(4), 443-458.
- Pothier, M.** (2004). Approche de la notion de ressources. In Develotte, C. (Ed.). *La notion de ressources à l'heure du numérique (15-21)*. Lyon : ENS Editions.
- Puimatto G.** (2004). Petit glossaire à usage commun pour le pilotage et la conduite de projets d'espaces numériques d'éducation. *Les nouveaux espaces numériques d'éducation, Les dossiers de l'ingénierie éducative, Scérén, CNDP*, n°46, 35.
- Tellier, M.** (2014). Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés. *Discours*, n°15, 3-26.
- Van der Maren, J.** (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2' édition)*. Bruxelles : De Boeck.

- Van Der Maren, J.** (2006). Chapitre 3. Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (65-80). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Vitali-Rosati, M.** (2014). Chapitre 4. Pour une définition du "numérique". In Sinatra, M-E. et Vitali-Rosati, M. (dir.), *Pratiques de l'édition numérique* (63-75) Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Wanlin, P.** (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, n°3(3), 243-272.
- Zarzycka-Piskorz, E.** (2016). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar?. *Teaching English with Technology*, n°16(3), 17-36.
- Zhao, Y. et Tella, S.** (2002). Teacher Education and Technoolgy. *Language learning & Technology*, vol.6, n°3, 1-4.
- Zourou, K.** (2006). Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues : instrumentation, dispositifs et accompagnements pédagogique. Thèse de doctorat, Université Grenoble 3.

Index des notions

Didactique	14, 18, 29, 30, 35, 39, 109, 112, 113
Documents authentiques	19, 69, 70, 87, 97
Edmodo	
1, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 42, 43, 44, 46, 49, 66, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 96, 100, 102, 104, 110, 112, CXVII	
Enseignement des langues.....	1, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 18, 20, 21, 24, 25, 35, 110, 112
Finlande.....	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 35, 55, 110, 111, CXIX
FLE.....	1, 6, 8, 29, 35, 38, 39, 45, 48, 94, 97, 109, 110
Institut Français	1, 6, 35
Intégration	1, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 35, 38, 110, 111, CXVII
Internet1, 8, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 29, 30, 35, 42, 44, 45, 69, 87, 93, 97, 104, 111	
Kahoot.....	1, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 66, 67, 82, 91, 96, 104
Manuel numérique.....	29, 30, 46, 57, 60, 61, 62, 63, 91
Numérique.....	
1, 4, 8, 9, 12, 13, 14, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 44, 46, 48, 49, 50, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 82, 84, 104, 105, 109, 110, 111, 112, 113, CXVII	
Powerpoint	1, 30, 31, 42, 44, 46, 47, 48, 49, 57, 58, 60, 68, 75, 84, 90, 96, 104
Ressource	10, 11, 29, 34, 41, 46, 50, 57, 60, 67, 82, 84, 105, CXVII
Technologie.....	26, 28, 31, 32
TIC	
... 1, 9, 10, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 32, 34, 35, 46, 47, 55, 108, 110, 111	
TICE.....	1, 9, 10, 14, 16, 17, 18, 20, 109

Index des figures

Figure 1 : Le triangle pédagogique selon Alava (2000)	12
Figure 2 : Le cycle de l'innovation	16
Figure 3 : Capture d'écran illustrant la gestion des cours de Edmodo	27
Figure 4 : Capture d'écran illustrant une modalité de CMO sur Edmodo	33
Figure 5 : Exemple de proposition de séquence méthodologique	37
Figure 6 : Synthèse des réponses à la question 16 du questionnaire pour apprenants	53
Figure 7 : Synthèse des réponses à la question 8 du questionnaire pour enseignants	54
Figure 8 : Synthèse des réponses à la question 9 du questionnaire pour apprenant	55
Figure 9 : Exemple d'activité extraite du manuel numérique avec les réponses cachées.	56
Figure 10 : La recherche rapide de ressources documentaires	57
Figure 11 : Synthèse des réponses à la question 2 du questionnaire pour enseignants ...	58
Figure 12 : La lecture de documents audios	59
Figure 13 : La lecture de documents vidéo	60
Figure 14 : L'affichage rapide d'une page spécifique	61
Figure 15 : Exemple d'insertion de lien hypertexte vers une vidéo	62
Figure 16 : Graphique des réponses à la question 2 du questionnaire pour apprenants	63
Figure 17 : Graphique des réponses à la question 5 du questionnaire pour apprenants	64
Figure 18 : Synthèse des réponses à la question 6 du questionnaire pour apprenants	65
Figure 19 : Graphique des réponses à la question 8 du questionnaire pour apprenant ..	66
Figure 20 : Graphique des réponses à la question 11 du questionnaire pour apprenants	67
Figure 21 : Synthèse des réponses à la question 12 du questionnaire pour apprenants ..	68
Figure 22 : Graphique des réponses à la question 14 du questionnaire pour apprenants	69
Figure 23 : La page d'accueil d'Edmodo	70
Figure 24 : La page des classes sur Edmodo	71
Figure 25 : La page d'une classe sur Edmodo	71
Figure 26 : La bibliothèque d'Edmodo	72

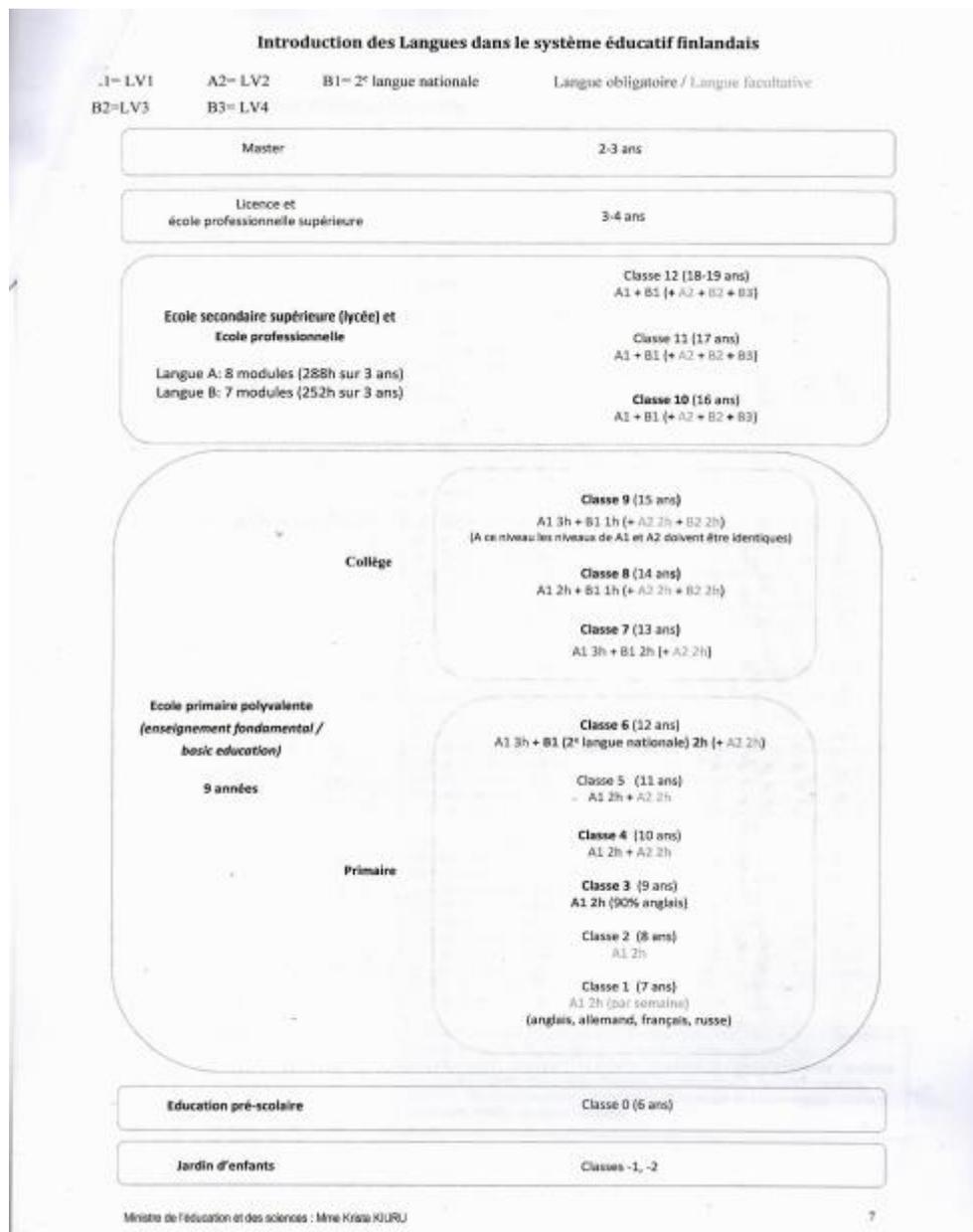
Figure 27 : Exemple de publication de devoir sur Edmodo	74
Figure 28 : Exemple de devoir commenté sur Edmodo	75
Figure 29 : Exemple de publication sur Edmodo	76
Figure 30 : Les messages sur Edmodo.....	77
Figure 31 : Synthèse des réponses à la question 6 du questionnaire pour enseignants ...	78
Figure 32 : Synthèse des réponses à la question 3 du questionnaire pour apprenants....	78
Figure 33 : Graphique des réponses à la question 1 du questionnaire pour apprenants	79
Figure 34 : Graphique des réponses à la question 4 du questionnaire pour apprenants	80
Figure 35 : Exemple de quiz sur la grammaire	81
Figure 36 : Exemple de quiz sur le lexique	81
Figure 37 : Graphique des réponses à la question 7 du questionnaire pour apprenants	82
Figure 38 : Graphique des réponses à la question 13 du questionnaire pour apprenants	83
Figure 39 : Les activités d'apprentissage du manuel numérique	84
Figure 40 : Graphique des réponses à la question 10 du questionnaire pour apprenants	85
Figure 41 : Exemple de document authentique écrit	86
Figure 42 : Exemple de didactisation d'un document authentique	87
Figure 43 : Exemple de consigne sur Powerpoint pour guider l'utilisation d'un forum.	88
Figure 44 : La recherche de quiz	89
Figure 45 : Modifier un quiz	90
Figure 46 : Exemple de document authentique avec didactisation	91
Figure 47 : Synthèse des réponses à la question 4 du questionnaire pour enseignants ...	94
Figure 48 : Synthèse des réponses à la question 10 du questionnaire pour enseignants .	95
Figure 49 : Les différentes versions de Kahoot!	101

Index des tableaux

Tableau 1 : Les compétences techno-pédagogiques des enseignants de langue selon Guichon (2012)	18
Tableau 2 : Les problèmes d'intégration liés à l'équipement et à l'accompagnement technologiques selon Guichon (2012)	20
Tableau 3 : Les configurations de la tâche médiatisée selon Guichon (2012)	24
Tableau 4 : les interactions sur Edmodo	42
Tableau 5 : Synthèse des données recueillies	43
Tableau 6 : Synthèse du corpus de référence	45
Tableau 7 : Synthèse du corpus d'étude	47
Tableau 8 : Synthèse des avantages et inconvénients de chaque ressource numérique ...	102

Annexes

Annexe 1 : Introduction des langues dans le système éducatif finlandais (2014/2015)



Annexe 2 : La situation du français en Finlande, mai 2018

La situation du français en Finlande, mai 2018

Selon les statistiques 2017,

. à l'école primaire (classes 1 à 6) l'anglais arrive en première position avec 256 363 apprenants (soit 70.5% de la tranche d'âge), l'allemand en seconde position avec 14 167 apprenants (3.9%), le français en 3^{ème} position avec 7 607 apprenants (soit 2.1%) devant l'espagnol (3 203 apprenants, 0.9%) et le russe (2 668, 0.7%) ;

. au collège (classes 7 à 9), l'anglais reste en tête, suivi par l'allemand (11% des élèves) et le français (6%) ;

. au lycée, l'anglais reste en tête avec 28 445 apprenants (soit 98.05 %) suivi de l'allemand avec 5 576 apprenants (soit 18.95%), de l'espagnol (4 603 apprenants, soit 15%), du français (3 576 apprenants, 11,05%) et du russe (2 758 apprenants, 9.35 %).

Notons que le pourcentage de filles est supérieur à celui des garçons pour l'apprentissage des langues en général au lycée (soit en français 15.4% de filles et 6.7 % de garçons).

Nous observons là une situation tout à fait nouvelle :

- si l'allemand et le français étaient les années précédentes au coude à coude, aujourd'hui l'allemand passe en seconde position ;

- le russe qui se plaçait après le français et l'allemand, cède la place à l'espagnol.

Le nouveau programme d'enseignement à l'école primaire a instauré l'apprentissage d'une langue étrangère obligatoire dès la première année lors de la rentrée scolaire 2017-2018. A Helsinki sur 76 écoles, 23 ont choisi le français, les autres ont majoritairement choisi l'anglais.

Marie-Laure LIONS, Attachée de coopération pour le français, 16 mai 2018

Résumé

L'intégration de ressources numériques dans l'enseignement présente des avantages indéniables pour l'enseignement du XXI^{ème} siècle. Avec l'accès à Internet et à des outils technologiques tels que les ordinateurs et les smartphones, il est désormais possible d'enseigner et d'apprendre des langues étrangères de manière plus riche qu'avec seulement un manuel en papier. Sans remettre en question la pertinence ni l'utilité des manuels en papier traditionnels, cette recherche qualitative s'attache à mettre en évidence les avantages et les inconvénients de l'utilisation des ressources numériques à l'Institut Français de Finlande. À partir de questionnaires, de captures d'écran et d'un entretien, cette étude de cas se propose de mettre en évidence la complémentarité des ressources numériques et du manuel imposé par l'établissement. En somme, bien qu'intégrer ces ressources dans sa pratique d'enseignant représente un défi, les résultats obtenus montrent que les aspects positifs sont supérieurs aux différentes entraves que cela peut supposer.

Mots clés : numérique, intégration des TIC, TICE, didactique du FLE, ressources numériques, manuel numérique, Internet.

Integrating digital resources shows undeniable benefits for teaching in the 21st century. Thanks to the widespread access to Internet and technological devices such as smartphones and computers, it is now possible to teach and learn foreign languages in a richer way than with a paper manual only. Without questioning neither the pertinence nor the utility of traditional paper manuals, this qualitative research focuses on highlighting the benefits and inconveniences of using digital resources in the French Institute of Finland. Based on surveys, screenshots and an interview, this case study aims to underline the complementarity between these resources and the manual imposed by the institution. In short, even though integrating digital resources may be challenging for the teacher, the results show that the positive aspects of it are superior to the obstacles it may present.

Key words: digital, integration of ICT, ICTE, didactics of French as a foreign language, digital resources, digital manual, Internet