



HAL
open science

Passage forcé au distanciel en classe de FLE pendant la COVID-19: le cas d'un collège italien " DADA "

Sophie Bardiau

► To cite this version:

Sophie Bardiau. Passage forcé au distanciel en classe de FLE pendant la COVID-19: le cas d'un collège italien " DADA ". Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03464306

HAL Id: dumas-03464306

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03464306v1>

Submitted on 3 Dec 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.

Passage forcé au distanciel en classe de FLE pendant la COVID-19 : le cas d'un collège italien « DADA »

Sophie Christine Estelle

BARDIAU

Sous la direction de CHARLOTTE DEJEAN

UFR LLASIC

Département Sciences du langage & Français Langue Étrangère

Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES à orientation recherche (à distance)

Année universitaire 2020-2021

Passage forcé au distanciel en classe de FLE pendant la COVID-19 : le cas d'un collège italien « DADA »

Sophie Christine Estelle

BARDIAU

Sous la direction de CHARLOTTE DEJEAN

UFR LLASIC

Département Sciences du langage & Français Langue Étrangère

Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES à orientation recherche (à distance)

Année universitaire 2020-2021


Remerciements

Au bout de ce long parcours passionnant, je tiens ici à remercier avant tout, Monsieur Daniele Barca, le principal du collège IC3 de Modène pour cette expérience très enrichissante dans son établissement et qui m'a permis d'utiliser le matériel recueilli pendant cette année scolaire pour ce mémoire.

Je rends également hommage à ma directrice de mémoire, Charlotte Dejean, pour m'avoir suivi dans l'adaptation de mon mémoire à la suite du nouveau contexte de ce dernier.

J'en profite également pour exprimer ma gratitude aux enseignantes de l'IC3 qui m'ont enrichi en particulier Linda Dall'Ora. pour son apport professionnel, son calme et son ouverture d'esprit, ainsi que Caterina Durante, Erica Musaico et Cecilia Scalabrini m'ayant fourni leur témoignage pour cette recherche et ma collègue de FLE Maria Silvia Bisi sans laquelle cette expérience n'aurait pas été possible.

Je remercie également mon compagnon d'aventure Giorgio M. pour son soutien moral pendant toute cette période marquée par de multiples imprévus et mes amies Sandrine K. et Hélène B. pour leur encouragement.

	Déclaration anti-plagiat
---	--------------------------

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRÉNOM : SOPHIE CHRISTINE ESTELLE

NOM :BARDIAU

DATE :03/06/2021

Sommaire

Introduction	9
Partie 1 - Contexte et choix méthodologiques	11
Chapitre 1. Un collège « hors norme » dans le système scolaire italien	12
1.1. Système scolaire italien et place du numérique	12
1.2. Le collège <i>DADA</i> : ses spécificités, ses collégiens et leur rapport au français	14
Chapitre 2. Le contexte de la crise sanitaire et le basculement dans l'enseignement à distance	17
2.1. Accompagnement/mesures prises par le collège	17
2.2. Les difficultés de base	19
2.3. Le cas du cours de FLE en 6 ^e	20
Chapitre 3. Problématique et démarche méthodologique	25
3.1. La problématique	25
3.2. Démarche de recherche de type ethnographique	25
3.3. Données recueillies	27
Partie 2 - Cadrage théorique	28
Chapitre 4. Autonomisation dans l'apprentissage	29
4.1. L'autonomie : une finalité de l'apprentissage ?	29
4.2. L'autonomie chez l'apprenant : processus uniforme ou hétérogène ?	31
4.3. Les 8 grands domaines d'application de l'autonomie	31
Chapitre 5. Les compétences favorisant l'autonomie et l'autonomisation	34
5.1. Apprendre à apprendre	34
5.2. La présence à distance	41
Chapitre 6. Motivation et engagement	43

6.1. La motivation : définition	43
6.2. Dichotomie des motivations et l'échelle de l'auto-détermination	44
6.3. L'engagement	45
6.4. Mesurer la motivation des apprenants par le biais de leur engagement	48
Partie 3 - Analyse des résultats	50
Chapitre 7. Structuration d'une séance en ligne en évolution constante.....	51
7.1. L'animation des séances de FLE à distance	52
7.2. Le déroulement type d'une séance de cours de FLE en ligne	55
Chapitre 8. Les mesures de l'engagement et de l'autonomie.....	63
8.1. Le suivi de l'engagement des apprenants par modalité	63
8.2. Évolution de l'engagement des apprenants	67
8.3. Corrélation entre présence et autonomie	71
Conclusion.....	79
Bibliographie.....	81
Sitographie	87
Glossaire.....	89
Sigles et abréviations utilisés	90
Table des illustrations	91
Table des annexes	92

Introduction

« Soyez autonome ! » : injonction que l'on entend souvent des enseignants adressée à leurs apprenants, après avoir répondu à la même question pour la *enième* fois et après avoir sollicité une recherche personnelle de la solution avec les outils à leur disposition. Plus les apprenants sont jeunes, plus il semble difficile de pouvoir attendre de leur part une gestion en autonomie de leur apprentissage. L'autonomie requise dans l'apprentissage d'une langue étrangère est d'autant plus difficile à déterminer lorsqu'il s'agit d'apprenants pré-adolescents se trouvant en première année dans une nouvelle école. En tant qu'enseignante de langue, je me suis donc interrogée sur cette notion afin de comprendre à quel degré d'autonomie peut-on prétendre pour éviter d'engendrer des conflits entre l'attente de l'enseignant et ce que l'apprenant est en mesure de réaliser. Face à une maîtrise non quantifiée de la part des apprenants des outils numériques et des plateformes en ligne destinées à l'enseignement, répondre à ce questionnement est devenu un impératif. Dans ce contexte de crise sanitaire COVID-19, une autonomie et un engagement considérables de la part des apprenants sont exigés, afin qu'ils puissent accomplir les tâches demandées « avec » le numérique (le numérique en tant que moyen, outil) et « dans » le numérique (le numérique en tant que milieu virtuel dans lequel les pratiques divergent du milieu physique) et afin que l'enseignement dispensé à distance soit efficace.

En effet, avec le confinement obligatoire et le passage forcé et brutal à des cours en lignes à distance, les enseignants de tous les degrés, en particulier ceux du collège, ont dû affronter la mise en œuvre d'un nouveau dispositif d'enseignement engendrant maints errements notamment au niveau de la gestion des interactions, cruciales dans un cours de langue. Le bouleversement des pratiques d'enseignement et ses incidences sur les modalités d'apprentissage pour les scolaires ont donc impliqué la nécessité de comprendre comment atteindre au mieux les objectifs prévus par le programme ministériel dans ce contexte.

En outre, « les effets du confinement m'ont amenée à devoir modifier l'objet de ma recherche qui devait initialement poser la problématique de l'autonomisation des apprenants dans le cadre de l'enseignement en présentiel. Les conditions sanitaires ayant contraint les enseignants et les apprenants à rester chez eux, je me suis donc adaptée à la situation inédite que nous vivions en conservant ma thématique principale sur l'autonomisation des apprenants non plus, cette fois-ci, face à un enseignement en présentiel mais bien face à un enseignement reçu à distance

(désormais EAD) synchrone et asynchrone, rendant mon projet de recherche plus passionnant et pertinent.

Devant une telle situation, un foisonnement de questions émerge : comment passer du présentiel à l'EAD sans préparation préalable des apprenants ? Comment amener un collégien à l'autonomie à distance, alors qu'il a toujours été habitué à la présence physique de ses enseignants ? L'enseignement à distance peut-il faciliter cette démarche en responsabilisant plus l'élève par rapport à ses apprentissages ? Comment favoriser à distance leur autonomisation pour une poursuite adaptée et efficace de leur apprentissage en ligne et atteindre les objectifs prévus par le programme scolaire officiel ? Comment rendre le nouveau dispositif motivant, inclusif et adapté à tous les apprenants ? Comment évaluer à distance les compétences acquises des apprenants : autonomie avec et dans le numérique et autonomie d'apprentissage linguistique ? La présence d'outils numériques et de plateformes en présentiel facilite-t-elle la transition à l'EAD en absorbant en partie le choc du changement impromptu ? Les apprenants seront-ils suffisamment engagés pour se connecter et poursuivre leur apprentissage ?

L'enjeu principal dans ce passage éclair à l'EAD est principalement d'éviter le décrochage en réussissant à motiver et à autonomiser suffisamment les apprenants afin qu'ils s'engagent dans leur apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE) en le poursuivant de manière constante. Ainsi, pour tenter de répondre à cette problématique, ce mémoire sera découpé en trois parties.

La première partie définira le contexte de ma recherche et mes choix méthodologiques ; la deuxième présentera les notions théoriques fondamentales pour cette recherche, voire l'autonomie, la motivation et l'engagement ; et enfin, le troisième volet sera dédié à l'analyse des résultats obtenus dans ce cadre.

Partie 1

-

Contexte et choix méthodologiques

Chapitre 1. Un collège « hors norme » dans le système scolaire italien

Il est important de souligner avant tout les lignes directrices et essentielles du contexte scolaire italien et du collège objet de cette recherche afin de mieux appréhender les résultats qui en découlent. En effet, il est nécessaire de comprendre le contexte culturel d'apprentissage pour comprendre également les choix pédagogiques effectués par le collège faisant objet de ma recherche qui pointe principalement sur l'inclusion de tous les apprenants principalement par le biais du numérique.

1.1. Système scolaire italien et place du numérique

1.1.1. Un contexte législatif italien inclusif

Le thème de l'inclusion dans le contexte scolaire est un thème encore très actuel et en progression continue, qui voit ses prémices au XIX^e siècle par la ségrégation des élèves avec handicap confiés aux Instituts religieux privés (*Legge Casati* 1859 [notre traduction : Loi Casati]). Après la guerre, en 1947, l'article 3 de la Constitution italienne convient que « tous les citoyens ont la même dignité sociale et sont égaux devant la loi, sans distinction de sexe, de race, de langue, de religion, d'opinions politiques, de conditions personnelles et sociales » [notre traduction], ce qui établit une égalité formelle, accompagnée d'une égalité substantielle, qui prévoit le droit à la dignité de l' « individu », qui doit pouvoir exprimer pleinement ses aptitudes personnelles. Dans le deuxième paragraphe, l'Assemblée constituante souligne la nécessité de garantir à tous les mêmes chances [...] “en supprimant les obstacles qui empêchent l'épanouissement total de la personne” [notre traduction]. Dès lors, commence une lente progression vers l'inclusion des apprenants en passant par la loi de 1975 instituant les principes de l'École Inclusive : la collégialité, l'importance de la famille, la gestion intégrée des services, la formation des enseignants. L'école n'est plus le lieu où il suffit d'accueillir l'apprenant : l'institution doit l'intégrer dans le système pour le transformer en acteur principal. Ainsi, le 5 juin 1992, la « Loi-cadre sur l'assistance, l'intégration sociale et les droits des personnes ayant un handicap » (Loi 104 [notre traduction]) est ratifiée et débouche sur un parcours individualisé auquel participent différents acteurs institutionnels, privilégiant l'aspect du renforcement de l'apprentissage et de l'autonomie, bien au-delà de la simple « éducation ». Le Règlement d'Autonomie scolaire, D.P.R. 275/99 établit le droit de tous à la réussite scolaire et la Loi de Réforme n° 53/03 va encore plus loin en insistant sur le droit de tous les élèves de personnaliser

leur parcours d'apprentissage. En 2011, l'annexe au décret ministériel n. 5669, en application de la loi 170/2010, donne les lignes directrices pour le droit d'étudier des apprenants ayant des troubles spécifiques d'apprentissage (désormais TSA). La directive du 27 décembre 2012 : « Outils d'intervention pour les élèves à Besoins Éducatifs Spécifiques (désormais BES) et organisations territoriales pour l'inclusion scolaire », met en lumière les élèves nécessitant une attention particulière pour des raisons variées mais ne se concluant pas par la présence explicite de déficits donnant lieu à une certification conformément à la loi 104/92 tels que les troubles spécifiques d'apprentissage, de développement, d'attention et d'hyperactivité, ou les difficultés causées par des contextes culturels et linguistiques différents. Cette directive responsabilise fortement les institutions scolaires par rapport à la « prise en charge éducative » des apprenants se trouvant, temporairement ou définitivement, dans cet état, et indique une série de mesures d'intervention rigoureuses, afin d'assurer des formations adaptées et efficaces pour promouvoir la réussite éducative individuelle. La législation italienne révèle comment l'école italienne se veut une école inclusive, où le droit à l'éducation doit être reconnu par tous, basé sur des valeurs pédagogiques et sociales qui prévoient également une approche qui peut et doit être « personnalisée ».

1.1.2. Un retard de l'inclusion numérique en Italie

Conjointement aux nouvelles prescriptions législatives concernant l'inclusion, les collèges italiens cherchent à se rendre inclusifs par le biais d'une pédagogie différenciée et de l'exploitation du numérique recommandé par l'Union européenne (désormais UE). Toutefois, face à de nombreux obstacles tels que le manque de ressources économiques, l'introduction des outils numériques dans les écoles subit un ralentissement important :

L'intégration technologique à des fins éducatives accuse un retard dans tous les États membres de l'UE. Des divergences subsistent en ce qui concerne la fourniture d'infrastructures et d'équipements numériques, ainsi que le niveau des compétences numériques. Il est essentiel de préparer adéquatement les citoyens à un avenir de plus en plus interconnecté et mondialisé en investissant dans les aptitudes et les compétences nécessaires pour prospérer et participer de manière positive à la société à l'ère du numérique.

Le drame économique pour la fourniture des outils numériques dans les écoles et aux apprenants, l'insuffisance de formation spécifique au numérique de tous les enseignants et apprenants, accompagnés de la moyenne d'âge très élevée des enseignants en Italie (53 % est âgé

de plus de 50 ans, 17 % plus de 60 ans) ne permettent pas une intégration et une croissance efficace du numérique dans les écoles.

Malgré ces écueils, un collège public tente de se distinguer en Italie : l'Istituto Comprensivo 3 de Modène (désormais, IC3) qui constitue le contexte de cette recherche.

1.2. Le collège *DADA* : ses spécificités, ses collégiens et leur rapport au français

1.2.1. Le collège DADA

Le collège IC3 de Modène (Émilie-Romagne), un établissement public très moderne accueillant depuis 2017 trois niveaux d'apprenants [« prima » (6^e), « seconda » (5^e) et « terza » (4^e)] se déclare hautement « inclusif » (cf. annexe 3). En effet, le collège avalise le projet *Didattiche per Ambienti Di Apprendimento* (désormais, *DADA* - [notre traduction : Enseignements pour des Environnements D'Apprentissage]) qui s'appuie sur 5 postulats : la salle de classe comme espace d'apprentissage destiné à un enseignant voire plus de la même matière, et le déplacement des groupes-classe à chaque changement de matière comme stimulant des capacités de concentration des apprenants (le mouvement activant l'esprit selon certaines études neuroscientifiques) ; l'implication de toute la communauté (l'équipe pédagogique) pour une école active et co-construite ; le dispositif organisationnel de l'« incubateur d'innovations » qui demande à toute la communauté d'avoir comme objectif la création d'innovations (nouveaux cours, laboratoires, imprimante 3D, numérique, transparence et communication, multiplicité de modalités d'enseignement, soin de l'espace) ; la prise de conscience du rapport pédagogique-didactique animant le changement tel que le constructivisme sociale (Vygotski, Bruner), la tradition de l'activisme pédagogique (Dewey, Kilpatrick, Washburne), la centralité de l'apprenant (Rogers) et l'école par compétence du futur (Goleman, Senge, Morin) ; la reconnaissance de l'idée originale et l'adhésion au réseau/communauté de la pratique *DADA*, physique et numérique, (www.scuoledada.it). Toutes les salles de cours sont spacieuses, agréables, colorées et dotées d'outils numériques (ordinateur et tableau blanc interactif en particulier). Elles sont regroupées par secteurs d'apprentissage : les mathématiques, les sciences, les langues... En outre, un accord pédagogique a été établi afin que les apprenants soient chacun dotés de tablettes numériques en cours et à domicile pour les devoirs ou projets. Grâce à ces dotations numériques, des échanges interculturels virtuels via le dispositif eTwinning ont également lieu. L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (désormais,

TICE) au sein du collège permet également un enseignement en partie basé sur le principe de la *DAD* (*Didattica A Distanza*, [notre traduction : Enseignement à Distance]) pour l'ensemble des matières étudiées. La partie théorique présentée en classe est étudiée à la maison et systématisée en classe sous forme d'activités et d'interactions. Pour répondre aux difficultés économiques, l'établissement offre la possibilité aux familles plus démunies de faire un contrat de prêt à usage d'une tablette. D'autre part, le principal du collège est à la recherche permanente de fonds pour l'amélioration continue du collège, pour apporter une aide majeure aux apprenants dans ce parcours spécifique grâce à des stimulations en partie numériques afin d'éviter le décrochage scolaire.

Le collège offre également de nombreuses formations en présentiel aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants sur de multiples thématiques et en particulier sur le numérique dans l'objectif d'une pédagogie différenciée et inclusive, aussi bien en début d'année scolaire qu'en cours d'année, dans la grande salle des laboratoires où se trouvent un écran géant et une scène de théâtre. Certaines formations sont incontournables comme celles de l'utilisation de la tablette et du TBI afin d'acquérir les automatismes dans l'utilisation de base de la tablette : allumer, éteindre, insérer les données de compte sur les plateformes employées par l'école telles que *G Suite For Education* pour les courriels et les devoirs, et le *registro elettronico* (correspondant en France à l'espace numérique de travail, désormais ENT) *ClasseViva* (enregistrement des devoirs, communications entre professeur et famille...)

Avoir de bonnes compétences numériques dans ce collège est incontournable étant donné que l'institution demande, d'une part, aux enseignants d'utiliser les outils numériques à leur disposition pour la conception et le déroulement de leurs cours et, d'autre part, aux apprenants d'utiliser le numérique pour leur apprentissage.

1.2.2. Les collégiens de l'IC3 et leur rapport avec le français

Le public qui constitue cet établissement est très hétérogène : italophones, non italophones, apprenants avec handicaps neurologiques ou moteurs, apprenants avec ou sans situation de fragilités. Ces collégiens italiens, ayant de 10 à 14 ans, ne redoublent que dans de très rares cas afin d'éviter le décrochage scolaire et afin de les faire passer dans un cursus supérieur plus adapté à leur profil. Contrairement à la France ou d'autres pays européens, l'Italie ne permet pas aux apprenants de se diriger vers un cursus professionnalisant suffisamment tôt ce qui, dans certains

cas, amène irrémédiablement au décrochage scolaire. Toutefois, de gros efforts d'inclusion à travers la pédagogie différenciée permettent d'éviter l'exclusion d'apprenants et leur permettent d'arriver jusqu'au bout de ce parcours scolaire intermédiaire.

Dans ce collège deux langues étrangères sont obligatoires : l'anglais et le français. Nul autre choix n'est possible. Par conséquent, le FLE n'est pas une langue toujours bien accueillie : en effet, l'apprentissage du français n'ayant pas toujours été choisi mais imposé, la seule langue que les collégiens adoptent avec moins de réticences est l'anglais, considérée comme une langue dite « utile » dans un monde globalisé.

Conclusion

Nous avons présenté d'une part le paradoxe du système scolaire italien se voulant inclusif mais qui accuse en même temps très un grand retard dans l'usage des outils propres à faciliter l'inclusion à travers l'insertion du numérique dans les institutions scolaires italiennes et d'autre part, le collège *DADA*, objet de cette recherche, qui apparaît comme une perle rare : un collège moderne hautement numérique, formateur, très centré sur l'inclusion des apprenants. Suite au tableau général, nous pouvons désormais entrer dans le vif du sujet en présentant les classes et les mesures adoptées dans le contexte d'EAD en ligne dans ce collège.

Chapitre 2. Le contexte de la crise sanitaire et le basculement dans l'enseignement à distance

Le 22 février 2020, la crise sanitaire concernant la COVID-19 sévit de manière violente en Italie et le gouvernement italien impose par décret ministériel l'arrêt immédiat des sorties de classes et des formations en présentiel dans l'espace *SPAZIO LEO* (grand espace destiné, entre autres, aux laboratoires et formations). Le 23 février, toutes les activités scolaires sont suspendues et les écoles brusquement fermées : les principaux acteurs de l'enseignement sont totalement démunis face à une telle situation. Pensant à une suspension brève et temporaire des activités scolaires, personne ne se préoccupe vraiment de la situation, jusqu'à l'accélération brutale des décès, puis les communications deviennent plus tendues : une psychose s'installe chez les enseignants, chez les parents et par conséquent également chez les apprenants. Après une semaine de confinement totale, l'école doit reprendre ses activités pédagogiques mais à distance. Cette transition éclair est vécue de façon très variée : en effet, les écoles dépourvues de préparation au numérique la vivent plus difficilement surtout pour les professeurs et apprenants n'ayant aucun outil et/ou aucune connexion à internet. Bien évidemment, les écoles comme le collège *DADA IC3* de Modène, que je vais décrire infra, hautement numérisé est plus à même d'affronter ce défi.

2.1. Accompagnement/mesures prises par le collège

Le passage du présentiel à l'enseignement forcé et improvisé à distance a été sans nul doute complexe et a demandé de gros efforts de la part de tous les acteurs concernés : le principal, les professeurs, les apprenants et les familles. Toutefois, le collège IC3, qui a une bonne structure numérique de base et qui a pour leitmotiv la formule didactique *DADA*, a vécu ce passage moins difficilement que les autres.

2.1.1. Formation au numérique et outils numériques pour tous

2.1.1.1. Formation continue pour les enseignants

Dès septembre 2019, avant le confinement, le collège IC3 avait procédé comme à chaque rentrée des classes à l'activation des formations générales aux outils numériques, tel que *Chrome Book*, et des plateformes comme *GSuite Education* et *ClasseViva*. Les acteurs de l'apprentissage entrent alors en possession d'outils numériques individuels (tablette pour les apprenants ;

ordinateur portable et/ou tablette pour les professeurs) s'ils n'en possèdent pas déjà. En début de pandémie, le principal a convoqué les professeurs à des réunions pour comprendre leurs besoins et voir comment gérer au mieux ces nouveaux parcours d'apprentissage en ligne. Des formations en ligne avec des experts ont été consacrées à accroître les compétences numériques des professeurs, à adapter leurs enseignements de façon synchrone et asynchrone en ligne et comprendre comment évaluer les apprenants à distance. Ces premières semaines de confinement ont donc permis de développer nos compétences sur les plateformes telles que *Google Meet*, *Classroom* et d'autres applications utiles pour un enseignement plus agréable et efficace, mais surtout pour donner la possibilité aux apprenants d'accomplir des tâches en autonomie en cas de mauvaise connexion et afin d'éviter qu'ils ne perdent des éléments importants de la séance.

2.1.1.2. Formation avec le numérique et fourniture d'outils numériques.

Les cours en présentiel sont très axés sur des activités de groupe : le collège demande aux enseignants d'utiliser le tableau blanc interactif (désormais TBI) pour des activités d'apprentissage spécifiques, ainsi que la tablette et des Chromebook (ces derniers, nécessitant une réservation préalable, sont utilisés principalement par les enseignants d'italien langue maternelle). Les projets action et les activités de manipulation des notions abordées en cours sont promus tant à l'intérieur de l'établissement qu'à l'extérieur toujours dans le contexte scolaire. Ainsi, les projets actions sur le thème de l'écologie en cours de FLE, par exemple, se traduisent par des clavardages et des échanges de création entre classes de deux pays étrangers voire plus dans le cadre d'e.twinning, par des pancartes créées par les élèves sur le tri sélectif dans la classe dédiée au FLE, par la conception de projets écologiques au sein de l'école comme la création de poubelles destinées au tri sélectif avec des écriteaux plurilingues) ; les activités de manipulation se traduisent par des jeux pour l'apprentissage de la grammaire en ligne avec *Quizlet* ou sur le TBI, des jeux de cartes en papier comme la création d'un Cluedo sur la francophonie en français, des jeux du type *Memory* pouvant également être conçus par les apprenants facilitant ainsi la mémorisation des termes ou des notions.

Les cours se développent du lundi au vendredi : du lundi au jeudi de 8 h à 13 h, deux après-midis par semaine de 14 h à 16 h et le vendredi de 8 h à 14 h afin d'éviter le retour en classe des apprenants le samedi matin et de leur permettre de profiter de leur famille. Pendant les après-midis non occupés par l'instruction obligatoire, de nombreuses activités sont promues pour éviter

le décrochage scolaire et pour promouvoir la socialisation entre les apprenants sous forme de club : le *club Wb-radio (Radio Matta)*, le club de sport, de vidéo, de musique, de numériques créatifs, de langues vivantes (français et anglais) et langue morte (latin)... mais aussi le club *Homeworks* pour les élèves repérés par les enseignants ayant des difficultés scolaires dont l'objectif est de faire acquérir plus d'autonomie à l'apprenant pour faire ses devoirs. Un grand nombre de ces activités sont donc également conçues pour former dans et avec le numérique et, par conséquent, pour développer leurs compétences numériques. De ce fait, les apprenants, au moment du confinement, n'étaient aucunement ignares en matière numérique. D'autre part, le principal a fourni une pocket wifi à certaines familles n'ayant pas ou pas suffisamment de connexion à l'internet à domicile, ce qui a permis aux apprenants concernés de suivre les cours en ligne et faire les tâches demandées par les enseignants.

2.1.2. Tutorat à distance

Outre la mise en place d'une assistance numérique afin de guider et d'accompagner les apprenants décrocheurs en situation de fragilité dans un contexte d'EAD en ligne, le *collegio* (c'est-à-dire l'ensemble des enseignants y compris le principal) a décidé d'instaurer un tutorat à distance. Les apprenants ont été sélectionnés par les enseignants en fonction de leur absence en ligne et/ou absence d'envoi des devoirs. Le tutorat proposé aux familles n'était pas obligatoire mais fortement conseillé pour éviter le décrochage de l'apprenant.

2.2. Les difficultés de base

Lors du confinement et donc de la fermeture des écoles, le problème de l'outil numérique était en partie résolu dans ce collège contrairement aux autres collèges du territoire car les apprenants possédaient tous au moins une tablette. Le collège et les enseignants ont dû faire face à de nombreux obstacles concernant le passage à un enseignement exclusivement à distance : les problèmes de connexion, les problèmes des familles travaillant et les préadolescents devant jouer le rôle de baby-sitter avec les plus jeunes, les problèmes de présence physique et de socialisation, le problème du suivi à distance, de l'évaluation des apprenants... En outre, les enseignants n'avaient jamais enseigné à distance dans le numérique ce qui impliquait de comprendre comment adapter les cours traditionnels en présentiel à des cours à distance. L'utilisation du numérique en classe de FLE se limitait en effet à peu de fonctions qui soutenaient la séance traditionnelle : l'utilisation du TBI, visionnage de vidéos, présentation de diapositives et pour ma

part l'utilisation de *Quizlet* pour les jeux grammaticaux ou lexicaux. Il fallait donc comprendre comment enseigner à distance à l'aide des outils numériques à disposition. Les apprenants avaient l'habitude d'être bien encadrés par les enseignants pendant les cours et étaient assez « autonomes » dans l'exécution des tâches demandées chez eux avec le manuel de FLE et les petites tâches numériques demandées. L'EAD, qu'ils ont dû affronter, a demandé un engagement nettement supérieur de leur part et surtout une autonomie plus complète touchant différents aspects : l'autonomie sociale, l'autonomie d'exécution, de recherche des informations... Je reviendrai par ailleurs sur ces notions dans ma partie théorique. D'autres problématiques devaient être affrontées telles que le souci des tâches actionnelles de groupe, la gestion de la classe en ligne, trouver des activités adaptées, concevoir un nouveau planning hebdomadaire des séances de FLE pouvant s'appliquer à la nouvelle modalité en ligne, affronter l'absence de présence physique...

2.3. Le cas du cours de FLE en 6^e

Des difficultés spécifiques au cours de langue ont émergé dès le premier cours en ligne étant donné que les conditions étaient peu favorables à un apprentissage en interaction.

2.3.1. Conditions du passage à distance : regroupements, plateforme, emploi du temps.

Le planning des séances de FLE a été complètement bouleversé afin de suivre les lignes directrices pas très bien définies par le Ministère concernant le temps en ligne pour chaque apprenant vu l'état de crise inattendu. Le collège a opté pour une concentration des mêmes matières le même jour et par niveau (cf. Fig. 1). Ainsi, tous les cours de langues se déroulaient le mercredi pour tout le collège et pour tous les niveaux et la durée était d'une heure maximum (45 minutes conseillées).

Planning settimanale					
Settimana 9-13 marzo 2020					
Orario	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì
8.30-9.00	Risveglio muscolare	Risveglio muscolare	Risveglio muscolare	Risveglio muscolare	Risveglio muscolare
9.00-10.00	ITA prime	Mate prime	Inglese/ Francese	Arte/ Tecnologia/ Musica	Arte/ Tecnologia/ Musica
10.00-11.00	ITA seconde	Mate seconde	Inglese/ Francese	Arte/ Tecnologia/ Musica	Arte/ Tecnologia/ Musica
11.00-12.00	ITA terze	Mate terze	Inglese/ Francese	Arte/ Tecnologia/ Musica	Arte/ Tecnologia/ Musica

Figure 1 Planning de la semaine – toutes les classes

Par conséquent, mes cours de français pour mes deux classes de première année, regroupées en une seule classe très hétérogène de 47 apprenants, se déroulaient le mercredi de 11 h à 12 h (cf. Fig. 2). Je devais poursuivre ainsi le programme ministériel avec maximum une heure hebdomadaire à la place de 2 heures hebdomadaires et des devoirs à la maison.

Planning settimanale					
1B	Settimana 9-13 marzo 2020				
Orario	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì
8.30-9.00	Risveglio muscolare	Risveglio muscolare	Risveglio muscolare	Risveglio muscolare	Risveglio muscolare
9.00-10.00	ITA	Mate	Inglese		Arte
10.00-11.00					Tecnologia
11.00-12.00			Francese	Musica	

Planning settimanale					
1C	Settimana 9-13 marzo 2020				
Orario	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì
8.30-9.00	Risveglio muscolare	Risveglio muscolare	Risveglio muscolare	Risveglio muscolare	Risveglio muscolare
9.00-10.00	ITA	Mate	Inglese		Tecnologia
10.00-11.00				Musica	
11.00-12.00			Francese	Arte	

Figure 2 Planning de la semaine – mes deux premières années

2.3.2. Profils des collégiens objet de cette étude

2.3.2.1. La « prima » B

La classe de « prima » B (« première » année du collège correspondant à la 6^e en France) est composée de 25 apprenants. Cinq apprenants sont de langue maternelle non italoophone. Wu¹ est un apprenant chinois arrivé en Italie depuis peu, avec d'énormes difficultés de communication ne sachant pratiquement pas parler italien. Fatima et Omar sont deux pré-adolescents d'origine maghrébine l'une ayant des troubles cognitifs et l'autre des troubles spécifiques d'apprentissage (désormais, TSA) et plus spécifiquement de dyslexie et dysorthographe, dont les parents ne sont pas autonomes avec la langue italienne. Wadou, adopté par une famille italienne d'accueil ayant d'autres enfants en charge, est un jeune garçon d'origine africaine souffrant de TSA, de troubles du déficit de l'attention avec hyperactivité (désormais, TDAH) et de troubles affectifs. Carlos, quant à lui, est d'origine hispanique et sans grosses difficultés, probablement grâce à la proximité linguistique des deux langues (espagnol et italien). Deux apprenants sont issus de familles mixtes (père ou mère non italoophone) : Gretel, bilingue (père italien et mère de l'Europe de l'Est) dont le rendement scolaire se situe dans la moyenne haute de la classe et John, ne parlant

¹ Tous les prénoms à l'intérieur du mémoire ont été modifiés dans le respect à la vie privée

qu'italien langue du père et refusant la langue anglaise de la mère. Ce dernier est très conflictuel avec des troubles du comportement à la suite du divorce difficile de ses parents. En ce qui concerne les autres apprenants provenant de familles italophones, certains ont des difficultés variées : Enrico a un retard d'apprentissage aigu au niveau neurologique (L. 104) ; deux sont TSA plus ou moins importants (Alberto, avec des troubles généralisés et Maria simplement de lecture) ; Elena a également des difficultés et doit être constamment stimulée. En bref, 8 apprenants sur 25 sont en fragilité scolaire importante, soit 32 % de la classe ce qui se répercute sur le bon avancement du programme ministériel. Ce groupe classe a un rendement scolaire inférieur à l'autre classe mais reste quoi qu'il en soit dans la norme pour une classe de sixième en FLE.

2.3.2.2. La « prima » C

Cette classe est composée de 24 apprenants avec de bonnes capacités d'apprentissage dans l'ensemble. Trois élèves sont d'origine étrangère : Amor, maghrébin ; Indi, indienne et Tahina, philippine. Cette dernière a été adoptée par une famille italienne depuis des années et est dyslexique. Indi a des problèmes d'ordre cognitif encore à définir par le service de neuropsychiatrie infantile. Amor est un garçon motivé malgré les obstacles linguistiques dues probablement d'une part au fait que la seule langue de communication à la maison est l'arabe, langue très lointaine des langues latines et d'autre part, à la fort probable insuffisance de rapport interpersonnel avec des italophones hors du contexte familial. Des apprenants italophones avec des fragilités cognitives sont présents dans la classe : une apprenante dyscalculique mais avec une grande volonté d'apprentissage, une apprenante dyslexique, un apprenant avec des fragilités émotives et cognitives et un autre apprenant avec des caractéristiques très proches aux TDAH (bouge et parle constamment). Malgré les obstacles à l'apprentissage ci-dessus présentés, seuls 2 apprenants ont un rendement inférieur à la moyenne.

2.3.3. Difficultés rencontrées.

2.3.3.1 La connexion à l'internet et le choix de la plateforme

En premier lieu, il fallait résoudre la difficulté de connexion à internet, primordiale pour réussir à faire un cours en ligne, ce qui a été résolu au moins en partie au fil des semaines avec les pockets wifi prêtées par le collège. Toutefois, les performances du réseau internet n'étaient pas

contrôlables et devaient être tout de même gérées. En outre, la plateforme *Google Education* utilisée en temps normal par le collège pour la gestion des cours n'était pas prévue initialement pour une gestion d'enseignement à distance mais seulement pour un support à l'enseignement en présentiel. En effet, chaque enseignant de chaque matière utilisait déjà *Classroom* pour charger des devoirs, du matériel supplémentaire pour les apprenants. En revanche, l'ENT *ClasseViva* était la seule plateforme de référence pour la communication officielle des devoirs pour les apprenants, où se trouvent également les évaluations (numériques et descriptives) de fin du trimestre et les communications aux parents. Il fallait donc trouver une gestion simplifiée et unique pour les apprenants et les enseignants. De plus, il était important de comprendre comment il était possible de vérifier la présence effective des apprenants en ligne.

Le logiciel *Google Meet* pour les visioconférences est plutôt limité à plusieurs niveaux. D'une part, lors des partages d'écrans, les apprenants ne sont plus visibles et il faut jongler sur deux fenêtres. Puis, il est nécessaire d'arriver en premier dans la visioconférence pour être animateur (le cas échéant l'apprenant arrivé en premier peut devenir l'animateur et donc exclure l'enseignant de la visioconférence). Ensuite, initialement, faire l'appel demandait du temps et par conséquent, une séance d'une heure était considérablement réduite. Enfin, la gestion des microphones et donc des interventions des apprenants pré-adolescents était plutôt complexe. Les compétences numériques des apprenants et des enseignants concernant *Google Meet* étaient insuffisantes et, mêlées aux difficultés de connexion, généraient une gestion difficile de la séance. D'autre part, *Google Meet* ne permettait pas de créer des groupes de travail pendant la visioconférence et par conséquent, l'enseignant devait forcément exclure les activités de groupe (comme des écritures créatives en petits groupes, la production de petites saynètes, les projets actionnels sur une thématique spécifique telle que l'écologie...) dans la gestion des séances favorisant les interactions. De plus, la grande inconnue sur laquelle les enseignants s'interrogeaient beaucoup pour affronter l'EAD était le niveau d'autonomie acquise par les apprenants de sixième par rapport au numérique pendant ces quelques mois de présentiel.

2.3.3.2 Les implications du regroupement de deux classes

Ne pouvant pas créer de groupes pendant la visioconférence, le regroupement des deux classes de sixième dans la seule heure hebdomadaire engendrait d'autres difficultés. En effet, 47 apprenants provenant de deux classes impliquaient des soucis de gestion, de nouvelles barrières

interactionnelles en lien avec la notion de « face » selon l'angle d'E. Goffman (1973, 1974), par rapport au regroupement d'apprenants ne se connaissant pas et engendrant inévitablement un malaise. L'élaboration pédagogique de la séance de FLE à distance (désormais AD) était complexe. Il fallait créer des séances adaptées à un groupe-classe très nombreux et hétérogène, dynamiques et stimulantes, permettant de retisser ou maintenir des liens sociaux.

D'autre part, il fallait également comprendre comment l'enseignant pouvait se comporter à distance, quelle attitude prendre en ligne devant certains comportements : l'enseignant avait une réelle difficulté à interpréter l'absence de l'image et/ou de son de l'apprenant en visioconférence (absence de l'apprenant ou mauvaise connexion ?). Comment l'enseignant pouvait motiver les apprenants à se connecter à la séance et à rester devant un écran ainsi qu'à garder leur engagement élevé vis-à-vis de leur apprentissage pour éviter le décrochage scolaire.

En outre, l'enseignant devait avancer avec le programme ministériel et donc il fallait comprendre, d'une part, si l'ensemble des 4 compétences du CECRL (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) pouvaient être développées avec un EAD et, d'autre part, quelles tâches pouvaient être accomplies par l'apprenant en autonomie sans l'intervention ponctuelle du professeur. Après quoi, il fallait également comprendre comment évaluer la progression des compétences des apprenants à distance.

Conclusion

Dans ce chapitre, je me suis efforcée de rendre compte du contexte du passage éclair à l'EAD et les difficultés devant être rapidement affrontées et résolues outre les problèmes de connexion : regroupement de deux classes de sixième du collège, engagement incertain des apprenants, interactions complexes en ligne, niveau incertain de l'autonomie des apprenants, besoin d'adaptation des cours traditionnels. Je vais rendre compte dans le chapitre suivant, de la problématique que j'ai élaborée partant de ces constats, ainsi que de la démarche méthodologique de ma recherche.

Chapitre 3. Problématique et démarche méthodologique

Dans un contexte propice à l'enseignement au numérique, il reste néanmoins des difficultés de passage à l'EAD auquel les enseignants ne sont pas préparés et d'adaptation de l'enseignement traditionnel du FLE à des pré-adolescents arrivés depuis peu dans un nouvel établissement scolaire et n'ayant pas encore développé des compétences pour une autonomie suffisante pour leur apprentissage dans ce nouveau milieu.

3.1. La problématique

Face aux adversités citées ci-dessus, j'ai bien évidemment dû me concentrer sur certains aspects et appréhender les principaux obstacles de cette période de confinement. La situation incontournable a fait émerger une palette importante de questions auxquelles il fallait répondre rapidement telles que « dans quelle mesure la distance physique et le manque d'autonomie numérique engendrent une diminution de l'engagement de certains apprenants ? », « comment reconstituer un groupe-classe avec deux classes très hétérogènes ? », « qu'est-ce qui permet à un groupe-classe de se construire (faire une classe, création du groupe, cohésion du groupe) ? », « comment faire des groupes quand il n'est plus possible de faire de groupe ? », « comment éviter le décrochage en situation d'EAD ? », « comment favoriser des interactions afin de maintenir un engagement élevé de la part des apprenants », « comment autonomiser les apprenants dans un contexte d'EAD ? », « de quelle manière poursuivre le programme ministériel ? », « quelles compétences pourront-elles être développées ? », « comment créer de la présence en ligne ? ».

Dans ce mémoire, je tenterai de répondre à la problématique qui en a découlé et qui se formule ainsi : « dans un contexte de passage éclair à l'enseignement du FLE à distance, comment faire en sorte que les apprenants restent engagés dans leur apprentissage, pendant et après le cours, en favorisant leur autonomie ? »

3.2. Démarche de recherche de type ethnographique

Mon mémoire avait été initialement conçu avant le confinement et présentait déjà un certain intérêt pédagogique ; toutefois, les événements historiques que nous vivons encore aujourd'hui ont rendu la recherche plus intéressante en la reliant à la transformation des modalités d'enseignement et d'apprentissage. Si j'avais pu anticiper ce passage à distance et construire en amont un mode d'intervention à tester et expérimenter, mon mémoire aurait pu être de type

recherche action qui reflétait les phases de Catroux (2002). La situation s'étant modifiée brusquement à cause du confinement, j'ai recueilli des données inédites dont je vais rendre compte dans ce mémoire grâce à une approche de type ethnographique.

L'approche ethnographique cherche à comprendre ce qui se passe dans les classes, dans un but qui dépasse une simple révision des activités : recueillir des données et des résultats qui changent nos conceptions de l'acte didactique [...] (Cambra-Giné, M. 2003 : 13)

Rentrer dans la peau d'un ethnologue et suspendre mon jugement pour développer mes « qualités de contemplation attentive » (Wittrock, 1986, cité par Cambra-Giné, M. 2003 : 17), était nécessaire outre le fait de devoir adopter une attitude de recul vis-à-vis des séances dispensées et des apprenants ainsi qu'un comportement empathique.

« La recherche ethnographique [...] est allée chercher des réponses dans les disciplines qui s'occupent des phénomènes humains et sociaux [...]. Elle s'engage, avec la nouvelle sociologie, plus précisément l'interactionnisme symbolique et les travaux de Goffman, dans une même entreprise : étudier le travail de construction de la réalité sociale par ses propres acteurs ». (Cambra-Giné, M. 2003 : 20)

La capacité d'étonnement nécessaire à un ethnologue a été facilitée par le contexte scolaire sans précédent et le questionnement émergent d'une telle situation qui m'a positionnée dans une démarche réflexive où s'est imposé un « inventaire avant enquête » (A.-M Arborio & P. Fournier, [1999] 2010 : 66) et pendant l'enquête « au fur et à mesure (du recueil des) objets de collection » (Mauss, M. [1967] 2002 : 31). Ainsi, la démarche qualitative à visée descriptive et compréhensive permet de comprendre les phénomènes se déroulant sur le « terrain naturel » de la recherche et l'observation participante inaugurée par B. Malinowski ([1922] 1989, cité par Muller, 2017) est légitimée par ma démarche qui « consiste à combiner observation et participation » (Muller, 2017). D'une part, je vais participer activement à la vie scolaire et d'autre part, je vais observer les apprenants.

Ainsi, ma recherche me permet de garder de la distance par rapport à cette expérience et porter un regard réflexif sur ma pratique sur le terrain durant cette période. Celle-ci m'a permis d'aller au-delà de la narration de ce passage à distance, au-delà de la description des mesures et des moyens mis en œuvre par moi-même en tant qu'enseignante afin de « réussir » le passage au virtuel. Les outils d'analyse permettent de prendre du recul et formaliser certains choix tels que la sélection des données et le choix des notions théoriques sur lesquelles je m'appuie.

3.3. Données recueillies

Pendant toute la période d'EAD, j'ai élaboré des « fiches » pédagogiques très synthétiques (pour comparer leur construction dans le cadre du présentiel et de la distance) ; j'ai tenu un carnet de bord (cf. annexe 12 & 13) afin de noter les comportements et remarques des apprenants, les difficultés et les réussites. Lors des activités en ligne, j'ai également réussi à obtenir des traces de présence (cf. annexes 6 & 7) et d'activités des élèves (cf. annexes 4, 6, 7 & 9). Ainsi, l'ensemble de ces éléments m'ont permis d'observer l'évolution de leur engagement concernant leur apprentissage, leur autonomie et motivation.

D'autre part, en fin de parcours, j'ai soumis un questionnaire (cf. annexe 5) aux apprenants concernant cette expérience d'EAD où je leur ai demandé de la comparer à leur expérience d'enseignement en présentiel en exprimant leurs perceptions. Associé à une petite discussion finale (cf. annexe 2 & 13) avec eux lors de la dernière séance, ce questionnaire m'a permis d'évaluer leur perception sur leur engagement et leur autonomie en EAD et de la confronter à la période en présentiel.

Toujours en fin de parcours, la réalisation d'entretiens semi-directifs (cf. annexe 17 tableau synoptique des entretiens) avec trois tutrices m'ont permis de soutenir ou infirmer mes conclusions qui découlent de mes observations par rapport à leur engagement et leur autonomie. Ces entretiens m'ont donné la possibilité de reconsidérer certaines pratiques pédagogiques mettant en exergue une autonomie précaire de certains apprenants. Je reporterai dans mon mémoire exclusivement les passages pertinents apportant des éléments complémentaires à mes observations et en particulier concernant l'autonomie et l'engagement des apprenants.

Conclusion

Ce chapitre a permis de présenter d'une part, la réorientation de la problématique de cette recherche, du fait de la situation sanitaire qui a impliqué un basculement des cours à distance. D'autre part, a été présentée la nouvelle démarche méthodologique, de type ethnographique, avec laquelle j'ai procédé pour la construction de ce mémoire.

La partie suivante présentera les notions théoriques sur lesquelles s'appuie cette recherche : autonomie, motivation, engagement.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Chapitre 4. Autonomisation dans l'apprentissage

Selon l'Office québécois de la langue française, l'autonomisation est le : « processus par lequel une personne, ou un groupe social, acquiert la maîtrise des moyens qui lui permettent de se conscientiser, de renforcer son potentiel et de se transformer dans une perspective de développement, d'amélioration de ses conditions de vie et de son environnement » et ce terme peut être employé dans les domaines connexes tels que la pédagogie (pour l'apprentissage) et la psychologie (en ce qui concerne les personnes avec déficience intellectuelle). D'autre part, « un enseignement qui entend aider les apprenants à s'autonomiser va donc inclure une formation à l'autonomie, l'objectif étant que les apprenants sachent apprendre et utiliser les langues de façon autonome » (Ollivier, 2019 : 11). L'action autonomisante implique donc le renforcement de l'autonomie de l'individu. Encore faut-il bien appréhender les notions satellites de la « autonomie » dans le contexte de l'apprentissage.

4.1. L'autonomie : une finalité de l'apprentissage ?

Lorsque le sujet de l'autonomie est abordé dans la littérature scientifique, le terme revêt des aspects complexes et peut être lu à différents niveaux.

Benson la définit comme la capacité à prendre en charge, à assumer la responsabilité ou à contrôler son apprentissage qui demande des capacités et des attitudes spécifiques (2005 : 1). Holec (1979 : 4) réitère ces notions et en ajoute une ultérieure :

l'apprenant autonome est un individu responsable qui peut (c'est-à-dire qui a les moyens et la latitude de) prendre "toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage" (ibid.), à la fois sur le quoi (les objectifs et, les contenus) et sur le comment (le déroulement et les méthodes). (Holec, 1979 : 4, cité par Tremblay, 2016 : §18)

En d'autres termes, l'apprenant ne peut se rendre autonome s'il se trouve dans une situation d'incapacité à prendre des décisions concernant les objectifs et les modalités de son apprentissage ; il ne pourra pas développer ou prouver son habileté à autoréguler son apprentissage dans des contextes lorsqu'il se trouve dans l'impossibilité d'exercer un choix ou un contrôle (Zimmerman et al. 2000 : 14) tel que dans un contexte en présentiel où l'enseignant donne les objectifs et encadre assez rigidement l'apprentissage. Pintrich (2000 : 453) définit l'autorégulation « comme un processus actif et constructif par le biais duquel les apprenants fixent leurs objectifs d'apprentissage et exercent le suivi et le contrôle de leurs connaissances,

motivations et comportements » (Macré, 2014 : §17). « Selon cette définition et en accord avec d'autres (Dörnyei 2001, 2003 ; Zimmerman 2002), l'autorégulation est décrite comme « dynamique » ou « cyclique ». La rétroaction des expériences passées est utilisée pour réaliser des ajustements de l'effort nécessaires en cours de route étant donné que les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux sont en évolution permanente durant l'apprentissage et l'action et ils doivent donc être observés et analysés dans la même lignée conceptuelle de la roue de Deming : « plan, do, check, act ».

Stuart Shanker (2013 : 13) affirme que pour obtenir une autorégulation optimale de la part de l'apprenant, six éléments sont nécessaires : la capacité de se sentir et de se savoir calme, concentré et attentif ; la capacité de reconnaître la cause de son stress ; la capacité de reconnaître les facteurs stressants, tant en classe qu'ailleurs ; la volonté de composer avec ces facteurs stressants ; la capacité de trouver des stratégies pour composer avec les facteurs stressants ; la capacité de se remettre efficacement d'une situation stressante. Le développement de l'autorégulation touche selon lui cinq sphères : biologique (la régulation de son corps, le niveau d'énergie et l'état d'éveil), émotionnelle (la régulation de l'attention, des émotions, des sentiments et de l'humeur), cognitive (la régulation de l'attention et du comportement en fonction des processus mentaux), sociale (la capacité à interagir socialement) et prosociale (l'empathie pour les autres et un comportement adapté aboutit à des activités sociales positives) (Bronson, 2000).

Nous avons donc, d'un côté, les notions de prise en charge et de responsabilisation et de l'autre, une notion de « pouvoir » qui implique des notions d'habileté, de faculté, de capacité et de puissance « avoir le droit de ». L'autonomie n'est donc pas un objectif ou un comportement à tenir, mais « un moteur interne de l'apprentissage » (Barbot & Catamarri, 1999 : 3) et « d'un processus dynamique et continu caractérisé par un besoin naturel de l'apprenant à construire du sens en tenant compte de ses besoins, de ses capacités, de ses motivations et de son environnement. Nous parlerons ainsi de l'autonomisation de l'apprenant » (Macré, 2014 : §7).

Dans un contexte scolaire d'apprenants pré-adolescents, il serait légitime de se demander dans quelle mesure il est possible d'autonomiser les apprenants et pour y répondre, nous devons comprendre comment se manifeste l'autonomie chez les apprenants.

4.2. L'autonomie chez l'apprenant : processus uniforme ou hétérogène ?

Freund (2016) résume bien la difficulté à appréhender de manière pragmatique l'autonomie chez l'apprenant, celle-ci étant un processus dynamique en évolution constante et hétérogène en fonction de facteurs internes et externes très variés agissant sur chaque apprenant :

L'autonomie ne se manifeste pas par un comportement unique et, par là, elle n'est pas facilement observable (Little, 1990, cité par Benson, 2011 : 59). Elle varie en degré d'un apprenant à l'autre et chez un même apprenant en fonction des situations et de son expérience » (Dörnyei & Ushioda, 2010). De plus, l'autonomie peut également apparaître sous des formes diverses : tel apprenant montrera qu'il peut établir et suivre un plan de travail à partir de ressources en libre accès, tandis que tel autre saura se créer des opportunités en dehors du cours pour interagir en langue cible (Benson, 2011 : 66).

Enfin, l'autonomie ne correspond pas à un état stable et constant ; au contraire, il s'agit d'une construction dynamique qui s'opère par adaptation à l'environnement et en interaction avec autrui (Viau, 2009). Ceci pose pour principe que l'autonomie peut se développer par entraînement (Linard, 2003 : 247), y compris par apprentissage formel (Holec, 1979), en relation avec l'enseignant et les pairs." (Freund, 2014 : §19)

Selon cette théorie constructiviste, « l'autonomie ne se décrète pas, n'est pas « innée » (Holec, 1979 : 3). L'adaptation à cet état instable s'acquiert progressivement dans le temps grâce à une formation et l'expérience. Albero (2000) souligne l'aspect spécifique et séquentiel de ce processus évolutif qui aiderait les apprenants à développer leur degré d'autonomie :

S'il est en effet impossible d'enseigner et d'apprendre à être autonome globalement, il est en revanche envisageable de former et d'apprendre de manière spécifique, par exemple : à utiliser des outils techniques de manière efficace, à rechercher de l'information pertinente selon l'objectif assigné, à mieux organiser son travail, à repérer des stratégies d'apprentissage efficaces selon les buts poursuivis, les échéances fixées et les contraintes inéluctables. (Albero, 2000)

4.3. Les 8 grands domaines d'application de l'autonomie

Dans ce contexte, Albero différencie sept grands domaines d'application de l'autonomie et les compétences demandées dans chaque domaine, « dans le but d'offrir un cadre d'action opérationnalisable et d'aider à la conception de dispositifs de formation visant à autonomiser les apprenants » (Albero, 2003, cité par Freund, 2016 : §21) :

- Le domaine technique impliquant la maîtrise des technologies, la capacité d'adaptation face à la diversité des outils, la disposition d'un réseau de personnes-ressources, l'actualisation des savoir-faire.
- Le domaine informationnel impliquant la maîtrise des outils de la recherche documentaire (bibliothèques et fichiers, base de données, moteurs de recherche, portails et sites) ; la capacité de rechercher et trouver des informations pertinentes (modes d'interrogation, systèmes d'indexation, limites des outils) ; l'actualisation des savoirs et savoir-faire dans le domaine de la recherche documentaire ; la capacité de recueillir, stocker, gérer l'information obtenue ; la capacité de traiter et restituer l'information recueillie ; la capacité de référencer les sources selon les normes en vigueur.
- Le domaine méthodologique impliquant les capacités d'organiser son travail selon les objectifs, échéances et contraintes diverses (familiales, professionnelles, institutionnelles), de différencier les objectifs personnels et les objectifs institutionnels, de faire une (auto)évaluation formatrice et la valider de planifier et réguler son activité, de se donner des critères de repérage des seuils d'acceptabilité de la performance et les mettre en regard avec les objectifs fixés ainsi que la prise de conscience du temps et de l'effort nécessaire à la réalisation d'une tâche.
- Le domaine social impliquant les capacités de communiquer pour apprendre, de faire des situations d'échange des occasions d'apprentissage, si l'imitation et la comparaison avec autrui est vécue comme une source positive d'apprentissage ; la capacité de coopérer, échanger, partager l'information ; la capacité de se construire un réseau de personnes-ressources et de demander et obtenir de l'aide ; la capacité de négocier pour rester en phase avec son projet personnel et celle de développer une attitude d'ouverture, de tolérance, d'empathie envers ses interlocuteurs.
- Le domaine cognitif impliquant les capacités d'analyser les éléments observés (repérer des indices, créer des liens, des catégories, comparer, discriminer, synthétiser) ; de recourir à des opérations mentales diversifiées (induction, déduction, abduction), élargis à l'intuition, l'association par analogie ; de créer des liens entre les éléments nouveaux et les éléments stabilisés dans les représentations, d'anticiper par formulation d'hypothèses et de réguler par des processus variés de vérification.
- Le domaine métacognitif impliquant la surveillance de la performance et conscientisation des démarches ; une activité réflexive sur l'action entreprise (interrelations entre objectif, moyens mis

en œuvre et résultats) et sur l'efficacité des modalités d'apprentissage choisie (mémorisation, révisions, entraînements, simulations), régulation des stratégies d'apprentissage ; un examen critique des démarches adoptées (efficacité du travail individuel, de groupe, des interactions avec les personnes- ressources) ; des régulations en fonction de l'analyse des situations rencontrées.

- Le domaine psycho-affectif impliquant d'une part les capacités : de distanciation, de réguler ses émotions lors des échanges et réalisation de tâches, de mobilisation, d'initiative, de prise de risque, à assumer sa part de responsabilité dans la formation, d'actualiser une image positive de soi et de sa propre efficacité, d'analyser l'erreur et en faire une source d'apprentissage ; et d'autres part, la prise de conscience de ses (bio)rythmes et préférences (profil) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir, la tolérance d'une relative incertitude et perte de repères.

Nissen (2007, 2012, cité par Freund, 2016 : §21) ajoute deux autres domaines d'application concernant l'apprentissage d'une langue : le domaine langagier impliquant une capacité à savoir agir en langue étrangère et à savoir chercher de l'aide langagière et le domaine organisationnel impliquant une capacité d'organiser les actions dans le temps.

Conclusion

À la lecture des sept domaines d'application de l'autonomie, il serait légitime de se demander si les collégiens de première année, devant prendre en charge et se responsabiliser face à leur apprentissage, pourraient s'autonomiser dans tous les domaines. En effet, comme le souligne Tremblay (2003 : p 46, §99), les travaux des années 1980 semblent surestimer le pouvoir de l'individu face à son apprentissage. Ainsi, nous pourrions également nous questionner sur l'actualité de cette tendance et nous demander : d'une part, dans quelle mesure l'apprenant doit être accompagné vers l'autonomie, état instable en évolution, dans un contexte d'apprentissage d'une langue ; d'autre part, dans quelle mesure il est possible de lui attribuer des compétences autonomisantes ; et enfin, que peut faire l'enseignant pour former ses apprenants à l'autonomie à un degré suffisant afin qu'ils puissent suivre un apprentissage en ligne. Afin de mieux répondre à ces questions, il est nécessaire d'approfondir les termes en étroit lien avec l'autonomie dans un contexte d'apprentissage.

Chapitre 5. Les compétences favorisant l'autonomie et l'autonomisation

Lors du passage d'un enseignement en présentiel à un EAD, les modalités d'apprentissage se modifient et les individus doivent apprendre différemment. Dans un contexte de passage forcé à l'EAD, l'enseignement s'intègre dans le système éducatif classique (Albero, 2000).

Toutefois, « parce que l'école est le lieu de l'apprentissage de l'autonomie et qu'elle se heurte souvent à des enfants « peu autonomes » (Lahire, 2001 : 159) et parce que « l'enseignement ne produit pas l'acquisition » (Holec, 1991, cité par Ollivier, 2019 : 11), il est important de « centrer son attention sur l'apprenant et de prendre en compte la diversité des façons d'apprendre lesquelles varient d'un apprenant à l'autre. » (Ollivier : 2019). En effet, l'autonomisation est « un processus qui varie selon les personnes, leur histoire, leur personnalité, leurs motivations et l'aide qui leur est apportée » (Poisson, 2010 : 201). Par conséquent, pour l'apprenant, « l'important n'est pas d'apprendre mais plutôt d'apprendre à apprendre » (Tremblay, 2003 : 5).

Néanmoins, Jean-Michel Robert (2009) souligne que l'une des difficultés de gestion des classes hétérogènes, est justement la grande variété des systèmes d'apprentissage chez les apprenants. Ainsi, il est essentiel que l'apprenant devienne « le premier artisan de son apprentissage » (Tremblay, 2003 : 5)

Dans un contexte d'EAD en ligne forcé, aussi bien l'enseignant que l'apprenant se trouvent dans une situation d'apprentissage inédite qui demande plus d'autonomie de la part des deux acteurs. Il est essentiel que l'enseignant apprenne à autonomiser les apprenants, en les guidant dans cette transition et en stimulant les élèves à s'automotiver et à apprendre à apprendre, tout en gérant la classe avec moins de feedback. Dans ce cadre, l'enseignant et les tuteurs chargés d'éviter le décrochage, doivent moduler leurs séances pour développer ces compétences chez les apprenants. L'apprenant, de son côté, est tenu d'apprendre avec plus d'autonomie, donc avec un contact réduit avec l'enseignant et ses camarades de classe. Je vais dès lors énoncer et définir les compétences à développer dans ce nouveau contexte.

5.1. Apprendre à apprendre

La notion de « apprendre à apprendre », que l'on retrouve en Didactique des Langues avec la perspective actionnelle, demande à l'apprenant de se connaître dans un contexte d'apprentissage. Il s'agit d'un processus à travers lequel l'apprenant prend conscience et contrôle toujours plus ses

façons habituelles de percevoir, de rechercher, d'apprendre et de se développer (Tremblay, 2003 : 146)². Si l'enseignant soutient l'apprenant dans l'acquisition de cette compétence, ce dernier sera d'autant plus autonome vis-à-vis de son apprentissage.

5.1.1. Comment aider à apprendre à apprendre ?

Tremblay en se référant à des recherches faites dans le domaine, indique que « le développement d'habiletés (cognitives), de travail intellectuel s'avère fort utile, même essentiel », tout comme le développement des habiletés aux niveaux social et affectif trop peu souvent l'objet d'un réel enseignement malgré la place qu'on leur accorde. Afin d'autonomiser l'apprenant, il est fondamental de l'aider à se connaître et à acquérir une méthodologie de travail intellectuel. Toutefois, il existe une tendance à penser que « les compétences méthodologiques de travail intellectuel s'acquièrent du fait d'avoir à apprendre » et une autre que tout apprenant « doit les posséder lorsqu'il rentre dans un programme » (Tremblay, 2003 : 36) mais « aucune stratégie de développement des compétences liées au méta-apprentissage » existent à l'heure actuelle. La responsabilité du développement des compétences liées au méta-apprentissage (Tremblay, 2003 : 36) appartient à l'institution, en particulier quand il s'agit d'apprenants qui ont été formés en situation d'hétéroformation et n'ont pas eu à développer de nouveaux réflexes en termes d'apprentissage » (Tremblay, 2003 : 36).

5.1.2. Apprendre en action

Contrairement au concept d'« apprendre à apprendre », assez simple à appréhender, la notion de « apprendre en action », dans un contexte d'EAD, est plus complexe à cerner si l'on considère que l'action est un acte moteur. Apprendre en action en classe de FLE implique des activités actionnelles telles que les interactions guidées, les projets à développer en groupe sur un thème commun comme l'écologie ou les symboles de la France, les productions écrites, les jeux, les écritures créatives, le clavardage... aussi bien en présence qu'en absence de l'enseignant. Le rôle de l'enseignant est de réussir à stimuler des activités où ils doivent manipuler les notions

² the process by which learners become aware of and increasingly in control of habits of perception, inquiry, learning, and growth that they have internalized (Maudsley, 1979)

abordées pendant la séance de FLE pour un apprentissage plus efficace. La notion d'apprendre en action a toujours été une composante fondamentale de l'apprentissage, toutefois dans ce nouveau milieu, mettre en pratique cette notion est plus complexe et la composante qui se perd fréquemment dans l'apprentissage à distance. Dans ce contexte de détachement de l'enseignant et des camarades de classe, cette manipulation est un moment très autonomisant où l'élève apprend à se connaître en affrontant les difficultés et ses limites. À ce moment précis, se développe la résilience qui est une composante fondamentale de la motivation intrinsèque. Nous pourrions ainsi nous demander ce qu'implique exactement cette notion et comment la mettre en pratique dans un contexte d'EAD. Il est nécessaire alors de relever deux aspects de l'action : la première est celle que proposent les neurosciences et la deuxième celle que propose Tremblay.

5.1.2.1. Apprendre en action pour les neurosciences

À la conférence-formation du 27/09/2019 organisée par le *FEM (Future Education Modena)* intitulé *Il ruolo del movimento della formazione della mente : incontro con Leonardo Fogassi*³, ce neuroscientifique, professeur de neurophysiologie à l'Université de Parme, soutient que le mouvement influence la formation du cerveau, et en particulier du lobe frontal se construisant progressivement dans le temps. Le mouvement, influençant positivement le développement du lobe frontal, devrait améliorer les performances également linguistiques des apprenants en absence de syndrome des aires de Broca et de Wernicke, responsables respectivement du traitement du langage et de la compréhension des mots. En cas de dysfonctionnement, le lobe serait également responsable, entre autres, de l'absence d'inhibition, de l'hyperactivité, du trouble de l'attention, des difficultés à la mémorisation et à la planification que nous retrouvons même partiellement chez certains individus ayant un comportement de type « frontal », sans inhibition.

Le système humain des neurones miroirs est sensible aux différentes intentions de celui qui accomplit l'action et le but de cette action explique comment l'individu passe d'un mouvement à un "acte moteur", une action. Chaque acte linguistique est un acte communicatif, et donc porteur de signification exactement comme les actes moteurs finalisés. « Si nous définissons la communication gestuelle comme la capacité d'émettre et de reconnaître des actions significatives

³ Le rôle du mouvement dans la formation de l'esprit : entretien avec Leonardo Fogassi [notre traduction]

(Ferrari et Fogassi, 2004), il semble plausible que le système de neurones miroirs puisse agir comme une base neuronale pour les compétences de communication (Ferrari et Fogassi, 2004 ; Gentilucci et Corballis, 2006). Dans un échange de communication, donc composé de production et de réception du signal, il est supposé qu'il existe une sorte de vocabulaire partagé entre les acteurs de la communication, la « condition de parité » (Arbib, 2005) sur laquelle s'appuyer pour comprendre les significations. Si production et compréhension partagent le même vocabulaire, il est probable que ces deux capacités soient intimement liées (Lieberman & Mattingly, 1985) et l'hypothèse que les deux se réfèrent au même substrat cortical est avantageuse à la fois en termes économiques (ressources cérébrales utilisées pour cette fonction) et en termes de temps employé dans le processus de compréhension/décodage du signal par le récepteur.” ([notre traduction partielle] Attilio Rossi, 2012).

5.1.2.2. La science-action

D'autre part, en considérant le cadre de GRAAME, des temps d'action et de réflexions s'alternent ou se superposent chez l'apprenant, acteur de son apprentissage qui permettrait de le faire progresser. (Tremblay, 2003 : 37). Ce concept de savoir en action, lié à la praxis que Varela a décrite comme éaction (1989b), impliquerait que l'apprenant se soumette à des évaluations autorégulatrices de l'apprentissage.

La fonction d'évaluation est constamment présente et porte sur une multitude d'aspects : le choix d'une ressource ou d'un matériel, la compréhension d'un fait, la pertinence de la stratégie choisie, le temps à prévoir, l'organisation matérielle, le besoin de départager le vrai du faux, un pronostic à établir. Il est très important ici de faire un effort pour décharger l'évaluation de sa connotation normative afin de considérer ses dimensions régulatrices.” (Tremblay, 2003 : 39-40).

En outre, la compétence de « réfléchir sur et dans l'action » est une compétence associée à la notion d'apprendre en action. « Cette mégacom pétence rejoint les modèles de l'action de Argyris et Schön aux États-Unis (1978) et de St-Arnaud au Québec (1994) ». Argyris et Schön définissent la « science-action » : une science dont les paramètres permettent de générer « un savoir qui soit utile, valide, descriptif de la réalité humaine et sociale et source d'information pour changer cette réalité » (Argyris, 1985). Cela n'a rien d'étonnant si l'on considère la dimension agissante de l'apprentissage à bas niveau d'interaction : localisation des ressources, contrôle et organisation de la démarche, examen critique des savoirs, processus constant d'évaluation. Les temps de

réflexion dans ce contexte constitueraient un facteur d'adaptation aux aspects aléatoires de la démarche et à la prédominance de l'action. (Tremblay, 2003 : 40)

Dans un contexte d'EAD, il serait alors intéressant de comprendre dans quelle mesure un jeune collégien pourrait entamer une réflexion sur et dans l'action afin de faire progresser son apprentissage en autonomie et dans quelle mesure l'enseignant peut intervenir.

5.1.3. Apprendre en création

Les démarches de formation des apprenants procèdent de manière heuristique : en d'autres termes, l'apprentissage progresse à partir d'intentions s'organisant et se redéfinissant pendant l'évolution du projet. Ces démarches sont aléatoires contrairement à celles des contextes formels où "les contenus et objectifs sont souvent fixés a priori et organisés de manière linéaire et séquentielle." (Tremblay, 2003 : 42) Ce "caractère imprévisible [...] laisse percevoir l'influence constante du milieu sur l'évolution du processus." (Tremblay, 2003 : 43) où prédominent les éléments artificiels et de contrôle. (Spear et Mocker, 1984 : 9, cités par Tremblay, 2003 : 43). Dans ce contexte, une grande tolérance à l'incertitude est demandée à l'apprenant, en plus d'avoir de la flexibilité et de la souplesse. (Tremblay, 2003 : 43). Les apprenants ne possédant pas ces qualités pourraient malheureusement être enclins au décrochage scolaire à court ou long terme :

Le décrochage scolaire, la récurrence travail/études dès l'âge de 16-17 ans, un « refus » de la « culture » au sens classique, constituent peut-être des indices d'une incapacité à continuer à tolérer plus avant les certitudes dans une période caractérisée par le changement, l'aléatoire, le relatif et l'ambiguïté." (Tremblay, 2003 : 43-44)

Afin d'éviter de telles conséquences, il serait alors opportun de développer chez les apprenants les qualités d'apprenant-créateur, qui entrent toutefois en conflit avec les conceptions habituelles de l'école du « vrai ou faux » et concevoir un apprentissage où le questionnement et le plaisir d'apprendre soient à l'ordre du jour :

« Notre éducation nous a conditionnés à considérer comme sérieux et crédible ce qui est logique et rationnel. Nous sommes allés à l'école de l'hémisphère gauche, à l'école de la bonne réponse et de l'apprentissage douloureux. Il ne nous est pas aisé de penser autrement et de nous mettre à l'école de la pensée divergente (hémisphère droit), à l'école qui développe l'art du questionnement et où l'apprentissage peut signifier plaisir. L'autoformation nous convie à une révolution dans notre manière même de concevoir l'étude et l'apprentissage. (Tremblay, 2003 : 44-45). »

5.1.4. Apprendre en mouvance

Le terme de « mouvance » a été préféré à celui de « mouvement » pour mettre en évidence le caractère instable, changeant ou fluide d'un contexte spécifique d'apprentissage (Tremblay, 2003 : 45). Dans une situation d'apprentissage limitée, « finie » (*ibid.*), par les exigences des objets d'étude, les contraintes matérielles, temporelles, économiques et les disponibilités des ressources, l'apprenant « invente sa démarche et la réinvente ». Ce cadre organisateur « repose sur la négociation constante entre un sujet apprenant motivé et un environnement éducatif déterminé dont les ressources sont nombreuses mais nécessairement limitées.

Cette démarche implique l'acquisition d'une nouvelle compétence : celle de la « souplesse dans l'organisation de la démarche » (Tremblay, 2003 : 47) en relation avec la créativité. En effet, « trois compétences sont caractéristiques du comportement créateur : l'originalité (caractère unique du produit), la fluidité (abondance des idées) et la flexibilité (capacité à changer d'idée) » (*ibid.*). La flexibilité associée au cadre organisateur renvoie à la compétence à tolérer l'incertitude, un savoir-être :

La compétence d'apprendre en mouvance, c'est-à-dire de savoir s'ajuster avec souplesse à l'environnement, présente un caractère plus actif, même proactif à certains égards. Alors que la tolérance devant l'incertitude apparaît comme une compétence de nature autoréférée (confiance en ses capacités, notamment), la souplesse dans l'organisation d'une démarche semble davantage de l'ordre de l'adaptation stratégique. (Tremblay, 2003 : 47-48).

Pour définir les objectifs d'apprentissage des apprenants, l'enseignant de par son rôle de facilitateur, doit alors considérer aussi bien les « objectifs individuels de l'apprenant [...] que les intérêts de l'institution académique » (Tremblay, 2003 : 49) mais également la disponibilité réelle dans l'environnement dans lequel évolue l'apprentissage.

5.1.5. Apprendre en interaction

Le milieu social dans lequel l'apprenant vit et progresse ainsi que la variété des ressources pouvant avoir une vocation éducative demande de la part de l'apprenant de nombreuses démarches aléatoires qui requièrent une forte créativité. La mise en réseau constante favorise un échange continu de savoirs. Ainsi, Tremblay (2003) propose :

le terme réseautage (art de créer un réseau) pour parler de ce processus dynamique par lequel un individu crée des alliances avec différentes ressources et procède à divers échanges de savoirs pour assurer lui-même sa formation (Tremblay, 2003 : 49).

De cette manière,

en plus de fournir un réseau de pairs en apprentissage, le milieu, le contexte ou les circonstances se présentent comme des éléments qui ont une influence déterminante sur l'apprentissage. Nous qui sommes habitués à la prépondérance des contenus et à la subordination des ressources et des moyens aux contenus à transmettre, il nous faut ici changer notre manière habituelle de penser. En situation d'autoformation, il n'est pas impossible que l'inverse se produise et qu'il faille subordonner les contenus à l'ordre des moyens disponibles. (Tremblay, 2003 : 50)

En outre, l'apprenant doit « être capable de localiser les ressources utiles et d'établir avec elles les contacts nécessaires à l'apprentissage » et « dans certaines circonstances, doit posséder une forme d'intelligence sociale » (*ibid.*). Le développement du numérique et en particulier des réseaux sociaux en ligne devraient supporter l'autonomisation de l'apprenant à travers l'autoformation grâce à un accès à une quantité très importante d'informations et une communication facilitée (Tremblay, 2003 : 51). Ainsi, les apprenants reçoivent le support de personnes très variées : d'abord leurs pairs, puis d'individus de leur entourage proche en premier lieu puis considérés experts et/ou de confiance :

Les autodidactes demandent l'aide de nombreux amateurs (80 % des personnes consultées sont amateurs comme eux) et les personnes régulièrement consultées se situent dans le milieu immédiat (famille, collègues de travail, concitoyens). Traditionnellement, l'autodidacte se tourne vers des personnes en qui il peut avoir confiance et il le fait d'abord auprès de ceux qui l'entourent. (Tremblay, 2003 : 51)

Dans la pratique, pour que l'apprenant s'autonomise il est important qu'il se constitue une « banque de personnes ressources » (*ibid.*) qui lui permette de progresser dans son apprentissage. Dans un contexte scolaire, la constitution de banques de personnes ressources liées à des thèmes spécifiques, tels que l'utilisation des outils numériques, pour éviter le découragement des apprenants. Ainsi, l'enseignant dans son rôle de guide « facilitateur » est moins envahissant et laisse plus d'espace à la créativité et plus de liberté à l'apprenant :

La moitié des ressources consultées en autodidaxie le sont en vue de garder la motivation et de vaincre le découragement". "Des recherches américaines récentes, celles de De Joy et Mills (1992) plus particulièrement, montrent de manière évidente que des Centres de ressources (Learning Centers) augmentent leur taux de fréquentation lorsqu'on leur adjoint un responsable (facilitator) qui aide les usagers à identifier leurs besoins et qui s'intéresse à l'évolution de leurs apprentissages. (Tremblay, 2003 : 52)

Toutefois, des mesures d'encadrement des apprenants doivent être mises en place pour une autonomisation efficace car « ce que l'autoformation peut offrir, c'est un apprentissage plus efficace pour un coût au moins égal » (Tremblay, 2003 : 54). En outre, les institutions et les enseignants doivent prendre en compte de la singularité de chaque apprenant afin de respecter les nécessités et les temps de chaque individu afin de permettre à chacun une évolution satisfaisante de l'apprentissage car

Devant l'échec ou le demi-succès des institutions éducatives actuelles (analphabétisme, abandon scolaire) et des modèles d'hétéroformation qu'elles véhiculent, certains voudront voir dans l'autoformation une planche de salut. Comme si de procéder a contrario devait garantir quoi que ce soit. Une telle façon de faire risque de nuire au développement de l'autoformation qui n'a pas le pouvoir de motiver ceux qui ne le sont pas ou encore d'accélérer la maîtrise de certaines techniques qui nécessiteraient la supervision d'experts. (Tremblay, 2003 : 53)

Un apprenant non motivé, d'autre part, ne devient pas autodidacte, n'entame pas de parcours en autoformation ce qui pourrait donner lieu, dans un EAD en ligne, à un décrochage scolaire. Cet encadrement initial aurait donc une fonction de stimulation de cette motivation vers l'autonomisation. Comprendre comment motiver les apprenants à distance afin qu'ils entreprennent leur parcours autonomisation devrait donc être une priorité.

5.2. La présence à distance

L'encadrement de l'apprenant est bien évidemment lié au concept d'interaction mais encore plus à celui de présence, concept difficile à cerner dans un contexte d'EAD. Effectivement, dans ce cadre, il est nécessaire de considérer une « présence à distance » (Jézégou, 2010, cité par Croze, 2021). L'expression semble être un paradoxe : comment concevoir de la présence à distance ? Comme le souligne Paquelin (211, p. 566 cité par Croze, 2021), l'enjeu de cette présence n'est pas celui où l'on peut avoir un contact physique ou un regard complet d'autrui mais cet enjeu « relève [ici] davantage de mises en lien, de relations entre différents acteurs (apprenants, formateurs, tuteurs.) ». En effet, comme le souligne Croze (2021), il existe deux orientations principales concernant le concept de présence : d'une part, la présence est considérée « en lien avec les interactions sociales entre apprenants, mais aussi entre le formateur et les apprenants [...] véhiculés par la communication verbale en ligne » qui « contribue directement à une expérience éducative réussie » (Garrison, Anderson et Archer, 2000 : 89, n. tr.) (Blin, F., Nocchi, S. & Fowley, 2013, 94-95). En France, Jézégou définit la présence telle que :

une dynamique relationnelle créée et vécue par les sujets psychologiques et sociaux que sont les apprenants et les formateurs placés dans une situation de séparation physique et interagissant de façon synchrone et/ou asynchrone au sein d'un espace numérique de communication via des artefacts spécifiques. (Jézégou, 2019, p. 194)

En d'autres termes, la présence à distance se réalise par des interactions verbales à distance (écrites ou orales) entre les acteurs de l'apprentissage en ligne (apprenants et enseignants) « sans que le langage du corps soit perceptible » (Jézégou, 2010, p 258, cité par Croze, 2021). La présence dépendra alors de l'affordance de l'artefact numérique utilisé, à savoir de la perception des utilisateurs vis-à-vis de l'outil numérique : la facilité d'utilisation et son utilité. D'autre part, tous les acteurs (apprenants et enseignants/tuteurs) doivent être « suffisamment motivés pour interagir entre eux et qu'ils développent des stratégies efficaces pour qu'une dynamique relationnelle émerge et se développe » (Androwkha et Jézégou, 2020, p. 61, cité par Croze, 2021).

Conclusion

Dans ce contexte d'EAD, la présence physique est absente et le contact direct est rare et donc très précieux. L'apprenant doit acquérir une bonne flexibilité afin de s'adapter au nouveau milieu et posséder une "banque de personnes ressources" pouvant l'aider à combler ses lacunes. Pour que les apprenants puissent réussir ce parcours, l'enseignant doit, d'une part, aider à apprendre à apprendre de manière plus autonome de façon variée pour atteindre tous types d'élèves ; d'autre part, il est nécessaire de leur fournir une présence en ligne qui stimule leur motivation et par la suite leur engagement. Ainsi, dans le chapitre qui suit, je vais définir les notions que je viens de citer.

Chapitre 6. Motivation et engagement

En début d'année scolaire, les collégiens de première année, dans la plupart des cas, ne connaissent ni leurs camarades de classe, ni les enseignants. Ainsi, l'enseignant doit prévoir un encadrement qui stimule leur motivation et leur engagement face à leur apprentissage, d'autant plus qu'il s'agit de pré-adolescent. Lors du passage en EAD éclair, l'enseignant doit trouver d'autres stratégies pour motiver ses apprenants seuls en face d'un écran. En conséquence, cerner les implications de ces concepts est incontournable avant de procéder à l'analyse des données. Je présente, dans ce chapitre, aussi bien les notions de motivation et d'engagement que le lien entre ces deux notions.

6.1. La motivation : définition

Nous pouvons trouver un ample choix de littérature scientifique concernant la notion de motivation voire « motivations » au pluriel. Commençons par en donner une définition. La motivation est « l'ensemble des raisons et des facteurs qui influent sur le comportement, la façon d'agir ou de penser » (Fenouillet & Lieury, 2012 : 8) et en outre :

c'est un état interne ; elle implique de passer à l'action et de maintenir l'effort ; elle est le produit de facteurs cognitifs, affectifs et sociaux en interaction ; c'est un état instable qui fluctue en fonction de l'expérience du sujet ; c'est un construit du chercheur, elle ne s'observe pas directement (M.-F. Narcy-Combes, J.-P. Narcy-Combes & Starkey-Perret 2009 ; Raby 2008 et 2009 ; Lozinguez-Ben Gayed & Rivens Mompean 2009). (Macré, 2014 : §10)

Selon Abraham Harold Maslow (1954), les motivations résultent de l'insatisfaction de certains besoins de l'individu tels que, en ordre d'importance : les besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime et d'auto-accomplissement. Sa pyramide veut montrer l'impossibilité d'agir sur le besoin supérieur de s'auto-accomplir, et par extension l'évolution de l'apprentissage en autonomie dans un contexte scolaire, si les besoins/motivations primaires ne sont pas satisfaits. D'ailleurs, d'autres auteurs déclinent ces besoins/motivations de façon très similaire tels que Clayton Paul Alderfer (1972) et Frederick Herzberg (1971) (cités par Louart, 2002). Dans un contexte scolaire, il serait légitime de se demander dans quelle mesure les besoins primaires des apprenants peuvent être satisfaits. D'autre part, à la suite de recherches scientifiques sur les animaux, les chercheurs ont développé de nouvelles théories concernant une dichotomie ultérieure des motivations de l'individu.

6.2. Dichotomie des motivations et l'échelle de l'auto-détermination

En effet, Deci et Ryan (2000) ont présenté une théorie de l'autodétermination (désormais TAD) qui dichotomise les motivations dans un continuum d'autodétermination en fonction de l'imposition ou de l'absence d'imposition et, par conséquent, d'une motivation extrinsèque (régulation externe) à une motivation intrinsèque (régulation interne).

6.2.1. Les 4 motivations extrinsèques

Selon la théorie de l'autodétermination (Self-determination Theory), Ryan & Deci (2000) font alors émerger quatre types de régulation (ou auto-détermination) des motivations extrinsèques : - la « régulation externe » ("contrôlée") : les actions de l'individu sont régulées par renforcements extérieurs positifs ou négatifs tels que les promesses de récompenses ou les menaces de sanctions. - la « régulation introjectée » : l'individu commence à s'approprier des règles sociales ; ses actions sont régulées pour maintenir une bonne estime de soi ou par son sens de culpabilité : « parce qu'il sait qu'il doit le faire » (Carré et al., 2010 : 143 ; cité par Freund, 2016 : § 26). - la « régulation identifiée » : considérée comme la première forme de motivation autodéterminée car les actions de l'individu sont régulées par sa conviction personnelle en s'identifiant aux valeurs d'autrui même s'il considère l'activité peu intéressante dont ils reconnaissent une valeur. Et enfin, - la « régulation intégrée » : qui se trouve être

la forme de motivation extrinsèque la plus autodéterminée ; elle apparaît lorsque l'individu agit "en totale congruence avec son 'soi' profond" (ibid.) ; elle se distingue cependant de la motivation intrinsèque qui, elle, s'applique lorsque l'action est menée pour elle-même, pour le plaisir ou l'intérêt qu'elle procure. (Freund, 2016 : § 26)

6.2.2.1. Les 3 motivations intrinsèques

La motivation est donc intrinsèque lorsque l'action est conduite par le sujet avec persévérance. L'individu agit par plaisir, sans renforcement (contraintes extérieures). La loi de l'apprentissage formulée par Edward Lee Thorndike (1911) explique ce comportement par "la loi de l'effet" (Harlow, 1945 ; Thorndike, 1911 ; cités par Pessiglione, 2012 : 55) et en d'autres termes, par la perception positive des conséquences de la réponse de l'apprenant face à un stimulus. Vallerand distingue trois formes de motivations intrinsèques : la première orientée vers la connaissance (la découverte), la deuxième orientée vers l'accomplissement (la satisfaction d'atteindre des objectifs personnels) et enfin la troisième orientée vers la recherche de sensations (excitation). La

régulation de l'autodétermination est totalement intrinsèque et renvoie au sentiment d'auto-efficacité qui se trouve au cœur de la théorie de Bandura. Ces convictions des individus sur leurs capacités à accomplir des tâches, à réaliser des performances attendues, à « mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie » (Heutte, 2014, p 163, cité par Molinari et al., 2016).

6.2.2.3. Amotivation - Démotivation

En complément aux deux états cités supra, nous avons un troisième état : l'amotivation (Gagné & Deci, 2005) qui se distingue « par l'absence de motivation liée au sentiment de ne plus être capable de prévoir les conséquences de ses actions » où « l'individu a le sentiment d'être soumis à des facteurs hors de tout contrôle » (Alain, 2009) qui s'identifie également par la résignation et une absence totale de régulation/auto-détermination. Cet état qui active, d'autre part, un état de découragement de la part de l'apprenant est un état auquel l'enseignant est souvent confronté. C'est pourquoi, nous devons appréhender les divers facteurs d'amotivation de l'apprenant pour l'éviter et/ou l'affronter. Afin qu'une tâche ne soit pas démotivante, elle doit être réalisable et située dans ce que Vygotsky (1985) appelle la Zone Proximale de Développement (désormais ZPD), à savoir :

le décalage entre le niveau de développement de l'enfant lorsqu'il résout des tâches de façon autonome et son niveau lorsqu'il bénéficie de la collaboration d'un membre plus compétent (Vygotsky [1933] 1997 : 351, cité par Muller, 2012)

En outre, ce que l'apprenant « sait faire aujourd'hui en collaboration avec quelqu'un, il sera demain en état de le réaliser tout seul » (Vygotsky, [1933] 1997 : 374, cité par Muller, 2012).

6.3. L'engagement

Il est clair que les motivations des apprenants sont étroitement liées à leur persévérance et en conséquence à leur engagement. L'approche sociocognitive de la motivation, du sentiment d'efficacité personnelle, (Bandura, 2003) postule que les spécificités de l'environnement d'apprentissage, celles de l'apprenant et de ses comportements interagissent entre elles (Keller, 1983 ; Pintrich, 2000, 2003). Cette approche, source d'inspiration a donné naissance à des modèles motivationnels du type attente-valeur (Eccles et Wigfried, 2002 ; Pintrich, 2003), le courant de la psychologie positive (Gable et Haidt, 2011 ; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000 ; Lucangeli, 2019 : 22) et le fondement de la théorie de l'autodétermination cité précédemment,

qui souligne la complexité de la notion d'« engagement » de par les différentes clés de lecture dans la littérature.

6.3.1. Définition de l'engagement

Séverine Parent (2014) définit l'engagement comme « la force qui propulse l'apprenant, l'amène à faire le deuxième pas et les suivants » (Parent, 2014 ; cité par Bouvet, Oudet & Pujol, 2017). Cette définition nous permet de déduire que sans la motivation, l'engrenage de l'engagement ne s'active pas chez l'individu. Cette déduction est également confirmée par Connel (1990), définissant l'engagement tel que « le déclenchement de l'action, la quantité d'effort et la qualité de la persistance face aux tâches scolaires, tout autant que l'état émotif de l'élève » (Connell, 1990 ; Bennet, 2010 ; Bouvet, Oudet & Pujol, 2017). D'une part, la motivation est donc le « déclencheur du processus d'engagement » (Novacek & Lazarus, 1990 ; Bouvet, Oudet & Pujol, 2017 ; cité par Molinari *et al.*, 2016) de l'apprenant et d'autre part, l'engagement entraîne la « participation active » (*ibidem*, p 8). De nombreux modèles sociocognitifs estiment l'engagement comme le résultat d'attentes et de perceptions de valeurs positives, d'autres modèles le considèrent, en revanche, comme une composante de la motivation (Fenouillet, 2012) ou un indicateur de motivation (Viau, 2003).

Selon la théorie de Bandura sur le sentiment d'auto-efficacité, plus important est le sentiment d'auto-efficacité, plus élevés sont les objectifs que se donne l'individu, et plus grand est son engagement dans la poursuite de ceux-ci. L'auto-efficacité est le processus fondamental de l'agentivité définie comme : « (1) le fait d'exercer une influence personnelle sur son propre fonctionnement et son environnement (Bandura, 1986) ; (2) la puissance personnelle d'agir (Riccœur, 2000) et (3) le pouvoir personnel (et collectif) d'agir (Nagels, 2005) » (cité par Molinari *et al.*, 2016). Le sentiment de contrôle sur une activité (en partie lié au sentiment d'auto-efficacité) est donc étroitement lié à l'engagement dans cette activité. La TAD (Deci et Ryan, 2000), cependant, postule que l'individu aspire à satisfaire trois besoins de base : l'autodétermination, la compétence et la relation à autrui (Laguardia et Ryan, 2000). Ces besoins déterminent le type de motivation et l'orientation du comportement et donc de l'engagement dans l'apprentissage. D'autres auteurs (Axelson et Flick, 2010 ; Bourgeois, 2011 ; Carré *et al.*, 2001) distinguent l'engagement dans un projet de formation et l'engagement dans l'apprentissage lui-

même. Dans cette perspective, Carré *et al.* proposent un modèle de l'engagement tenant compte de ces 2 dimensions.

6.3.2. Les différentes dimensions de l'engagement scolaire

En synthèse, dans la littérature, trois types d'engagements sont mis en lumière : l'engagement comportemental, l'engagement cognitif et l'engagement affectif (Parent, 2014).

6.3.2.1. L'engagement comportemental

L'engagement comportemental correspond à la présence et la participation volontaire en classe et aux activités parascolaires (Brault-Labbé & Dubé, 2010). Il se base également sur l'idée d'indicateurs observables de cette participation. Cette notion de participation renvoie également à plusieurs niveaux : - "le respect des règles de la classe et l'absence de comportements perturbateurs ; - l'effort, la concentration, l'attention et la participation aux activités en classe ; - la participation à des activités extra-curriculaires" (Molinari *et al.*, 2016). L'engagement social est inclus dans la définition de l'engagement comportemental proposée par Fredricks *et al.* (2004) puisque la question est abordée par certains auteurs en basant le concept sur l'idée de la participation des élèves aux activités du groupe et aux activités parascolaires (Willms *et al.*, 2009 ; cité par Molinari *et al.*, 2016). De même, cet engagement est en lien avec celui émotionnel car il présume un sentiment d'appartenance à l'institution scolaire.

6.3.2.2. L'engagement cognitif

Ce type d'engagement correspond à l'autorégulation, l'importance accordée à l'école, l'autonomie, stratégies d'apprentissage (Brault-Labbé & Dubé, 2010).

"Il se rapporte à l'investissement des ressources cognitives et à l'effort mental déployé lors de la réalisation d'une tâche. Il peut être envisagé sous un angle quantitatif (quantité de ressources allouées à la tâche, intensité des efforts) et qualitatif (degré de sophistication des stratégies d'apprentissage, adéquation des efforts)" "L'engagement comportemental est lié à l'engagement cognitif dont il est souvent un bon indicateur mais pas toujours" (Molinari *et al.*, 2016).

6.3.2.3. L'engagement affectif

L'engagement dit « affectif » ou « émotionnel » correspond au sentiment d'appartenance, à la qualité des relations avec les pairs et les enseignants (Brault-Labbé & Dubé, 2010). Cet

engagement se réfère aux émotions positives (telles que la joie, l'espoir, l'excitation ou la fierté) ou celles négatives (telles que l'intérêt, la tristesse ou l'anxiété) que les apprenants éprouvent à l'égard de l'institution, de leurs enseignants et leurs pairs, voire du contenu à apprendre ou de l'acte même d'apprendre. L'engagement émotionnel et la composante affective de la valeur dans le modèle de Pintrich (2003) sont étroitement liés ; toutefois, selon cet auteur, cette dernière est sous-exploitée dans les modèles de la motivation. La motivation, l'engagement et l'autorégulation ont, donc, entre eux des liens de complémentarité : en effet, un apprenant ayant un fort sentiment d'efficacité personnelle et des hautes attentes de succès sera plus à même de s'engager dans une activité, de persévérer dans cet acte et de déployer des stratégies cognitives et métacognitives appropriées, pour l'acheminer à de meilleurs résultats qui reconforteront en retour son sentiment d'auto-efficacité (Brault-Labbé & Dubé, 2010).

6.4. Mesurer la motivation des apprenants par le biais de leur engagement

Mesurer les différentes formes d'engagement consiste principalement "en l'évaluation des perceptions que les apprenants ont d'eux-mêmes ou des perceptions que les enseignants ont de l'engagement des apprenants" (Brault-Labbé & Dubé, 2010). L'indicateur quantitatif plus simplement observable correspond à l'engagement de l'apprenant dans une tâche cognitive. En effet, la motivation correspondant à la force poussant l'apprenant à faire le premier pas vers l'action, l'engagement est celle qui le pousse à l'action, le portant à une participation active et à un investissement personnel. L'observation des apprenants permet de quantifier des critères concernant les trois critères de l'engagement (cf. annexe 19). L'engagement comportemental chez un apprenant se manifeste également « vis-à-vis des questions qu'il pose à son professeur ou à ses pairs, ou encore à sa tendance à l'explication du cours à d'autres camarades et à solliciter un retour métacognitif concernant ses activités scolaires. » (Bouvet, Oudet & Pujol, 2017). L'engagement affectif « s'inscrit dans un contexte où l'apprenant se trouve dans un lieu plaisant (à la maison ou dans une salle de classe si l'ambiance de travail est bonne et/ou les conditions de travail sont correctes) ou si l'activité proposée est utile pour celui-ci. » (*ibid.*). L'engagement cognitif, en revanche, « est la dimension de l'engagement la plus difficile à observer. Nous pouvons postuler que lorsqu'un apprenant est placé dans un contexte où il doit penser de façon créative, développer ses compétences tout en s'appuyant sur des raisonnements qui lui sont propres pour arriver à une production, alors, il est très probable que la dimension cognitive de l'engagement se manifeste. » (*ibid.*).

Vingt et un instruments destinés à mesurer l'engagement comportemental, cognitif ou émotionnel sont recensés parmi lesquels 14 questionnaires auto-rapportés par les apprenants, 4 grilles d'observation et 3 questionnaires aux enseignants. (Fredricks *et al.*, 2011 ; cité par Molinari *et al.*, 2016). Dans un contexte d'EAD informatisé, certains aspects de l'engagement peuvent être relevés et conservés grâce à des traces numériques des activités des apprenants « sous la forme de logs permettant ainsi de garder la trace des différentes pages visitées et des différentes actions effectuées » (Molinari *et al.*, 2016). Ces traces « peuvent être transformées pour représenter une mesure de l'engagement comportemental (Poellhuber *et al.*, 2014), ce qui a des incidences considérables sur la manière de les organiser et les simplifier afin qu'elles correspondent bien au construit théorique. » Ces traces peuvent être également des logs correspondant à la « consultation des vidéos, des documents du cours ; tests et quizzes ; forums de discussion » (Molinari *et al.*, 2016).

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons d'abord défini les notions de motivation et d'engagement, puis mis en lumière les liens étroits entre motivation et engagement de l'apprenant et enfin listé les mesures de cet engagement. Il est clair que l'enseignant a la tâche complexe de motiver les apprenants en ligne afin qu'ils acquièrent progressivement des motivations intrinsèques. Ces dernières stimulent leur engagement et leur résilience vis-à-vis des difficultés de l'apprentissage en autonomie et les rendent ainsi plus autonomes. Dès à présent, nous allons poursuivre avec l'analyse des données recueillies pendant le parcours forcé d'EAD. Le chapitre suivant présentera d'abord le découpage des séances de FLE tâchant de stimuler la motivation et l'engagement des apprenants, mais également tâchant de développer leur autonomie en particulier langagière, informationnelle, technique et sociale. Par la suite, j'analyserai les mesures de l'engagement et de l'autonomie des apprenants. Je tenterai ainsi de répondre à la problématique de ce mémoire soit "comment faire en sorte que les apprenants restent engagés dans leur apprentissage, pendant et après le cours, en favorisant leur autonomie dans un contexte de passage éclair à l'enseignement du FLE à distance".

Partie 3

-

Analyse des résultats

Chapitre 7. Structuration d'une séance en ligne en évolution constante

Introduction

Le découpage "définitif" d'une séance de FLE pendant cette période de confinement s'est esquissé lentement en suivant des étapes forcées et des redéfinitions tout au long de ce parcours complexe que je vais analyser infra. Le premier cours à distance a certainement marqué la vie de la plupart des enseignants de langue en particulier pour ceux qui étaient habitués à ne dispenser que des cours en présentiel, en contact direct avec les apprenants. En outre, les petits collégiens italiens, habitués aux maîtresses très prévenantes du primaire et déstabilisés par cette nouvelle situation, devaient eux-aussi prendre les mesures.

C'est pourquoi le premier cours en ligne avait la fonction de tester la plateforme imposée (*Google Education*) pour le déroulement des cours : observer les comportements de chacun, les interactions et mettre en place des règles comportementales en découlant. En revanche, pour appréhender l'état psychique des apprenants, plusieurs séances ont été nécessaires afin d'avoir un cadre plus défini, rendre explicites les difficultés individuelles pour un apprentissage en ligne plus adéquat à chaque individu et les guider vers une autonomie d'apprentissage. Une période d'observation des comportements des apprenants vis-à-vis de la séance de FLE en ligne a donc débuté et a duré environ un mois. Les toutes premières observations ont permis de comprendre l'urgence d'instaurer un carnet de bord (dont je vais parler au chapitre 8) sur lequel transcrire celles-ci. En effet, pendant cette période, des soucis d'ordre psychologique et de compétences numériques de certains apprenants se sont manifestés de manière particulièrement éclatante. Certains ne comprenaient pas où repérer les informations de planification de la semaine, certaines familles étaient complètement dépourvues de compétences numériques ce qui contraignait l'apprenant à ne compter que sur lui-même, d'autres apprenants se trouvaient en permanence en pyjama dans une sorte « d'état dépressif » qui les confinait au lit ou sur le canapé sans avoir la force de réagir.

Dans le souci d'une meilleure et plus rapide coordination du corps enseignant, chaque vendredi, se déroulait un conseil pédagogique réunissant les enseignants du collège *DADA* pour échanger entre nous à partir de nos observations et voir ensemble comment faire évoluer nos pratiques. La présence du principal dans ces réunions a permis de parvenir, non seulement à des solutions rapides et efficaces à des problèmes techniques telles que la dotation de pocket wifi

pour certains apprenants ayant des problèmes de connexion, mais également à une aide pratique sur le déroulement d'une séance avec des invités externes experts en la matière. Les indications fournies par ces experts, par le principal et le brainstorming entre enseignants face aux problématiques soulevées par chacun ont débouché aussi bien sur des cours en ligne plus adaptés aux collégiens, que sur la création d'un petit groupe de tuteurs composés d'enseignants de matières différentes dont la tâche était de soutenir les collégiens en difficulté dénommés *i bimbi sperduti* (les enfants perdus [notre traduction], dénomination inspirée des "Garçons Perdus" de *Peter Pan*), dont l'objectif était de parvenir à réinsérer, dans ce nouveau système d'instruction en ligne, tous ces apprenants en tenant compte de leur singularité. Cette réinsertion dans le groupe-classe a donc été mise en œuvre, d'une part par les tutrices de manière prolongée avec des rencontres en ligne et d'autre part, par les professeurs de manière ponctuelle lors d'absences répétitives de certains apprenants avec des appels téléphoniques aux familles qui permettaient une meilleure compréhension de la situation familiale et une aide éventuelle même avec la psychologue de l'école.

Dès lors, ce chapitre présentera les choix didactiques réalisés plus adaptés à des séances de FLE en ligne pour motiver les apprenants puis le découpage "définitif" type de mes séances qui m'ont permis de conclure cette année scolaire avec un engagement de la part des apprenants plutôt satisfaisant vu le contexte de crise sanitaire.

7.1. L'animation des séances de FLE à distance

7.1.1. Des choix à faire malgré une situation instable

La première difficulté d'une séance en ligne a été avant tout la conception. Le découpage d'un cours à distance comme celui en présentiel s'est révélé inefficace (comme commencer immédiatement avec la présentation du cours, voire sans présenter l'articulation de la séance) et ne développait ni leur autonomie ni leur engagement. Dès la première séance, il semblait évident que cette modalité d'enseignement ne pouvait donc pas être parcourue (comme demander de prendre le manuel ou la tablette pour suivre la leçon et/ou y effectuer des exercices, ou encore solliciter des interactions spontanées, fournir des explications sur certaines notions exclusivement pendant la séance, les faire parler en français que pendant le cours...). En effet, une séance de cours de langue dispensée de façon traditionnelle en ligne ne parvenait à destination que segmentée : d'une part, à cause des problèmes de connexions, auxquels s'ajoutait l'absence du

tableau auxiliaire aux explications de l'enseignant ; et d'autre part, à cause d'un foisonnement de sollicitations des apprenants (parfois justifiées, parfois injustifiées), indicateurs de leur autonomie et engagement, réduisant ainsi de manière conséquente le temps de la séance. En outre, les membres de ce nouveau groupe-classe en ligne composé de deux groupes-classe distincts en présentiel n'avaient aucune histoire commune et aucun sentiment d'appartenance (Tellier, 2020), ce qui générait un clavardage sur *Meet* sans queue ni tête de la part de certains élèves incapables de s'autoréguler et que j'ai dû coordonner et/ou donner des limites. Il était clair qu'aussi bien les apprenants que moi, en tant qu'enseignante, devions reconstruire nos repères en ligne dans cette situation instable, ce qui demandait une flexibilité importante de la part de tous. Il fallait également construire une nouvelle dynamique de groupe, des séances adaptées au contexte afin de stimuler l'engagement des apprenants pendant la séance et après la séance étant donné que, par manque de temps, de nombreuses activités auraient dû être faites de façon asynchrone comme pour les classes inversées. Par conséquent, des supports étaient conçus préalablement et téléchargés sur la plateforme *Classroom* tels que des vidéos didactiques (enregistrements de mes explications orales de notions de grammaire à l'aide de diapositives *Keynote* ou des liens à *Youtube* d'enregistrements déjà produits par d'autres enseignants) dont je vais parler plus amplement dans la section suivante.

7.1.2. Les vidéos didactiques

Ces vidéos basées sur la progression thématique du manuel de référence et sur le programme scolaire officiel se rendaient nécessaires afin de pallier les difficultés citées ci-dessus et d'assurer une continuité didactique. Pour ce faire, il a donc fallu, d'une part, se former aux différentes applications permettant de produire ces vidéos et d'autre part, faire des achats supplémentaires en outils numériques tels qu'un micro performant (Blue Snowball iCE Plug 'n Play Microfono USB) et un écran supplémentaire afin d'avoir d'un côté, les 47 apprenants sur un écran et de l'autre, l'activité en cours. En ayant un ordinateur MacBook Pro, cette tâche de conception s'est heureusement simplifiée : en effet, la création des présentations sur *Keynote* (correspondant *PowerPoint* pour *Microsoft*) sur la thématique, avec des couleurs, des flèches et des animations (cf. annexe 11), est intuitive ; après quoi, à l'aide de *QuickTime*, j'ai superposé ma voix à chaque diapositive pour illustrer et fournir des explications en créant ainsi une "vidéo didactique" (tutoriel).

En alternative aux vidéos purement didactiques créées sur la base du manuel en vigueur dans l'établissement, j'en présentais quelques-unes trouvées sur la chaîne *YouTube* (cf. liste en annexe 1). Je cherchais des vidéos amusantes et variées pour accaparer l'attention des adolescents de par leurs différences et engendrer des émotions positives afin de stimuler leur engagement dans l'activité en cours.

7.1.3. Les activités du manuel supplantées par des activités en ligne interactives

La seule présentation en diapositive de la notion lexicale ou grammaticale était toutefois insuffisante : il fallait préparer des activités pratiques en lien avec l'explication donnée dans le cadre d'un apprentissage en action. Pouvait-on alors demander aux apprenants de faire les activités proposées par le manuel de référence habituel ? Ce genre de tâches ne permet pas à l'enseignant d'avoir un contrôle systématique sur l'engagement personnel des apprenants vis-à-vis de leur apprentissage. En effet, si l'apprenant accomplissait des tâches sur le livre, celles-ci n'étaient pas toujours téléchargées sur *Classroom* ou alors elles étaient téléchargées sous forme de photographies souvent floues ou à l'envers, indicateurs de leur engagement cognitif de par les efforts fournis et/ou de leur autonomie technique. Par conséquent, j'ai opté pour des activités en lignes qui me permettaient de mieux évaluer de manière qualitative et/ou quantitative les conclusions des tâches demandées. Ainsi, ma première activité en ligne en lien avec la séance s'est concentrée sur l'application *Quizlet Live*, sur laquelle je reviendrai plus en détail par la suite, qui donne la possibilité de collecter des traces numériques de la présence des apprenants sur l'application et permet de développer leur esprit d'équipe malgré le confinement. J'ai également tenté des activités sur les modules "questionnaire" de *Classroom* dans *Travaux et Devoirs* (cf. Fig. 3) interactifs qui permettent de faire des activités simples, insérer des images et/ou des vidéos sans devoir les visionner directement en ligne. En effet, la reproduction de ces supports de façon segmentée due à la mauvaise connexion provoque parfois un désengagement de la part des apprenants et les modules ainsi que le téléchargement préalable sur *Classroom* permet aux apprenants d'avoir un accès immédiat à la leçon sans interruption évitant ainsi un possible désengagement de leur part.

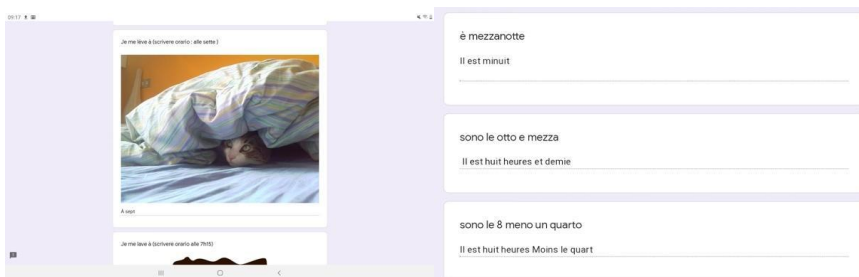


Figure 3 Moodle

7.2. Le déroulement type d'une séance de cours de FLE en ligne

Au fil du temps, le déroulement de mes séances de FLE a subi des modifications en fonction de mes observations et des comportements des apprenants face aux activités. Ci-dessous, je vais exposer les différentes étapes type d'une séance en soulignant les ajouts, les suppressions ou les améliorations les plus importants.

7.2.1. Un rituel pour la création d'une relation en ligne et son entretien

Pendant la toute première période du confinement, il s'agissait de reprendre contact avec les apprenants, de les rassurer dans cette situation émotionnellement difficile et de reconquérir leur attention afin d'entamer un nouveau parcours. Le collègue préconisait, par conséquent, des interactions collectives orales et des activités de révisions des notions déjà dispensées en présentiel pour comprendre comment poursuivre le parcours sans ajouter de nouvelles notions théoriques et/ou empathiques (cf. annexe 10). Cette étape a permis de faire ressentir une présence humaine, de stimuler leur motivation à se présenter à la visioconférence et de créer une continuité didactique. Toutefois, la crise sanitaire ne régressant pas, le MIUR (Ministero dell'Istruzione – Ministero dell'Università e della Ricerca, soit le « Ministère de l'Éducation Nationale » italien) a fourni, assez rapidement, des instructions afin de poursuivre le programme dans un contexte d'EAD qui semblait alors la seule voie d'enseignement possible jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Ainsi, au début de chaque leçon, un rituel s'est instauré afin d'éviter le décrochage des apprenants non "créateurs", intolérants à l'incertitude : je posais des questions aux apprenants, principalement en langue italienne, pour maintenir un lien émotionnel avec eux, pour qu'ils se sentent à l'aise pour y répondre librement. Nous parlions donc de leur état d'âme, de leur santé, du déroulement de leur journée, de leurs éventuels problèmes de connexion : en d'autres termes, de leur routine dans ce contexte de confinement. Certains étaient très affligés car ils étaient

incapables de réinventer leur démarche d'apprentissage et il fallait les motiver ; d'autres vivaient sereinement cette situation ayant des motivations intrinsèques et restant fidèle à leur engagement. Les communications se voulaient empathiques et bienveillantes afin de stimuler un engagement affectif à travers une présence humaine positive : des questions générales sur leur situation étaient posées, sans aller trop loin sur le personnel, vu le regroupement des classes n'ayant aucune affinité entre elles auparavant. Après quoi, j'expliquais les activités prévues pour la séance que j'avais téléchargé préalablement sur *Classroom*, afin de pallier les obstacles du direct en ligne (mauvaise connexion, problème de micro ou de webcam...), et que j'avais également décrit dans l'encadré du « Devoir », sous forme d'une liste.

Cette phase, durant environ 10 minutes et visant à établir une bonne atmosphère, facilitait l'émergence d'une attitude positive des apprenants vis-à-vis des activités qui suivaient et se reflétait sur leur engagement comportemental. Ce laps de temps permettait également aux retardataires de s'insérer dans la visioconférence sans déranger le déroulement des activités et de conserver la face (Goffman, 1973) devant les autres apprenants trop occupés par les interactions du moment. En effet, dans une classe en présentiel, le retard d'un apprenant perturbe les activités de la classe qui doit suspendre les activités pour l'accueillir et en outre le retardataire est réprimandé par l'enseignant lorsque les retards sont systématiques devant toute la classe.

7.2.2. Les présences

Après quoi, il fallait procéder à l'appel : les présences ou absences devaient être signalées sur le registre électronique *ClasseViva*, ce qui impliquait une perte de temps considérable avec 47 apprenants. Par conséquent, après quelques rencontres du vendredi entre enseignants et principal, une application, *Attendance*, reliée à *Google Meet* et téléchargeable sur l'application même, a été trouvée et adoptée pour enregistrer, de manière automatique en un seul clic, les présences exportables en format *Excel*.

7.2.3. Stimulation et évaluation des acquis de la séance précédente

Après cette étape administrative, commençait la séance proprement dite de FLE qui durait environ 40 minutes. J'entrais dans le vif des activités à l'aide une présentation *Keynote* qui soutenait la progression de la leçon. Chaque diapositive indiquait la tâche à exécuter :

- 2/3 chaînes dialoguées pour systématiser les notions apprises (cf. annexe 8) sur les thèmes abordés pendant la leçon précédente ou par la/les vidéo(s) didactique(s) téléchargée(s) sur

Classroom et visualisable(s) chez soi en autonomie selon la méthode « classe inversée ». Dans une chaîne dialoguée, un apprenant A doit poser une question selon un modèle et un thème indiqués par l'enseignant et un apprenant B doit y répondre, puis à son tour l'apprenant B pose une question semblable à un apprenant C et ainsi de suite. Dans ce contexte spécifique, les apprenants devaient indiquer eux-mêmes leur camarade d'interaction en alternant des apprenants des deux classes afin de tisser des liens entre les deux groupes-classe ;

- la présentation de leurs tâches actionnelles (ex. *scrapbook* sur l'écologie, cf. annexe 9) qu'ils m'avaient chargée préalablement sur *Classroom* et que j'avais visionnée ; et/ou,
- des formulaires « module quiz » avec des compréhensions orales à compléter sur *Classroom* après avoir visionné la vidéo insérée dans le module. Cette diapositive contenait donc le lien au quiz sur *Classroom* que j'insérais également dans le clavardage de *Meet*.

Bien évidemment, il était impossible d'interroger tous les apprenants en une seule séance et c'est pourquoi les productions orales de chaque apprenant, comme la chaîne dialoguée et la présentation de leur tâche actionnelle, devaient être réparties sur un certain nombre de séances de manière homogène en inscrivant sur le carnet de bord le nom de l'intervenant à chaque tour de parole et en sollicitant la prise de parole si un apprenant n'intervenait jamais. Au début, je demandais aux apprenants s'il y avait des volontaires pour les interactions et/ou pour présenter leur tâche, mais bien vite j'ai compris que je devais intervenir en les sollicitant en fonction du rendu sur *Classroom* et renseigner mon carnet de bord des tours de paroles plus significatifs. Ces activités permettaient de vérifier les acquis des apprenants et de dissiper les doutes sur le thème abordé au cours de la séance précédente ou concernant les tâches à accomplir pour ce jour.

Vers la fin du parcours, en mai, lorsque les apprenants savaient désormais manipuler *Classroom* avec plus d'aisance, en alternative aux activités supra, afin d'éviter la monotonie des séances et afin de réactiver la motivation des apprenants dans un contexte d'apprentissage en action, j'ai introduit de nouvelles tâches à effectuer avec une nouvelle application : *Padlet*, un tableau numérique collaboratif. Cette introduction à ce nouvel outil s'est divisée en deux temps.

Dans un premier temps, j'ai présenté et expliqué le fonctionnement de *Padlet*, puis je les ai aidés à effectuer l'enregistrement. Ensuite, je les ai laissés découvrir et manipuler l'application en autonomie en les guidant à distance si nécessaire. Dans le tableau *Padlet* dont j'avais fourni le lien, j'avais inséré de nombreux articles aux thématiques les plus diverses afin de satisfaire la

plupart des goûts. Sous les articles de leur préférence, ils devaient tester leur capacité à poster des commentaires (cf. Fig. 4) et ils m’interrogeaient en cas de difficulté technique ou lexicale. Mon objectif était également qu’ils apprennent en mouvance dans un nouveau contexte, ce qui leur aurait permis de développer aussi bien leur autonomie technique, informationnelle et leur autonomie langagière.

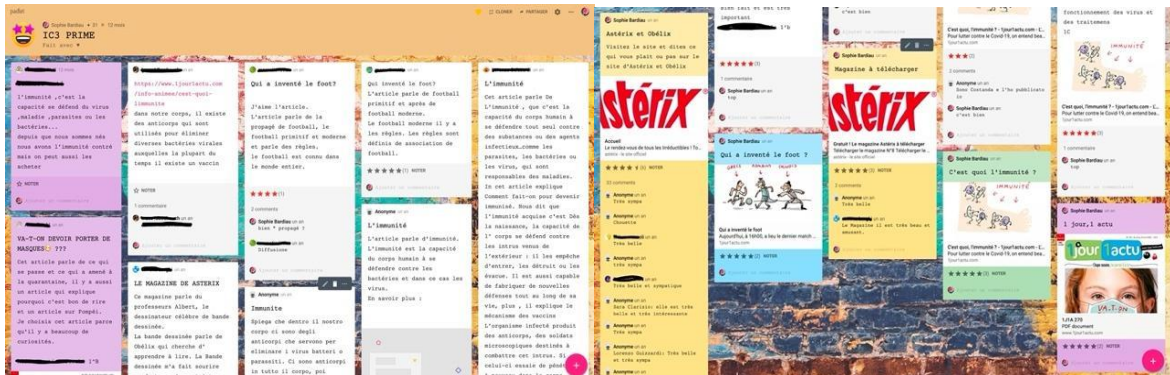


Figure 4 Padlet étapes 1 & 2

Dans un deuxième temps, lors de la séance suivante, j’ai créé un nouveau tableau Padlet, un pour chaque groupe-classe pour recréer l’esprit d’équipe au sein de la classe de provenance et pour éliminer les éventuels malaises engendrés par le regroupement des deux classes. J’ai donc chargé une bande dessinée d’Astérix et Obélix sans dialogue (cf. Fig. 5). Chaque classe devait remplir les bulles vides (cf. Fig. 6) et la meilleure histoire devait gagner le prix de la meilleure histoire en français comme régulation extrinsèque de leur motivation.

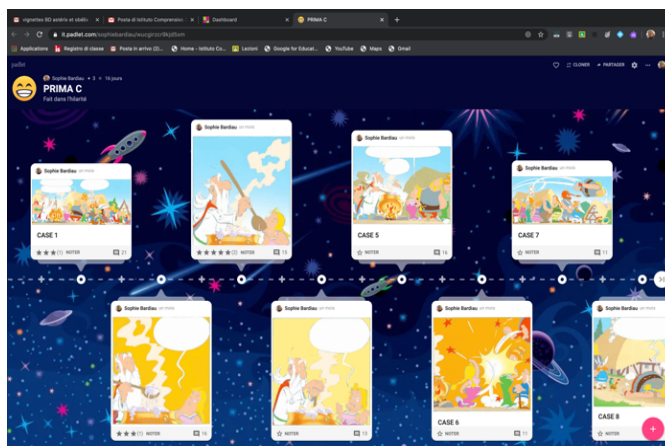


Figure 5 Padlet Astérix et Obélix 1- tableau initial

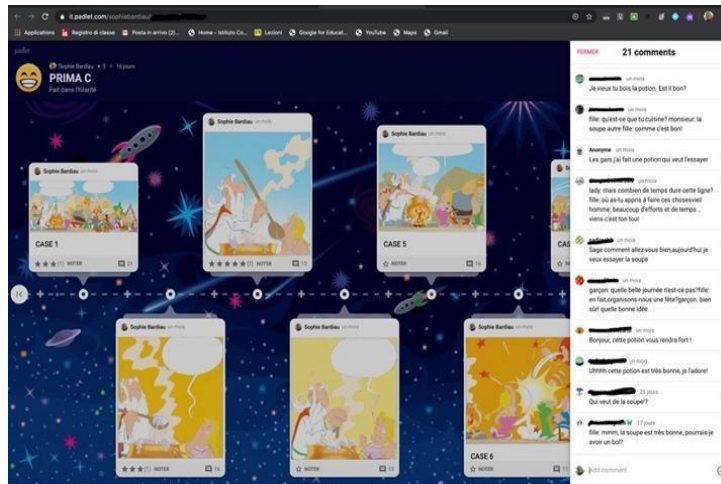


Figure 6 Padlet Astérix et Obélix 2 - clavardage

Pour cette activité, j’ai dû utiliser deux écrans pour mettre sur l’un la classe B et sur l’autre la classe C. Il était nécessaire de jongler entre les écrans pour observer leur autonomie méthodologique ainsi que leur engagement social et comportemental. Cette activité d’interactions et d’écoute demandait une grande attention de la part des apprenants. Ils devaient bien écouter les explications pour réussir à accomplir la tâche en autonomie et après quoi ils devaient s’autoréguler afin que tout le monde puisse avoir la possibilité de s’exprimer. Ils devaient d’abord écrire des dialogues possibles sous chaque illustration. Je corrigeais les productions écrites en cas d’erreurs grammaticales ou orthographiques sans qu’ils s’en rendent forcément compte. Pour ce faire, il suffisait de cliquer sur les trois petits points se trouvant sur le côté droit de leur clavardage (cf. Fig. 6), cliquer “modifier” et l’enseignant pouvait modifier la production écrite. En effet, le but n’était pas l’apprentissage de la grammaire ou de l’orthographe mais la manipulation de la langue française dans ce contexte. Il était ainsi possible d’observer aussi bien leur autonomie langagière, cognitive et informationnelle, devant repérer des indices sur l’illustration, trouver le lexique adapté à ce contexte et créer des phrases syntaxiquement compréhensibles, que leur autonomie méthodologique, devant organiser les tâches en fonction des consignes. Ces productions me permettaient également d’observer les lacunes existantes dans les classes et de renseigner mon carnet de bord afin d’y revenir dessus plus tard si nécessaire ou de leur fournir un tutoriel spécifique ou tout autre texte permettant d’y remédier.

Dans un troisième temps, ils devaient s’organiser entre eux en autonomie pour compléter l’histoire à la maison sur *Meet* et organiser une présentation de cette histoire. Je n’avais pas

donné de règle stricte de présentation de cette histoire. Par conséquent, ils étaient libres de choisir l'outil le plus adapté à leurs capacités et la manière plus adéquate à leurs compétences : la classe C a choisi de lire les dialogues en direct en faisant eux-mêmes défiler les cases de la bande dessinée sur le tableau du *Padlet* en partageant leur écran, la classe B a choisi de créer une petite vidéo où ils faisaient défiler les cases et chaque personnage ont été doublé par un apprenant différent. D'ailleurs, le prix de la meilleure histoire a été attribuée unanimement à cette dernière, compte tenu de l'important travail d'organisation, de conception et de réalisation de la petite vidéo de présentation. En réalité, une apprenante a été reconnue au sein de son groupe-classe comme le meneur du jeu et a permis à sa classe d'atteindre cet objectif malgré quelques réticences à participer à la réalisation de la présentation ou quelques incompatibilités d'emploi du temps.

Les activités supra demandant un engagement important de la part des apprenants, elles étaient suivies par une activité collective plus ludique qui concluait la séance et qui influait particulièrement sur leur engagement comportemental.

7.2.4. L'activité ludique finale : Quizlet Live

Ces activités ludiques d'apprentissage de mots ou de grammaire se déroulaient sur l'application en ligne *Quizlet Live* que je faisais déjà utiliser aux élèves en présentiel. Je créais des listes de mots (d'un côté en italien et de l'autre la traduction en français) ou de notions de grammaire (des phrases lacunaires d'un côté et la réponse de l'autre) que je présentais aux apprenants pendant la séance précédente ou en complément d'un tutoriel à visionner à la maison afin de pouvoir s'entraîner entre les deux séances (sur leur manuel ou sur *Quizlet* en fonction de leur typologie de mémoire et de compétences) (cf. Fig.7).

VERBE_PRÉSENT INDICATIF_PRENDRE_A1

Termes dans cette liste (12)

je prends le bus	je/prendre le bus 
tu prends un café	tu/prendre un café 

Les loisirs_p92_à merveille 1

Termes dans cette liste (38)

Lire	leggere 
Faire du jardinage	fare giardinaggio 

IMPÉRATIF PRÉSENT_A1-A2

Termes dans cette liste (40)

Mets !	Tu (mettre)
Va !	Tu (aller)
Allez !	Vous (aller)

LES PLURIELS_débutants

Termes dans cette liste (20)

un élève	des élèves
un livre	des livres
une école	des écoles

Figure 7 Extraits listes *Quizlet*

Vers la fin de la séance suivante, je fournissais aux apprenants sur *Zoom* le lien et le code pour entrer dans le jeu *Quizlet Live*. Avec 47 apprenants, il était nécessaire de prévoir 5 minutes pour leur laisser le temps de s'enregistrer au jeu. J'attendais que tous les apprenants soient entrés dans le jeu, je faisais une capture d'écran des présences, puis je faisais démarrer le jeu. *Quizlet Live* propose deux alternatives à l'enseignant : soit créer un jeu d'équipe où les membres sont choisis de manière aléatoire, soit un jeu individuel (que j'ai exclu). L'enseignant pouvait aussi changer les membres de l'équipe en cliquant sur "modifier les équipes".

En présentiel, ils pouvaient se réunir en équipe autour d'une table pour mieux coordonner les réponses. En effet, seul un membre de l'équipe avait la bonne réponse. À distance, cette coordination des réponses était quasiment impossible et par conséquent, chacun d'eux devait porter une plus grande attention au jeu et acquérir de plus amples compétences linguistiques. Si l'un des apprenants ne jouait pas, l'icône du groupe ne progressait pas sur la barre d'avancement (cf. Fig. 8), voire régressait. Dans ce cas, le coupable de l'absence de progression était promptement dénoncé par le reste de l'équipe. Parfois, je devais solliciter les apprenants qui s'empressaient à justifier le manque de réactivité mais ces situations étaient très rares et imputables, la plupart du temps, à un problème de connexion.



Figure 8 Barre d'avancement et exemple de configuration des tablettes ou smartphone des apprenants⁴

Ce jeu très interactif, accompagné d'une musique très entraînante et des effets sonores très amusants pour des préadolescents, augmentait la compétitivité de manière positive des apprenants. Cette activité permettait de stimuler la mémoire, de composer des groupes, quoique d'une manière différente qu'en présentiel, de générer de la présence en ligne, de développer l'esprit d'équipe ainsi que l'engagement social qui en découlait, et enfin de stimuler leur engagement comportemental envers la séance de FLE. Cette activité ludique tant attendue rendait l'heure de FLE plus agréable et la promesse de jeu à la fin de la séance permettait de maintenir l'attention des élèves jusqu'à ce moment-là. *Quizlet Live* semblait récompenser leurs efforts d'attention et générer un réel engagement affectif et comportemental.

Conclusion

Les séances FLE ont donc subi des adaptations au fil du temps afin de rendre ces moments agréables à vivre pour les apprenants engendrant des émotions positives et un accroissement de leur engagement. Chaque activité a été testée sur eux et modifiée en fonction de leurs feedbacks afin de stimuler en permanence leur engagement. La séance partagée en trois moments (introduction empathique et administrative, moment purement didactique et interactionnel, moment didactique ludique) a évolué dans le temps en insérant de nouvelles compétences à acquérir et réintroduisant vers la fin du parcours des activités de groupe afin de créer une présence en ligne plus importante.

Nous allons dès à présent analyser de plus près leur engagement, leur motivation et leur autonomie au moyen des données recueillies.

⁴ Source : *How to play Quizlet Live*, <https://youtu.be/q64qTBfK0iE> [consulté le 10/08/2021]

Chapitre 8. Les mesures de l'engagement et de l'autonomie

Mesurer l'engagement et l'autonomie des apprenants dans un contexte d'EAD en ligne d'un collège n'est pas une tâche simple et c'est pourquoi avec l'aide d'un expert-professeur universitaire s'occupant d'évaluation et après une mise au point entre professeurs et principal, une grille (cf. annexe 18) aidant à mieux évaluer les apprenants a été établie avec les éléments disponibles pendant cette période. L'évaluation n'est pas numérique mais descriptive à 4 niveaux (initial, base, intermédiaire et avancé) qui concerne d'une part, leur sens de responsabilité envers l'apprentissage et leur présence en ligne, puis leur autonomie, et enfin la prise de conscience de leurs actes et de leurs compétences et enfin leur engagement. Chaque niveau est subdivisé en trois critères. Le premier niveau renseigne sur la présence de l'apprenant aux visioconférences, sur la ponctualité de la remise des tâches, des prises de paroles pertinentes en ligne. Le deuxième niveau renseigne sur l'organisation des activités de manière appropriée en autonomie, sur la capacité d'expression des idées de manière pertinente, des émotions et la capacité de motiver ces dernières de manière adaptée. Le troisième niveau, concernant la prise de conscience, renseigne sur la capacité de l'apprenant à reconnaître la conséquence de ses actes et le sens des propositions reçues, à identifier les aspects pertinents du FLE pour son propre parcours. Enfin, le quatrième et dernier niveau concernant l'engagement de l'apprenant, renseigne surtout sur l'engagement cognitif : l'exécution des tâches demandées, la remise de tâche supplémentaire, ses propositions d'idées et de concepts.

8.1. Le suivi de l'engagement des apprenants par modalité

Ainsi, à partir de cette grille de base, chaque professeur a traduit cette grille de manière plus simplifiée dans son propre carnet de bord (cf. annexe 12 & 13) dont j'ai anticipé les motivations dans l'introduction du chapitre précédent et que je vais présenter infra. En effet, initialement cette grille avait été traduite sous forme d'un tableau Excel qui s'est révélé très rapidement trop complexe à renseigner lors d'une visioconférence en ligne car trop de points devaient être complétés en une seule séance et pour autant d'apprenants (noter leur présence, leurs compétences linguistiques, s'ils avaient rendus leurs devoirs, comment ces derniers avaient été exécutés, évaluer de façon détaillée le comportement de l'apprenant...). D'un point de vue théorique, la grille était idéalement bien conçue mais d'un point de vue pratique, irréalisable : l'enseignant ne pouvait atteindre tous ces objectifs. Il aurait probablement fallu deux enseignants

pendant la séance : un enseignant qui observe et renseigne le carnet de note et l'autre qui anime la séance de FLE. Les activités se succédaient rapidement et le temps était insuffisant pour observer tous les apprenants et retranscrire toutes les informations nécessaires pour une évaluation complète de chaque apprenant à chaque cours. Avec 47 apprenants, le carnet de bord devait se réduire à l'essentiel et à des éléments possibles à relever dans ce contexte.

8.1.1. Le carnet de bord : évaluation de l'engagement individuel et de l'autonomie

Dans un premier temps, le carnet de bord a révélé l'impossibilité de faire une évaluation numérique de chaque apprenant. En effet, dans un carnet de bord classique, des notes numériques y sont enregistrées et correspondent à la restitution d'un contrôle des connaissances écrit ou oral en classe, des tâches demandées et au comportement de l'apprenant. Toutefois, étant donné que les contrôles écrits n'étaient plus fiables vu la forte probabilité de tricherie, il a été nécessaire de passer à un carnet de bord plus sophistiqué avec des évaluations descriptives des apprenants. Effectivement, certains ne rendaient pas les tests, certains semblaient avoir copié sur un autre élève et par conséquent, les tests en ligne ne reflétaient plus les compétences individuelles.

Ce carnet a été modifié au fur et à mesure des nouvelles observations du contexte classe/apprenant et est devenu à un carnet de bord où pour les deux groupes-classe étaient réunis en une seule classe sur une double page. Par conséquent, mon carnet de bord final (cf. annexe 12) était organisé sur deux pages pour chaque séance : sur la page de gauche la classe B et sur la page de droite la classe C où étaient reportés les noms des apprenants. Sur chaque page, étaient insérées des colonnes qui correspondaient : - à une évaluation en points pour les quiz/modules, mais une évaluation plus flexible avec des signes mathématiques (+, +-, -) pour les autres tâches ; - au signalement d'un éventuel retard de la remise des tâches ; - à d'éventuels commentaires suite à l'observation de chaque apprenant (le comportement, les modalités de production des tâches, les prises de paroles - pertinentes ou non -, des demandes d'informations par courriel, un refus d'invitation à participer à une visioconférence sur *Meet...*). L'ensemble des éléments a permis de définir l'évolution générales des compétences de l'apprenant, son engagement et son autonomie par rapport à son apprentissage en ligne.

Les observations mettaient donc en lumière leur engagement social (les comportements positifs et négatifs, les absences, les caméras éteintes), leur engagement social (les anomalies comme les silences lors des appels à la parole), leur engagement affectif (leur capacité à

s'autoréguler, leurs émotions face à ce nouveau contexte) et leur autonomie psycho-affective, leur engagement cognitif (l'adéquation des efforts fournis) et leur autonomie métacognitive (conscientisation de leurs démarches, leur activité réflexive sur l'action accomplie), leur autonomie technique (capacité d'adaptation à la diversité des outils d'apprentissage, leur maîtrise des technologies, la disposition d'un réseau de personnes-ressources) et les problèmes techniques objectifs (connexions, manque d'outils numériques tels que l'ordinateur), leur autonomie informationnelle (capacité à traiter les informations obtenues), leur autonomie sociale (leur attitude d'empathie, leur capacité à collaborer et échanger avec autrui), leur autonomie cognitive (leur capacité à analyser, recourir à des opérations mentales variées, à formuler des hypothèses), et enfin leur autonomie méthodologique (leur capacité à organiser les tâches à accomplir dans les délais).

Les notes ne pouvaient toutefois pas disparaître du bulletin final de l'apprenant pour des raisons ministérielles. Toutefois, elles correspondaient à l'évaluation globale de l'engagement de l'apprenant qui devait être basée sur la grille d'évaluation pour l'EAD fournie par l'institution (cf. annexe 18).

8.1.2. Les traces numériques

Dans ce contexte d'EAD, les traces numériques en lignes se présentent sous différentes formes. Nous avons les traces de retour direct comme les acceptations ou refus de participer aux visioconférences qui révèlent l'engagement comportemental des élèves envers la matière FLE. Les cas de refus sont rares et spécifiques à certains apprenants en conflit avec l'école de manière générale ou n'ayant pas d'autonomie technique.

Nous avons l'enregistrement des présences par le biais de l'application *Attendance* reliée à *Meet*. Pendant cette période, elle a relevé une présence variable des apprenants lors d'une même visioconférence : entre 41 et 47 présents. Les explications de cette variabilité ne sont pas toujours très claires mais les plus probables sont la mauvaise connexion et la déconnexion volontaire.

Les jeux de groupe en ligne tels que *Quizlet Live* permettent d'observer la participation active de tous les apprenants. À titre d'exemple, à chaque connexion à ce jeu, les apprenants doivent fournir un nom et à ce moment-là, il est possible de relever le nombre et le nom des participants et d'en faire une capture d'écran afin d'insérer ces données sur le carnet de bord. En outre, il est difficile qu'un apprenant puisse se soustraire à la participation au jeu sans que son absence ne se

remarque : en effet, si l'un d'eux ne participe plus activement au jeu (à cause de la connexion ou à cause d'une auto-exclusion volontaire), l'équipe ne peut plus poursuivre le jeu, voire régresse sur la barre d'avancement. Les membres de l'équipe voulant gagner la partie, par le biais de verbalisations de leur mécontentement ou à travers un clavardage public sur zoom, chahutent l'apprenant non présent activement dans le jeu en perdant ainsi la face (Goffman, 1973) devant les autres ne faisant pas partie de l'équipe. Ce genre de clavardage a été également observé pendant les séances ce qui a comporté un signalement de l'apprenant qui dépassait les limites (moqueries méchantes) pendant les réunions hebdomadaires afin de comprendre si ce comportement était généralisé dans toutes les matières ou pas et comment intervenir auprès de cet apprenant ou de sa famille. Ces engagements comportementaux négatifs (auto-exclusion, absence et comportement inadéquat) étaient enregistrés sur le carnet de bord. Il était parfois difficile de comprendre dans quelle mesure l'enseignant devait intervenir dans ce clavardage qui pouvait être parfois considéré une stimulation à l'engagement de l'apprenant non actif et c'est l'un des doutes sur lequel les enseignants se confrontaient pendant les réunions hebdomadaires du vendredi. Il fallait distinguer l'apprenant en difficulté de celui qui réellement ne voulait pas participer aux activités.

Sur *Padlet*, la présence active des apprenants est aisément observable si l'enregistrement leur a été préalablement enseigné et s'ils l'effectuent ; ainsi, lorsqu'ils écrivent sur un tableau de *Padlet*, leur nom s'inscrit automatiquement sur le tableau et permet de contrôler leur participation. Bien évidemment, relever leur présence est ici moins immédiat que sur *Quizlet Live* où il suffit de faire une capture d'écran. Sur *Padlet*, il faut attendre qu'ils écrivent pour observer leur présence (leur nom), leur engagement (la quantité de ce qu'ils écrivent) et leurs compétences (la qualité). En outre, le fait de pouvoir corriger/modifier leurs productions écrites (clavardage) sur le *Padlet* (voir Fig. 9), sans leur faire perdre la face avec des interventions verbales ou corrections écrites bien signalées qui pourraient heurter leur susceptibilité devant une classe recomposée, les motivent à tenter de produire, voire augmente la quantité de productions et l'intérêt des apprenants pour ce type de tâche. *Padlet* tout comme *Quizlet Live* avait le but principal de stimuler leur motivation et leur engagement envers le FLE, mais dans le cas du *Padlet*, il s'agissait en particulier d'augmenter leurs compétences techniques avec une petite formation préliminaire, de développer leur autonomie informationnelle et sociale.

Les traces numériques ne se basent pas simplement sur des activités purement d'enregistrement de leur présence virtuelle mais également l'enregistrement de leur présence actionnelle comme les sollicitations en ligne dirigées vers l'enseignant tels que des courriels, des commentaires sur *Classroom* qui permettent de constater leur implication face aux tâches qu'ils doivent accomplir et, par conséquent, face à leur apprentissage.

8.1.3. Devoirs en ligne : modules

Les modules sur *Classroom* permettent d'avoir une statistique automatique des apprenants qui exécutent les tâches demandées (cf. annexe 15) et également de relever le nombre de tentatives d'un apprenant sur une même activité (si l'enseignant configure le module afin que l'apprenant puisse faire plusieurs tentatives) ce qui traduit chez l'apprenant un fort engagement personnel dans cette tâche. L'implication sur ce genre d'activité est généralement plutôt élevée. Il semblerait que pour l'apprenant une activité soit plus appréciée sur *Classroom* que lorsqu'il doit la réaliser de façon manuscrite.

8.2. Évolution de l'engagement des apprenants

Au cours de ce parcours forcé, pendant le confinement total et l'EAD, les observations comportementales des apprenants n'étaient pas suffisantes pour appréhender leur ressenti face à cette situation et à la méthode utilisée pour apprendre le français. Par conséquent, la dernière séance a été dédiée à la compilation du questionnaire que j'avais préparé en leur annonçant que je ne confirmerai la présence que de ceux qui auraient envoyé le questionnaire dûment complété. J'ai dû appliquer cette méthode car le questionnaire d'autoévaluation volontaire des apprenants composé de seulement six questions, que l'école demandait de compléter pour analyser leur vécu par rapport aux cours en ligne, n'enregistraient que peu de réponses et souvent incomplètes (cf. annexe 20). Le questionnaire du collègue était une autoévaluation que l'apprenant devait compléter au terme de chaque séance pour chaque matière. Il devait sélectionner sur une liste déroulante, à choix multiple ou tout simplement taper sur le clavier des numéros : la matière, la typologie de l'activité effectuée pendant la séance, combien de temps il avait employé pour faire l'activité, dans quelle mesure il avait réussi à rester concentré pendant l'activité, ses impressions sur l'activité, s'il était satisfait de son exécution (note numérique), si l'activité l'avait aidé à s'améliorer dans cette matière (note numérique), ses suggestions pour améliorer l'activité (case rarement remplie étant la sixième et dernière question et demandait du temps pour taper la

réponse sur le clavier). Les apprenants n'étaient pas suffisamment motivés pour prendre le temps de remplir ce questionnaire. Je devais alors leur fournir une motivation extrinsèque pour qu'ils complètent mon questionnaire de par également sa longueur.

En effet, mon questionnaire contenait 95 questions qui touchaient de nombreux aspects de l'EAD (cf. annexe 5). Certaines réponses n'ont pas été prises en considération, n'étant pas suffisamment claires ou quantitativement insuffisantes pour parvenir à des conclusions probantes. Par conséquent, à la question "Ce que j'ai le plus apprécié dans l'enseignement du français à distance ces derniers mois, c'est...", par exemple, j'ai rassemblé les réponses similaires et j'ai délaissé les informations quantitativement non significatives comme ci-dessous (voir Fig.9) :

Ce que j'ai le plus apprécié dans l'enseignement du français à distance ces derniers mois, c'est ...			
Quizlet live, Faire quizlet, Quizlet, jouer à un quizlet, Apprendre avec quizlet, que nous avons l'habitude de faire des Quizlet chaque semaine, Quizlet m'a beaucoup aidé	17		0
Quizlet et vidéos mais aussi les devoirs parfois	1		0
Quizlet et comment le prof s'est donné du mal à donner toujours un retour dans tous nos travaux	1		0
"faire à des Quizlets à la fin de chaque leçon, pour deux raisons: 1) J'aime apprendre en jouant 2) Parce que de cette manière, nous pouvions facilement revoir ce que nous avons fait jusqu'alors "	1	20	47

Figure 9 Exemple de questions regroupées

Même si certaines réponses contenaient diverses informations, elles incluaient toutes le terme *Quizlet* de manière positive. Les autres informations contenues étaient intéressantes pour d'autres aspects, comme l'appréciation de la part de certains apprenants à propos de l'effort de la part de l'enseignante à donner des retours à toutes leurs tâches, mais quantitativement insuffisantes pour pouvoir les prendre en compte pour mon analyse. Sur 47 apprenants, 43 d'entre eux ont répondu à mon questionnaire. Par conséquent, une minorité de 4 apprenants n'a pas été atteinte. Nous comprendrons les motivations de ce manque de retour grâce aux entretiens avec les tutrices. En effet, un certain nombre d'apprenants était dans une situation de fragilité et ils correspondaient à ceux qui n'ont pas fourni de réponses ou qui ont répondu de manière succincte ou conflictuelle. Le questionnaire aborde plusieurs aspects de leur vécu en ligne, leur autoévaluation et une comparaison de leur ressenti entre l'EAD et le présentiel. Le questionnaire a permis de mettre en lumière la situation numérique de départ des apprenants, dans un cadre institutionnel spécifique, très différent de celui des autres collégiens de la province, puisque le collège *DADA* est à l'avant-garde en matière de pratiques numériques. Je vais donc présenter dans un premier temps le vécu de ces collégiens par rapport à ces pratiques.

8.2.1. Le rapport des apprenants avec le numérique : une évolution largement positive

Les réponses concernant leur rapport avec le numérique ont rendu compte de leur compétence technique de départ. En effet, seulement 2 % des apprenants (cf. Fig. 10) n’avaient jamais utilisé la tablette pour faire leurs devoirs avant le confinement, 5 % d’entre eux n’avaient jamais étudié sur la tablette. Par conséquent, la majorité savaient utiliser une tablette dans un contexte scolaire. Un grand nombre d’entre eux, en revanche, n’avait jamais utilisé l’ordinateur ou le smartphone pour faire leurs devoirs (respectivement 53 % et 88 %) ou pour étudier (respectivement 56 % et 86 %) ce qui pouvait effectivement constituer un obstacle pour un bon rendement scolaire en contexte d’EAD.

Avant la Covid19, je faisais déjà mes devoirs avec : [tablette]	%
toujours	74
parfois	23
jamais	2
Avant la Covid19, je faisais déjà mes devoirs avec : [ordinateur]	%
toujours	9
parfois	37
jamais	53
Avant la Covid19, je faisais déjà mes devoirs avec : [smartphone]	%
toujours	5
parfois	7
jamais	88

Figure 10 Questionnaire rapport avec le numérique 1

De manière générale, la majorité des apprenants avait donc déjà intégré, bien que partiellement, au moins un outil numérique dans leur apprentissage. En outre, 67 % d’entre eux ont déclaré qu’ils avaient un bon rapport au numérique avant la Covid-19 (cf. Fig. 11) qui révèle une certaine autonomie technique.

Avant la Covid, j'avais une bonne relation avec le numérique à l'école	%
Oui	67
Comme ci comme ça	28
Non	2
rien à déclarer/je ne sais pas	2

Figure 11 Questionnaire rapport avec le numérique 2

Lorsque le sujet des *visioconférences* est abordé, la majorité n’en avait jamais fait auparavant : que ce soit pour faire des devoirs avec leurs camarades (79 %) ou pour prendre des cours à distance (86 %) (cf. Fig. 12) ce qui constituait bien évidemment le premier écueil en phase initiale d’EAD.

Avant la Covid19, je faisais déjà mes devoirs en visioconférence avec mes camarades de classe	%
Oui	7
Parfois	14
Non	0
Jamais	79
Avant la Covid19, j'avais déjà pris des cours à distance	%
Oui	5
Parfois	9
Non	0
Jamais	86

Figure 12 Questionnaire rapport avec le numérique 3

Pour la majorité (86 %, cf. Fig. 13), le rapport avec le numérique s'est amélioré pendant la période d'EAD, ce qui permet de déduire une progression des compétences numériques et de leur autonomie technique. Par conséquent, l'EAD tel qu'il a été présenté aux apprenants avec une préparation initiale en présentiel et avec l'utilisation de la tablette en classe et à la maison, a débouché sur une évolution largement positive concernant la relation des apprenants avec le numérique.

Avec la EAD de ces mois, ma relation avec le numérique (s'est)	%
amélioré	86
inchangé	14

Figure 13 Questionnaire rapport avec le numérique 4

8.2.2. Les matériaux et activités influant sur l'engagement et la motivation

Parmi les matériaux proposés pendant l'EAD, les plus appréciés sont : les tutoriels de l'enseignante (86 %), les dessins animés (79 %), les chansons (79 %), les vidéos (77 %), les recettes (72 %), magazine *Astérix* (70 %), jeux de la revue *Astérix* (65 %). Ceux avec une appréciation plus mitigée mais restant majoritairement positifs sont : le magazine *Milan* (beaucoup aimé 44 % contre assez aimé 33 %), le magazine/vidéo *1 jour/1 actu* (beaucoup aimé 49 % contre assez aimé 33 %), le manuel de classe (beaucoup aimé 56 % contre assez aimé 33 %), les autres matériaux (aucun commentaire 44 %, beaucoup aimé 33 %, contre assez aimé 23 %). Ces appréciations révèlent une préférence pour les matériaux/activités qui sont à la fois sonores et visuels et qui génèrent des interactions avec les autres camarades qui satisfont leurs besoins de présence et stimulent leur autonomie psycho-affective. De même, les appréciations positives concernent notamment les outils numériques qui impliquent des interactions entre

apprenants à travers des activités de groupe et d'autant plus si ces activités sont accompagnées de musiques stimulantes. Ces appréciations soulignent ainsi le besoin d'interaction de la part des apprenants : 74 % des apprenants ont retenu *Quizlet live* très motivant, 60 % *Classroom*, 56 % les échanges sur *Classroom*. En effet, sur ces outils, l'échange même sous forme de clavardage semble fondamental pour leur motivation et surtout l'engagement comportemental.

D'autres outils demandant des interactions mais sans stimulation auditive, demandant aussi un effort scriptural sont également ressentis comme plutôt motivants, mais nettement moins en proportion (*Padlet* : très motivant pour 30 % des apprenants, assez motivant pour 51 % d'entre eux ; *Moodle* : très motivant pour 23 % des apprenants, assez motivant pour 49 % d'entre eux ; pas très motivant, 19 %). Sur la base de ces données et de l'observation du comportement du groupe-classe face à ces outils durant tout le parcours, j'ai remarqué que plus l'application s'éloigne des interactions entre apprenants et des stimulations auditives, plus l'intérêt s'amenuise. Cette donnée de besoin d'interaction et de présence se retrouve d'ailleurs dans d'autres questions comme celle concernant la coopération et le réseautage.

8.3. Corrélation entre présence et autonomie

8.3.1. Autoévaluation, interaction et autonomie

Si je m'en tiens aux informations fournies par les apprenants dans le questionnaire, il est possible d'appréhender que les explications reçues en ligne pour l'utilisation des tâches à accomplir ou l'utilisation d'outils numériques sont majoritairement bien comprises (très claires/vraiment très claires : 72 % pour *Quizlet*, *Classroom* et téléchargements en ligne, 67 % pour *Google Doc*, 44 % pour les modules de *Google*), ce qui correspondent également à leurs préférences d'utilisation. Cependant, une grande majorité d'apprenants (77 %, cf. Fig. 14) dit mieux comprendre les explications en classe.

Je comprends mieux les explications : <input type="checkbox"/>	Count	<input type="checkbox"/>
en classe / c'est certainement mieux mais notre école s'est organisée pour rendre les cours plus agréables et amusants et pour cela je remercie tous mes professeurs! <input type="checkbox"/>	33 <input type="checkbox"/>	77 <input type="checkbox"/>
aussi bien en classe qu'en EAD <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>	16 <input type="checkbox"/>
en EAD (enseignement à distance) <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
ce n'est jamais clair <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Figure 14 Questionnaire rapport avec le numérique 5

Si les élèves ont des difficultés de compréhension, ils s'adressent, néanmoins, à d'autres figures de références, leur banque de personnes ressources (Tremblay, 2003) : majoritairement l'enseignant (47 % toujours, 51 % parfois), les parents (toujours 28 %, parfois 58 %) ou les camarades de classe (26 % toujours, 67 % parfois). Une petite minorité, qui varie de 2 à 12 %, ne demande d'aide à personne ce qui peut signifier soit qu'ils sont totalement autonomes, soit qu'ils ne parviennent pas à établir les contacts nécessaires à l'apprentissage (Tremblay, 2003). Lorsque les apprenants demandent de l'aide, ils s'adressent d'abord à leur parents (72 % : toujours 30 % et souvent 42 %), puis à l'enseignant (54 % : toujours 14 %, souvent 40 %), enfin aux amis (28 % toujours/souvent) et camarades de classe (25 % toujours et souvent). Toutefois, 23 % d'entre eux ne demandent jamais d'aide à l'enseignant qui représente peut-être une figure hostile ou distante. Cette distance pourrait être peut-être reliée à une distance par rapport à l'âge si l'on considère que 9 % ne demandent jamais à leurs parents.

En revanche, lorsqu'il s'agit de l'organisation des tâches individuelles en autonomie, en d'autres termes de l'autonomie méthodologique, la majorité (72 %) révèle avoir appris à organiser son travail scolaire en présentiel, 23 % d'entre eux ont appris à s'organiser pendant l'EAD alors que 5 % d'entre eux encore à la fin de l'année sont encore en difficulté. Il est intéressant de remarquer que ce dernier pourcentage correspond au pourcentage des apprenants représentant les réfractaires dans le questionnaire et aux réponses négatives. En bref, le présentiel semble plus adapté pour le développement des compétences liées au méta-apprentissage (Tremblay, 2003). Il est indéniable que la majorité préfère les explications en classe (77 %) et remarque des interactions plus importantes en présentiel. En effet, 65 % (souvent/toujours) d'entre eux prennent la parole volontairement face à une question du professeur en présentiel, contre 40 % en EAD. En outre, ils sont nettement plus interactifs en présentiel qu'en EAD (cf. Fig. 14 & 15) Toutes les données amènent à penser que les apprenants interagissent mieux entre eux et avec l'enseignant en présentiel. L'autonomie sociale est plus importante en classe qu'en ligne : 86 % essaient d'aider leurs camarades en classe contre 53 % en EAD. En EAD, apparaît également un pourcentage dénotant un certain désistement face à ce genre d'interaction (5 % jamais en EAD). D'ailleurs, les activités, qu'ils considèrent plus agréables en ligne, sont celles leur permettant d'interagir avec leurs camarades comme *Quizlet Live* (47 %) ou d'autres activités demandant des interactions avec les autres (*Padlet* 21 %). Ce genre d'activités les motivent et accroît leur engagement envers leur apprentissage.

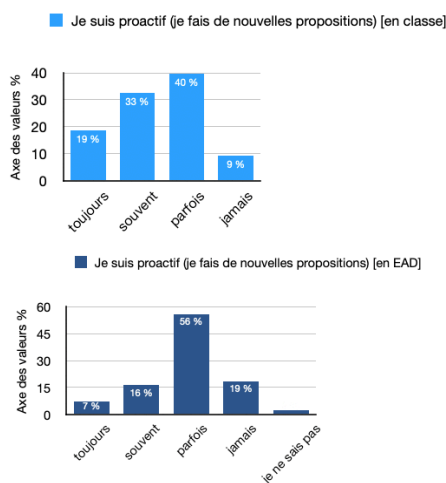


Figure 15 Je suis proactif - 1

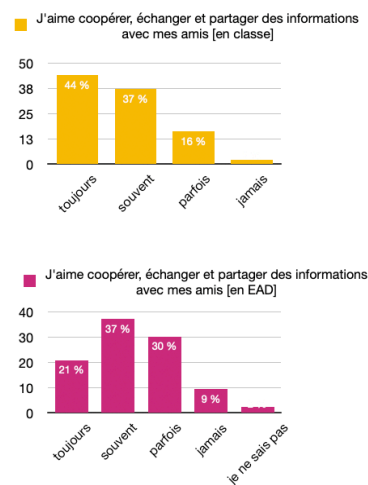


Figure 16 Je suis proactif - 2

Quoi qu'il en soit, les interactions orales en ligne avec 47 apprenants sont très limitées et les cours de langue vivante en souffrent. Il est évident que cette modalité d'enseignement marque un arrêt à la progression de la production orale en FLE des apprenants. En effet, en une heure, peu d'apprenants peuvent prendre la parole et les interactions manquent de spontanéité.

Gildo : « On peut se réveiller plus tard, mais à l'école il y a plus d'interactions et de jeux d'équipes »

Il est donc clair que ce contexte de séance de FLE en ligne en grand groupe n'engendre pas suffisamment d'interactions, nécessaires en cours de langue mais les données ne permettent pas de signaler une influence sur leur persévérance.

Daniela : « Je me suis améliorée mais je préfère l'école réelle, je peux mieux interagir en se voyant réellement mais on s'est bien organisés »

Le manque d'interaction représente donc une limite importante aussi bien pour l'autonomie sociale et psycho-affective, pour leur engagement comportemental que pour l'autoévaluation de l'apprenant et l'évaluation de l'enseignant.

8.3.2. Les compensations de l'absence d'interaction

8.3.2.1. L'enseignant : un guide vers l'autonomie

L'évaluation des compétences des apprenants étant limitée dans ce contexte, l'enseignant change peu à peu de rôle et devient un guide plus empathique, bienveillant conduisant vers une

autonomie de l'apprentissage des apprenants et un engagement plus ample dans plusieurs domaines : en effet, il conçoit les parcours pédagogiques, les explique, fournit aussi bien des outils (tutoriel, *Quizlet*, *Padlet*, modules *Classroom*, vidéo...) que des textes variés (thèmes et typologies) pour arriver à des objectifs d'apprentissage spécifiques.

L'autonomie dans l'apprentissage devient un thème important dans un contexte d'EAD en ligne. Dans un tel contexte, j'ai appris à jouer un rôle de guide « facilitateur » et d'animateur plutôt que celui d'un enseignant traditionnel qui vérifie systématiquement les connaissances et compétences à travers des évaluations écrites et orales. En effet, la passivité des apprenants devant une séance dispensée comme une leçon en présentiel m'a fait immédiatement comprendre que je devais absolument modifier mes pratiques. C'est pourquoi, j'ai opté pour des séances inspirées par la classe inversée. J'ai donc fourni du matériel (tutoriels/quiz sur *Quizlet*) sur *Classroom* (cf. annexe 14) qu'ils devaient visionner en autonomie chez eux pour la séance suivante, puis ils devaient appliquer ce qu'ils venaient de regarder dans un module *Classroom* (quiz) ou d'autres activités interactives (cf. annexe 4) et sur *Quizlet*. Ces activités en autonomie étaient systématisées pendant la séance de FLE en ligne pour comprendre d'une part s'ils avaient bien compris ces notions et d'autre part, pour me permettre de modifier pour la séance suivante ce qui ne fonctionnait pas. À titre d'exemple, pour le 25 mars 2020, j'ai demandé comme devoir de visionner en autonomie chez soi des tutoriels sur la forme interrogative "qu'est-ce que tu fais... ?", sur les activités (loisirs) - jouer et faire", "les loisirs", puis des liens à des listes *Quizlet* que j'avais créées préalablement sur ce lexique et ces verbes et enfin un module sur *Classroom* sur les loisirs et les activités. Les apprenants devaient prendre en grande partie en charge leur apprentissage en autonomie et moi, en tant qu'enseignante fournissais les éléments et le parcours pour parvenir à développer leurs compétences. Ce changement de paradigme, impliquant cette prise en charge et une responsabilisation importante de la part des apprenants a été l'enjeu pédagogique de cette période. Les efforts demandés ont été considérables mais, il est également vrai que l'acquisition de l'autonomie de l'apprenant face à son apprentissage aurait dû permettre une meilleure progression des compétences lors du retour en présentiel et un plus grand engagement cognitif : avoir des élèves plus conscients de leurs compétences, de leurs intérêts, de leur façon d'apprendre, plus indépendants face à leur apprentissage est bien évidemment un atout dans une classe hétérogène. Je regrette d'ailleurs de ne pas avoir eu la possibilité d'observer les apprenants en septembre lors du retour en classe afin de confirmer ou infirmer mes conclusions

concernant le niveau de progression de leur autonomisation. Quoi qu'il en soit, le concept de responsabilisation est intéressant à exploiter pour une meilleure prise de conscience de la part des apprenants de leurs propres limites et pour se diriger vers une plus grande autonomie d'apprentissage. L'apprenant en ligne doit devenir très autonome et responsable dans la gestion de son apprentissage beaucoup plus qu'en classe, constamment sous les réflecteurs de l'enseignant ou de ses pairs. En ligne, il peut se soustraire plus facilement à son engagement en éteignant, par exemple, la caméra ou le micro prétextant un mauvais fonctionnement du réseau ou des outils à sa disposition. L'engagement cognitif et comportemental des apprenants absents pour les raisons ci-dessus citées est observable mais il est plus difficile d'aboutir à des conclusions probantes en se limitant à l'observation de l'absence virtuelle (image et audio de l'apprenant pendant la séance). Il est important alors de se confronter avec les autres enseignants des autres matières et analyser l'ensemble des données à disposition pour comprendre si le manque d'engagement est volontaire ou s'il est engendré par une quelconque fragilité de la part de l'apprenant en question.

Confronter le carnet de bord, les entretiens avec les apprenants et les réponses au questionnaire met également en lumière des apprenants responsabilisés face à leur apprentissage et qui perçoivent positivement l'EAD.

Tito : « Les leçons en ligne, c'est beaucoup plus pratique, il y a le silence, j'écoute mieux même si je préfère l'école car il y a plus de contact humain. »

Berta : « Cela ne m'a pas beaucoup changé. À l'école, mes camarades posent plus de questions. J'ai eu moins de difficulté avec les tutoriels. Si j'ai des doutes, je pose la question à la prof. »

Même les deux apprenants ci-dessus cités, rendent compte d'un dilemme entre présentiel et distanciel. En effet, d'une part, leur préférence pour le présentiel est évidente pour une question d'interactions humaines, mais d'autre part, le distanciel, leur apporte un calme et silence que le présentiel ne fournit en général pas pour faire une réflexion personnelle sur les activités en cours. Les affirmations de ces apprenants permettent de déceler : - aussi bien un plus grand engagement comportemental voire social en ligne pouvant s'expliquer par la diminution des distractions que dénonce Tito à travers le terme "silence" et donc l'absence de bavardages très récurrents en présentiel ; - qu'un engagement cognitif, une autonomie technique et des compétences numériques dont Berta a fait preuve en se regardant les tutoriels en autonomie qu'elle n'aurait

pas en présentiel. Ces tutoriels permettent aux apprenants qui ont besoin de plus de temps et de calme d'intégrer la notion de la séance ce qui n'advierait pas en présentiel. Suivre des cours en ligne pour un(e) jeune collégien(ne) demande, en absence de tuteur, soit une forte motivation, que j'ai essayé de stimuler constamment tout au long des séances, soit un contrôle parental important lorsque les apprenants sont peu motivés et en situation de décrochage. D'ailleurs, au début du parcours en ligne, le carnet de bord a mis en exergue un décrochage partiel ou total de l'apprentissage individuel de 27,7 % des apprenants (13 sur 47) soit plus d'un quart des apprenants. Ils ne rendaient pas leurs tâches, ils ne se présentaient pas aux visioconférences ou ils ne répondaient pas quand ils étaient interpellés. En général, il s'agissait d'apprenants avec des fragilités : psychologiques, linguistiques (étrangers/allophones), économique-sociales, situation familiale complexe, distractions (jeux vidéo principalement), absence d'espace personnel et/ou de connexion, d'outils numériques, compétences numériques insuffisantes... Quand l'appel aux familles de la part de l'enseignant ne suffisait pas, les noms de ces apprenants étaient transmis aux tutrices qui en avaient par la suite la supervision en plus de la séance hebdomadaire institutionnalisée.

8.3.2.2. Des tutrices pour combler l'absence d'autonomie et de présence physique.

Les entretiens (cf. annexe 17) avec les trois tutrices ayant accepté de me fournir des informations (cf. annexe 16) sur les séances en petit groupe pendant l'EAD, ont révélé que les apprenants en décrochage correspondaient effectivement à ceux en situation de fragilité « en termes d'apprentissage et/ou de moyens » (Croze, 2021) : 8 apprenants de la 1B et 5 apprenants de la 1C ont été pris en charge par les tutrices afin qu'un soutien aussi bien psychologique que pédagogique leur soit apporté. Ils avaient de grosses difficultés d'apprendre en mouvance, de s'adapter au nouvel environnement, peu tolérant à l'incertitude et peu de souplesse dans l'organisation de leur apprentissage. Leur réseau de ressources était la plupart du temps lacunaire et ils ne réussissaient pas à apprendre en interaction. Ils avaient besoin d'apprendre à apprendre dans ce nouveau contexte. Ainsi, les rendez-vous avec les tutrices avaient une récurrence bihebdomadaire, soit un total de deux heures par semaine : le mardi pour planifier les tâches de la semaine, le jeudi pour recevoir un feedback concernant la planification. Ils organisaient ensemble la semaine avec un tableau *Excel* pour combler leurs lacunes méthodologiques : dans la première colonne se trouvait la date d'échéance de la tâche à accomplir, la deuxième colonne la

description de la tâche et la troisième, quand les apprenants devaient exécuter la tâche (Claudia). Elles les aidaient à apprendre à apprendre. D'autre part, en ce qui concerne plus spécifiquement les cours de FLE, certains apprenants fragiles avaient du mal à gérer la quantité d'informations numériques et à sélectionner les vidéos/informations qui leur étaient plus adaptées (Elena), ce qui révélait un manque d'autonomie informationnelle et technique. Par conséquent, il aurait été préférable, pour ces collégiens, de leur fournir moins de textes ou une sélection spécifique adaptée à la singularité de chaque apprenant.

En ce qui concerne la classe FLE, les difficultés majeures se situent donc au niveau de l'autonomie numérique et au niveau de l'organisation des tâches individuelles à la maison, soit l'autonomie méthodologie. Ce sentiment de solitude, ressenti par certains apprenants, provoqué par ce manque de présence physique ont influencé énormément leur engagement vis-à-vis de leur apprentissage. Pour certains, le calme de la leçon en ligne leur permettait de mieux se concentrer, alors que pour d'autres cette solitude induite, entre autres, par l'absence de présence physique, était insurmontable et l'EAD était perçu comme une situation désagréable, « difficile », « moche » (Fiona, Carla). D'ailleurs, l'entretien que j'ai eu avec eux, pendant la dernière leçon, m'a permis de confirmer que la présence physique et l'absence de problème de connexion aident les apprenants les plus fragiles à éviter le décrochage :

Francesca : « je me sens mieux à l'école, j'ai plus de temps pour tout faire et mieux »

Carlo : « l'EAD m'a permis de connaître de nouvelles personnes, de donner un nom à un visage, *Quizlet* est utile mais j'apprends mieux en classe »

Fiona : « c'est moche de voir ses copains à travers un écran »

Carla : « c'est moche et difficile »

Gianni : « j'ai aimé mais je me concentre mieux en classe »

Berta : « pour moi, ce n'a pas trop changé par rapport à l'école, sauf de voir mes camarades. En EAD, c'est moins difficile car il y a des tutoriels et si j'ai des doutes, je demande au prof »

Tito : « l'EAD, c'est beaucoup plus pratique, il y a le silence, j'écoute mieux même si je préfère l'école et les contacts humains »

Davide : « J'ai amélioré mes compétences informatiques mais à l'école il y a les copains et j'arrive à mieux suivre car il n'y a pas de problèmes de connexions »

Mila : « À l'école, il n'y a pas d'obstacles, la tablette je l'utilisais seulement pour les présentations mais maintenant je sais mieux l'utiliser »

Silvia : « Je préfère l'école, avec *Meet* c'est difficile pour moi de me concentrer dans le salon. À l'école, il y a le tableau. En plus c'est compliqué avec la connexion de voir les copains. Mais, j'ai acquis de nouvelles compétences »

Toutefois, l'aide importante des tutrices pour aider ces apprenants à combler cette absence physique et les efforts de l'école pour éliminer les problèmes de connexions ont aidé les apprenants fragiles à rentrer dans une routine scolaire, retrouver leurs camarades en ligne et recommencer à progresser en langue française.

Conclusion

Au collège, l'autonomie numérique s'acquière donc principalement en présentiel mais peut progresser à l'aide d'un guide « facilitateur », qui est le rôle principal de l'enseignant dans ce contexte. L'engagement des apprenants dépend des activités proposées : elles doivent stimuler leurs émotions de manière positive, permettre de tisser des liens et créer une présence en ligne soutenant la poursuite de leur apprentissage et améliorer leurs compétences sociales. En ligne, j'ai observé que, pour éviter de heurter la sensibilité de certains apprenants fragiles et promouvoir un engagement affectif de leur part, il était important d'avoir une attitude très bienveillante et d'éviter de souligner systématiquement devant le groupe-classe les erreurs lors de leurs productions. Il est préférable de renseigner le carnet de bord avec des observations et proposer des activités de révision collective ou d'indiquer individuellement sur *Classroom* un renforcement individuel ou encore de demander d'intégrer l'apprenant dans un des groupes de soutien encadré par un tuteur. Dans ce contexte, le rôle du tuteur est particulièrement important afin d'éviter le décrochage des apprenants fragiles ne pouvant pas être gérés individuellement par l'enseignant pendant les séances.

Conclusion

Le 22 février 2019 au soir, le collège IC3 de Modène en Italie, annonce au corps enseignant et aux familles des apprenants qu'ils ne peuvent plus rentrer en classe à cause de la crise sanitaire Covid-19. En une semaine, un enseignement en ligne est mis en place. Aucun acteur de l'apprentissage n'étant préparé à cet événement inédit, le planning est adapté pour éviter aux apprenants de rester trop longtemps devant un écran et permettre au corps enseignant aussi bien de se former en toute urgence pour ce contexte que de préparer des leçons adaptées. L'absence de certains apprenants aux séances en ligne soulève de nouvelles problématiques engendrées par des difficultés techniques et par des fragilités psychologiques inquiétantes pouvant se traduire par un décrochage scolaire. Le défi est alors de motiver et d'autonomiser ces élèves. Ainsi, un groupe de tuteurs est chargé de réinsérer ces apprenants dans une routine d'enseignement en ligne tout en développant leurs compétences.

Pour ma part, mon rôle d'enseignant face à des indicateurs de malaise et d'absence prend de l'ampleur et la bienveillance habituelle va au-delà des mentions classiques en contactant les familles par téléphone, en parlant de leur situation personnelle et éventuellement en les orientant vers la psychologue du collège et en sollicitant empathiquement les apprenants par courriel. En fin de parcours, après confrontation avec une tutrice, enseignante de soutien d'une de mes classes, à laquelle j'ai demandé un feedback concernant mes séances de FLE qui s'inspirent beaucoup de la classe inversée, je prends conscience que la quantité de textes (à lire, écouter ou visionner) proposés d'une séance sur l'autre, pour combler mon absence physique et pour développer une autonomie informationnelle, est trop importante pour certains apprenants n'ayant pas suffisamment d'autonomie cognitive et ayant des difficultés de sortir de leur zone de confort. Pour ceux qui ont une autonomie informationnelle et cognitive, en revanche, cette quantité de textes sur le même thème leur permet de trouver le texte adapté à leur individualité et mieux comprendre la notion abordée. D'ailleurs, la redondance de la notion sous différentes formes (vidéos/jeux/manuscrits) leur permet de mieux comprendre et/ou de développer leur mémoire à long terme. J'aurais souhaité travailler davantage sur cet aspect pendant les séances de FLE et comprendre quel type de document s'adaptait le mieux à la majorité des apprenants mais le temps était vraiment trop limité. Si j'avais pu prévoir ce passage éclair, j'aurais pu mieux me préparer en tant que chercheuse aux différents aspects de cette recherche. Toutefois, en étant un

événement inédit, il était difficile de prévoir l'évolution des séances et les réactions des jeunes collégiens face à ce nouveau contexte. En prenant du recul par rapport à mes pratiques sur le terrain en temps d'EAD, je me questionne encore sur l'efficacité de mes modalités d'enseignement et ce que j'aurais pu améliorer. J'ai tenté de leur apprendre en action et en création mais également en interaction même si de manière limitée. Toutefois, les retours largement positifs des apprenants m'ont permis de comprendre que mes séances ont participé à leur éviter le décrochage en FLE très facile pendant cette période. Quoi qu'il en soit, cette expérience a été largement positive personnellement en tant qu'enseignante. En effet, elle m'a permis d'enrichir mes compétences numériques devant me former à de nouveaux outils qui me permettent, d'une part, encore aujourd'hui de rendre une séance de FLE stimulante et motivante en ligne et, d'autre part, d'autonomiser progressivement les apprenants face à leur apprentissage avec les nouveaux outils à disposition hors présentiel. Transmettre des savoirs et des compétences en ligne n'est pas évident, cela m'a demandé beaucoup de créativité et d'énergie, de remettre en question mes pratiques avec de nouvelles idées à proposer aux apprenants pour les faire progresser en langue. Ainsi, j'ai créé au fil du temps des jeux interactifs en ligne (*Quizlet Live*) qui leur permettaient de se retrouver en équipe et créer une présence en ligne ; je leur ai fait manipuler de nouveaux outils avec lesquels développer leur autonomie informationnelle, leur motivation et leur engagement en collaborant à distance en plus petit groupe-classe pour écrire des productions créatives interactives (*Padlet*). Toutes les activités ont été créées afin qu'ils puissent étudier en s'amusant même hors des séances de FLE et afin que leur engagement se maintienne dans le temps. J'ai beaucoup appris sur moi-même en tant qu'enseignante sur mes petits défauts mimiques, qui semblent s'accroître en se regardant à l'écran. En outre, je me suis rendu compte de mes limites d'observation. Il était vraiment très difficile de porter un regard constant et attentif à toutes les activités en ligne des apprenants : renseigner le carnet de bord, contrôler leur présence, leurs clavardages, leurs interactions, corriger.

Malgré les difficultés affrontées par tous les acteurs de l'apprentissage, au terme de cette expérience très enrichissante, certains apprenants ont même envisagé leur apprentissage sous un nouvel angle : en effet, 35 % d'entre eux ont pris en considération une forme hybride pour leur apprentissage où une partie de leur formation serait en ligne. Il serait alors intéressant de comprendre dans quelle mesure l'Éducation Nationale pourrait concevoir une forme hybride stable de l'enseignement au collège dans un futur proche.

Bibliographie

Albero, B. (2000). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur, Nov. 2000, Vincennes-St Denis, 139-159. Disponible en ligne : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270/document> [consulté le 02/06/2020].

Alderfer C. (1972). *Existence, relatedness and growth, human needs in organizational settings*. New York : Free Press.

Arbib, M.A. (2005). From monkey-like action recognition to human language : an evolutionary framework for neurolinguistics. In *The Behavioral and Brain Sciences*, 28(2), 105-168.

Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*, Reading, Mass : Addison Wesley.

Arborio, A.M. & Fournier, P. (2010). L'enquête et ses méthodes : l'observation directe. Population (French Edition). 55. Disponible en ligne DOI : [10.2307/1534705](https://doi.org/10.2307/1534705).

Bandura A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Barbot, M. & Camatarri, G. (1999). Introduction. In M. Barbot & G. Camatarri (dir), *Autonomie et apprentissage : L'innovation dans la formation*. Paris : PUF, 1-6.

Benson, P. (2005). *Autonomy in language learning*. Harlow : Longman. Disponible partiellement en ligne : https://www.academia.edu/2249379/Autonomy_in_language_learning [consulté le 05/06/2020].

Blin, F., Nocchi, S. & Fowley, F. (2013). Mondes virtuels et apprentissage des langues : vers un cadre théorique émergent. In *Le Français dans le monde : recherches et applications*, 54, 94-107.

Bouvet, A., Oudet, J., Pujol, A. (2017). *Comment, au travers de différentes modalités de classe inversée, peut-on augmenter l'engagement des élèves face au développement de compétences ?* Education. Disponible en ligne : <dumas-01684138> [consulté le 20/06/2021].

Bronson, M. B. (2000). *Recognizing and supporting the development of self-regulation in young children*. *Young Children*, 55(2), 32-37.

Cambra-Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. In *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/apliut/4276> [consulté le 08/06/2021].

Bruneri, R & Stucchi A. (2015). *À Merveille 1*. Milan-Turin : Pearson Italia.

Clemente E., Danieli R. (2014). *La mente e il metodo. Corso di psicologia e metodologia della ricerca per il primo biennio del Liceo delle scienze umane opzione economico-sociale*. Milan - Turin : Pearson Italie.

Croze, E. (2021). Covid-19 et passage éclair au distanciel pour les enseignants de langues vivantes du secondaire : une expérience renvoyant à l'irréductible présence en classe de langue. In *Distances et médiations des savoirs*. Disponible en ligne <http://journals.openedition.org/dms/6134> [consulté le 01/06/ 2021].

Dolores, R. & Fogassi, L. (2018). *L'altro sono io: I neuroni specchio nello sviluppo dell'uomo. Cosa sono e a cosa servono*. Milan : Edizioni San Paolo s.r.l. (Format : Kindle)

Dweck, C. S. (2010). *Changer d'état d'esprit : Une nouvelle psychologie de la réussite*. Wavre : Mardaga.

Éduscol. (2014). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. Disponible en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html> [consulté le 02/07/2020].

Commission Européenne. (2019). L'éducation numérique à l'école en Europe. In *Rapport Eurydice*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. Disponible en ligne : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d7834ad0-ddac-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-fr/format-PDF> [consulté le 02/07/2020].

Fenouillet, F & Lieury, A. (2012). Donner l'envie d'apprendre. In *L'Essentiel Cerveau & Psycho*, 11, 4-5.

Fenouillet, F & Lieury, A. (2012). La motivation, moteur de l'apprentissage. In *L'Essentiel Cerveau & Psycho*, 11, 8-13.

Fogassi, L. & Ferrari, P. (2004). Mirror neurons, gestures and language evolution. In *Interaction Studies*, 5, 345-363. Disponible en ligne : DOI : [10.1075/is.5.3.03fog](https://doi.org/10.1075/is.5.3.03fog) [consulté le 11/08/2020].

Fogassi, L. & Regni, R. (2019). *Maria Montessori e le neuroscienze. Cervello, mente, educazione*. Rome : Fefè Editore.

Freund, F. (2016). Pratiques d'apprentissage à distance dans une formation hybride en Lansad – Le juste milieu entre contrôle et autonomie. *Alsic*, vol. 19(2). Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/alsic/2972> [consulté le 19/06/2020].

Gagné, M. and Deci, E.L. (2005). *Self-determination theory and work motivation*. *J. Organiz. Behav.*, 26, 331-362. Disponible en ligne : doi :[10.1002/job.322](https://doi.org/10.1002/job.322) [consulté le 11/08/2020].

Gentilucci, M. & Corballis, M. (2006). From manual gesture to speech : a gradual transition. In *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 30(7), 949-960. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2006.02.004> [consulté le 19/06/2020].

Harlow, H. F. (1950). Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 43(4), 289-294. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.1037/h0058114> [consulté le 19/06/2020].

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier - Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Disponible partiellement en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48081187> [consulté le 12/06/2010].

Houdé, O. (2012). Inhiber son cerveau pour raisonner. In *L'Essentiel Cerveau & Psycho*, 11, 22-27.

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck. (Édition : Le point sur... Pédagogie version numérique Kindle).

Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. In *Revue Française de Pédagogie*, 134, 151-161. Disponible en ligne <http://ife.ens->

lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF135_22.pdf
[consulté le 05/08/2020].

Liberman, A. M., & Mattingly, I. G. (1985). The motor theory of speech perception revised. In *Cognition*. Elsevier Sequoia : Amsterdam, 21, 1-36.

Louart, P. (2002). Maslow, Herzberg et les théories du contenu motivationnel. In *Les Cahiers de la Recherche*. Lille : CLAREE, IAE-USTL.

Lozinguez-Ben Gayed, L. & Rivens Mompean, A. (2009). L'impact d'une cyberquête sur la motivation d'apprenants en anglais de spécialité. In *Lidil*, 40, 89-104. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/lidil/2933> [consulté le 10/07/2020].

Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trente : Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Luyat, M. & Regia-Corte, T. (2009). Les affordances : de James Jerome Gibson aux formalisations récentes du concept. In *L'Année psychologique*, 109(2), 297-332. Disponible en ligne <https://doi.org/10.4074/S000350330900205X> [consulté le 14/08/2020].

Macré, N. (2014). Les apprenants LANSAD de niveau A2/B1 en première année d'anglais en autonomie accompagnée médiatisée : quels besoins ? In *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 33(2). Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/apliut/4428> [consulté le 23/06/2020].

Maudsley, D. B. (1979). *A Theory of Meta-Learning and Principles of Facilitation : An Organismic Perspective*. University of Toronto.

Mauss, M. (2002). *Manuel d'ethnographie*. Paris : Éditions Payot, 31.

Molinari, G., Poellhuber, B., Heutte, J., Lavoué, E., Widmer, D. & Caron, P-A. (2016). *L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne : regards croisés, Distances et médiations des savoirs*. Disponible en ligne <http://journals.openedition.org/dms/1332> [consulté le 20 juin 2021].

Muller, C. (2017). *Cours méthodologie du mémoire d'observation de classe, Master 1 DDL FLES 1^e année*. Paris : CNED.

Muller, C. (2012). *L'étayage entre pairs comme aide à la communication en classe de français, langue étrangère*. Paris : SHS Web of Conferences 1, 325-340. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100232> [consulté le 12/06/2020].

Muller, C. (2014). *Feedback et relation interpersonnelle apprenants/tuteurs dans un projet de télécollaboration*. Paris : SHS Web of Conferences 8, 1109-1123. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801337> [consulté le 12/06/2020].

Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P. & Starkey-Perret, R. (2009). Discours des enseignants sur leur formation et leur métier : quel lien avec la motivation des élèves ? Résultats d'une enquête préliminaire. In Raby, F. & J.-P. Narcy-Combes (dir.). *La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde. Entre concept et Dispositifs*, 40. Grenoble : Lidilem, 139-157.

Ollivier, C. (2019). *Enseigner pour aider à apprendre les langues – Approches et concepts en didactique des langues, théorie et mise en œuvre*. Paris : Cnesco. Disponible en ligne : <http://www.cnesco.fr> [consulté le 09/06/2020].

Parodi, M. & Penven A. (2003). *Pour une pédagogie coopérative*. Université Coopérative Européenne. Disponible en ligne http://www.formateurs-ugs.fr/sites/formateurs-ugs.fr/files/P_dagogie%20Coop_rative%20MP-AP%202003.pdf [consulté le 19/07/2020].

Pessiglione, M. (2012). Un système cérébral de la motivation ? In *L'Essentiel Cerveau & Psycho*, 11, 54-59.

Poisson, D. (2010). Les dispositifs d'autoformation et leurs ingénieries. In Carré, P., A. Moisan & Poisson, D. (dir.). *L'Autoformation. Perspectives de recherche*. Paris : PUF, 171-216.

Raby, F. (2008). *Escale : évaluation d'un scénario cyber-collaboratif pour l'apprentissage d'une langue vivante étrangère*. Rapport de recherche. Grenoble : Lidilem, Université Stendhal - Grenoble 3 et Université Pierre Mendès France.

Raby, F. (2009). La Dissonance motivationnelle. In Raby, F. & Narcy-Combes, J.-P. (dir.). *La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde. Entre concept et Dispositifs*, 40. Grenoble : Lidilem, 123-138.

Robert, J.-M. (2009). *Manières d'apprendre : pour des stratégies de d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. In *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25(1), 54-67. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020> [consulté le 02/07/2020].

Ryan R.M. and Deci E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In *Revue American Psychologist*, janvier 2000. Disponible en ligne https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf [consulté le 11/08/2020].

St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: on depression, development, and death*. San Francisco - New York : W.H. Freeman.

Shanker, S. (2013). *Calm, Alert and Learning : Classroom Strategies for Self-Regulation*. 12-16. Disponible partiellement en ligne : <https://www.ontario.ca/fr/document/programme-de-la-maternelle-et-du-jardin-denfants-2016/reflexion-sur-lautoregulation-et-le-bien-etre> [consulté le 20/07/2020].

Tellier, M. (2020). Socialisation du groupe-classe au temps de la distanciation sociale. In *Formation et profession*, 28 (4HS), 1-15. Disponible en ligne <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.681> [consulté le 20/06/2021].

Tremblay, N. A. (2003). 5. Les compétences nécessaires à l'autoformation. In *L'autoformation : Pour apprendre autrement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 138-179. Disponible en ligne : <http://books.openedition.org/pum/10737> [consulté le 30 juin 2020].

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360. Academic Press. Disponible en ligne : [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2) [consulté le 11/06/2020].

Sitographie

Académie de Paris https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1326236/quest-ce-qui-soutient-lapprentissage-chez-les-eleves?cid=p1_1271407&portal=piapp2_69419 [consulté le 20/06/2021]

Attilio

Rossi

http://www.uisp.it/discorientali/files/principale/la%20scoperta%20dei%20neuroni%20specchio%20e%20la%20nuova%20concezione%20del%20sistema%20motorio%20di%20ATTILIO%20ROSSI_1.pdf [consulté le 20/06/2020]

Commission Européenne (Éducation et Formation) Plan d'action en matière d'éducation numérique (2021-2027) https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_fr [consulté le 27/06/2021]

eTwinning : Adventures in Language and Culture
https://www.researchgate.net/publication/284169343_eTwinning_Adventures_in_Language_and_Culture/link/564da9a708aefe619b0e093b/download [consulté le 27/06/2021]

IC Coriano, L'inclusione scolastica, chiave del successo formativo per tutti.
<https://www.iccoriano.edu.it/linclusione-scolastica-chiave-del-successo-formativo-per-tutti/>
[consulté le 27/06/2021]

Istituto Comprensivo 3 di Modena Dicono di noi: RIS Rivista dell'istruzione 6-2019
https://www.ic3modena.edu.it/dicono-di-noi-ris-rivista-dellistruzione-6-2019_comunita-professionale-e-clima-relazionale-a-cura-di-daniele-barca/ [consulté le 27/06/2021]

La Tecnica della scuola <https://www.tecnicadellascuola.it/litalia-ha-il-primato-dei-docenti-piu-anziani-deuropa-tutti-i-numeri> [consulté le 27/06/2021]

Management : <http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article19> [consulté le 11/08/2020]

<http://selfdeterminationtheory.org/> [consulté le 11/08/2020]

Office québécois de la langue française :
http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1298948 [consulté le 02/05/2020]

Rete Nazionale Scuole DADA <https://www.scuoledada.it/> [consulté le 27/06/2021]

Troubles des fonctions exécutives : <http://www.tousalecole.fr/content/troubles-des-fonctions-ex%C3%A9cutives> [consulté le 02/05/2020]

Glossaire

Apprentissage par renforcement positif : lorsqu'une action apporte satisfaction ou récompense, elle est volontiers reproduite si l'individu se retrouve dans le même contexte.

Apprentissage par renforcement négatif : lorsqu'une action engendre une punition ou une perte, elle n'est pas reproduite si l'individu se retrouve dans le même contexte.

Motivation : processus par lequel les récompenses espérées guident le comportement.

Conditionnement instrumental : c'est l'apprentissage par renforcement d'une association entre un contexte et une action.

Conditionnement classique : c'est l'apprentissage par renforcement d'une association entre deux contextes.

L'interaction de tutelle : c'est une interaction entre un adulte et un enfant grâce à laquelle l'adulte essaie d'amener l'enfant à résoudre un problème qu'il ne sait pas résoudre seul.

Zone proximale de développement (ZPD) : est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés.

Affordance : néologisme proposé par le psychologue américain James Jerome Gibson qui traduit fidèlement cette faculté de l'homme, et de l'animal en général, à guider ses comportements en percevant ce que l'environnement lui offre en termes de potentialités d'actions. (Luyat, M. & Regia-Corte, T. 2009, 298).

Apprentissage par renforcement négatif : lorsqu'une action engendre une punition ou une perte, elle n'est pas reproduite si l'individu se retrouve dans le même contexte.

Apprentissage par renforcement négatif : lorsqu'une action engendre une punition ou une perte, elle n'est pas reproduite si l'individu se retrouve dans le même contexte.

Sigles et abréviations utilisés

AD : À distance

DAD : *Didattica A Distanza*, [notre traduction : Enseignement à Distance]

DADA : *Didattiche per Ambienti di Apprendimento* [notre traduction : Enseignements pour des Environnements D'Apprentissage]

EAD : Enseignement à distance

ENT : Espace Numérique de Travail

FLE : Français à distance

FOAD : Formation à distance

TAD : Théorie de l'autodétermination

TBI : Tableau Blanc Interactif

TDAH : Troubles du déficit de l'attention avec hyperactivité

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

TSA : Trouble Spécifique de l'Apprentissage

ZPD : Zone Proximale de Développement

Table des illustrations

Figure 1 Planning de la semaine – toutes les classes	20
Figure 2 Planning de la semaine – mes deux premières années	21
Figure 3 <i>Moodle</i>	55
Figure 4 <i>Padlet</i> étapes 1 & 2	58
Figure 5 <i>Padlet</i> Astérix et Obélix 1- tableau initial.....	58
Figure 6 <i>Padlet</i> Astérix et Obélix 2 - clavardage	59
Figure 7 Extraits listes <i>Quizlet</i>	61
Figure 8 Barre d’avancement et exemple de configuration des tablettes ou smartphone des apprenants.....	62
Figure 9 Exemple de questions regroupées	68
Figure 10 Questionnaire rapport avec le numérique 1.....	69
Figure 11 Questionnaire rapport avec le numérique 2.....	69
Figure 12 Questionnaire rapport avec le numérique 3.....	70
Figure 13 Questionnaire rapport avec le numérique 4.....	70
Figure 14 Questionnaire rapport avec le numérique 5.....	71
Figure 15 Je suis proactif - 1.....	73
Figure 16 Je suis proactif - 2.....	73

Table des annexes

Annexe 1 Les liens internet utilisés pour les séances	93
Annexe 2 Discussion libre avec les apprenants	95
Annexe 3 Offre Formative IC3 Modena.....	97
Annexe 4 Carte interactive en ligne – activités des apprenants en ligne	98
Annexe 5 Résultats du questionnaire.....	99
Annexe 6 Trace numérique d’engagement	115
Annexe 7 Trace d’engagement – activités d’apprenants	116
Annexe 8 Exemple de Chaîne dialoguée	117
Annexe 9 Trace numérique d’engagement : scrapbook « libre » sur l’écologie	118
Annexe 10 Une des premières activités en ligne : empathie	119
Annexe 11 Présentation/vidéo didactique.....	120
Annexe 12 Carnet de Bord.....	121
Annexe 13 Carnet de Bord – Notes Entretien libre avec les apprenants	125
Annexe 14 Classroom – les devoirs - présentation.....	127
Annexe 15 Module de Google – tâche en ligne et statistiques	128
Annexe 16 EAD : fiche tuteur	132
Annexe 17 Tableau synoptique des entretiens avec les tutrices	133
Annexe 18 Grille d’évaluation.....	134
Annexe 19 Tableau : items observables en classe pour l’étude des différents types d’engagement	135
Annexe 20 Extrait de l’autoévaluation des apprenants du collègue	136

Annexe 1

Les liens internet utilisés pour les séances

À quoi ça sert de trier ses déchets ? - le Professeur Gamberge https://youtu.be/-_BqJfelAkM
[consulté le 27/06/2021]

Avoir au présent <https://www.youtube.com/watch?v=wc1uSqr63Ek&feature=youtu.be>
[consulté le 27/06/2021]

Bouba & Zaza - le dessin animé pour la jeunesse publié par l'UNESCO Dakar
<https://youtu.be/hBBkesMEINY> [consulté le 27/06/2021]

Crêpes - La cuisine est un jeu d'enfants <https://youtu.be/M8QjYzh1nWQ> [consulté le 27/06/2021]

Dans mon école, Matt Maxwell https://youtu.be/or5JRIH0_EY [consulté le 27/06/2021]

Dans mon sac, il y a <https://youtu.be/5KXhCO1TXmA> [consulté le 27/06/2021]

Mon sac a dos, Gregg Lerock
<https://www.youtube.com/watch?v=rdo69O2B2c4&feature=youtu.be> [consulté le 27/06/2021]

Decitre <https://www.decitre.fr/livres/defis-zero-dechet-9782815313179.html> (extrait Balzeau, K & Audouin, L. (2019). *Défis zéro déchet - 32 défis à relever pour protéger la planète !* - Rusti'kid) [consulté le 27/06/2021]

eBookKids <https://ebookids.com/fr/livres-enfants/decouverte/3-6/pays/La-France-> [consulté le 27/06/2021]

Kids United – Le Monde Nous Appartiendra <https://www.youtube.com/watch?v=MJqm-vyj2qo&feature=youtu.be> [consulté le 27/06/2021]

La chanson des nations https://www.youtube.com/watch?v=O3u8bKh_j20#action=share
[consulté le 27/06/2021]

La moufle - Histoire racontée par Florence Desnouveaux https://youtu.be/z_qA-QjgxIk
[consulté le 27/06/2021]

La Poubelle magique | Ma petite planète chérie https://youtu.be/skL_sMXgApp [consulté le 27/06/2021]

La vie c'est comme un jardin, Les Enfantastiques
<https://www.youtube.com/watch?v=ARO5ON5QNUg&feature=youtu.be> [consulté le 27/06/2021]

Les nationalités <https://www.youtube.com/watch?v=tmYUeaevGGY&feature=youtu.be>
[consulté le 27/06/2021]

Ma famille (Vocabulaire de la famille) - alain le lait <https://youtu.be/MFk9YmJv-jc> [consulté le 27/06/2021]

Noël des Enfants du Monde <https://youtu.be/LKbuMuRo5bw> [consulté le 27/06/2021]

Paroles de la chanson Greenwashing par Tryo <https://www.paroles.net/tryo/paroles-greenwashing> [consulté le 27/06/2021]

Peppa Pig Français | Le Recyclage | Dessin Animé Pour Enfant
https://youtu.be/8d2Buy_MYOc [consulté le 27/06/2021]

Qu'est-ce qu'il y a dans ton sac à dos ? RLRA
<https://www.youtube.com/watch?v=nqsqY8HQoQ#action=share> [consulté le 27/06/2021]

Se présenter <https://youtu.be/WhbvCHT6SKw> [consulté le 27/06/2021]

Tryo - Greenwashing (Clip officiel) <https://www.youtube.com/watch?v=R5-vpDrqdp&feature=youtu.be> [consulté le 27/06/2021]

Vinz et Lou veillent au grain - Recyclage cycle de vie <https://youtu.be/-tELbkmqd4k>
[consulté le 27/06/2021]

Annexe 2

Discussion libre avec les apprenants

Guide non-directif – Questions initiales pour les apprenants & Réponses

Questions ouvertes de départ pour les apprenants :

1. Qu'est-ce que vous avez aimé ou pas pendant cette période ?
2. Préférez-vous le présentiel ou le distanciel ?
3. Comment vous avez vécu cette période ?

Réponses libres :

Francesca : « Je me sens mieux à l'école, j'ai plus de temps pour tout faire et mieux »

Carlo : « L'EAD m'a permis de connaître de nouvelles personnes, de donner un nom à un visage, *Quizlet* est utile mais j'apprends mieux en classe »

Fiona : « C'est moche de voir ses copains à travers un écran »

Carla : « C'est moche et difficile »

Gianni : « J'ai aimé mais je me concentre mieux en classe »

Gildo : « On peut se réveiller plus tard, mais à l'école il y a plus d'interactions et de jeux d'équipes »

Gilda : « Il faut étudier tout seul, mais en EAD les explications sont plus simples. Maintenant, je m'en sors mieux avec le numérique »

Pinto : « Je préfère l'école pour voir mes copains »

Berta : « Pour moi, ce n'a pas trop changé par rapport à l'école, sauf de voir mes camarades. En EAD, c'est moins difficile car il y a des tutoriels et si j'ai des doutes je demande au prof »

Tito : « L'EAD, c'est beaucoup plus pratique, il y a le silence, j'écoute mieux même si je préfère l'école et les contacts humains »

Davide : « J'ai amélioré mes compétences informatiques mais à l'école il y a les copains et j'arrive à mieux suivre car il n'y a pas de problèmes de connexions »

Daniela : « Je me suis améliorée mais je préfère l'école réelle, je peux mieux interagir en voyant réellement les personnes, mais on s'est bien organisés »

Mila : « À l'école, il n'y a pas d'obstacles, la tablette je l'utilisais seulement pour les présentations mais maintenant je sais mieux l'utiliser »

Silvia : « Je préfère l'école, avec *Meet* c'est difficile pour moi de me concentrer dans le salon. À l'école, il y a le tableau. En plus c'est compliqué avec la connexion de voir les copains. Mais j'ai acquis de nouvelles compétences »

Annexe 3

Offre Formative IC3 Modena



Proposte per la riapertura (di sistema)

- Piano di integrazione della socialità (accoglienza, supporto psicologico/relazionale, disagio...)
- Aule (anche all'aperto ed altri spazi)
- Tempi (orari, rotazioni)
- Classi aperte
- Laboratori
- Un nuovo rapporto tra Curricolare ed extracurricolare (docenti nel curricolare, esperti per extracurricolare)
- Essenzializzazione delle discipline
- Curricoli interdisciplinari (agenda 2030, talenti, «diplomi», rapporto presenza/distanza)
- E-learning (differenze tra età, strumenti, ecc.)
- Nuove figure (tutor)



TREY
research

11

PAI, protocollo di accoglienza e di inclusione

- Modulistica automatizzata
- Inclusione e didattica laboratoriale
- Progetto DSA (dall'infanzia alla secondaria)
- I 200 giorni
- Paideia ed AIE, Libri per tutti (App per leggere i libri con CAA)
- Strumenti compensativi digitali (GECO, CAA, Super Mappe, Intempo, itheatre)
- Lettera di valutazione in seconda persona per tutti

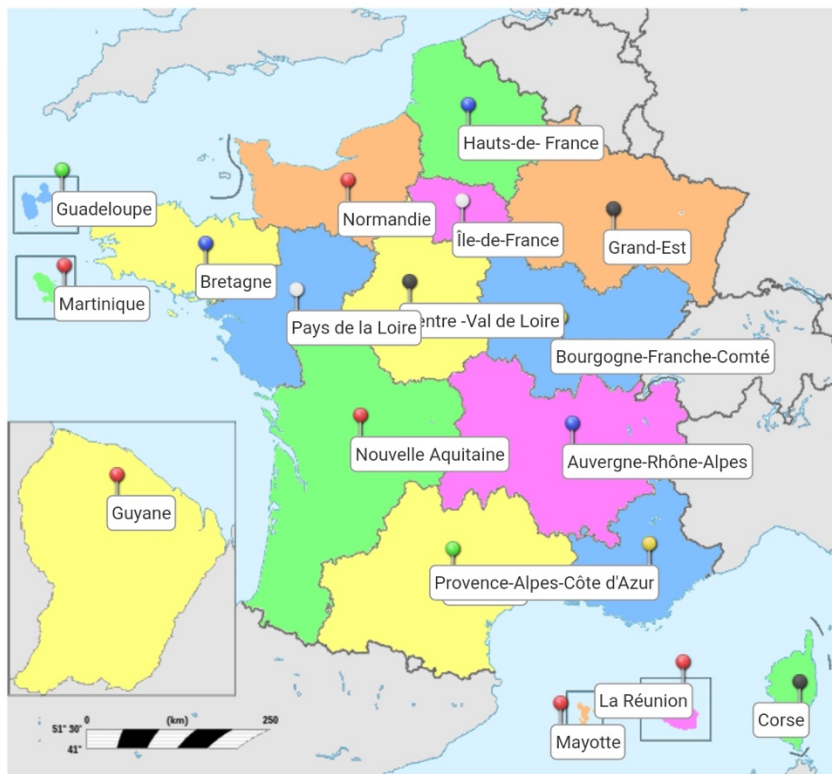
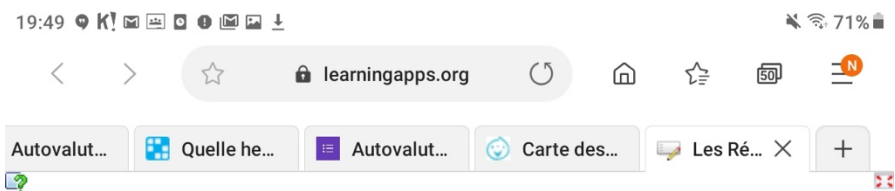


TREY
research

19

Annexe 4

Carte interactive en ligne – activités des apprenants en ligne



Annexe 5

Résultats du questionnaire

Résultats du questionnaire

en EAD : (enseignement à distance)	43	réponses		91
		Total		pourcentage %
1 J'ai aimé apprendre le français à distance ?	Count			
Vraiment beaucoup	8	25	58	
Beaucoup	17			
Normal	16	16	37	
Pas du tout	2	2	5	
total	43	18	100	
2 Les explications reçues lorsque j'ai posé des questions (en classe, par courriel, commentaires en classe ou autres) concernant les outils utilisés étaient : [quizlet]	Count			
Vraiment très claires	9	34	79	
Très claires	25			
Assez claires	6	6	14	
Je n'ai posé aucune question	3	3	7	
		43	100	
3 Les explications reçues lorsque j'ai posé des questions (en classe, par courriel, commentaires en classe ou autres) concernant les outils utilisés étaient : [padlet]	Count			
Vraiment très claires	8	19	44	
Très claires	11		0	
Assez claires	16	16	37	
Peu claires	7		0	
Pas du tout clair	1	8	19	
			100	
Les explications reçues lorsque j'ai posé des questions (en classe, par courriel, commentaires en classe ou autres) concernant les outils utilisés étaient : [classroom]	Count			
Vraiment très claires	19			
Très claires	12	31	72	
Assez claires	8	8	19	
Pas du tout clair	1	1	2	
je ne sais pas / rien à déclarer	1		0	
Je n'ai posé aucune question	2	3	7	
			100	
Les explications reçues lorsque j'ai posé des questions (en classe, par courriel, commentaires en classe ou autres) concernant les outils utilisés étaient : [moodle]	Count			
Vraiment très claires	4		0	
Très claires	15	19	44	
Assez claires	19	19	44	
Peu claires	1	1	2	
Je n'ai posé aucune question	4	4	9	
			100	
Les explications reçues lorsque j'ai posé des questions (en classe, par courriel, commentaires en classe ou autres) concernant les outils utilisés étaient : [(télé)chargement de tâches en ligne]	Count			
Vraiment très claires	18		0	
Très claires	13	31	72	

en EAD : (enseignement à distance)	43	réponses		91
		Total		pourcentage %
Assez claires	8	8		19
Pas du tout clair	1	1		2
Je n'ai posé aucune question	3	3		7
				100
Les explications reçues lorsque j'ai posé des questions (en classe, par courriel, commentaires en classe ou autres) concernant les outils utilisés étaient : [google doc]	Count			
Vraiment très claires	18			0
Très claires	11	29		67
Assez claires	10	10		23
Je n'ai posé aucune question	4	4		9
				100
Les outils utilisés pour la leçon de français pour moi sont : [quizlet]	Count			
très motivant	32	32		74
assez motivant	9	9		21
pas très motivant	1	1		2
je ne sais pas / rien à déclarer	1	1		2
				100
Les outils utilisés pour la leçon de français pour moi sont : [padlet]	Count			
très motivant	13	13		30
assez motivant	22	22		51
pas très motivant	4	4		9
indifférent	3			0
je ne sais pas / rien à déclarer	1	4		9
				100
Les outils utilisés pour la leçon de français pour moi sont : [moodle]	Count			
très motivant	10	10		23
assez motivant	21	21		49
pas très motivant	8	8		19
indifférent	3			0
je ne sais pas / rien à déclarer	1	4		9
				100
Les outils utilisés pour la leçon de français pour moi sont : [classroom]	Count			
très motivant	26	26		60
assez motivant	11	11		26
pas très motivant	5	5		12
je ne sais pas / rien à déclarer	1	1		2
				100
Les outils utilisés pour la leçon de français pour moi sont : [échanges sur classroom]	Count			
très motivant	24	24		56
assez motivant	15	15		35
pas très motivant	2			0

en EAD : (enseignement à distance)	43	réponses		91
		Total		pourcentage %
pas du tout motivant	1	3	7	
je ne sais pas / rien à déclarer	1	1	2	
				100
Les outils utilisés pour la leçon de français pour moi sont : [courriel]	Count			
très motivant	16	16	37	
assez motivant	16	16	37	
pas très motivant	8	8	19	
indifférent	2		0	
je ne sais pas / rien à déclarer	1	3	7	
				100
Les outils utilisés pour la leçon de français pour moi sont : [autre]	Count			
très motivant	5	5	12	
assez motivant	19	19	44	
pas très motivant	7		0	
pas du tout motivant	1	8	19	
indifférent	6		0	
je ne sais pas / rien à déclarer	5	11	26	
				100
Les matériaux que j'ai aimés sont : [magazine Astérix]	Count			
énormément	15	30	70	
beaucoup	15		0	
assez	9	9	21	
peu	2		0	
pas du tout	2	4	9	
				100
Les matériaux que j'ai aimés sont : [jeux Astérix]	Count			
énormément	18		0	
beaucoup	10	28	65	
assez	12	12	28	
peu	2		0	
pas du tout	1	3	7	
	43			100
Les matériaux que j'ai aimés sont : [magazine Milan]	Count			
énormément	5		0	
beaucoup	14	19	44	
assez	14	14	33	
peu	4		0	
pas du tout	1	5	12	
indifférent	5	5	12	
				100
Les matériaux que j'ai aimés sont : [magazine/video 1 jour1 actu]	Count			

en EAD : (enseignement à distance)	43	réponses		91
		Total		pourcentage %
énormément	7			0
beaucoup	14	21		49
assez	14	14		33
peu	5	5		12
indifférent	3	3		7
				100
Les matériaux que j'ai aimés sont : [manuel]	Count			
énormément	10			0
beaucoup	14	24		56
assez	14	14		33
peu	4	4		9
indifférent	1	1		2
				100
Les matériaux que j'ai aimés sont : [les dessins animés]	Count			
énormément	17	34		79
beaucoup	17			0
assez	6	6		14
peu	3	3		7
Les matériaux que j'ai aimés sont : [Chansons]	Count			
énormément	18	34		79
beaucoup	16			0
assez	9	9		21
peu	0	0		0
	43			
Les matériaux que j'ai aimés sont : [recettes]	Count			
énormément	16	31		72
beaucoup	15			0
assez	9	9		21
peu	2	2		5
indifférent	1	1		2
Les matériaux que j'ai aimés sont : [vidéo]	Count			
énormément	20	33		77
beaucoup	13			0
assez	9	9		21
peu	1	1		2
Les matériaux que j'ai aimés sont : [tutoriel de la prof]	Count			
énormément	19	37		86
beaucoup	18			0

en EAD : (enseignement à distance)	43	réponses		91
		Total		pourcentage %
assez	3	3		7
pas du tout	1	1		2
indifférent	1			0
je ne sais pas / rien à déclarer	1	2		5
Les matériaux que j'ai aimés sont : [autre]	Count			
énormément	9			0
beaucoup	5	14		33
assez	10	10		23
indifférent	9			0
je ne sais pas / rien à déclarer	10	19		44
Avant la Covid19, je faisais déjà mes devoirs avec : [tablette]	Count			
toujours	32	32		74
parfois	10	10		23
jamais	1	1		2
Avant la Covid19, je faisais déjà mes devoirs avec : [ordinateur]	Count			
toujours	4	4		9
parfois	16	16		37
jamais	23	23		53
Avant la Covid19, je faisais déjà mes devoirs avec : [smartphone]	Count			
toujours	2	2		5
parfois	3	3		7
jamais	38	38		88
Avant Covid, j'étudiais déjà avec : [tablette]	Count			
toujours	31	31		72
parfois	10	10		23
jamais	2	2		5
Avant Covid, j'étudiais déjà avec : [ordinateur]	Count			
toujours	3	3		7
parfois	14	14		33
jamais	24	24		56
je ne sais pas / rien à déclarer	2	2		5
Avant Covid, j'étudiais déjà avec : [smartphone]	Count			

en EAD : (enseignement à distance)	43	réponses		91
		Totall		pourcentage %
Toujours	1	1		2
parfois	3	3		7
jamais	37	37		86
je ne sais pas / rien à déclarer	2	2		5
Avant la Covid19, je faisais déjà mes devoirs en visioconférence avec mes camarades de classe				
	Count			
Oui	3	3		7
Parfois	6	6		14
Non	21			0
Jamais	13	34		79
Avant la Covid19, j'avais déjà pris des cours à distance				
	Count			
Oui	2	2		5
Parfois	4	4		9
Non	24			0
Jamais	13	37		86
Avant Covid, j'avais une bonne relation avec le numérique à l'école				
	Count			%
Oui	29	29		67
comme ci comme ça	12	12		28
Non	1	1		2
rien à déclarer/je ne sais pas	1	1		2
				100
Avec la EAD de ces mois, ma relation avec le numérique (s')est				
	Count			%
amélioré	37	37		86
inchangé	6	6		14
Quand je ne comprends pas quelque chose, je demande [à la prof]				
	Count	Count		
toujours	20	20		47
parfois	22	22		51
jamais	1	1		2
Quand je ne comprends pas quelque chose, je demande [à mes camarades]				
	Count	Count		
toujours	11	11		26
parfois	29	29		67
jamais	3	3		7
Quand je ne comprends pas quelque chose, je demande [à mes parents]				
	Count	Count		
toujours	12	12		28
parfois	25	25		58
jamais	4	4		9
je ne sais pas / rien à déclarer	2	2		5

en EAD : (enseignement à distance)	43	réponses		91
		Total		pourcentage %
Quand je ne comprends pas quelque chose, je demande [à personne]	Count	Count		
toujours	0	0		0
parfois	5	5		12
jamais	34	34		79
je ne sais pas / rien à déclarer	4	4		9
Quand je ne comprends pas quelque chose, je demande [autre]	Count	Count		
toujours	5	5		12
parfois	9	9		21
jamais	18	18		42
je ne sais pas / rien à déclarer	11	11		26
J'ai utilisé quizlet pour apprendre le vocabulaire et mieux comprendre la grammaire	Count			
énormément	11	30		70
beaucoup	19			0
assez	9	9		21
peu	3			0
pas du tout	1	4		9
Je peux écrire des dialogues très simples en français en utilisant PADLET et les bandes dessinées proposées en ligne	Count			
énormément	4	17		40
beaucoup	13			0
assez	21	21		49
peu	3			0
pas du tout	2	5		12
Je peux faire des activités en ligne (padlet / quizlet / autre) avec mes camarades de classe?	Count			
énormément	4			0
beaucoup	20	24		56
assez	12			0
Je réussis même si avec certains camarades c'est un peu difficile	1	13		30
Pour moi c'était difficile de faire l'activité BD à distance car étant loin c'était aussi difficile de contacter tout le monde, de s'organiser et de faire un vrai travail d'équipe car tout le monde ne collaborait pas	1			0
peu	5	6		14
Je peux lire et comprendre des articles de magazines en ligne très simples (Astérix / 1 jour 1 actu / Milan ...)	Count			
beaucoup	19			0
énormément	7	26		60
assez	12	12		28
peu	5	5		12

en EAD : (enseignement à distance)	43	réponses	91
		Totall	pourcentage %
Je peux comprendre le sens général des audios ou des vidéos proposés (les dessins animés ...)	Count		
énormément	9	32	74
beaucoup	23		0
assez	8	8	19
peu	3	3	7
Les tutoriels / vidéos du prof ou youtube expliquant des points de grammaire ou autres m'ont-ils été utiles pour mieux comprendre ?	Count		
énormément	16	31	72
beaucoup	15		0
assez	10	10	23
peu	1		0
pas du tout	1	2	5
Après avoir écouté plusieurs audios et vidéos en français en ligne, est-ce que je prononce mieux le français?	Count		
énormément	8	23	53
beaucoup	15		0
assez	14	14	33
peu	3	3	7
pas du tout	2	2	5
je ne sais pas / rien à déclarer	1	1	2
			100
Je comprends mieux les explications :	Count		
en classe / c'est certainement mieux mais notre école s'est organisée pour rendre les cours plus agréables et amusants et pour cela je remercie tous mes professeurs!	33	33	77
aussi bien en classe qu'en EAD	7	7	16
en EAD (enseignement à distance)	1	1	2
ce n'est jamais clair	2	2	5
L'EAD m'a aidé à apprendre à rechercher le lexique que je ne connais pas ou d'autres informations dont j'ai besoin sur internet pour mon apprentissage du français	Count		
beaucoup	17		0
énormément	4	21	49
assez	17	17	40
inchangé, je savais déjà comment faire	4	4	9
je ne sais pas / rien à déclarer	1	1	2
L'EAD m'a-t-il aidé à mieux apprendre le français ?	Count		
beaucoup	15		0
énormément	5	20	47
assez	14	14	33

en EAD : (enseignement à distance)	43	réponses	91
		Totall	pourcentage %
inchangé	4	4	9
pas du tout	3	3	7
Pas trop	1	1	2
J'apprenais mieux à l'école	1	1	2
Les problèmes techniques ont créé des problèmes pour mon apprentissage [connexion (qualité audio et / ou vidéo)]	Count	Count	
toujours	1	1	2
souvent	2	2	5
parfois	23	23	53
jamais	17	17	40
Les problèmes techniques ont créé des problèmes pour mon apprentissage [microfono]	Count	Count	
toujours	1	1	2
souvent	2	2	5
parfois	12	12	28
jamais	28	28	65
Les problèmes techniques ont créé des problèmes pour mon apprentissage [webcam/caméra]	Count	Count	
toujours	1	1	2
souvent	5	5	12
parfois	9	9	21
jamais	28	28	65
Les problèmes techniques ont créé des problèmes pour mon apprentissage [tablette]	Count	Count	
souvent	5	5	12
parfois	13	13	30
jamais	25	25	58
Les problèmes techniques ont créé des problèmes pour mon apprentissage [smartphone]	Count	Count	
toujours	1	1	2
jamais	42	42	98
Je peux rendre mes devoirs à temps : [en EAD]	Count	Count	
toujours	24	24	56
parfois	17	17	40
jamais	2	2	5
Je peux rendre mes devoirs à temps : [en classe]	Count	Count	
toujours	40	40	93
parfois	3	3	7
Pour moi, l'apprentissage idéal serait :	Count	Count	

en EAD : (enseignement à distance)	43	réponses	91
		Total	pourcentage %
100 % à l'école	27	27	63
70 % à l'école e 30 % avec l'EAD	11		0
50 % à l'école e 50 % avec l'EAD	4	15	35
100 % avec l'EAD	1	1	2
J'ai appris à organiser mon travail scolaire	Count	Count	
j'ai appris à l'école	31	31	72
J'ai appris pendant la période EAD	10	10	23
Je ne sais pas m'organiser	2	2	5
quand je ne peux pas organiser mes travaux scolaires, je demande l'aide de [à ma prof]	Count	Count	
toujours	6	6	14
souvent	17	17	40
parfois	10	10	23
jamais	10	10	23
			100
quand je ne peux pas organiser mes travaux scolaires, je demande l'aide de [à mes amis]	Count	Count	
toujours	3	3	7
souvent	9	9	21
parfois	25	25	58
jamais	6	6	14
quand je ne peux pas organiser mes travaux scolaires, je demande l'aide de [à mes camarades d'école]	Count	Count	
toujours	4	4	9
souvent	7	7	16
parfois	26	26	60
jamais	6	6	14
quand je ne peux pas organiser mes travaux scolaires, je demande l'aide de [à mes parents]	Count	Count	
toujours	13	13	30
souvent	18	18	42
parfois	8	8	19
jamais	4	4	9
quand je ne peux pas organiser mes travaux scolaires, je demande l'aide de [à personne]	Count	Count	
toujours	1	1	2
souvent	2	2	5
parfois	8	8	19
je ne sais pas / rien à déclarer	3	3	7
jamais	29	29	67
En classe, j'interviens à la demande du prof	Count		

en EAD : (enseignement à distance)	43 réponses		91
		Totals	pourcentage %
toujours ; je cherche toujours d'intervenir	6	7	16
souvent; souvent surtout quand je pense connaître la réponse	21	21	49
parfois	13	13	30
jamais, j'ai peur de me tromper	1	1	2
je ne sais pas / rien à déclarer	1	1	2
			100
En EAD, j'interviens à la demande du prof	Count		
toujours	5	5	12
souvent	12	12	28
parfois, Parfois parce que je ne comprends pas très bien si l'enseignant veut que quelqu'un parle ou pose une question en général	23	23	53
Rarement	1	1	2
jamais (J'ai peur de me tromper)	2	2	5
			100
Je suis proactif (je fais de nouvelles propositions) [en classe]	Count		
toujours	8	8	19
souvent	14	14	33
parfois	17	17	40
jamais (j'ai peur de me tromper/ je suis timide)	4	4	9
Je suis proactif (je fais de nouvelles propositions) [en EAD]	Count		
toujours	3	3	7
souvent	7	7	16
parfois	24	24	56
jamais (j'ai peur de me tromper/ je suis timide)	8	8	19
je ne sais pas / rien à déclarer	1	1	2
J'accepte volontiers les conseils du professeur [en classe]	Count	Count	
toujours	32	32	74
souvent	9	9	21
parfois	2	2	5
J'accepte volontiers les conseils du prof [en EAD]	Count	Count	
toujours	23	23	53
souvent	13	13	30
parfois	5	5	12
jamais	1	1	2
je ne sais pas / rien à déclarer	1	1	2
J'aime coopérer, échanger et partager des informations avec mes amis [en classe]	Count	Count	
toujours	19	19	44
souvent	16	16	37

en EAD : (enseignement à distance)	43	réponses	91
		Totall	pourcentage %
parfois	7	7	16
jamais (je ne suis pas capable)	1	1	2
J'aime coopérer, échanger et partager des informations avec mes amis [en EAD]	Count	Count	
toujours	9	9	21
souvent	16	16	37
parfois	13	13	30
jamais (je préfère le faire seul; je ne suis pas capable)	4	4	9
je ne sais pas / rien à déclarer	1	1	2
J'accepte des opinions différentes des miennes [en classe]	Count	Count	
toujours	19	19	44
souvent	8	8	19
parfois	14	14	33
je ne sais pas / rien à déclarer	2	2	5
J'accepte des opinions différentes des miennes [en EAD]	Count	Count	
toujours	15	15	35
souvent	14	14	33
parfois	11	11	26
je ne sais pas / rien à déclarer	2	2	5
jamais	1	1	2
Je persévère même face à l'échec [en classe]	Count	Count	
toujours	8	8	19
souvent	12	12	28
parfois	16	16	37
jamais	4	4	9
je ne sais pas / rien à déclarer	2	2	5
autre	1	1	2
Je persévère même face à l'échec [en EAD]	Count	Count	
toujours	10	10	23
souvent	11	11	26
parfois	13	13	30
jamais	6	6	14
je ne sais pas / rien à déclarer	2	2	5
autre	1	1	2
une évaluation négative me motive à faire plus [en classe]	Count	Count	
toujours	20	20	47
souvent	14	14	33

en EAD : (enseignement à distance)	43 réponses		91
		Total	pourcentage %
parfois	8	8	19
indifférent	1	1	2
une évaluation négative me motive à faire plus [en EAD]	Count	Count	
toujours	14	14	33
souvent	16	16	37
parfois	10	10	23
jamais	2	2	5
indifférent	1	1	2
Je suis capable de m'auto-évaluer en me comparant à mes pairs [en classe]	Count	Count	
toujours	13	13	30
souvent	19	19	44
parfois	7	7	16
jamais	4	4	9
Je suis capable de m'auto-évaluer en me comparant à mes pairs [en EAD]	Count	Count	
toujours	9	9	21
souvent	18	18	42
parfois	11	11	26
jamais	5	5	12
Je suis capable de comprendre les attentes du prof [en classe]	Count	Count	
toujours	17	17	40
souvent	16	16	37
parfois	8	8	19
jamais	2	2	5
Je suis capable de comprendre les attentes du prof [en EAD]	Count	Count	
toujours	8	8	19
souvent	17	17	40
parfois	15	15	35
jamais	3	3	7
J'ai peur du jugement des autres [en classe]	Count	Count	
toujours	4	4	9
souvent	12	12	28
parfois	15	15	35
jamais	12	12	28
J'ai peur du jugement des autres [en EAD]	Count	Count	
toujours	3	3	7

en EAD : (enseignement à distance)	43	réponses	91
		Total	pourcentage %
souvent	11	11	26
parfois	16	16	37
jamais	13	13	30
Je sais comment encourager et aider mes camarades de classe [en classe]	Count	Count	
toujours	16	16	37
souvent	15	15	35
parfois	12	12	28
Je sais comment encourager et aider mes camarades de classe [en EAD]	Count	Count	
toujours	9	9	21
souvent	14	14	33
parfois	18	18	42
jamais	2	2	5
J'essaie d'aider mes camarades qui ont plus de difficultés [en classe]	Count	Count	
toujours	18	18	42
souvent	19	19	44
parfois	6	6	14
J'essaie d'aider mes camarades qui ont plus de difficultés [en EAD]	Count	Count	
toujours	11	11	26
souvent	12	12	28
parfois	18	18	42
jamais	2	2	5
Il y a des activités que j'aime faire à distance qui ne se font pas en classe (lesquelles ?)	Count		
Presque toutes	1		0
Interaction: converser davantage, parler à distance (communication en ligne)	2		0
Activité d'enseignement positive avec les médias (comprendre, faire ses devoirs): Cours en ligne, Faire ses devoirs, cours vidéo en ligne, Nous regardons beaucoup plus de vidéos, avec des vidéos que je comprends parfois mieux, Podcasts et vidéos (médias en ligne, explications avec vidéos)	5		0
Modules Google, faire les modules Google (devoirs)	2		0
Oui Les jeux qui nous font jouer en ligne, faire toujours quizlet, quizlet en visioconférence en direct (apprendre en jouant en groupe)	3		0
Padlet, j'ai aimé l'activité d'Astérix (padlet)	3	16	37
Aucun, Non pour moi non, rien à déclarer, Il n'y en a pas, Non, aucun, Non, Rien, honnêtement non, il n'y en a pas, je préfère les activités qui sont proposées à l'école plus, je n'aime pas stresser en ligne	21	21	49
Autres matières: cours de musique en ligne, religion, italien et anglais, le joyeux non anniversaire	5	5	12
je ne sais pas	1	1	2
		43	
Il y a des activités que j'aime faire en classe qui ne se font pas à distance (lesquelles?)	Count		

en EAD : (enseignement à distance)	43	réponses	
		Total	pourcentage %
Activités d'interaction avec d'autres copains : Jeux d'équipe et loisirs / Oui, quizlet en direct en équipe, l'un à côté de l'autre / Parler et interagir, Oui, parler avec mes camarades et les voir en direct, Travail en groupe car à distance ce n'est pas la même chose / Jouer des rôles des blagues s'amuser rire/ Jouer avec des amis, poser des questions au professeur et échanger des mots avec des amis / Interagir avec les autres et proposer des idées et faire des choses plus concrètes / En classe J'aime que quelqu'un ait son mot à dire donne son opinion et en cours en ligne c'est rare / Faire des ateliers et être en classe avec des camarades de classe / Activités dans le laboratoire / Arts plastiques, que je puisse dessiner avec des amis ou en français pour faire ce genre de jeux de théâtre avec quelques lignes du livre / les activités dans l'espace Leo, celles à l'extérieur, etc.	14	14	33
Aucun, rien, non, rien, il n'y en a pas, il n'y en a pas, j'aime tout, rien à déclarer, non il n'y en a pas	11	11	26
Correction et amélioration personnelle: Quand ils appellent sur le TBI/ tableau noir, les explications au tableau, Corrections de devoirs / Pendant les visioconférences, il n'était guère possible d'améliorer notre prononciation, mais je comprends que c'est difficile à distance plutôt qu'en classe c'est beaucoup plus facile / oui, faire plus attention à la leçon / les tests écrits*, les interrogations orales * ... Ce n'est pas que je les aime mais ils me manquent car cela te fait mieux comprendre à quel point vous êtes sérieux et te fait mieux comprendre ce que tu es en train d'apprendre et ce que tu n'apprends pas / vous asseoir devant la table de classe ...	7	7	16
Tout, la plupart	3	3	7
oui, par exemple les chansons que le professeur nous fait écouter et aussi les vidéos, j'ai vraiment aimé regarder les vidéos de tout ce que nous avons appris	2	2	5
Je ne sais pas	1	1	2
autres matières : Gymnastique, quand on joue dans le gymnase avec le professeur, Art	5	5	12
			100
Ce que j'ai le plus apprécié dans l'enseignement du français à distance ces derniers mois, c'est ...			
Quizlet live, Faire quizlet, Quizlet, jouer à un quizlet, Apprendre avec quizlet, que nous avons l'habitude de faire des quizlets chaque semaine, Quizlet m'a beaucoup aidé	17		0
Quizlets et vidéos mais aussi les devoirs parfois	1		0
quizlet et comment le prof s'est donné du mal à donner toujours un retour dans tous nos travaux	1		0
"faire à des quizlets à la fin de chaque leçon, pour deux raisons: 1) J'aime apprendre en jouant 2) Parce que de cette manière, nous pouvons facilement revoir ce que nous avons fait jusqu'alors "	1	20	47
Astérix et Obélix, activités de groupe, telles que la bande dessinée Astérix et Obélix, la bande dessinée (Astérix et Obélix) (Padlet)	6		0
J'ai adoré toutes les activités de français, jamais j'ai vraiment apprécié les activités sur le padlet	1		0
Padlet parce que c'est très intéressant	1		0
Tous les magazines (padlet)	1	9	21
le fait que même à travers un écran, j'ai pu apprendre	1		0
Pour moi, le point positif est que puisque nous ne sommes pas en classe, nous pouvons essayer de trouver la solution des devoirs ... etc.	1		0
qu'elle corrige toujours les devoirs et donne des conseils	1		0
que la prof nous ait préparé quand même des belles activités	1		0
La première partie des leçons (dialogue)	1		0
Beaucoup plus joyeuse et énergique et très heureux ...	1		0
le livre	1		0
les vidéos	1	8	19
c'est pareil	1	1	2
rien	2	2	5
autre matière : éveil musculaire	1	1	2

en EAD : (enseignement à distance)	43	réponses		91
		Total		pourcentage %
				95
Ce que j'ai MOINS aimé dans l'enseignement du français à distance ces derniers mois, c'est ...				
Rien, j'ai tout aimé, rien, c'est une bonne prof. rien à dire, j'ai tout aimé, aucune activité, je les ai toutes assez aimées, rien elles étaient toutes intéressantes et belles	18	18		42
Je ne sais pas, bho, je ne sais pas ... les professeurs ont travaillé très dur et donc j'apprécie tout leur engagement aussi parce que c'est la première fois que ça arrive et qu'ils ont réussi à rendre une école à distance presque aussi efficace comme le normal	3	3		7
Parfois je n'ai pas compris les consignes, je ne comprends pas très bien les devoirs de français, Et je ne comprends rien, c'est très difficile pour moi de comprendre et de travailler avec les autres et pour les professeurs d'expliquer	3	3		7
Padlet	2	2		5
La bande dessinée Astérix, je l'ai aimé mais moins que les autres choses 😊😄, Obélix et Astérix	2	2		5
se voir à travers un écran, ne pas pouvoir être ensemble	2	2		5
Quizlet live	2	2		5
La grammaire. Parce que déjà la grammaire en français est difficile si on y met ensuite les leçons vidéo, je ne comprends pas grand-chose; Mes meilleurs vœux pour la nouvelle année 2021	2	2		5
Cette famille	1	1		2
Le fait que certaines personnes se soient toujours données du mal et d'autres qui n'ont jamais presque rien fait, mais cela arrive je pense même sans apprentissage à distance	1	1		2
les devoirs	1	1		2
autre matière : Musique	1	1		2
				88

Annexe 6

Trace numérique d'engagement

Correction de votre test

1. Cette chanteuse a une voix magnifique ! Elle n'a que **quatorze** ✓ (14) ans !
2. François a commandé **quatre-vingt-huit** ✓ (88) bouteilles de Crémant du Jura.
3. Dans **soixante-quatre** ✓ (64) jours exactement, tu seras de retour à la maison !
4. Lise collectionne les jolies tasses, elle en a **quarante-trois** ✓ (43) pour l'instant. Voici l'orthographe exacte de la réponse attendue : quarante -trois
5. **cent** ✓ (100) soldats ont déjà laissé leur vie pendant cette guerre civile !
6. Ce client voudrait **cinquante-et-un** ✓ (51) lys dans le bouquet qu'il va offrir à sa femme à l'occasion de son anniversaire. Voici l'orthographe exacte de la réponse attendue : cinquante et un
7. Tu as **vingt** ✓ (20) ans ! Profite de la vie !
8. ~~quatre-vingt-douze~~ = **quatre-vingt-douze** (92) militants assistaient à l'assemblée générale du parti.
9. Paul a déjà visité plus de **quarante** ✓ (40) pays, il adore voyager !
10. J'adore les chaussures ! J'en ai plus de **quatre-vingts** ✓ (80) paires dans mes placards !
11. Mes parents vont fêter leurs **cinquante** ✓ (50) ans de mariage au restaurant.
12. Ce professeur a la charge de **trente-et-un** ✓ (31) élèves dans sa nouvelle classe. Voici l'orthographe exacte de la réponse attendue : trente et un

Connectez-vous au club pour ajouter ce résultat à votre progression ! [Voir les avantages club \(gratuit\)](#) | Ces boutons ajouteront

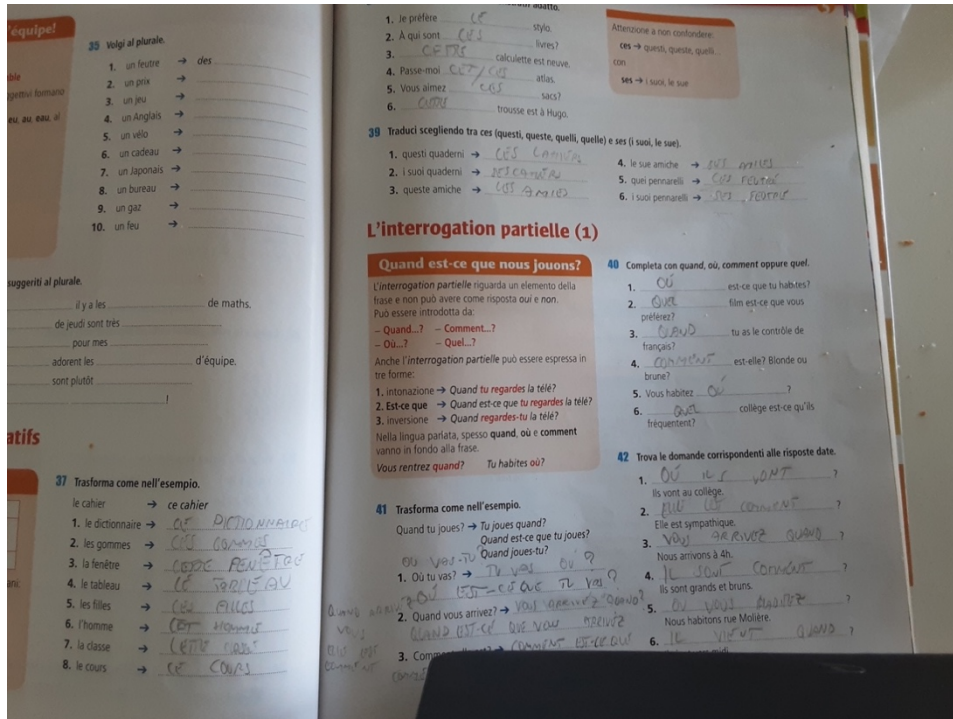
Poser une question

En poursuivant la navigation, vous acceptez l'utilisation de cookies pour des statistiques et des contenus liés à vos centres d'intérêt. [En savoir plus](#)

Envoi de la part de certains apprenants d'une capture d'écran des activités faites en ligne de manière individuelle à la maison

Annexe 7

Trace d'engagement – activités d'apprenants



Envoi de la part de certains apprenants d'une capture d'écran des activités faites sur le livre de manière individuelle à la maison et téléchargé sur *Classroom*

Annexe 8

Exemple de Chaîne dialoguée



Français Prime 22/4/2020

Minidialogue- Goûts horaires impératif

21 *Chaîne dialoguée*

Interrogezvi sui vostri gusti riguardo ai passatempi, come nell'esempio.

- Tu aimes faire du shopping?
- Non, je déteste ça. Et toi, est-ce que tu préfères...?
- ...

- 34  1  Ascolta gli ordini registrati e ripetili a uno o più compagni, che li dovranno eseguire.
- Va à la porte! → ■ Matteo, va à la porte! → ■ Lucia et Alice, allez à la porte!

Annexe 9

Trace numérique d'engagement : scrapbook « libre » sur l'écologie

Scrapbook « libre » sur l'écologie : une des premières activités pour réviser le lexique vu en classe pendant le présentiel

Potremmo aiutare non buttando oggetti a terra per non incuinare ma nemmeno oggetti in mare perché noi non ci rendiamo conto che stiamo uccidendo animali e pesci. Potremmo aiutare buttando oggetti dentro i seguenti bidoni della spazzatura, per rendere l'ambiente più pulito e meno incuinato.

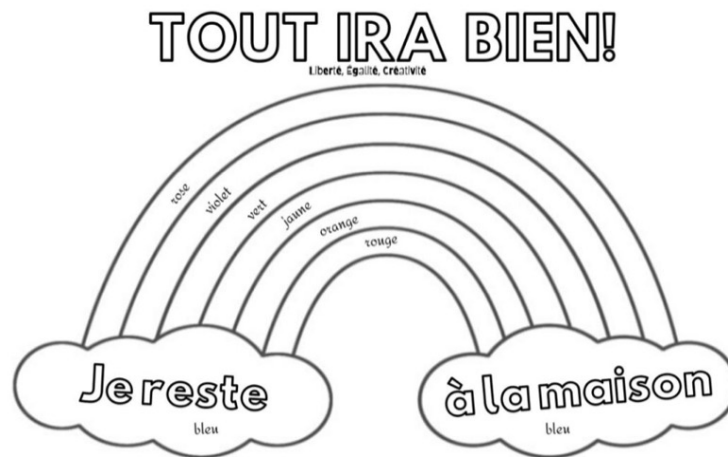


traduction google : Nous pourrions aider en ne jetant pas d'objets au sol afin de ne pas polluer mais pas même en mer car nous ne réalisons pas que nous tuons des animaux et des poissons. Nous pourrions aider en jetant des objets dans les poubelles suivantes, pour rendre l'environnement plus propre et moins salissant.

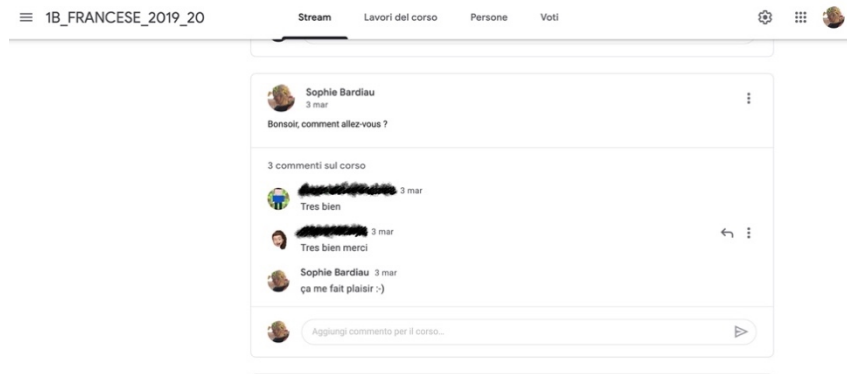
L'apprenant a envoyé un *Powerpoint* avec des photos faites par lui-même et traduit en français.

Annexe 10

Une des premières activités en ligne : empathie



Dessin à colorier sur le thème de la Covid en révisant les couleurs : ceux qui ne pouvaient pas imprimer devaient reproduire le dessin sur une feuille.



Annexe 11

Présentation/vidéo didactique



EXCEPTIONS



EXEMPLES

CINQ →

CINQ → CINQUIÈME

Annexe 12

Carnet de Bord

Extraits illustratifs du carnet de bord pendant l'EAD

Classe : 1C	Thème : écologie (présentation)	Date : 10/03
Prénoms et noms apprenants	Évaluation descriptive du devoir rendu	Retard dans les délais ?
Pippo	Des erreurs. Sans illustration (dessin/photo). Il dit qu'il a envoyé d'autres documents (à vérifier). Peut faire mieux	
Pluto	Il a écrit en italien (consigne non respectée – à faire en français)	
Papi	Fichier non visualisable	
Carina	Très bonne présentation malgré quelques erreurs lexicales.	
Marina	Présentation reçue. C'est très bien.	
Chicco	C'est très bien et original. J'ai corrigé quelques erreurs lexicales sur la présentation.	
Omar	C'est pas mal mais peut faire beaucoup mieux.	
Antonella	C'est très très bien et très original. Cela se sent que sa famille et elle tiennent beaucoup à la planète Terre	

Chiara	C'est très bien malgré des erreurs lexicales et grammaticales	
--------	---	--

Classe : 1C	Thème : les loisirs et les activités (modules quiz sur Classroom)	Date : 18/03
Prénoms et noms apprenants	Évaluation numériques (nombre de réponses correctes)	/5
Pippo		4
Pluto		5
Papi		5
Carina		3
Marina		4
Chicco		5
Omar		4
Antonella		4
Chiara		4
Virginia		4
Fabrizio		4

Gabriele		5
Daniele		2

Classe : 1C	Thème : Arc-en-ciel « Tout va bien » (coloriage)	Date : 08/04
Prénoms et noms apprenants	Évaluation sur leur engagement et leur motivation (5 apprenants ont fait le coloriage)	Fait ?
Pippo		oui
Pluto		oui
Papi		oui
Carina		non

Classe : 1B	Exercices p 157 Légende : IL =illisible									Classe : 1C	Exercices p 157 Légende : IL =illisible								
Prénoms et noms élèves	1	2	3	4	5	6	Pa dl et	Observati ons / retard		Prénoms et noms élèves	1	2	3	4	5	6	Pad let	Observations / retard	
Tommy	+	=	0	=	0	-	+	P. en retard		Pippo	+	I L	I L	I L	I L	IL	+-	En italien sur classroom	

Lio	I L	I L	I L	I L	I L	IL	0		Pluto	+	+	+	+	+	+	0	Il a copié sur un camarade ?
Marco	+	+	+	+	+	+	+		Papi	+	I L	0	I L	I L	IL	-	Il a fait du copier coller d'un article
Giorgio	0	0	0	0	0	0	0		Carina	0	0	0	0	0	0	0	Elle n'a fait que le plan sur papier

Annexe 13

Carnet de Bord – Notes Entretien libre avec les apprenants

Berta	Cela ne m'a pas beaucoup changé. À l'école, mes camarades posent plus de questions. J'ai eu moins de difficulté avec les tutoriels. Si j'ai des doutes, je pose la question à la prof.
Tito	Les leçons en ligne, c'est beaucoup plus pratique, il y a le silence, j'écoute mieux même si je préfère l'école car il y a plus de contact humain.
Davide	J'ai amélioré mes compétences informatiques mais à l'école il y a les copains et j'arrive à mieux suivre car il n'y a pas de problèmes de connexions.
Daniela	Je me suis améliorée mais je préfère l'école réelle, je peux mieux interagir en voyant réellement les personnes, mais on s'est bien organisés
Mila	Je préfère l'école car en ligne il y a des problèmes pour interagir. La tablette je l'utilisais simplement pour les présentations. J'aime aller au tableau et le manuel de classe. J'ai appris à mieux utiliser la tablette en ligne.
Silvia	Je préfère à l'école. Avec <i>Meet</i> , j'ai des difficultés à me concentrer dans le salon. J'aime le tableau en classe. Mais avec la connexion, j'ai pu voir mes camarades. J'ai acquis de nouvelles compétences.
Omar	Je préfère l'école pour voir mes camarades
Antonella	J'aime étudier seul. À distance les explications sont plus simples. J'ai amélioré mes compétences numériques. J'aime bien les projets.

Chiara	J'aime bien l'école à distance car je me réveille plus tard, mais à l'école il y a plus d'interactions, plus de jeux d'équipes. Ça me manque. J'ai bien aimé les leçons en ligne, mais je me concentre mieux en classe.
Virginia	Je suis fatiguée de rester à la maison, j'ai envie d'aller à la piscine.
Carla	L'école en ligne, c'est moche et difficile.
Gabriela	L'école en ligne m'a surprise.
Fiona	Je préfère l'école. C'est moche de voir ses copains à travers un écran.
Carlo	L'école en ligne m'a permis de connaître de nouvelles personnes et de donner un nom à chacun. <i>Quizlet</i> est utile mais la première fois c'est mieux d'apprendre avec la leçon.
Francesca	Je préfère l'école en ligne. C'est mieux que l'école car je trouve que j'ai plus de temps pour tout faire et le faire mieux.

Annexe 14

Classroom – les devoirs - présentation

The screenshot shows a Google Classroom interface. At the top, the browser address bar displays the URL: classroom.google.com. The course name is '1B_FRANCESE_2019_20'. The navigation bar includes 'Stream', 'Lavori del corso', 'Persone', and 'Voti'. Below the navigation bar, there are buttons for '+ Crea', 'Meet', 'Google Calendar', and 'Cartella Drive del corso'. On the left, a sidebar lists 'Tutti gli argomenti', 'FRANÇAIS', and 'écologie'. The main content area displays a list of assignments:

Assignment Title	Due Date
Attività di ripasso per le vacanze (soprattut...	Scadenza: 7 set
Arc en ciel à colorier	Data pubblicazione: 16 mar
Lectures en français	Data pubblicazione: 15 mar
le coronavirus en français	Data pubblicazione: 12 mar
Ecologie et représentation sur la langue...	Scadenza: 18 mar, 08:00
la langue française _ représentations	Data pubblicazione: 12 mar
Comment faire un scrapbook	Data pubblicazione: 12 mar
Le rappresentazioni delle lingua straniere in...	Scadenza: 3 mar, 17:00
lettre au père Noël	Data pubblicazione: 14 dic 2...
Présentation personnage célèbre de lyon	Scadenza: 3 dic 2019

Annexe 15

Module de Google – tâche en ligne et statistiques

24/09/2020

Les loisirs et activités

Les loisirs et activités

*Campo obbligatorio

1. nom et prénom *

Regarde la vidéo et réponds aux questions



[1mZvTmg](http://youtube.com/watch?v=Xr4-1mZvTmg)

[http://youtube.com/watch?v=Xr4-](http://youtube.com/watch?v=Xr4-1mZvTmg)

2. Quel sport fait Théo ? *

1 punto

Contrassegna solo un ovale.

- du football et du tennis
- du football et du handball
- du football et de la natation

3. Quel sport fait Paul ? *

1 punto

Contrassegna solo un ovale.

- du football
- du basket
- de la natation

https://docs.google.com/forms/d/16g_MNPuW/hTa4shEPweBtXngVFXc2LU5U4YEwMPBik/edit

1/2



Les loisirs et activités

Domande Risposte 68

Totale punti: 5

68 risposte

Accetta risposte [Riepilogo](#)[Domanda](#)[Individuali](#)

Statistiche

Media
3,79 / 5 punti**Mediana**
4 / 5 punti**Intervallo**
2 - 5 punti**Distribuzione dei punti totali**

Domande con risposte spesso errate

Domanda**Risposte corrette**

Quel sport fait Paul ?

8/66

Révision 22-4_ Présent de l'indicatif

conjugue les verbes au présent de l'indicatif

*Campo obligatorio

1. Indirizzo email *

2. Nom et prénom élève *

3. il (aimer) les sports d'équipe.

1 punto

4. Nous (jouer) au tennis aujourd'hui.

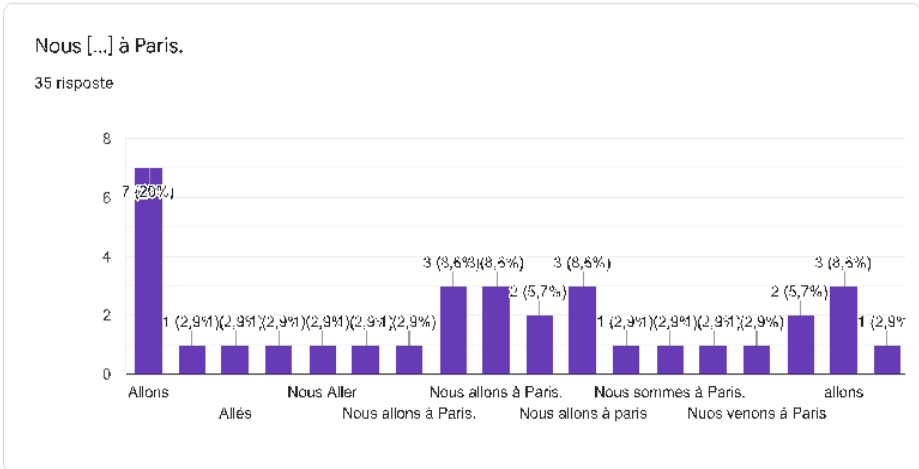
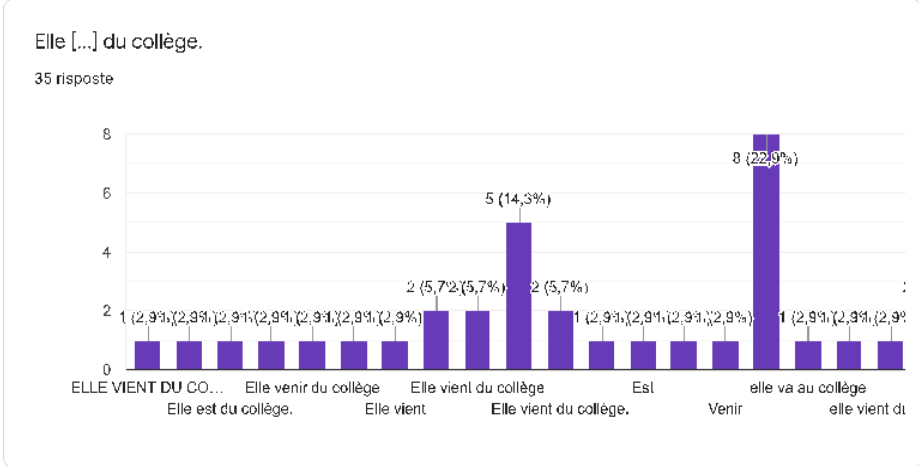
1 punto

5. Tu (regarder) le match à la télé.

1 punto

6. Ils (préférer) le rugby.

1 punto



Annexe 16

EAD : fiche tuteur

NOM ET NOM DE L'ÉTUDIANT : M. T.

CLASSE : 1C

PEA/ ENSEIGNANT DE SOUTIEN : C. D.

DEUXIÈME TRIMESTRE ET FIN D'ANNÉE : ACTIVITÉS ÉDUCATIVES À DISTANCE

Activités proposées

X matériel didactique similaire à celui proposé à la classe

- matériel didactique autoproduit (exemples : exercices simplifiés, fiches, cartes conceptuelles, schémas de synthèse)
- matériel didactique trouvé sur le net (exercices, fiches, cartes conceptuelles, schémas de synthèse, etc.)
- leçons vidéo trouvées sur le net (youtube) et/ou sur les réseaux de télévision (RaiPlay, etc.)
- livre numérique
- enregistrements audio autoproduits
- enregistrements vidéo
- visionnage de films
- visionnage de documentaires
- envoi de matériel (jeux, papeterie) par la poste
- envoi de matériel d'étude papier par courrier ordinaire
- autre (préciser) _____

Type de gestion des interactions avec les élèves et feedback

- participation au cours du matin sur Meet avec les camarades de classe
- contact téléphonique direct avec la famille
- contact personnel avec la famille via des appels vidéo
- X courriel
- X feedback individuel
- feedback collectif
- utilisation d'outils d'auto-évaluation
- autre (préciser) _____

Participation de l'élève aux rencontres proposées

- a assisté régulièrement à des réunions d'un seul et d'un petit groupe
- X a participé à des réunions d'un seul et d'un petit groupe à l'occasion
- a participé à des réunions d'un seul et d'un petit groupe se réunit rarement
- autre (préciser) _____

État d'esprit/attitude présentés dans les rencontres et dans l'interaction avec l'élève

- X serein et calme
- X collaboratif
- X participatif
- Intéressé
- enthousiaste
- X motivé
- résolu
- peu intéressé
- peu disponible
- peu impliqué
- peu attentif
- distrait
- ennuyé
- dans les nuages
- inquiet
- autre (préciser) _____

Annexe 17

Tableau synoptique des entretiens avec les tutrices

Prénom	Modalité	Lieu	Date (2020)	Durée	Langue
Claudia	En ligne	Whatapps – audio + clavardage	09/06	8 minutes + clavardage	italien
Elena	En ligne	Whatapps – audio	10/06	35 minutes + clavardage	italien
Cristiana	En ligne	Whatapps – audio + clavardage	11/06	20 minutes + clavardage	italien
Cristiana	En ligne	Communication téléphonique non enregistrée	17/09	1 h + clavardage	italien

Annexe 18

Grille d'évaluation

	INITIAL	BASE	INTERMÉDIAIRE	AVANCÉ
RESPONSABILITÉ - Présence aux visioconférences MEET - Ponctualité des remises des tâches - Interventions pertinente lors d'une visioconférence MEET				
AUTONOMIE - Organiser les activités de manière appropriée - Exprime ses idées de manière pertinente ; - Peut exprimer les états émotionnels et les motiver adéquatement				
CONSCIENCE - Reconnaît la conséquence de ses actes - reconnaît le sens des propositions qu'il reçoit ; - Peut identifier les aspects pertinents de la discipline pour son propre parcours				
ENGAGEMENT - Effectue des tâches - Remet des tâches supplémentaires - Propose des idées et des concepts				

Annexe 19

Tableau : items observables en classe pour l'étude des différents types d'engagement

(1) Engagement cognitif		(2) Engagement comportemental		(3) Engagement affectif	
7	Écotent attentivement ce qui est exposé/enseigné	1	Sont ponctuels/ Arrivent à l'heure	3	Visages détendus (semblent apprécier d'entrer dans le cours)
8	Ecrivent conformément à ce qui est demandé par l'enseignant	2	Rentrent calmement et sans faire trop de bruit	11	Posent des questions qui vont au-delà du cours
9	Répondent aux questions posées par l'enseignant (en levant la main)	4	Installation rapide	12	Discutent du cours (et non d'un autre sujet) avec leurs pairs
10	Posent des questions sur le cours	5	Disposent du matériel nécessaire pour réaliser leurs activités (cahiers, notes de cours, trousse, etc.)	13	Partagent leurs appréciations et leurs intérêts pour les cours entre eux
15	Sont impliqués activement dans les activités	6	Enlèvent leur manteau, bonnet, capuche, casquette, etc.	18	Posent des questions qui vont au-delà des activités proposées
16	Absorbés par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées)	14	Suivent les instructions relatives aux activités demandées	19	Discutent des activités (et non d'un autre sujet) entre eux
17	Posent des questions sur les activités	24	Travaillent sans s'interrompre jusqu'à la fin de des activités	21	Partagent avec leurs pairs leurs appréciations et leur intérêt pour les activités
20	Émettent des suggestions, des propositions sur les activités	26	Respectent les règles régissant les déplacements dans la classe	31	Restent actifs et impliqués lors de changements/ de nouvelles activités
22	Demandent de l'aide pour réaliser leurs activités si besoin	27	Silencieux au moment des consignes	32	S'engagent dans des activités complémentaires lorsqu'ils ont terminés la tâche en cours
23	Persévèrent dans l'accomplissement des activités difficiles	28	S'écoutent les uns les autres lorsqu'ils prennent la parole	34	Restent pour terminer une activité
25	Se mettent au travail rapidement quand des activités sont proposées	29	Quand le silence est demandé par le professeur, ils se remettent à leurs tâches.	35	Choix (des élèves) de rester pour terminer une activité (en accord avec l'enseignant)
30	Prêtent peu d'attention aux distracteurs	33	Attendent l'indication de l'enseignant pour ranger leurs affaires	36	Continuent de discuter des activités après le cours avec leurs pairs ou leur enseignant

Source : Bouvet, Oudet & Pujol, 2017.

Table des matières

Remerciements.....	5
Sommaire.....	7
Introduction.....	9
Partie 1 - Contexte et choix méthodologiques.....	11
Chapitre 1. Un collège « hors norme » dans le système scolaire italien.....	12
1.1. Système scolaire italien et place du numérique.....	12
1.1.1. Un contexte législatif italien inclusif.....	12
1.1.2. Un retard de l'inclusion numérique en Italie.....	13
1.2. Le collège <i>DADA</i> : ses spécificités, ses collégiens et leur rapport au français.....	14
1.2.1. Le collège <i>DADA</i>	14
1.2.2. Les collégiens de l'IC3 et leur rapport avec le français.....	15
Chapitre 2. Le contexte de la crise sanitaire et le basculement dans l'enseignement à distance.....	17
2.1. Accompagnement/mesures prises par le collège.....	17
2.1.1. Formation au numérique et outils numériques pour tous.....	17
2.1.1.1. Formation continue pour les enseignants.....	17
2.1.1.2. Formation avec le numérique et fourniture d'outils numériques.....	18
2.1.2. Tutorat à distance.....	19
2.2. Les difficultés de base.....	19
2.3. Le cas du cours de FLE en 6 ^e	20
2.3.1. Conditions du passage à distance : regroupements, plateforme, emploi du temps.....	20
2.3.2. Profils des collégiens objet de cette étude.....	21
2.3.2.1. La « prima » B.....	21
2.3.2.2. La « prima » C.....	22
2.3.3. Difficultés rencontrées.....	22

2.3.3.1 La connexion à l'internet et le choix de la plateforme.....	22
2.3.3.2 Les implications du regroupement de deux classes	23
Chapitre 3. Problématique et démarche méthodologique.....	25
3.1. La problématique.....	25
3.2. Démarche de recherche de type ethnographique.....	25
3.3. Données recueillies	27
Partie 2 - Cadrage théorique	28
Chapitre 4. Autonomisation dans l'apprentissage	29
4.1. L'autonomie : une finalité de l'apprentissage ?	29
4.2. L'autonomie chez l'apprenant : processus uniforme ou hétérogène ?	31
4.3. Les 8 grands domaines d'application de l'autonomie.....	31
Chapitre 5. Les compétences favorisant l'autonomie et l'autonomisation.....	34
5.1. Apprendre à apprendre.....	34
5.1.1. Comment aider à apprendre à apprendre ?.....	35
5.1.2. Apprendre en action.....	35
5.1.2.1. Apprendre en action pour les neurosciences.....	36
5.1.2.2. La science-action.....	37
5.1.3. Apprendre en création.....	38
5.1.4. Apprendre en mouvance	39
5.1.5. Apprendre en interaction.....	39
5.2. La présence à distance.....	41
Chapitre 6. Motivation et engagement.....	43
6.1. La motivation : définition.....	43
6.2. Dichotomie des motivations et l'échelle de l'auto-détermination	44
6.2.1. Les 4 motivations extrinsèques.....	44
6.2.2.1. Les 3 motivations intrinsèques.....	44

6.2.2.3. Amotivation - Démotivation	45
6.3. L'engagement.....	45
6.3.1. Définition de l'engagement.....	46
6.3.2. Les différentes dimensions de l'engagement scolaire.....	47
6.3.2.1. L'engagement comportemental.....	47
6.3.2.2. L'engagement cognitif	47
6.3.2.3. L'engagement affectif	47
6.4. Mesurer la motivation des apprenants par le biais de leur engagement.....	48
Partie 3 - Analyse des résultats	50
Chapitre 7. Structuration d'une séance en ligne en évolution constante	51
7.1. L'animation des séances de FLE à distance.....	52
7.1.1. Des choix à faire malgré une situation instable	52
7.1.2. Les vidéos didactiques	53
7.1.3. Les activités du manuel supplantées par des activités en ligne interactives	54
7.2. Le déroulement type d'une séance de cours de FLE en ligne.....	55
7.2.1. Un rituel pour la création d'une relation en ligne et son entretien.....	55
7.2.2. Les présences	56
7.2.3. Stimulation et évaluation des acquis de la séance précédente	56
7.2.4. L'activité ludique finale : <i>Quizlet Live</i>	60
Chapitre 8. Les mesures de l'engagement et de l'autonomie	63
8.1. Le suivi de l'engagement des apprenants par modalité.....	63
8.1.1. Le carnet de bord : évaluation de l'engagement individuel et de l'autonomie	64
8.1.2. Les traces numériques.....	65
8.1.3. Devoirs en ligne : modules	67
8.2. Évolution de l'engagement des apprenants.....	67
8.2.1. Le rapport des apprenants avec le numérique : une évolution largement positive	69
8.2.2. Les matériaux et activités influant sur l'engagement et la motivation	70

8.3. Corrélation entre présence et autonomie	71
8.3.1. Autoévaluation, interaction et autonomie	71
8.3.2. Les compensations de l'absence d'interaction.....	73
8.3.2.1. L'enseignant : un guide vers l'autonomie.....	73
8.3.2.2. Des tutrices pour combler l'absence d'autonomie et de présence physique.....	76
Conclusion	79
Bibliographie	81
Sitographie.....	87
Glossaire	89
Sigles et abréviations utilisés.....	90
Table des illustrations	91
Table des annexes	92
Table des matières	137

MOTS-CLÉS : engagement, autonomie, motivation, présence, enseignement à distance.

RÉSUMÉ

Le 22 février 2020 débute à Modène (Italie) un long confinement découlant de la pandémie COVID-19 qui s'achèvera après la fin de l'année scolaire. Tous les enseignants et apprenants de tous niveaux doivent passer de l'enseignement en présentiel à l'enseignement à distance en seulement une semaine. Une fois les problèmes techniques réglés, d'autres plus profonds suivent qui entraînent une révision complète des pratiques de l'enseignement du FLE dans son ensemble. Malgré la complexité du défi, cet événement inédit est l'opportunité d'autonomiser les élèves autant au niveau de leurs apprentissages que de leur motivation et de la régulation de leur engagement tout en ayant une présence en ligne réduite aussi bien avec les enseignants qu'avec leurs pairs. Basée sur diverses données (questionnaire, carnet de bord, traces numériques, entretiens), cette recherche ethnographique s'efforce de rendre compte de ce parcours pédagogique unique généré par des circonstances inédites.

KEYWORDS: commitment, autonomy, motivation, presence, distance learning.

ABSTRACT

On February 22, 2020, due to the COVID-19 pandemic outbreak, a long lockdown began in Modena (Italy) and lasted until the end of the school year. All teachers and students had to switch from face-to-face to remote learning in just one week. The lockdown created a complex set of problems that ultimately led to a complete revision of the teaching practices in French as a Foreign Language as a whole. Despite this unparalleled challenge, where interactions with both teachers and classmates were drastically curtailed, an opportunity emerged for students to increase their motivation and engagement while developing more autonomy in the learning process. Based on various data sources (questionnaires, logbooks, digital traces, interviews), this ethnographic research endeavors to account for this unique educational journey generated by these unprecedented circumstances.

PAROLE CHIAVI: impegno, autonomia, motivazione, presenza, DAD.

RIASSUNTO

Il 22 febbraio 2020 inizia a Modena (Italia) un lungo lockdown derivante dalla pandemia di COVID-19, che si concluderà dopo la fine dell'anno scolastico. Tutti gli insegnanti e gli studenti di ogni ordine e grado devono passare dall'istruzione in presenza a quella a distanza in una sola settimana. Una volta risolti i problemi tecnici, ne seguono altri più profondi che comportano una revisione completa delle pratiche didattiche della FLS nel suo complesso. Nonostante la complessità della sfida, questo evento senza precedenti è l'opportunità di autonomizzare gli studenti tanto in termini di apprendimento quanto di motivazione e gestione del loro impegno, pur avendo una presenza online ridotta sia con gli insegnanti che con i compagni. Basandosi su vari dati (questionario, diario di bordo, tracce digitali, interviste), questa ricerca etnografica cerca di rendere conto di questo percorso educativo unico generato da circostanze senza precedenti.