

Incorporation de la perspective actionnelle dans un cours de FLE à distance au moyen des outils TIC : apports, contraintes et limites dans le cadre de l'enseignement du FLE à l'Université de Veracruz (Mexique)

Armando Rodríguez Ricaud

▶ **To cite this version:**

Armando Rodríguez Ricaud. Incorporation de la perspective actionnelle dans un cours de FLE à distance au moyen des outils TIC : apports, contraintes et limites dans le cadre de l'enseignement du FLE à l'Université de Veracruz (Mexique). Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03545307

HAL Id: dumas-03545307

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03545307

Submitted on 27 Jan 2022

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.

Incorporation de la perspective actionnelle dans un cours de FLE à distance au moyen des outils TIC : apports, contraintes et limites dans le cadre de l'enseignement du FLE à l'Université de Veracruz (Mexique)

Armando

RODRÍGUEZ RICAUD

Sous la direction de Christian DEGACHE

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Français Langue Etrangère

Section Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 27 crédits

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Incorporation de la perspective actionnelle dans un cours de FLE à distance au moyen des outils TIC : apports, contraintes et limites dans le cadre de l'enseignement du FLE à l'Université de Veracruz (Mexique)

Armando

RODRÍGUEZ RICAUD

Sous la direction de Christian DEGACHE

UFR LLASIC

Département Sciences du langage et Français Langue Etrangère

Section Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 27 crédits

Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué au succès de mon stage et qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma reconnaissance à mon directeur de mémoire, Monsieur Christian DEGACHE, pour le temps qu'il a consacré à m'apporter les outils méthodologiques indispensables pour la réalisation de ce mémoire. Je le remercie d'avoir été toujours disponible pour répondre à toutes mes questions.

Je remercie également Monsieur Ángel LANDA pour la confiance qu'il a témoignée à mon projet de stage. Je le remercie aussi pour l'accueil et pour le temps qu'il m'a réservé lors de mon stage au sein de l'Université de Veracruz.

Je souhaite particulièrement remercier Monsieur Benoît LONGERSTAY, qui a aussi témoigné de la confiance à mon projet et qui m'a donné l'occasion de collaborer avec lui lors de mon stage.

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

Déclaration anti-plagiat
Document **à scanner** après signature
et **à intégrer** au mémoire électronique

DECLARATION

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

NOM : RODRÍGUEZ RICAUD PRENOM : Armando

DATE : 05/11/2021

Mise à jour mars 2016

Sommaire

Introduction 7
Partie 1 - Présentation du contexte et du projet **9**
Chapitre 1. Le français et l'enseignement du FLE au Mexique 10
1. Bref aperçu du profil et de la politique linguistiques au Mexique 10
2. Le français au Mexique 10
Chapitre 2. Présentation de l'organisme d'accueil et de la formation 14
1. L'Université de Veracruz 14
2. La Faculté des langues de l'Université de Veracruz 18
3. La Licence en langue française 18
4. Le public 20
Chapitre 3. Le projet et la méthodologie 21
1. Description de la commande de stage 21
2. Le projet « Création d'un blog collaboratif » 23
3. L'analyse du contexte et des besoins 25
4. Objectif général 27
5. La problématique 27
6. Hypothèses sur la mise en œuvre du projet 28
7. La méthodologie et recueil de données 29
Partie 2 - Cadrage théorique **31**
Chapitre 4. La perspective actionnelle 32
1. Description de la perspective actionnelle 32
2. La tâche dans une perspective actionnelle 33
3. Une perspective co-actionnelle 35
4. La notion de projet 35
5. Les différences entre la perspective actionnelle et l'approche communicative 37
Chapitre 5. Formation à distance et distances en formation 38
1. Distinction entre formation à distance et formation en ligne 38
2. La distance, un concept multidimensionnel en didactique des langues 39
Chapitre 6. La littératie numérique 45
1. Conception actuelle de la notion de littératie numérique 45
Chapitre 7. Conceptualiser et mesurer l'implication de l'apprenant 48

Partie 3 - Mise en œuvre du projet et évaluation **51**

Chapitre 8. Premières analyses : participation, conditions et pratiques 52

1. Le niveau de participation aux séances 52
2. Les conditions de participation aux cours à distance des apprenants 53
3. L'utilisation du numérique 54

Chapitre 9. Mise en œuvre du projet commun « Création d'un blog collaboratif » au moyen des TIC 57

1. Considérations sur le dispositif Google Classroom 57
2. Le déroulement du projet 58
3. Analyse de l'unité pédagogique 1– Ecrire un article de blog 60
4. Résumé de l'unité pédagogique 2 - Réaliser une chronique musicale 72
5. Le blog collaboratif « Voix mexicaines » 73

Chapitre 10. Evaluation du projet 74

1. L'évaluation du projet par les apprenants 74
2. L'interaction entre les participants au projet 77
3. La réduction de la distance entre les participants au projet 77
4. Les apports du projet 79
5. Pistes d'amélioration 79

Conclusions 81

Bibliographie 83

Sigles et abréviations utilisés 87

Table des illustrations 88

Table des annexes 89

Table des matières 110

Introduction

La pandémie de Covid-19 de 2020 a confiné le monde et nous a contraints à chercher des alternatives pour continuer nos activités sur les différentes composantes sociales. Personnellement, nous avons dû relever des défis pour assurer notre propre processus d'acquisition de connaissances en tant qu'étudiant de master, puis pour nous adapter au contexte sanitaire actuel en tant que stagiaire. L'intérêt de réaliser un projet pour intégrer le numérique dans une formation FLE est né de notre souhait de réinvestir et de mettre en valeur les savoirs et les connaissances que nous avons acquis dans ce domaine. La réalisation de notre stage à distance et la rédaction de ce mémoire ont été des expériences enrichissantes tant au niveau professionnel qu'au niveau personnel. Elles nous ont effectivement permis de mettre en pratique ce qui était déjà assimilé, mais aussi d'acquérir de nouvelles connaissances des pratiques didactiques dans le cadre de l'enseignement à distance.

Avant tout, il faut dire que l'enseignement à distance n'est pas une découverte provoquée par les limitations imposées par le contexte actuel. Il avait déjà connu une première phase d'expansion dans les années 1990. D'autre part, dans le contexte actuel, l'imposition de l'enseignement à distance ne peut pas se discuter car il a permis d'éviter la propagation de la pandémie. La volonté d'assurer la continuité pédagogique de millions d'étudiants a donc déclenché l'enseignement à distance massif. Les acteurs de l'éducation ont découvert ou, redécouvert, les vertus du numérique. Depuis l'année dernière, l'enseignement à distance est devenu la force motrice dans le domaine de l'éducation. Néanmoins, ce domaine affronte aussi de nouveaux obstacles, difficultés et questionnements liés à sa mise en place.

Dans le cadre du stage qui a donné lieu à ce mémoire, le projet consistait à intégrer la perspective actionnelle au moyen des TIC dans la formation en FLE pour des étudiants universitaires du Mexique, un pays où le français est la deuxième langue la plus apprise à tous les niveaux d'enseignement.

Dans ce mémoire, qui s'insère dans le grand domaine de l'enseignement des langues en environnements numériques, la problématique émerge à partir du questionnement suivant : Comment intégrer l'approche actionnelle et la pédagogie de

projet de façon efficace dans un cours à distance au moyen des outils TIC afin d'assurer un apprentissage significatif ?

À priori, il est possible de dégager quelques-uns des problèmes auxquels nous allons nous confronter pour répondre à la question posée ci-dessus. Nous devrons adopter une méthodologie pour récolter des données nous permettant de savoir si l'incorporation de l'approche actionnelle fondée sur un projet au moyen des outils TIC peut fonctionner dans un scénario pédagogique qui est déjà bien délimité. En outre, pour accomplir les tâches, les étudiants devront mobiliser d'autres types de compétences relevant de la littératie numérique et qui ne sont pas mobilisées dans les activités habituelles du cours.

Nous partons de l'hypothèse que l'intégration de l'approche actionnelle et la pédagogie de projet au moyen des outils TIC permet au public ciblé par notre projet de construire de nouvelles connaissances et de développer de nouvelles compétences. Nous voulons aussi constater que ce type de démarche favorise l'implication des apprenants et catalyse leur créativité. Pour ce faire, nous présenterons en détail dans la troisième partie de ce mémoire les activités menées dans le cadre de notre projet dans le but de faire ultérieurement l'évaluation correspondant et la présentation des résultats.

Une brève analyse de l'état actuel de l'enseignement du français dans ce pays s'avère utile pour présenter le contexte du stage. Quant à l'organisme d'accueil et la formation, nous avons l'avantage de bien connaître le terrain car cette formation a fait partie de notre parcours académique il y a plusieurs années déjà.

Réviser les notions d'enseignement à distance et perspective actionnelle sera d'une grande importance pour notre cadrage théorique. Nous verrons qu'en didactique des langues, la notion de distance peut renvoyer à des indicateurs non seulement géographiques. Quant à la perspective actionnelle, nous l'aborderons sous différents angles. Comprendre le concept de littératie numérique sera tout aussi important car nous voulons analyser comment celle-ci se manifeste chez les apprenants dans un projet d'incorporation de la perspective actionnelle. Par ailleurs, il faudra aussi définir ce que signifie implication et comment celle-ci peut être mesurée dans une situation d'enseignement à distance.

Partie 1

-

Présentation du contexte et du projet

Chapitre 1. Le français et l'enseignement du FLE au Mexique

1. Bref aperçu du profil et de la politique linguistiques au Mexique

Le Mexique est un État-nation relativement jeune. Constitué il y a 211 ans, ses origines culturelles remontent beaucoup plus loin, quand différentes nations partageaient le territoire qui constitue le pays actuel. De ce passé, le Mexique a hérité de 68 langues autochtones avec 364 variations linguistiques. Actuellement presque sept millions de personnes parlent une langue autochtone comme langue maternelle.[1] D'autre part, l'arrivée des Espagnols au XVIe siècle a laissé en héritage la langue espagnole, qui est parlée comme langue maternelle par 123 millions de personnes. Le patrimoine linguistique du pays se constitue donc de 69 langues nationales. Il est important de souligner que bien que l'espagnol soit la langue parlée par la quasi-totalité de la population mexicaine, dans la constitution mexicaine, l'espagnol n'a pas le statut de langue officielle mais le statut de langue nationale. L'article 7 de la *Loi générale des droits linguistiques des peuples indigènes* (2003) dit que : *« Les langues indigènes seront valides, de façon identique à l'espagnol, pour n'importe quelle affaire ou démarche de caractère public, ainsi que pour accéder pleinement à la gestion, aux services et à l'information publiques »*.

2. Le français au Mexique

Actuellement, le français est la deuxième langue étrangère la plus répandue sur le territoire mexicain[2], uniquement derrière l'anglais. Il n'est pas surprenant que l'anglais y soit la langue étrangère la plus utilisée. En dehors du fait que la langue anglaise est considérée comme la langue mondiale, la proximité et les liens socio-économiques avec les États-Unis font de l'anglais la langue étrangère prédominante. Cependant, le français a occupé une place importante tout au long de l'histoire moderne du Mexique.

2.1. La présence française au Mexique

La présence des Français au Mexique débute dans les années 1830. Lors de la retraite des Espagnols, les étrangers d'autres nationalités sont autorisés à venir s'y installer.

[1] https://www.gob.mx/cultura/articulos/lenguas-indigenas?idiom=es

[2] L'anglais reste la première langue la plus apprise avec 78 %, suivie par le français avec 9.2 % et l'allemand avec 5.1% (Universidad Autónoma Metropolitana, 2018).

Dans le but de peupler le territoire, le gouvernement mexicain offre des terres et des avantages fiscaux aux Français voulant créer des entreprises et ceux-ci commencent à s'expatrier au Mexique. Or, même si la communauté française n'était pas très nombreuse à cette époque, elle était la sixième communauté étrangère au Mexique (Robin, 2017). Il convient de souligner qu'une partie importante des Français venus en 1830 se sont installés dans l'État de Veracruz. Cette communauté est rapidement devenue l'une des plus importantes communautés étrangères au Mexique et a exercé une influence économique et politique importante pendant les premières décennies du Mexique indépendant.

Grâce au succès et à la stabilité économique de la communauté française au Mexique, une deuxième vague d'immigration aura lieu à partir de 1845. À cette époque ce sont en majorité les Barcelonnettes qui maintiendront un flux migratoire constant vers le Mexique. À partir de ce moment et jusqu'en 1914 les immigrants français connaitront une histoire de succès. En 1897 on dénombrait 132 établissements de commerce des Barcelonnettes au Mexique. Devant cette réussite, ceux-ci se lancent dans l'activité industrielle, notamment dans le secteur textile. Le déclin de l'âge d'or des Barcelonnettes provient d'abord de la chute du président mexicain Porfirio Diaz en 1911, qui fait entrer le pays dans une période d'anarchie, puis du déclenchement de la Première Guerre mondiale. Tous les Français en âge de porter les armes sont contraints de rentrer dans leur pays natal (Denécé, 2008).

Actuellement, la France a une présence importante au Mexique. 21 000 citoyens français y sont installés. Environ 500 entreprises françaises opèrent dans ce pays. La France est le 15e partenaire commercial du Mexique et les échanges commerciaux entre les deux pays continuent à augmenter. L'acceptation et l'estime pour la culture et la langue françaises des Mexicains n'est pas seulement le résultat d'une relation ancienne mais une relation cordiale et de qualité qui a bénéficié aux deux pays et qui a tissé des liens solides qui persistent à ce jour.

2.2. La présence de la langue française au Mexique

Depuis 2014, le Mexique détient le statut de pays observateur à titre pérenne de l'Organisation Internationale de la Francophonie. En tant qu'observateur, le Mexique peut être invité à assister aux manifestations de la Francophonie.

Bien que le nombre de francophones installés au Mexique ne corresponde environ qu'à 0,02% de la population du pays (Organisation internationale de la Francophonie, 2017 : 98), le français est une langue en pleine vitalité dans le domaine de l'éducation. Cette langue est la deuxième langue étrangère la plus apprise après l'anglais au Mexique. Or, il convient d'indiquer ici que l'enseignement de l'anglais est rendu obligatoire dans l'éducation secondaire publique et privée alors que l'apprentissage du français n'est offert que dans le secteur privé et quelques universités publiques. Bien que de nombreuses écoles privées du niveau primaire et secondaire proposent des enseignements en français, l'anglais maintient aussi l'hégémonie dans ce secteur[3]. Selon l'Ambassade de France au Mexique, il existe environ 250 000 étudiants de français au Mexique[4]. Ce chiffre peut sembler élevé si l'on tient compte de ce que nous avons déjà dit. Comment expliquer la solidité du français comme langue étrangère au Mexique ? Une partie de la réponse se trouve dans l'enseignement supérieur où l'apprentissage du français est en croissance continue. Le français est enseigné dans les centres de langues universitaires publiques. Pour leur part, un grand réseau des Alliances françaises, composé de 34 centres, et l'Institut français d'Amérique latine, basé à Mexico, promeuvent l'enseignement du français dans le pays.

Par rapport aux chiffres sur l'apprentissage du français au Mexique, l'Organisation internationale de la Francophonie rend publiques les informations suivantes en 2019 :

- 143 597 apprenants à raison de 3 heures par semaine dans des écoles privées du niveau primaire et secondaire ;
- 27 116 apprenants dans le réseau des Alliances françaises (parmi lesquels un grand nombre d'enfants et d'adolescents) ;
- 4 000 apprenants à l'Institut français d'Amérique latine ;
- 8 000 apprenants au sein des universités technologiques mexicaines ;
- 5 364 apprenants au Centre d'enseignement des langues étrangères de l'Institut polytechnique ;

[3] D'après L'Institut national de statistiques et géographie (INEGI), 10 % seulement des 32.9 millions de la population inscrite durant l'année scolaire 2020-2021 étudie dans un établissement privé.
[4] https://mx.ambafrance.org/Cursos-de-frances,6569

- 1 800 apprenants à l'École nationale des langues de l'Université nationale du Mexique ;
- 21 059 candidats au DALF-DELF en 2017.

Il faudrait ajouter à cette liste les chiffres correspondant aux universités publiques des états du Mexique. Cependant, nous ne disposons pas de ces informations. Les chiffres cités plus haut nous permettent de constater l'estimation de l'Ambassade de France au Mexique. Également, on peut dire que même si la politique éducative mexicaine ne favorise que l'anglais et que cela semble éclipser l'apprentissage des autres langues, le français est une langue avec une présence importante dans le domaine éducatif et un futur prometteur. Chaque année, le nombre d'apprenants de français augmente. En 2019, le Ministère mexicain de l'Éducation publique et le Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères ont signé un accord de collaboration pour promouvoir l'apprentissage du français dans 34 collèges publics. Ce projet pilote cherche à être reproduit à moyen terme dans de centaines de collèges.

Chapitre 2. Présentation de l'organisme d'accueil et de la formation

1. L'Université de Veracruz

L'Université de Veracruz (UV) est un établissement public d'enseignement supérieur qui se trouve au sud-est du Mexique dans l'État de Veracruz. Créée en 1944 grâce à la fusion de différentes écoles de l'État de Veracruz, elle est actuellement l'établissement d'éducation supérieur le plus important dans la région sud-est du Mexique et l'une des plus grandes universités de ce pays.



Figure 1. Emplacement de l'État de Veracruz

Cet établissement est aussi l'un des plus décentralisés au Mexique. Il est distribué dans cinq régions : Xalapa, Veracruz, Orizaba-Cordoba, Poza Rica-Tuxpan et Coatzacoalcos-Minatitlan, ce qui fait que l'UV est présente dans 27 communes de l'État de Veracruz. Elle regroupe 77 facultés et compte 331 programmes de formation du niveau Licence au Doctorat dans les domaines de la biologie et sciences agronomiques, des techniques, des sciences humaines, des arts, des sciences économiques et administratives et des sciences de la santé. Elle propose aussi des formations non diplômantes. Plus de 80% des programmes éducatifs de l'UV sont reconnus à l'échelle nationale pour leur qualité. Pour l'année scolaire 2020-2021, le nombre d'étudiants inscrits à l'UV est de 88 388 et le nombre d'enseignants est de 6 253.[5]

[5] https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2019/06/UV-en-numeros.pdf



Figure 2. Logo de l'Université de Veracruz

1.1. L'offre de formation en langues et en didactique des langues à l'UV

L'offre de formations en langues de l'UV est large et variée et s'adresse à différents publics. Pour se former en langues et en didactique des langues l'établissement dispose de :

- 1 faculté des langues ;
- 17 centres de langues et auto-apprentissage ;
- 1 département des langues étrangères (DELEX) ;
- 1 école pour étudiants étrangers.

À travers ses centres de langues, le service des langues de l'UV propose des cours d'allemand, anglais, chinois, français, italien, japonais et portugais pour ses étudiants et pour le public extérieur. En outre, depuis 2014, l'établissement offre des cours de nahuatl, la langue indigène la plus parlée au Mexique.

Par ailleurs, des cours d'espagnol comme langue étrangère, en présence ou à distance, sont offerts dans l'École pour étudiants étrangers (EEE) de l'UV. L'EEE offre aussi un programme d'études sur l'Amérique du Nord en anglais. Cet établissement fonctionne aussi comme centre d'examen agréé du Service international d'évaluation de la langue espagnole (SIELE).

L'offre de formation comporte les formations diplômantes suivantes :

- Licence en langue anglaise ;
- Licence en Didactique de l'anglais à distance ;

- Licence en langue française ;
- Master Didactique de l'anglais comme langue étrangère ;
- Master Didactique du français ;
- Master Langue et culture nahua ;
- Doctorat Sciences du langage et linguistique appliquée ;
- Diplôme universitaire, en présence ou à distance, en Didactique de l'espagnol comme langue étrangère (DELE).

1.2. L'Université de Veracruz, un établissement de tradition francophile

L'enseignement du français a débuté en 1952 lors de l'ouverture du Département des langues de l'Université de Veracruz. Au départ, avec l'anglais, le français était la seule langue à y être enseignée. Trois ans plus tard, des cours d'allemand, italien, latin, grec et deux langues autochtones (nahuatl et totonaque) y ont été aussi intégrés. En 1961, l'UV crée l´École des langues où on offrait la formation *Maestro en Lenguas*. Celle-ci n'était pas une formation Master mais une formation diplômante qui se déroulait sur 3 ans et qui avait pour but de former des enseignants d'anglais et français pour l'enseignement secondaire.

Actuellement, l'UV est, avec l'Université National Autonome du Mexique (UNAM) la seule université étant membre associé de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)[6] sur le territoire mexicain. Pour obtenir la catégorie de membre associé de l'AUF, le document officiel *Statuts de l'Agence universitaire de la Francophonie* (2017, 4) stipule que :

> Peuvent être admis en qualité de membres associés par résolution adopté par Conseil associatif :
>
> (a) les universités au sein desquelles existent un ou des départements, centres, sections, ou instituts d'études françaises ou dans lesquelles un

[6] L'Agence Universitaire de la Francophonie est une association d'établissements d'enseignement supérieur utilisant la langue française. Elle regroupe 1007 universités dans 117 pays. https://www.auf.org/les_membres/nos-membres/universite-veracruzana/

> ou des départements, centres, sections, ou instituts font usage du français comme langue de travail et sont à même de développer des actions de coopération internationale avec l'AUF.

Faire partie de l'AUF donne visibilité à l'UV dans le monde francophone de l'enseignement et la recherche. Actuellement l'UV a des accords de mobilité internationale avec dix universités françaises et avec l'École de technologie supérieure de Montréal[7]. Ce qui permet chaque année à ses étudiants de tous les domaines de partir étudier en France. En outre, l'UV fait aussi partie d'un dispositif bilatéral nommé MEXFITEC[8] qui s'adresse aux étudiants des formations d'ingénieurs. Cet accord promeut la mobilité d'étudiants mexicains en France et d'étudiants français au Mexique grâce à des partenariats directs entre établissements des deux pays. Comme on peut le constater à partir de ces informations, la mobilité des étudiants de l'UV vers des établissements francophones est considérable. La plupart des étudiants faisant ces mobilités se forment au français dans le même établissement.

En ce qui concerne le domaine du FLE, l'UV offre deux formations, toutes deux à la Faculté des langues dans la ville de Xalapa. Elles sont la Licence de langue française, dont nous parlerons plus tard, et la formation Master Didactique du français, qui est le seul programme de master de ce genre au Mexique. Cette formation combine des activités d'apprentissage offertes en présence, en temps réel et à distance, en mode asynchrone.

Comme il ressort des informations susmentionnées, l'enseignement du français est bien enraciné dans l'UV. Celle-ci offre le choix de se former en français à tous ses étudiants, sachant que des cours de français sont offerts dans les centres de langues des cinq régions de l'État de Veracruz. Également, on peut constater que l'enseignement du français est aussi ancien que l'enseignement des langues étrangères dans cet établissement. Ce qui nous permet de constater qu'il existe une forte volonté à développer la francophonie des étudiants à l'UV.

[7] https://www.uv.mx/internacional/convenios/internacionales/
[8] https://www.uv.mx/internacional/files/2019/11/Convocatoria-Mexfitec-UV-2020-21-2.pdf

2. La Faculté des langues de l'Université de Veracruz

En 1976 l'École des langues de l'UV se transforme en faculté et les programmes des formations sont restructurés et élargis. Les enseignants sont maintenant formés pour dispenser des cours dans les niveaux secondaire et supérieur. Des cours théoriques de traduction sont ajoutés aux programmes d'anglais et français afin d'offrir un autre débouché professionnel à ses étudiants.

La Faculté des langues[9] se trouve dans les installations de l'Unité des Sciences humaines à Xalapa, capitale de l'État de Veracruz. Elle dispose de 30 salles de classe, un centre d'auto-apprentissage de langues, une bibliothèque spécialisée dans les sujets liés aux activités professionnelles des langues étrangères et l'espagnol. Elle dispose aussi d'un Département de langues étrangères (DELEX)[10], dont le but est de former les étudiants de l'Unité des Sciences humaines aux langues mais aussi au public extérieur.



Figure 3. Logo de la Faculté des langues

Pour chaque année scolaire, la Faculté des langues fixe une capacité d'accueil de 220 étudiants pour la Licence en langue anglaise et de 50 étudiants pour la Licence en langue française. Concernant les formations de master, le nombre d'inscrits varie pour chaque année scolaire.

3. La Licence en langue française

La Licence en langue française de l'UV est la formation la plus ancienne de son genre au Mexique. Actuellement, onze autres universités mexicaines offrent des formations diplômantes en français. À l'échelle régionale, l'UV est le seul établissement à offrir ce type de formation. Aucune certification en langue française est demandée aux candidats souhaitant s'inscrire à cette formation. La seule condition d'accès est être titulaire du baccalauréat. Selon le Programme d'études 2006 de la Licence en langue française, celle-ci a deux objectifs fondamentaux : apprendre le français à l'étudiant et le former à

[9] https://www.uv.mx/idiomas/
[10] https://www.uv.mx/idiomas/delex/delex/

l'enseignent de cette langue. Cette formation à finalité professionnelle se déroule sur quatre ans et vise à former aux métiers de l'enseignement des langues et de la traduction.

L'enseignement à l'UV s'articule autour de domaines de connaissances ou unités d'enseignement. Dans le cas de la Licence de langue française les domaines de connaissances sont les suivants.

Domaine de connaissance	Matières
Français	Français élémentaire 1, Français élémentaire 2, Français intermédiaire 1, Français intermédiaire 2, Français avancé, Compréhension orale et écrite en français, Expression orale et écrite en français, Argumentation orale et écrite en français.
Didactique	Didactique des langues, Acquisition et apprentissage de LM et LE, Élaboration de matériel, Observation et pratique d'enseignement.
Linguistique	Fondements de linguistique générale, Phonétique et phonologie de la langue française.
Traduction	Traductologie, Traduction de textes humanistiques, Traduction de textes littéraires, Traduction de textes scientifiques et techniques.
Littérature	Littérature française, Littérature francophone.
Culture française	Sensibilisation à la culture française, France et l'Union européenne, Langue et culture françaises.
Espagnol	Grammaire communicative de l'espagnol, Espagnol du Mexique, Espagnol pour étrangers, Composition de textes en espagnol, Écriture créative en espagnol.
Recherche	Recherche, Élaboration du projet de recherche, Mémoire

Tableau 1. Programme d´études. Adapté de « Plan de estudios 2006, Lengua Francesa »

La faculté de langue française participe au programme d'échange d'assistants de langues entre la France et le Mexique. Au cours des dernières années, au moins 120 étudiants partent tous les ans en France en tant qu'assistants de langue espagnole. De même, la Licence de langue française accueille tous les ans des assistants français ce qui permet aux étudiants d'améliorer leurs compétences de communication.

4. Le public

Le groupe pris en charge lors de notre stage était constitué de 18 étudiants de deuxième et troisième année principalement. Les étudiants avaient un niveau B1 et B2 en français et une moyenne d'âge de 21 ans. Lors de la première séance de travail, nous avons pu faire connaissance avec les étudiants. Grace à un riche échange avec ceux-ci, nous avons eu l'occasion de connaitre leurs projets académiques et professionnels. Les raisons pour lesquelles ils suivent une formation universitaire diplômante de français étaient variées. Concernant le domaine de la didactique des langues, un étudiant sur quatre veut travailler comme enseignant de FLE. De la même manière, un étudiant sur quatre souhaite travailler dans la didactique de l'espagnol dans un pays étranger. D'autre part, peu d'étudiants veulent travailler dans le domaine de la traduction et l'interprétariat. Plusieurs étudiants prévoient ou sont déjà en train de suivre une autre formation dans un autre domaine hors de celui des langues. Ces étudiants voient dans la maîtrise du français un atout professionnel. Ces informations nous permettent de constater qu'un bon nombre d'étudiants de la Licence en langue française suivent une autre formation diplômante universitaire, que ça soit dans le domaine des langues ou dans un autre domaine, et que cette formation est vue comme un complément pour élargir leurs horizons professionnelles. Il convient d'ajouter à cela que, comme le dit le Programme d'études 2006, la Licence en langue française est la deuxième option pour un bon nombre d'étudiants n'étant pas admis dans leur option prioritaire à cause de la demande élevée dans d'autres formations de l'UV. Nous avons constaté cette information lors des premiers échanges avec les étudiants. Certains ont exprimé que suivre cette formation n'était pas leur priorité mais, que lors de leur parcours, ils se sont intéressés de plus en plus à cette formation et maintenant la langue française fait partie de leurs projets académiques et professionnels. Quelle que soit la raison de suivre une formation en français, les étudiants déclarent que la maîtrise du français est poursuivie comme objectif principal à l'issue de cette formation.

Chapitre 3. Le projet et la méthodologie

1. Description de la commande de stage

1.1. Le rapprochement avec l'établissement

La crise sanitaire de 2020 a eu un impact fort sur l'offre des stages FLE. Outre l'annulation d'un grand nombre de stages, cette crise a aussi entrainé une modification importante sur la modalité dont ceux-ci devaient s'effectuer. La plupart des offres que nous avons consultées étaient pour des stages en ligne. Conjugué à cette problématique, nous devions aussi faire face au fait de ne pas être un locuteur natif du français. La majorité des offres consultées demandaient des locuteurs natifs. Ce qui réduisait davantage le nombre d'options dont nous disposions pour effectuer notre stage. En novembre 2020, nous avons postulé à quelques offres que nous avions reçues. Néanmoins, après n'avoir reçu aucune réponse et afin de ne pas attendre longtemps et de trouver un stage rapidement, nous avons envisagé plutôt la possibilité d'effectuer notre stage au sein de l'Université de Veracruz que nous connaissions bien. Au sein de cet établissement nous avons suivi nos études de licence de français à la Faculté des langues. Nous avons aussi obtenu un diplôme universitaire en Didactique de l'espagnol comme langue étrangère dans l'École pour étudiants étrangers[11] de l'UV. Également, nous avons travaillé comme moniteur dans le Centre d'auto-apprentissage de la Faculté des langues de l'UV[12] pendant un an.

Nous avons pris contact avec Ángel Landa, ancien responsable pédagogique de la Licence en langue française et actuel responsable des tutorats de cette formation. Nous le connaissions depuis déjà quelques ans. Lors de notre premier échange, il s'est montré très intéressé par notre proposition de réaliser un stage à distance dans la Licence en langue française. Nous avons présenté de manière non exhaustive notre projet de stage.

1.2. Les accords et la négociation

Lors d'une deuxième réunion avec Ángel Landa, qui représentait l'établissement d'accueil, nous avons accordé les missions qui feraient partie de notre stage. Celles-ci étaient variées ; nous ferions de l'enseignement face à un groupe. Nous allions aussi offrir

[11] https://www.uv.mx/eee/
[12] https://www.uv.mx/caidiomas/

des sessions d'assistance linguistique individuelles. Celles-ci étaient organisées en fonction de la quantité d'apprenants qui en faisaient la demande et de leurs besoins aussi. Parallèlement, nous organiserions des ateliers de conversation pour les apprenants des derniers semestres ayant un niveau de français plus élevé. Comme notre intention était de réaliser un projet qui intégrait la perspective actionnelle et le numérique dans une formation FLE, nous savions que l'enseignement face à un groupe était le meilleur scénario pour incorporer notre projet.

Nous avons présenté de manière détaillée notre projet. Nous avons expliqué ses origines, la démarche et les résultats attendus. De sa part, il a proposé les options viables pour effectuer le projet. La première consistait à travailler en collaboration avec les groupes du cours Français élémentaire II, constitués principalement par des apprenants du deuxième semestre. La deuxième option était d'intégrer notre projet dans les groupes du cours Français intermédiaire II, constitués principalement par des apprenants du quatrième semestre. Nous avons opté pour la deuxième option car il nous semblait que ce public était le mieux adapté à notre projet et aux résultats attendus. Ce public présentait des caractéristiques très proches du public avec lequel nous avions déjà mis en œuvre un projet de télécollaboration entre l'Université de Chypre et l'Université Grenoble Alpes, il était composé de cinq jeunes universitaires de niveau B1/B2 avec un âge moyen de 21 ans.

Dans la négociation, plus d'une difficulté a été rencontrée. En raison du décalage horaire de 7 heures, nous avons accordé que notre projet ne pouvait être réalisé qu'avec l'un des trois groupes existants, celui du matin. La différence de -7 heures au Mexique rendait compliqué le travail avec les groupes de l'après-midi. Une fois que nous connaissions le public cible du projet, il nous manquait l'accord du professeur titulaire de la matière. Pour ce faire, une réunion avec lui était nécessaire afin d'exposer le projet. Celui-ci a été bien accueilli par le professeur et nous avons eu une réponse favorable. Néanmoins, certaines conditions ont été imposées.

La première contrainte concernait le temps de travail consacré au projet. Les activités du projet devaient se faire en priorité seulement pendant les horaires consacrés au cours. On nous a demandé de ne pas donner du travail supplémentaire à faire hors des horaires du cours, tout en tenant compte des conditions de travail scolaire des étudiants,

qui étaient saturés de devoirs. Nous sommes donc convenus d'essayer de minimiser le plus possible la quantité de travail à faire hors du cours. Une autre contrainte importante était d'essayer de ne pas trop disperser les informations sur les instruments utilisés. Cela afin de favoriser l'ergonomie cognitive et numérique du projet. En autre, l'assiduité aux séances n'était pas obligatoire mais elle pouvait être prise en compte par le professeur de la matière lors de l'examen final.

2. Le projet « Création d'un blog collaboratif »

Ce projet a comme antécédent un projet de télécollaboration auquel nous avons participé dans le cadre du cours Formation en ligne en langues du master 2 Didactique des langues, parcours FLES de l'UGA, dispensé par Christian Degache et Elke Nissen. Mais, à la différence de ce projet, l'actuel est plutôt une collaboration. Sans entrer dans les détails, la différence entre un projet de télécollaboration et un projet de collaboration réside dans le fait que le premier se passe toujours dans un contexte d'accord interinstitutionnel où les démarches sont toujours guidées par des experts en didactique des langues, tandis qu'un projet de collaboration peut être exécuté par des individus, dans ce cas, par les étudiants universitaires et le stagiaire.

Le projet « Création d'un blog collaboratif » consistait en l'élaboration d'un site internet constitué par des productions écrites et des productions orales ; des articles de blog et des chroniques musicales. Ce projet visait à concevoir des activités supplémentaires au programme du cours Français intermédiaire 2 à l'aide des outils TIC et avec une structuration basée sur la mise en place et la réalisation des tâches.

Ce projet s'est déroulé en étapes, qui se décomposent comme suit :

La première étape a consisté à la présentation du projet et des participants. Grâce à cette étape, nous avons pu connaître les apprenants, leurs projets professionnels et personnels ainsi que leurs intérêts.

Lors de la deuxième étape nous avons introduit le thème de la presse écrite en vue notamment de faire découvrir ou redécouvrir aux apprenants les différents types de presse en France et son importance historique dans ce pays. Dans cette étape nous avons aussi

proposé des réflexions sur les façons de s'informer sur l'actualité. Nous avons proposé une progression thématique allant du plus général au plus spécifique.

Dans la troisième étape, nous avons fait la distinction entre un article/texte d'opinion et un article/texte d'information. Nous avons proposé l'analyse des deux genres à partir d'exemples. Le but de cette activité était de faire choisir aux étudiants entre l'une des deux catégories pour la rédaction de leurs articles. Également, les étudiants ont proposé et choisi des sujets pour leurs productions.

Dans la quatrième étape, les étudiants ont rédigé leurs articles. La rédaction des articles pour le blog a été menée sur un éditeur de texte en ligne. Nous avons proposé les corrections que nous avons jugées nécessaires. Cette étape s'est déroulée sur trois semaines.

La production des chroniques musicales a commencé dans la cinquième étape. De la même façon que dans la deuxième étape, nous avons introduit le thème et proposé l'analyse du genre à partir d'exemples. Pour leur part, les apprenants ont partagé leurs goûts musicaux.

Nous avons expliqué le procédé pour réaliser une chronique musicale lors de la sixième étape. Les étudiants ont choisi l'album ou l'artiste qu'ils voulaient faire découvrir dans leurs chroniques.

La septième étape a été consacré à la production des chroniques musicales à partir d'un script. Nous avons montré un exemple d'un script pour faciliter l'accomplissement de cette tâche. Cette étape s'est déroulée sur deux semaines.

La huitième et dernière étape du projet a consisté à l'évaluation du projet auprès des apprenants. Nous avons regardé ensemble le résultat final du projet et le blog a été publié sur Internet. Cette étape a aussi été consacrée au partage et diffusion du blog sur les réseaux sociaux de la Licence en langue française.

2.1. Objectifs pédagogiques du projet « Création d'un blog collaboratif »

Outre l'intention de réaliser un projet dans une perspective innovante et de l'évaluer, ce projet poursuit deux objectifs pédagogiques à l'égard de la formation des étudiants de la Licence de langue française ; faire travailler la langue et faire connaître le numérique.

D'abord, nous voulons assurer la continuité pédagogique du public cible, car, dans le contexte actuel, elle semble être compromise. Pour répondre à cette préoccupation partagée par les membres de l'établissement, le premier objectif de notre projet est de faire pratiquer le français oral et écrit aux apprenants dans une perspective actionnelle afin que ceux-ci puissent améliorer leurs compétences langagières.

En deuxième, nous avons vu précédemment que l'une des finalités de cette formation est de former à l'enseignement du FLE. Ainsi, la mise en œuvre de notre projet permettra aux étudiants d'apprendre sur le fonctionnement des dispositifs numériques adaptés pour l'enseignement/apprentissage des langues et de se familiariser avec eux grâce à des activités variées. L'apprenant sera donc capable de concevoir des activités à finalité pédagogique grâce au numérique pour l'enseignement des langues à distance ou en présentiel.

3. L'analyse du contexte et des besoins

Actuellement, les enseignements dans la Licence en langue française sont régis par le Programme d'études 2006. D'après ce document, la mission principale de la Licence de langue française est de former des professionnels maîtrisant les quatre compétences langagières et possédant une solide formation professionnelle dans les métiers de l'enseignement et la traduction tout en développant une vision humaniste (2006, 60).

3.1. Les approches théoriques et méthodologies appliquées dans les enseignements de la Licence en langue française

Selon le Programme d'études 2006, les approches théoriques et méthodologiques régissant principalement les enseignements dans la Licence en langue française sont :

- L'approche communicative qui a été adoptée depuis 1990 jusqu'au présent.

- L’enseignement de la phonétique et la phonologie occupe une place prioritaire dans le programme d’études.
- La préparation aux examens DELF et DALF à partir des activités de rédaction de résumés, synthèses et dissertations.
- La création de cours permettant de faire des réflexions sur la langue maternelle et la langue cible.
- L’étude de la sociolinguistique, la pragmatique et l’analyse du discours.
- L’approche interculturelle.
- L’étude des fondements théoriques et méthodologiques de la traduction.

3.2. Le contexte du cours

Dans le contexte de la pandémie actuelle, toutes les activités d’enseignement en présentiel à l’UV ont basculé en modalité synchrone à distance depuis mars 2020. Au-delà de cette situation, il faut aussi prendre en compte le fait que les activités académiques des étudiants de la Licence en langue française étaient déjà interrompues avant le début de la crise sanitaire. Cela en raison de travaux d’aménagement réalisés dans la Faculté des langues.

Cette conjoncture a mis les étudiants dans une situation compliquée dans laquelle leur continuité pédagogique et leur bon apprentissage sont menacés. Transformer une formation en présentiel en une formation à distance suppose un changement radical en matière d’environnement d’apprentissage. L’absence physique du professeur est déjà un facteur déterminant. En outre, la mise en place d’une formation à distance demande de connaître des instruments numériques et de savoir les utiliser.

Grace aux réunions avec Ángel Landa et Benoît Longerstay, nous avons eu des échanges au sujet de ce nouvel environnement d’apprentissage. Nous avons discuté sur le contexte général de la Faculté des langues et sur le cas particulier des étudiants du cours Français intermédiaire 2. Leurs déclarations ont mis en évidence une situation dans laquelle les étudiants ont rencontré des difficultés importantes à savoir utiliser les ressources numériques à des fins d’apprentissage. Mais cette situation ne touche pas uniquement les

étudiants. Nous avons aussi appris que les nouvelles formes de travail ont aussi laissé de nombreux professeurs perplexes quant à l'implémentation des instruments numériques. Ceux-ci ont dû aussi surmonter les difficultés liées aux compétences numériques.

Afin de surmonter les problèmes du changement d'environnement d'apprentissage et de la compétence numérique, le professeur titulaire du cours utilise une approche que nous appellerons traditionnelle. Ceci suppose le maintien, autant que possible, de la configuration des cours en présentiel, comme on le faisait avant la pandémie. À cet égard, à part le courrier électronique, il utilise uniquement deux plateformes pour diriger le cours, il s'agit de Zoom et de pCloud. Une démarche qui favorise la cohésion du cours en s'appuyant non seulement sur l'ergonomie organisationnelle, mais aussi cognitive. Dans cette optique, la plateforme Zoom est utilisée comme instrument de communication synchrone et remplace la présence physique de l'enseignant. Pour sa part, pCloud remplit la fonction d'instrument de transmission des matériels. La dispersion des informations est évitée grâce à cette plateforme de stockage. Les documents du cours sont tous consultables au même endroit.

Même si l'utilisation de ces deux instruments suppose déjà la mobilisation des compétences numériques de nature technique et cognitive, il n'y a pas une proposition explicite de la part de l'enseignant pour développer la capacité des apprenants à maîtriser des outils numériques à des fins d'apprentissage.

4. Objectif général

Comme nous l'avons annoncé en introduction, il s'agit d'intégrer la perspective actionnelle et la pédagogie de projet de façon efficace dans un cours de français à distance au moyen des outils TIC afin d'assurer un apprentissage significatif.

5. La problématique

La question fondamentale est ici de nous demander si l'utilisation de l'approche actionnelle fondée sur un projet au moyen des outils TIC peut fonctionner dans un cours dont l'approche est différente de celle que nous proposons. Il faut tenir compte du fait que pour accomplir les tâches, les étudiants devront mobiliser d'autres types de compétences relevant de la littératie numérique et qui ne sont pas mobilisées dans les activités habituelles

du cours. Ainsi, nous savons que la réalisation de ce projet supposera un changement d'environnement d'apprentissage de la classe. Ce changement peut amener le public cible à s'interroger sur la pertinence du projet en termes d'apprentissage significatif de la langue.

Or, nous croyons que l'intégration de notre projet basé sur une démarche actionnelle au moyen des outils TIC permettra au public cible de construire de nouvelles connaissances et de développer de nouvelles compétences. L'importance de l'intégration de cette approche est incontestable dans un monde en évolution rapide. Néanmoins, nous devons aussi tenir compte du fait que l'incorporation des outils TIC en soi ne garantit pas un apprentissage significatif.

À partir de cette problématique, se posent les questions suivantes :

- L'approche actionnelle fondée sur des tâches mises en place avec le numérique est-elle compatible avec les approches théoriques et la méthodologie employées dans ce cours de la Licence en langue française ?

- Les outils employés remplissent-ils leur fonction pédagogique ? Si oui, de quelle manière ?

- Quels sont les ressentis des étudiants par rapport à la démarche mise en œuvre ?

- Comment peut-on mesurer l'implication ou l'intérêt des apprenants pour le projet ?

6. Hypothèses sur la mise en œuvre du projet

A partir de l'analyse du contexte de la formation et du cours dans lesquels nous allons intervenir, nous réfléchissons aux situations susceptibles de se produire lors de la mise en œuvre de notre projet.

Compte tenu du fait que l'assiduité aux séances n'est pas obligatoire et que notre projet n'attribue pas une note de contrôle à l'issue de celui-ci, l'implication du groupe risque d'être faible, voire très faible. Dans ce sens, l'implication des apprenants devra se faire tôt dans le projet. Nous devrons donc envisager des stratégies pour donner envie aux apprenants de participer aux séances dès le début du projet. Nous faisons donc l'hypothèse

que les actions dans les premières séances sont déterminantes pour la bonne continuation et la réussite du projet.

Nous faisons une autre hypothèse concernant aussi l'implication dans notre projet. Etant donné que le public cible n'est pas familiarisé avec cette démarche, nous anticipons que la pertinence du projet sera sans doute remise en question par les apprenants. Ce qui peut entraîner un manque d'implication chez eux. Afin de surmonter cette difficulté potentielle, nous devrons développer des stratégies pour susciter l'intérêt des apprenants pour le projet. Pour ce faire, les outils numériques à intégrer doivent stimuler la rétroaction entre les participants du cours. Nous pensons qu'une rétroaction enrichie soutenue par le numérique peut contribuer à la dynamisation de la classe et par conséquent à l'implication individuelle et collective des apprenants dans le projet.

Comme nous avons l'intention de montrer l'utilité de plusieurs dispositifs numériques, l'intégration de ceux-ci, ainsi que la dispersion des informations sur diverses sources peuvent entraîner des problèmes d'adaptation à l'environnement de travail du projet. Nous considérons que pour éviter ces problèmes d'ergonomie, les dispositifs et des sources d'information utilisés doivent être tous accessibles à partir d'un seul dispositif central. Également, l'utilisation des outils devra toujours être bien accompagnée pour favoriser un bon apprentissage.

7. La méthodologie et recueil de données

Pour mener à bien notre projet, nous proposons l'utilisation de plusieurs outils TIC et des ressources éducatives ouvertes. La mise en place d'un outil LMS, Google Classroom, nous permettra de faire le suivi pédagogique du groupe à partir des traces laissées par les apprenants pendant le déroulement de la tâche-projet. L'analyse de ces traces fera partie de notre méthodologie de recueil de données au moment de mesurer l'implication des apprenants dans le projet. Au niveau de la collecte de données, Google Classroom offre l'avantage de disposer des questionnaires. Nous ferons répondre un questionnaire qui sera l'outil principal de collecte des données pour faire l'évaluation de notre projet. Celui-ci comprend deux parties. La première partie a pour but de connaître leurs conditions de participation aux cours à distance des apprenants quant aux matériels nécessaires et connexion internet, ainsi que leur environnement de travail à domicile. La deuxième partie

du questionnaire vise à connaître les ressentis des apprenants par rapport à l'incorporation de notre projet dans leur formation. Les réponses au questionnaire seront anonymes afin que les apprenants se sentent libres de s'exprimer sur le projet.

Par ailleurs, nous avons créé une fiche d'évaluation afin de mesurer l'implication des apprenants dans le projet. Même si nous n'allons pas mettre un place un système d'évaluation sommative, il est important d'obtenir des données liées à la participation des apprenants afin d'informer notre tuteur de stage et la responsable de formation des résultats du projet. Cette fiche sera aussi transmise au professeur de la matière, qui choisira de la prendre ou, ne pas la prendre en compte, au moment d'attribuer une note à la fin du semestre.

En outre, l'observation jouera un rôle important dans notre méthodologie. Cette modalité de collecte des données présente l'avantage de donner accès à des données n'étant pas accessibles par les questionnaires. Selon Meunier (2015, 18), « observer se définit comme l'action de voir, de considérer avec attention, de noter des comportements afin de mieux connaître et comprendre ». C'est à partir de l'observation directe et participante que nous pourrons obtenir des informations essentielles pour faire l'évaluation du projet. Or, chercher à tout observer pendant le déroulement des séances est une tâche qui s'avère très compliquée. La constante interaction avec le milieu que nous chercherons à analyser rendra difficile la prise d'informations sur la participation des apprenants et leur implication dans le projet. Dans ce contexte, nous devrons appuyer notre observation sur d'autres traces en plus de celles que nous observerons lors du déroulement des séances. L'observation des productions des apprenants pour le blog collaboratif est une activité que nous pourrons faire en différé et que nous permettra de faire des jugements concernant l'impact du projet sur les apprenants.

Partie 2

-

Cadrage Théorique

Chapitre 4. La perspective actionnelle

1. Description de la perspective actionnelle

En 2001, la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) donne une nouvelle orientation à la didactique des langues. Cet ouvrage constitue une base sur laquelle les professionnels du domaine peuvent s'appuyer pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. Le CERCL a aussi contribué avec un classement qui permet d'évaluer les niveaux de maitrise d'une langue. Ces niveaux sont établis en fonction des compétences des apprenants, autrement dit, en fonction de ce que le apprenants sont capables ou, pas capables, de faire avec la langue. Les classements A1 et A2 correspondent à la catégorie utilisateur débutant, les classements B1et B2 équivalent à la catégorie utilisateur indépendant et les classements C1et C2 s'utilisent pour designer à la catégorie utilisateur expérimenté. Jusqu'aujourd'hui, le CECRL continue à être la référence principale dans la didactique des langues européennes.

Parmi les apports essentiels de cet ouvrage dans la discipline de la didactique des langues, se trouve la perspective actionnelle, une nouvelle approche pour l'enseignement/ apprentissage de la langue. Selon ses propres mots :

> La perspective privilégiée ici, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

L'apprenant n'est plus vu comme un simple élève ayant à reproduire des énoncés qu'il apprend en salle de classe, mais comme un acteur social. C'est plutôt à partir de l'interaction avec les autres que l'apprenant travaille la langue cible, étant entendu que l'interaction peut comprendre la réception, la médiation ou une combinaison de celles-ci à l'oral et à l'écrit.

2. La tâche dans une perspective actionnelle

Le CECRL définit la tâche comme :

> toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre […] ou de préparer en groupe un journal de classe (Conseil de l'Europe, 2001 : 16).

Cette première définition nous montre d'abord que la tâche est orientée vers un objectif à atteindre, ce qui implique la mobilisation de compétences données. De même, une tâche peut être langagière, non langagière ou avoir une composante langagière. Par exemple, dans notre projet « Création d'un blog collaboratif » les tâches proposées aux apprenants ne se focalisent pas uniquement sur des actions verbales, mais aussi sur des actions non verbales. Pour sa part, Bento (2020 : 3) dit que la définition donnée ci-dessus est bien acceptée par la plupart des didacticiens et des auteurs des manuels, mais certains d'entre eux estiment nécessaire de préciser que la réalisation des tâches doit toujours permettre d'améliorer les compétences langagières des apprenants. Nous souscrivons à cette perspective car l'objectif principal de notre projet est de faire pratiquer le français oral et écrit aux apprenants afin qu'ils puissent améliorer leurs compétences langagières.

Ensuite, nous voulons passer en revue d'autres caractéristiques de la tâche dans la perspective actionnelle selon le CECRL révisées en cours de FLL :

- la tâche peut mobiliser des compétences non seulement cognitives, mais aussi affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social ;
- elle peut être complexe et comporter des sous-tâches (Conseil de l'Europe : 2001, 121) ;
- elle est orientée vers un but à atteindre, un problème à résoudre, une obligation à remplir ; elle est « un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier (Conseil de l'Europe, 2001 : 121) ;

- elle est une tâche sociale qui s'inscrit dans un contexte social et peut être réalisée seul ou à plusieurs (Conseil de l'Europe, 2001 : 15) ;
- elle est « authentique en ce qu'elle consiste en une activité quotidienne, dans le cadre du travail, des études ou de la vie privée (Conseil de l'Europe, 2001 : 121) .

2.1. La tâche complexe

Dans une perspective actionnelle, les tâches peuvent se classer en deux catégories : les tâches simples et les tâches complexes. A la différence de la tâche simple, qui se limite plutôt à la reproduction d'une procédure, par exemple, lire et répondre à un message par courrier électronique, la tâche complexe peut entraîner la mobilisation de plusieurs compétences et/ou connaissances de l'apprenant. Une tâche complexe permet à l'apprenant de prendre des initiatives quant aux choix des procédures pour l'accomplir.

> Une tâche complexe peut elle-même se composer de plusieurs tâches partielles : ainsi, pour produire le résumé d'un document écrit, les apprenants devront successivement rechercher le sens des mots et expressions inconnues, sélectionner les idées essentielles, les articuler entre elles, rédiger, et enfin contrôler la correction linguistique en langue ainsi que l'adéquation des idées par rapport au texte original (Puren cité dans Nissen, 2003 : 33).

De plus, une autre caractéristique de la tâche complexe se dégage du paragraphe précédent, elle comporte des sous-tâches. Comme l'illustre la figure suivante, les sous-tâches sont orientées vers l'accomplissement d'une tâche complexe.

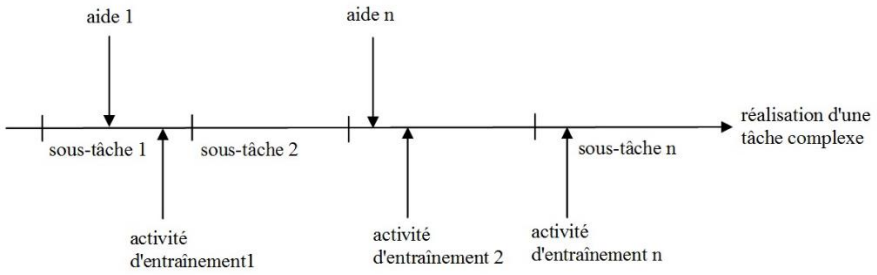


Figure 4. Etapes d'une tâche complexe, par Nissen, E., 2011

Le schéma précédent nous montre que dans un scénario pédagogique on peut prévoir des aides pour faciliter la réalisation de la tâche et des sous-tâches. Des fiches méthodologiques, des dictionnaires ou des fiches de vocabulaire peuvent constituer ces aides. En outre, la présence d'autres types d'aides telles que les aides organisationnelles ou métacognitives est plutôt liée au scénario pédagogique qu'à la nature de la tâche elle-même (Nissen, 2011).

3. Une perspective co-actionnelle

Il nous semble pertinent d'aborder les idées développées par Christian Puren qui a proposé de repenser l'expression de perspective actionnelle du CECRL. Selon Puren, l'expression « perspective co-actionnelle » semble être plus appropriée. L'auteur part du principe que dans la perspective actionnelle on communique pour agir avec les autres. La dimension collective des actions se trouve donc au centre de cette approche et, dans ce cas, on peut donc parler de co-action (Puren, 2004 : 20). En contraste avec l'approche communicative, dont l'objectif social était la gestion correcte des échanges ponctuels et individuels en langue étrangère, la didactique des langues des années 2000 met au centre de ses préoccupations le concept d'agir avec l'autre. Cela amène Puren à proposer le concept de co-action. Dans ce sens, d'autres chercheurs se rejoignent sur cette idée : « Il s'agit donc bien de réaliser une tâche en langue étrangère, mais avant tout, de la réaliser *ensemble*. La perspective actionnelle devient dans cette optique une perspective co-actionnelle » (Nissen, 2003 : 25).

Or, ce n'est pas notre intention de susciter une discussion sur l'interprétation de la notion d'action dans le CECRL. En fin de compte, une tâche à finalité sociale peut être tant collective qu'individuelle. La présence de l'autre n'est pas une condition nécessaire pour accomplir une tâche. Plus que toute autre chose, notre intention est d'attirer l'attention sur la dimension co-actionnelle de la tâche, bien dévoilée par Puren, et de faire le lien avec la partie suivante, qui porte sur la notion de projet.

4. La notion de projet

Le concept de pédagogie du projet a été inspirée des travaux de Dewey (fin du XIXe siècle), qui a employé pour la première fois le terme « *learning by doing* » (apprendre par l'action). Pour Dewey, l'objectif premier de cette approche est de permettre aux apprenants

de réinvestir ce qu'ils apprennent à l'école dans la vie communautaire quotidienne, et vice-versa (Perrichon, 2009 : 93). La pédagogie du projet est une forme de pédagogie active qui se centre sur l'exécution d'activités à orientation sociale dans laquelle l'apprenant est l'acteur du projet. Cette définition nous renvoie à un élément de base de la perspective actionnelle, l'apprenant est considéré comme un acteur social ayant à accomplir des tâches sociales dans un contexte donné.

Maintenant que nous avons constaté le lien entre pédagogie du projet et perspective actionnelle, nous voulons aussi revenir sur le concept de co-action expliqué plus haut, ce qui nous permettra de mettre en relation tous les éléments. Pour ce faire, nous utiliserons la définition de projet de Puren qui met en évidence le caractère collectif du projet en pédagogie :

> Définition : En pédagogie, le projet est un ensemble de tâches impliquant très fortement un collectif d'élèves en vue de la réalisation d'un produit déterminé sur une durée relativement longue (quelques semaines, quelques mois, voire une année entière). Il existe une démarche-type, mais l'ensemble des tâches effectives est de type résolution de problèmes, c'est-à-dire qu'il n'est pas strictement programmable parce qu'il exige des ajustements constants de la part des acteurs eux-mêmes (Puren cité dans Nissen, 2003 : 37).

« Exemple : réalisation d'une enquête, préparation d'un exposé à présenter aux autres élèves de la classe, préparation d'un séjour à l'étranger » (Nissen, 2003 : 37).

A la lumière de ce qui précède, nous pouvons définir des caractéristiques du projet dans une perspective actionnelle : le projet est une macro-tâche (ensemble de tâches) qui se réalise en groupe ; il n'est pas le résultat de la volonté d'une seule personne (enseignant) mais d'une volonté collective (les acteurs négocient) ; il aboutit à un résultat concret, matérialisable ou communicable (il a une utilité dans la vie réelle).

Ces éléments théoriques nous permettront d'analyser comment ces caractéristiques du projet en pédagogie se manifestent dans le projet que nous avons mis en place lors de notre stage.

5. Les différences entre la perspective actionnelle et l'approche communicative

Dans cette partie, nous analyserons les différences plus significatives entre la perspective actionnelle et l'approche communicative. Il nous semble important de faire cette distinction parce que, comme nous l'avons pu constater dans le programme de la formation, l'approche communicative continue à être la méthode privilégiée pour enseigner le français au public cible. Cette comparaison sommaire nous permettra de prévoir les limites potentielles de l'intégration de notre projet.

En contraste avec la perspective actionnelle, pour qui la langue est un moyen pour agir ensemble, l'approche communicative se centre sur des situations de communication déterminées. Sa finalité est donc de développer la capacité des apprenants à échanger ponctuellement des informations avec les étrangers. Dans l'approche communicative la communication est simulée à partir de simple interaction langagière, qui peut être véhiculée par un acte de parole ou un jeu de rôle entre apprenants. Dans la perspective actionnelle l'action ne se limite pas qu'à l'interaction langagière. Il s'agit pour l'apprenant de réaliser des actions concrètes qui peuvent aller au-delà du contexte scolaire et qui l'amènent à collaborer avec les autres. L'objectif social de référence est donc différent pour chaque approche.

Concernant les tâches scolaires de référence, rappelons-nous que l'approche communicative met l'accent sur la capacité à pouvoir communiquer en langue étrangère en prenant compte de la situation de communication et, par conséquent, adopte l'acte de parole comme référent. Un acte de parole est un énoncé qui s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée et « qui permet d'agir sur autrui et de produire un certain effet » (Dumais, 2015). De son côté, la perspective actionnelle adopte l'action sociale comme tâche scolaire de référence. Toutefois, cela n'exclut pas la mise en place d'activités langagières car dans une perspective actionnelle, l'apprentissage de la langue se fait aussi par l'intermédiaire de ces activités.

Chapitre 5. Formation à distance et distances en formation

1. Distinction entre formation à distance et formation en ligne

Même si les termes formation à distance et formation en ligne peuvent être utilisés comme synonymes, leur utilisation peut engendrer des confusions. C'est pour cela que nous jugeons important de faire d'une manière brève la distinction entre ces deux termes.

1.1. Formation à distance

Le grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française [13]définit la formation à distance comme : « Mode de formation dans lequel la transmission des connaissances et les échanges entre le formateur ou l'enseignant et l'apprenant se déroulent sans qu'ils soient physiquement en présence l'un de l'autre ».

Or, les formations à distance ne sont pas toutes forcément des formations en ligne. Par exemple, une formation à distance peut être par courrier. La formation à distance peut être définie comme une pratique éducative qui a pour but de rendre plus accessibles les savoirs. Cette pratique éducative « permet d'apprendre en proposant des situations d'apprentissage-enseignement qui tiennent compte des contraintes individuelles de chaque apprenant, c'est-à-dire des distances spatiale, temporelle, technologique, psychosociale et socio-économique qui peuvent rendre le savoir inaccessible » (Jacquinot, dans Deschênes et al.,1996 : 12).

1.2. Formation en ligne

La notion de formation en ligne comprend toujours une référence aux technologies des communications. Nous avons trouvé une définition qui nous semble très pertinente, celle de Sangrà et al. (2012), citée et traduite dans Forget-Dubois (2020).

> La formation en ligne est une approche de l'enseignement et de l'apprentissage, représentant la totalité ou une partie du modèle d'enseignement appliqué, qui repose sur l'utilisation de médias et de dispositifs électroniques pour améliorer l'accès à la formation, les

[13] http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/index.aspx

communications et les interactions et qui facilite l'adoption de nouvelles façons de comprendre et de développer l'apprentissage.

Ces descriptions nous permettent de constater que l'un des points communs entre les termes de formation à distance et formation en ligne est de faciliter l'accès à l'apprentissage. De notre point de vue, la formation à distance est un terme plus général qui peut englober un ensemble d'éléments qui ne sont pas tous nécessairement liés aux TIC. Pour sa part, la formation en ligne est une modalité de la formation comprenant toujours un lien avec les TIC. Par ailleurs, une formation en ligne n'est pas nécessairement une formation qui se passe à distance. Une formation en ligne peut accompagner ou compléter une formation présentielle, comme dans le cas d'une formation hybride, où il existe une répartition entre le présentiel et le distanciel.

2. La distance, un concept multidimensionnel en didactique des langues

Comme le dit Jézégou (2007 : 342), la notion de « distance » en formation ne se réduit pas qu'à la dimension spatio-temporelle. Dans les situations d'enseignement/apprentissage des langues à distance, diverses distances coexistent. Elles renvoient à des indicateurs linguistiques, culturels, communicationnels et même psychologiques. Dans cette partie, nous décrirons les distances intervenant dans les relations apprenant/enseignant et apprenant/apprenant lors des situations d'enseignement/ apprentissage à distance.

2.1. La distance physique

En formation à distance, on la définit tout simplement comme l'écart géographique entre l'enseignant et l'apprenant. Aucun d'entre eux ne partage le même espace pendant une partie ou la totalité de la formation. Dans notre projet, nous n'avons pas été en contact physique direct avec les apprenants et la totalité des activités s'est déroulée par l'intermédiaire des TIC. Nous trouvons aussi important de noter que la distance physique avec l'enseignant peut aussi se transformer en distance psychologique pour l'apprenant, ce qui peut engendrer des erreurs de communication (Forget-Dubois, 2020 : 16). Néanmoins, il faut aussi souligner que, dans une formation en présentiel, la présence physique de l'enseignant garantit par elle-même sa présence psychologie, sa disponibilité et sa capacité d'écoute comme l'indique Jacquinot-Delaunay (2002).

2.2. La distance temporelle

Avec la distance physique, la distance temporelle est l'élément qui est toujours présent dans la définition de formation à distance. La distance temporelle est une dissociation entre l'enseignement et l'apprentissage dans le temps. Par exemple, c'est l'intervalle entre les moments où l'enseignant propose une activité d'enseignement et l'apprenant réalise cette activité. La distance temporelle a aussi lieu dans la communication. « La communication entre l'apprenant et l'enseignant peut se produire, à des degrés divers, en différé ou en simultané » (Forget- Dubois, 2020 : 18).

Or, parler de temporalité en formation à distance nous renvoie nécessairement à deux concepts clés en formation à distance, ceux de synchrone et d'asynchrone. Ici, nous parlerons d'activité d'enseignement/apprentissage synchrone ou asynchrone plutôt que de formation synchrone ou asynchrone parce que notre projet ne rentre pas dans une seule catégorie. Les différentes activités proposées ont été réalisées tant en synchrone qu'en asynchrone.

2.2.1. Activité d'enseignement/apprentissage synchrone

Ce sont les activités dont le déroulement s'effectue en temps réel. La communication est facilitée par un outil de visioconférence qui permet que les échanges entre les participants se passent de manière simultanée. Une activité synchrone permet de partager des informations ou des applications et d'interagir sur celles-ci en temps réel.

2.2.2. Activité d'enseignement/apprentissage asynchrone

Il s'agit des activités dont le déroulement s'effectue au moyen d'outils ne nécessitant pas de connexion simultanée. L'exemple le plus fréquent est la communication qui se fait par courrier électronique. De nombreux outils multimodaux permettent de communiquer et de réaliser des activités en différé.

2.3. La distance linguistique

La distance linguistique entre la langue source et la langue cible joue un rôle primordial dans le processus d'acquisition/ apprentissage d'une langue étrangère. La proximité entre deux langues s'explique par divers facteurs, dont les plus évidents relèvent des domaines de la syntaxe, la grammaire, le vocabulaire et l'écriture. En didactique des langues, plusieurs termes sont utilisés pour désigner le degré de proximité entre la langue

source et la langue cible. Selon Robert (2005 : 117), en ce qui concerne la didactique des langues romanes, on préfère faire la distinction entre langues apparentées et langues non apparentées génétiquement. Pour un étudiant hispanophone, le français est une langue apparentée et il existe donc des possibilités d'intercompréhension lors de son processus d'apprentissage. Le français et l'espagnol sont des langues qui partagent des origines communes, toutes deux descendant du latin vulgaire. Au niveau de la grammaire, les deux langues partagent des caractéristiques quant à la construction des phrases. En ce qui concerne le lexique, il existe aussi un grand nombre de similitudes tant dans la forme que dans le sens. Cependant, sur ce dernier point il faut tenir compte du fait que très souvent les termes à enseigner ont une signification différente même si leurs formes sont très proches de celles de la langue source. Dans le même ordre d'idées, les termes à enseigner peuvent aussi renvoyer à des concepts qui n'existent pas dans la langue de l'apprenant. Ce qui nous renvoie à la notion de distance culturelle.

2.4. La distance culturelle

Lors de nos recherches documentaires, nous avons constaté que la notion de distance culturelle est une notion très étudiée dans des travaux académiques relatifs à l'immigration. L'observation du phénomène de l'immigration a permis aux chercheurs d'évaluer les différences culturelles entre différents groupes. Selon Triandis (cité dans Mahfud et al., 2016 : 204), la distance culturelle s'établit en fonction de divers critères parmi lesquels : la langue maternelle, la religion, les valeurs et le niveau économique. Pour nous, cela veut dire que les distances culturelles se manifestent quand on compare les manières de penser, sentir et agir des différents groupes, que ceux-ci soient intégrés en fonction de leur nationalité, leur origine ethnique, leur couche sociale, etc.

Eu égard à ce qui précède, il est intéressant de se poser la question de savoir sur quels aspects les distances entre la culture du public visé et la culture cible seront observables. En tenant compte du fait que langue et culture sont indissociables et en reprenant ce qui a été dit avant sur la distance linguistique, nous pensons que l'une des distances culturelles que nous allons percevoir s'établira en fonction des termes linguistiques à enseigner. Également, nous présupposons que les contenus proposés dans notre projet et la façon de conduire ce dernier nous permettront de constater des différences

entre les manières de comprendre la réalité et de faire les choses dans la culture du groupe visé d'une part et dans la culture cible d'autre part.

2.5. La distance transactionnelle

Parmi les diverses distances intervenant dans une situation d'enseignement/ apprentissage, la distance transactionnelle est d'après nous la notion la plus complexe. Elle trouve son origine dans le domaine de la formation à distance. C'est Michael G. Moore qui développe la théorie de la distance transactionnelle dans *Theory of transactional distance* (1993). Pour l'auteur, la distance entre les participants d'une situation éducationnelle va au-delà de la dimension spatio-temporelle et est surtout transactionnelle. La distance transactionnelle est expliquée comme « un espace psychologique et communicationnel entre l'enseignant et l'apprenant mais aussi entre les apprenants dans une situation éducationnelle » (Moore cité dans Jézégou, 2007 : 342). À partir de cette définition, nous interprétons la distance transactionnelle comme l'écart existant par rapport à une perception différenciée d'une même situation éducationnelle entre l'enseignant d'une part et de l'apprenant d'autre part.

Selon Costa (2012 : 28), la distinction des rôles entre l'enseignant et l'apprenant est une caractéristique importante de la distance transactionnelle :

> La distance fondamentale au sein de cette conception de la formation est donc la distance dans la répartition des rôles entre apprenants et formateurs, chacun devant être responsable du déroulement des tâches qui le concernent. Cette distance implique une représentation claire des rôles des uns et des autres, ainsi qu'une définition du processus de formation.

Cette citation nous permet de rendre plus clair une partie du concept de distance transactionnelle. Elle illustre comment cette distance peut agir sur une situation éducationnelle dans laquelle il existe des manières d'être et d'agir préétablies et attendues en fonction du rôle joué. Cette attribution de rôles peut sans doute constituer une barrière psychologique et, par conséquent communicative tant pour l'apprenant que pour l'enseignant.

Or, la distance transactionnelle n'est pas la même dans toutes les cas. Pour revenir à Moore, dans une situation éducationnelle, le degré de distance transactionnelle est mesurable et celui-ci est principalement déterminé en fonction de deux variables : la structure et le dialogue.

En ce qui concerne la structure, celle-ci « renvoie à la rigidité ou à la flexibilité des objectifs éducatifs, des stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation » (Moore cité dans Jézégou, 2017 : 343). Cette variable se rapporte donc au degré de souplesse d'une formation quant aux choix méthodologiques qu'on peut faire ou ne pas faire. Par exemple, dans le programme d'un cours il y a un ensemble d'activités prévues, des objectifs, de modalités d'évaluation et d'autres aspects qui ensemble constituent une structure pédagogique. Cette structure peut être plus ou moins contraignante en fonction de divers facteurs qui seront analysés dans la troisième partie de ce mémoire.

En outre, le dialogue concerne « l'interaction ou les séries d'interactions ayant des qualités positives que d'autres n'ont pas. Il peut y avoir des interactions négatives ou neutres, mais le dialogue, par définition, améliore la compréhension des savoirs par l'étudiant » (Moore cité dans Jézégou, 2017 : 343). Cette idée nous renvoie aux aspects quantitatifs et qualitatifs du dialogue en situation éducationnelle. Nous en tirons deux conclusions. Premièrement, plus il y a du dialogue, plus la qualité de l'apprentissage est susceptible de s'améliorer. Deuxièmement, le dialogue de qualité permet toujours d'enrichir une situation éducationnelle.

Finalement, nous voulons retenir le modèle de Saba et Shaerer (1994), résumé par Jézégou (2007 : 344) dans lequel on propose une analyse de la relation entre la structure et le dialogue. Néanmoins, il faut aussi tenir compte du fait que Saba et Shaerer reconnaissent que leur modèle n'a pas assez de fondements théoriques.

1) À mesure que l'ampleur du dialogue augmente, la distance transactionnelle diminue.

2) L'augmentation de la structure du dispositif diminue les possibilités de dialogue qui, à son tour, augmente la distance transactionnelle.

Au-delà du fait que les fondements théoriques de ce modèle peuvent être discutables, nous estimons que ces apports sur la distance transactionnelle pourront être réinvestis dans l'analyse à venir.

Chapitre 6. La littératie numérique

Avant d'aborder la notion littératie numérique, il convient de définir séparément le terme de littératie. *Le grand dictionnaire terminologique* (2018) le définit comme la « capacité d'une personne à lire et à comprendre un texte, lui permettant de maîtriser suffisamment l'information écrite pour être fonctionnelle en société ».

1. Conception actuelle de la notion de littératie numérique

La rapide expansion des TIC des années 1990 a donné lieu à l'apparition de la notion de littératie numérique, qui a été popularisé en 1997 dans l'ouvrage *Digital Literacy* de Paul Gilster. Pour cet auteur, la littératie numérique se définissait comme « une compétence informationnelle visant la construction du sens :*" ability to read whit meaning, and to understand "*» (Gilster cité dans Ollivier, 2018 : 7). Avec cette première définition, nous pouvons voir que la notion de littératie numérique relevait à l'origine des domaines de la lecture et l'écriture. Il est aussi à noter que Gilster met l'accent sur la dimension cognitive et non technologique « *digital literacy is about mastering ideas, not keystrokes* » (Gilster cité dans Ollivier, 2018 : 7).

Plus tard, avec l'évolution des technologies et de leurs usages, la notion de littératie numérique a aussi évolué, incluant ainsi d'autres domaines qui ont complexifié sa définition. La littératie numérique « peut d'abord être comprise comme l'ensemble des pratiques de littératie qui se développent dans des environnements de communication » (Bigot et al., 2021 : 5).

Parmi les définitions de littératie numérique que nous avons consultées, nous adopterons celle donnée par Ollivier et le Projet e-lang[14]. La littératie numérique peut être considérée comme le produit de « l'interconnexion de trois grandes composantes dans un cadre critique et éthique. Ces composantes sont la littératie technologique, la littératie de la construction de sens et la littératie de l'interaction » (Ollivier, 2018 : 8).

[14]https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Digitalliteracy/tabid/1797/language/fr-FR/Default.aspx

1.1.La littératie technologique

D'un point de vue sémantique, le terme littératie technologique peut être synonyme de littératie numérique. Mais, comme on l'a dit plus haut, selon Ollivier, elle est l'une des trois composantes de la littératie numérique. Dans ce contexte, la littératie technologique est une condition au développement de la littératie numérique. Il s'agit de la capacité à identifier des outils et des ressources numériques, mais surtout, de savoir se servir de leurs fonctionnalités (Ollivier, 2018 : 9). Dans ce sens, la littératie technologique agit sur une dimension physique comprenant les appareils informatiques et une dimension virtuelle comprenant les logiciels, les interfaces, etc.

1.2. La littératie de la construction de sens

D'après Ollivier (2018 : 9), cette composante de la littératie numérique regroupe plusieurs éléments issus des divers modèles de littératie numérique parmi lesquels :

- La littératie informationnelle qui concerne la compétence dans l'usage des information. Il s'agit de savoir identifier, trouver, évaluer, organiser et communiquer les informations.
- La littératie des médias qui s'intéresse aux genres liés aux média de communication et à la façon dont les messages sont construits et interprétés sur ces médias .

1.3. La littératie de l'interaction

Les dimensions communicative et collaborative relèvent de la littératie de l'interaction. C'est ici qu'entrent en jeu les capacités « d'interagir et d'agir ensemble de façon efficace et appropriée en utilisant les technologies à disposition. Cela demande notamment de prendre conscience des spécificités de la communication médiatisée par le numérique » (Ollivier, 2018 :10). Nous interprétons ici que, quand on interagit grâce au numérique, on adapte sa façon de communiquer en fonction de plusieurs facteurs qui peuvent être le destinataire, le média de communication employé ou la situation de communication. Il s'agit donc de la capacité à identifier le contexte de la situation de communication et ce qui est attendu par le destinataire ou destinataires du message à transmettre.

Pour illustrer la relation entre les trois composantes que nous venons de décrire, nous empruntons la figure suivante à Ollivier (2018).

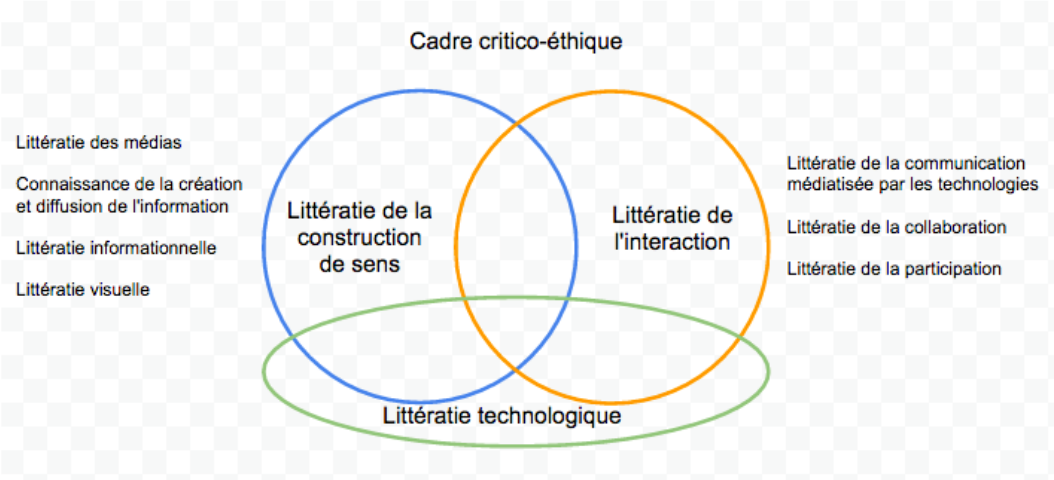


Figure 5. Littératie numérique

Dans la troisième partie de ce mémoire, nous analyserons les manières dont les pratiques de littératie numérique interviennent lors de la réalisation de notre projet en prenant comme référence les travaux de Ollivier (2018) et Bigot et al. (2021).

Chapitre 7. Conceptualiser et mesurer l'implication de l'apprenant

La question de l'implication des apprenants dans notre projet constitue l'une des problématiques auxquelles nous sommes confronté. Dans cette section, il faudra d'abord définir ce que signifie « implication ». Le concept d'implication fait l'objet de nombreuses définitions. Pour expliquer ce que signifie implication dans notre contexte, nous emprunterons la définition de Valeau (2013) qui l'explique comme « le contraire de l'indifférence ». Pour cet auteur, l'implication « a trait à la façon dont l'individu lui-même se représente sa relation avec son environnement de travail. L'implication est ainsi d'une plus ou moins grande "intensité" ; elle peut concerner différents "objets" suivant différents "modes"» (Valeau, 2013). Dans cette définition, nous trouvons des éléments théoriques intéressants. . Si l'implication s'oppose à l'indifférence, elle peut être observable à travers la réactivité des apprenants par rapport aux activités proposées. Elle peut être donc mesurée à travers le degré d'intérêt à l'égard de quelque chose (une activité, un projet, etc.) Également, l'implication d'un apprenant peut se manifester de différentes façons (modes).

Dans le contexte des formations à distance, le magazine en ligne *Sydologie* (2014) propose des actions pour favoriser l'implication des apprenants dans une situation d'enseignement/apprentissage à distance. Tout d'abord, l'objectif ou objectifs du projet doivent être expliqués de manière concrète dès le début du projet. Cela permettra aux apprenants de se projeter et comprendre à quoi sert le projet.

D'autre part, dans le même contexte, il est important d'adapter les tâches proposées au niveau des apprenants. Pour connaitre leur niveau, effectuer des tests au début du projet permettra de vérifier les compétences de chaque apprenant pour lui proposer des contenus correspondant à son niveau. Cette action sera particulièrement utile dans le contexte de notre public cible. Il convient de rappeler que le groupe est hétérogène quant aux niveaux de langue des apprenants.

Une autre action qui sert à augmenter l'implication de l'apprenant en formation à distance est de lui proposer des contenus interactifs au moyen des outils TIC en mode synchronique. Ces types de contenus ne servent pas uniquement à susciter les interactions entre les apprenants, mais ils leur donnent le sentiment que tout ne leur est pas imposé et qu'ils bénéficient d'une certaine liberté (Sydologie, 2014).

Par ailleurs, comme il a été indiqué avant, dans une perspective actionnelle l'apprenant devient un acteur social et, par conséquent, il est invité à s'impliquer dans son propre processus de construction de savoirs mais aussi dans un processus de co-construction de savoirs. Dans ce sens, la perspective actionnelle est donc par elle-même une approche qui favorise l'implication des apprenants. Néanmoins, dans le contexte de formation à distance, il faudra tenir compte d'autres aspects qui peuvent avoir un effet sur l'implication des apprenants dans le projet. Les conditions individuelles de travail à distance peuvent déterminer la participation et l'implication d'un apprenant dans un cours en ligne.

Dans le contexte universitaire, il existe toujours une évaluation sommative. Le degré d'implication d'un apprenant dans le cours est mesuré par la note obtenue. Comme nous l'avons indiqué dans la première partie de ce mémoire, les activités du projet ne seront pas notées et l'assiduité aux séances ne sera pas obligatoire, ce qui pourra avoir un impact considérable sur l'implication du groupe.

Pour consolider le concept d'implication en contexte scolaire, nous nous appuierons sur le travail de Shlaka (2020), qui définit les dimensions de l'engagement scolaire. Selon Shlaka, l'engagement scolaire comporte trois dimensions : l'engagement comportemental, l'engagement affectif et l'engagement cognitif (2020 : 83).

L'engagement comportemental se compose à son tour de trois dimensions : la conduite positive, la participation active en classe et la participation aux activités extrascolaires (Frederik et al. cités dans Shlaka, 2020 : 84). Nous nous intéressons plutôt aux deux premières dimensions. La conduite positive fait référence au bon comportement de l'apprenant en classe. La participation active en classe se traduit comme l'implication de l'apprenant dans son propre processus d'apprentissage. Dans le contexte de notre projet, la participation active des apprenants peut se manifester à partir de ces éléments : les participations à l'oral, par exemple, la prise de parole spontanée ; les participations à l'écrit en synchrone sur les plateformes interactives ; la réalisation des tâches.

Concernant l'engagement affectif, celui-ci correspond aux sentiments ressentis par l'apprenant pendant la réalisation d'une activité d'apprentissage. « Il s'agit de la réaction émotionnelle positive ou négative envers l'enseignant, les pairs, les contenus et les activités

scolaires ou l'école en général, c'est-à-dire envers tout ce qui influence le désir d'apprendre » (Connell cité dans Shlaka, 2020 : 84). L'engagement affectif des apprenants se manifeste dans les réactions et émotions vécues par les apprenants pendant une situation d'apprentissage. En outre, une partie du questionnaire que nous ferons répondre aux apprenants leur permettra d'exprimer leurs ressentis par rapport à l'incorporation de notre projet dans leur formation.

Par rapport à l'engagement cognitive, celui-ci peut se traduire comme l'investissement intellectuel de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Selon Shlaka, cette dimension de l'engagement scolaire est la plus difficile à appréhender parce qu'elle n'est pas évidente (2020 : 85). La présence cognitive de l'apprenant dans une activité d'apprentissage n'est pas visible à l'œil nu. Toutefois, on considère que l'engagement cognitif des apprenants peut être constaté par l'observation de leur investissement stratégique dans une activité d'apprentissage (Shlaka, 2020 : 87).

Dans une situation d'apprentissage, ces trois dimensions sont reliées entre elles. Par exemple, un apprenant engagé cognitivement sera aussi susceptible d'être engagé comportementalement (Linnenbrink et Pintrich cités dans Shlaka, 2020 : 87).

Pour leur part, Frederick et al. (cités par Shlaka, 2020 : 87), instaurent une relation entre l'engagement affectif et le flow. Ce dernier se définit comme « un état psychologique agréable ressenti par l'individu lors d'une activité dans laquelle il se sent capable de dépasser les nouveaux défis. Cet 'exploit' procure ainsi une profonde motivation ce qui aura un impact positif sur le bien-être de la personne » (Shlaka, 2020 : 88). Dans le cadre d'une situation d'apprentissage comme celle de la réalisation de notre projet, la manifestation du flow chez les apprenants constituera une preuve d'implication tant au niveau cognitif qu'affectif dans celui-ci.

Partie 3

-

Mise en œuvre du projet et évaluation

Chapitre 8. Premières analyses : participation, conditions et pratiques

Avant de procéder à l'analyse de notre projet, il est important de connaître le niveau et les conditions de participation des apprenants aux cours à distance ainsi que leurs habitudes concernant l'utilisation du numérique. Nous avons obtenu ces informations par divers moyens qui seront expliqués dans le déroulement de ce chapitre.

1. Le niveau de participation aux séances

Pendant la réalisation de notre projet, nous avons collecté des informations relatives à la présence des apprenants aux dix séances programmées, chacune d'une durée de deux heures. D'après la liste des élèves inscrits au cours Français intermédiaire 2 qu'on nous avait transmise au début de notre stage, le groupe était composé de 18 étudiants. Par contre, nous n'avons jamais eu la présence de 18 étudiants dans la salle Zoom. Plusieurs facteurs peuvent expliquer notre constat. D'abord, parce que la présence aux ateliers n'était pas obligatoire. De plus, la réalisation du projet n'attribue pas une note pour le cours. Puis, il arrive souvent que certains étudiants abandonnent les cours, en particulier lorsqu'il s'agit des cours perçus comme difficiles à suivre.

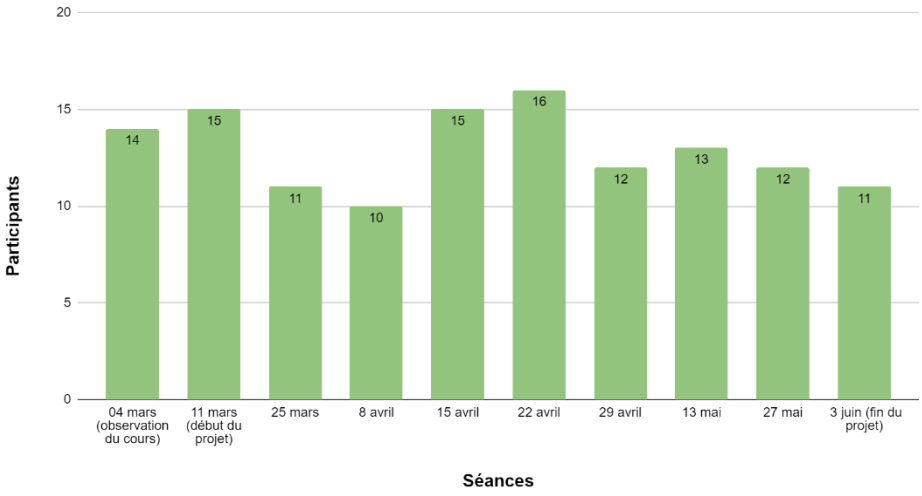


Figure 6. Nombre de participants par séance

Sur ce graphique, nous pouvons voir que la présence des étudiants aux séances a été variable pendant tout le projet. Nous avons atteint une moyenne de 13 participants par séance. Compte tenu des facteurs pouvant affecter la participation des étudiants aux séances à distance, nous estimons que ces chiffres de présence sont, dans l'ensemble, satisfaisants. D'autre part, faire le suivi de la présence des étudiants nous a permis d'identifier un groupe de 12 étudiants qui étaient les plus assidus aux séances. Cette assiduité nous permet de faire déjà le constat d'une certaine implication des étudiants dans le projet.

2. Les conditions de participation aux cours à distance des apprenants

Nous avons fait répondre à un questionnaire sur les conditions de participation aux cours à distance des apprenants (annexe 1). Notre intention était de connaître la situation de ceux-ci par rapport à leurs conditions matérielles et leur environnement de travail à domicile durant l'expérimentation. Parmi les 12 apprenants assidus aux séances, dix ont répondu au questionnaire. Ce questionnaire était constitué de cinq questions à choix multiple. En outre, nous avons traduit en espagnol certaines questions pouvant poser des problèmes de compréhension aux apprenants.

En ce qui concerne la possession d'un appareil numérique pour suivre les cours à distance, la grande majorité, c'est-à-dire, neuf apprenants sur dix, est dotée d'un appareil personnel. Seulement un apprenant déclare partager un appareil à usage commun à la maison. Neuf apprenants sur dix suivent leurs cours sur un ordinateur, tandis qu'un apprenant le fait sur une tablette. Il convient de mentionner que même si presque tous les apprenants disposent d'un appareil bien adapté en termes ergonomiques, de temps en temps, certains d'entre eux suivent leurs cours sur un téléphone (voir annexe 1, question 3).

Lorsque nous avons demandé aux apprenants comment les apprenants jugeaient-ils leurs conditions pour suivre les cours à distance, nous avons constaté que la plupart d'entre eux se trouve dans une situation favorable. Pour la question : « *En général, comment jugez-vous vos conditions pour participer aux cours en ligne ?* », sept apprenants sur dix ont coché l'option « *favorables* » ; un sur dix a choisi l'option « *très favorables* » ; seulement

deux apprenants déclarent se trouver dans une situation « *plus ou moins favorables* ». Les options « *défavorables* » et « *très défavorables* » sont restées sans réponse.

Nous avons formulé une dernière question fermée dans le but de savoir quelles étaient les difficultés les plus fréquentes rencontrées par les apprenants pour suivre leurs cours à distance. D'après les apprenants, la difficulté la plus fréquente concerne un environnement bruyant ; sept apprenants sur dix rencontrent régulièrement ce type de problème à la maison. Par rapport à l'aspect technique, trois apprenants sur dix rencontrent très souvent des problèmes de connexion internet, le reste bénéficie d'une connexion stable. Enfin, une autre difficulté rencontrée est le manque d'un espace adapté pour pouvoir bien suivre les cours à la maison ; quatre étudiants rencontrent souvent ce type de difficulté.

Ces premières données nous ont permis de constater que la plupart des apprenants ayant répondu au questionnaire se trouvent dans une bonne situation quant aux matériels nécessaires pour participer aux cours à distance. Par contre, les conditions se rapportant à l'environnement de travail à domicile ne sont pas aussi favorables que les conditions matérielles, mais elles ne sont pas non plus spécialement défavorables. En général, nous estimons que les conditions de participation aux cours à distance du groupe sont optimales pour la réalisation du projet.

3. L'utilisation du numérique

Au-delà de la transition vers l'enseignement à distance provoquée par la crise sanitaire, l'appel au numérique faisait déjà partie des éléments centraux dans l'enseignement des langues. En plus d'élargir ses perspectives, l'utilisation du numérique permet de soutenir certaines approches, comme celle de la pédagogie du projet.

Comme on l'a vu dans la description du contexte de la formation, toutes les activités pédagogiques dans l'établissement s'effectuent à distance depuis mars 2020. Grâce aux échanges que nous avons eus avec le responsable de la formation, nous avons obtenu des informations relatives à l'utilisation du numérique pour assurer les cours. L'UV dispose de sa propre plateforme d'apprentissage (LMS) ; Eminus[15] fournit des outils pour gérer la communauté d'apprenants et réaliser des activités pédagogiques. Ce dispositif permet la

[15] https://eminus.uv.mx/eminus/default.aspx

communication synchrone à travers l'incorporation des outils Salón interactivo, Microsoft Teams et Zoom UV. Il convient de souligner que l'utilisation d'Eminus n'est pas obligatoire pour les enseignants, ceux-ci sont libres de choisir les outils qu'ils jugent les mieux adaptés pour assurer leurs cours à distance. Concernant le cours dans lequel nous interviendrons, nous avons aussi eu l'occasion de discuter avec le professeur. Comme nous l'avons aussi expliqué dans le contexte du cours, le professeur considère que les outils les mieux adaptés pour sa méthode d'enseignement sont Zoom et pCloud[16].

Quant aux apprenants, il est attendu qu'ils soient déjà bien habitués à l'utilisation du numérique à des fins d'apprentissage, notamment parce qu'ils suivent leurs cours à distance depuis plus un an, mais aussi parce que, comme le dit Ollivier (2018 : 12), on prête des compétences numériques fortes aux jeunes, en les qualifiant de natifs du numérique. Cependant, le même auteur dit : « La jeune génération a certes un usage souvent très important des technologies, mais cet usage est souvent réduit à des pratiques spécifiques, notamment sociales et communicationnelles. » (Ollivier, 2018 : 12), ce qui l'amène à conclure que « Les jeunes rencontrent souvent des difficultés importantes à transférer dans le monde de l'apprentissage les compétences acquises dans la vie de tous les jours. » (Ollivier, 2018 : 12).

Dans le but de connaitre l'utilisation du numérique pour l'apprentissage des étudiants, nous leur avons demandé lors de la séance de lancement du projet quels étaient les outils numériques qu'ils connaissaient ou qu'ils avaient déjà utilisés à des fins d'apprentissage, ainsi que leurs fonctions. Plusieurs apprenants ont voulu apporter des réponses ; les outils numériques les plus fréquemment évoqués ont été Zoom, Skype, Eminus, Google Classroom, pCloud, Teams, Canva et Padlet. Également nous avons élaboré un questionnaire (annexe 3) sur l'utilisation du numérique dans les cours à distance et dans notre projet. Mais, il faut préciser que ce dernier a été répondu à la fin du projet.

Pour la question « *Rencontres-vous des difficultés liées à la compréhension du fonctionnement des outils numériques utilisés dans vos cours en ligne ?* » Six répondants sur dix déclarent rencontrer des difficultés rarement ou jamais pendant leur utilisation du

[16] https://www.pcloud.com/fr/eu

numérique. Par contre, quatre étudiants sur dix affirment rencontrer souvent ou très souvent ces types de difficultés. Aucun étudiant n'a coché l'option « *toujours* ». Ces premières informations nous permettront de savoir si ces types de difficultés augmentent ou diminuent lorsque nous intègrerons d'autres dispositifs numériques dans notre démarche.

Chapitre 9. Mise en œuvre du projet commun « Création d'un blog collaboratif » au moyen des TIC

1. Considérations sur le dispositif Google Classroom

Avant de commencer le projet « Création d'un blog collaboratif », nous devions prendre des décisions importantes pour le bon déroulement de celui-ci. L'une de nos principales préoccupations concernait le choix d'un dispositif central permettant de rassembler tous les outils que nous comptions utiliser, ou au moins, la majorité d'entre eux, dans un seul endroit.

En prenant en compte plusieurs critères, nous avons opté pour le dispositif Google Classroom. D'abord parce que nous jugeons qu'il est un outil simple à utiliser. Expliquer son fonctionnement ne nécessiterait donc pas beaucoup de temps et, peut-être certains étudiants le connaitraient déjà. Également, même si l'idéal en termes d'ergonomie est d'utiliser Google Classroom sur un ordinateur, il est aussi accessible sur d'autres types d'appareils. Un autre critère, et sans doute le plus important, est que cet instrument intègre d'autres services de Google.

Le dispositif permet de stocker et partager des fichiers à travers le service Google Drive. Sa capacité de stockage de 15 Go est amplement suffisante pour les supports que nous comptons employer. Également, il permet de travailler dans un même document en synchrone avec le groupe au moyen de Google Docs. Il donne aussi le moyen de créer des questionnaires en ligne sur la plateforme Google Forms. En outre, Il rend possible la communication asynchrone individuelle et collective grâce à l'intégration du service Gmail et la communication asynchrone collective sur la base d'un flux chronologique qui sert à rassembler toutes les informations et activités. Enfin, il permet aussi de créer des liens vers d'autres pages et plateformes extérieures aux services Google.

L'utilisation de Google Classroom présente néanmoins certains inconvénients que nous avons constatés. Pour y avoir accès il faut posséder un compte Google. Dans le groupe, quatre étudiants n'en possédaient pas et ils ont été contraints de le faire. Seulement un des étudiants invités à créer un compte au début du projet ne l'a pas fait et n'a pas non plus participé au projet ; nous ignorons s'il existe un rapport entre ces deux faits. En outre,

l'utilisation du dispositif requiert aussi une certaine connaissance préalable des fonctionnalités des outils Google, ce qui peut causer des problèmes aux apprenants lors de la réalisation des tâches. Par ailleurs, Google Classroom ne dispose pas de fonctionnalité création de test. Bien que ce dispositif permette en principe de créer des questionnaires au moyen du service Google Forms et de les adapter à des fins pédagogiques, les fonctions des questionnaires sont limitées par rapport à d'autres systèmes LMS que nous avons déjà essayés. Par exemple, le dispositif Moodle offre une grande variété de formes pour créer des questions dans les tests. Sur Google Forms, il est uniquement possible de créer des questions à choix multiples et des questions ouvertes. En revanche, il permet de donner des feedbacks automatiques et d'attribuer des barèmes de notation. Il permet aussi d'ajouter des vidéos de YouTube, ce qui devient très utile pour développer des activités de compréhension orale. En dernier lieu, il y a l'inconvénient de livrer, à travers l'usage des outils Google, des données à une multinationale qui les utilise à des fins commerciales. Ce qui peut être inapproprié pour une institution éducative publique.

En définitive, quand nous mettons en parallèle les avantages avec les désavantages de l'utilisation de Google Classroom, nous constatons qu'en accord avec notre projet et, aussi avec notre objectif d'intégrer la perspective actionnelle dans un cours de langue à distance, ce dispositif est approprié parce qu'il dispose des outils favorisant l'interaction et le travail en commun. Nous considérons aussi que, malgré ses limitations, le dispositif a un bon degré de manœuvrabilité, sans parler du fait que nous n'avons pas utilisé toutes les fonctions. Par exemple, nous n'avons pas testé l'outil de notation.

2. Le déroulement du projet

Dans cette section, nous n'allons pas analyser toutes les étapes du projet, autrement ce texte dépasserait la longueur suggérée pour un mémoire de master 2. Nous allons présenter et analyser en détail seulement quelques étapes du déroulement du projet, tout en mettant en avant la dimension actionnelle et la dimension numérique de celui-ci, ainsi que la relation existant entre les deux.

Nous avons défini un planning basé sur des étapes et sans dates limites pour chaque étape, néanmoins nous avions calculé qu'une étape équivaudrait à une séance, et certaines d'entre elles à la moitié d'une séance. Il convient de rappeler que les activités du projet ne

devaient pas dépasser les horaires du cours. Nous avons donc préféré ne pas imposer de dates limites pour la réalisation des tâches. Seulement la réalisation des tâches finales à la fin de chaque unité pédagogique a généré du travail supplémentaire pour les apprenants avec l'accord du professeur.

Après une séance consacrée à l'observation du cours Français intermédiaire 2, qui a eu lieu le 4 mars 2021, nous sommes intervenu pour la première fois le 11 mars dans le cours. Cette première intervention a eu pour but de faire connaissance avec les apprenants et de présenter le projet. Nous avons eu un échange très productif avec les apprenants, ce qui nous a permis de connaître leurs identités, projets et intérêts. Nous avons aussi obtenu quelques informations sur leurs connaissances sur les outils numériques pour apprendre.

Le cours « Projet Blog collaboratif (Français intermédiaire 2) » a été publié le 25 mars et, à partir de ce moment-là, le projet a initié et nous disposions de huit séances de deux heures chacune pour le réaliser. Le projet était constitué de deux unités pédagogiques, subdivisées en étapes, dont chaque unité était orientée vers l'accomplissement d'une tâche complexe, lesquelles seront présentées et analysées séparément.



Figure 7 Aperçu du flux ou mur d'actualité dans la peau d'un apprenant

3. Analyse de l'unité pédagogique 1– Ecrire un article de blog

Pour représenter les étapes des unités pédagogiques que nous avons conçues dans une perspective actionnelle, nous adapterons la représentation schématique de Nissen (2011), qui a été révisée préalablement dans notre cadrage théorique. Avec une structuration basée sur des tâches, cette unité pédagogique se décompose comme suit :

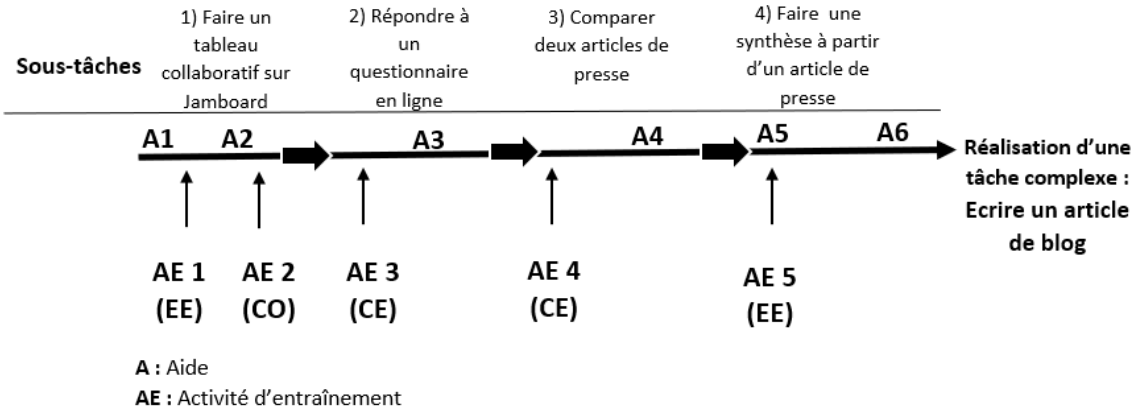


Figure 8. Représentation schématique du scénario pédagogique : Unité pédagogique 1

Il convient de signaler que nous avons inclus d'autres activités pédagogiques sous forme de jeux dans cette unité pédagogique, mais elles ne figurent pas dans ce schéma.

Cette structuration de scénario pédagogique consiste en la réalisation d'une tâche complexe comportant des sous-tâches, des activités d'entrainement et des aides. Elle répond à un des enjeux principaux de notre projet, intégrer le travail sur la langue afin de le rendre compatible avec l'approche employée dans le cours. Dans le contexte de la formation et du cours, on accorde beaucoup d'importance aux activités d'apprentissage des compétences langagières ; nous l'avons corroboré d'après notre propre expérience en tant qu'ancien étudiant de cette formation. De même, grâce aux échanges avec le professeur du cours, nous avons appris que, pour ce groupe en particulier, le travail sur les aspects linguistiques était très important car il a constaté que pour certains étudiants les seuls moments du cours qui avaient une validité étaient ceux de travail explicite sur les formes

linguistiques. Nous avons donc inclus une des activités permettant de faire des réflexions sur la langue.

3.1. Inclure et impliquer les apprenants en amont du projet

Dès l'étape d'élaboration de notre projet, il était évident pour nous que la réussite de celui-ci dépendait du travail dans les premières séances. Nous avons donc réfléchi à mettre en place des activités pouvant être intéressantes pour les apprenants. En même temps, nous voulions intégrer des outils permettant de faire participer simultanément tous les apprenants.

Nous considérons que dans la réalisation d'un projet dans une perspective actionnelle, l'une des meilleures manières de procéder est d'aller du plus général au plus spécifique dans la progression thématique et, d'aller du plus simple au plus compliqué dans la progression des tâches. Dans ce cas, comme l'objectif de la première unité didactique était de rédiger un article de blog destiné à être diffusé sur Internet, nous avons décidé de commencer par une première activité dans laquelle les apprenants allaient échanger des informations qu'eux-mêmes devaient rechercher sur différentes sources d'information.

Pour la réalisation de la première sous-tâche, nous nous sommes servi d'un outil de questionnaire en ligne, un outil de partage multimédia et un outil de partage collaboratif. Nous avons commencé la première étape (annexe 6) avec une activité pour préparer les apprenants au niveau cognitif. Il s'agissait de donner des pistes sur l'orientation de cette étape et du projet. Cette activité consistait en l'observation d'images dans un tableau interactif sur Jamboard et la réalisation d'un questionnaire sur Google Forms.



Figure 9. Aperçu du tableau interactif Jamboard avant la participation des apprenants

Les apprenants devaient regarder les images et répondre aux questions simples sur ces images « Identifiez-vous les images dans le cadre sur Jamboard ? De quoi il s'agit ? Si oui, lesquelles ? ». Tous les apprenants ont su qu'il s'agissait de journaux et ont déclaré reconnaitre la plupart d'entre eux. Ensuite nous leurs avons demandé d'intervenir sur le tableau interactif en apportant des informations spécifiques sur les journaux. Chaque apprenant devait choisir un journal et aller chercher des informations de celui-ci sur des sources d'information que nous avions mises à leur disposition sur Google Classroom. A notre avis, l'utilisation du tableau interactif est très intuitive. Néanmoins nous avons quand même pensé à faire un accompagnement technique (voir point 3 section 1 dans l'annexe 6), compte tenu du fait que la prise en main des outils numériques par l'apprenant est l'un des facteurs déterminants de son engagement dans la tâche (Nissen, 2019 : 2).



Figure 10. Aperçu du tableau interactif Jamboard après la participation des apprenants

Nous pouvons voir ci-dessus le résultat de cette première activité, tous les assistants à la séance ont participé et sont intervenus sur le tableau interactif. Ensuite nous avons révisé le tableau ensemble et nous avons aussi proposé aux apprenants d'échanger leurs points de vue par rapport aux informations apportées par eux-mêmes. Ils ont aussi parlé sur leurs manières de s'informer sur l'actualité et leurs préférences de lecture.

A partir de l'observation de l'accomplissement de cette sous-tâche, nous avons constaté la mobilisation de compétences relevant de la littératie numérique chez les apprenants. Nous leur avons demandé de chercher et de traiter des informations spécifiques sur les journaux. Pour leur part, ils se sont bien servis des ressources disponibles sur Google Classroom, certains ont même apporté des informations complémentaires qu'ils sont allés chercher dans des sources supplémentaires. Nous identifions ici, deux composantes de la littératie numérique, selon la conception d'Ollivier (2018 : 8) ; la composante technologique avec l'utilisation à bon escient des ressources technologiques et, la composante de la construction du sens avec la capacité de trouver, d'évaluer et d'organiser l'information.

Pour poursuivre l'analyse de cette première étape du projet, nous parlerons de la dimension langagière. Comme nous l'avons dit dans notre cadrage théorique, l'enseignement des langues dans une perspective actionnelle doit toujours permettre d'améliorer les compétences langagières des apprenants. Nous avons élaboré une activité d'entrainement de CO sur le thème de la presse écrite en France (annexe 8). Pour ce faire, nous nous sommes servi de l'outil Google Forms, qui nous semble très bien adapté pour des activités de CO parce qu'il permet d'insérer des vidéos dans ses questionnaires. Nous avons regardé la vidéo ensemble et par la suite, nous avons laissé le choix de répondre au questionnaire[17] individuellement ou en équipes aux apprenants. Nous leurs avons aussi donné l'option de regarder à nouveau la vidéo en cas de besoin.

De notre point de vue, cette activité a été bien accueillie par les apprenants. Nous avons eu l'impression qu'ils étaient déjà habitués à ce type de travail. De plus, ils se sont montrés intéressés par le sujet et la réalisation de cette activité a suscité des interactions avec les apprenants. Nous avons répondu surtout à des questions concernant le lexique parce que la vidéo était riche en vocabulaire. Nous avons révisé ensemble les réponses à l'écrit dans le questionnaire. Cela parce que nous ne disposions pas du temps nécessaire pour réviser ensemble les moments exacts où les réponses avaient été données dans la vidéo. Nous avons donc conçu un matériel pour donner ce type de feedback, qui à notre

[17]https://docs.google.com/forms/u/1/d/e/1FAIpQLSesZ70BtVQwwGhvFUgS2PVPu5LEm0_y5kjo7yc-EmQ_wrnG9w/viewform

avis est toujours nécessaire dans ce genre d'activités. Le document était consultable sur la même section de l'unité pédagogique. Les apprenants auraient ainsi les moyens pour vérifier ses réponses ou pour réaliser à nouveau l'activité en autonomie. Nous avons aussi fait l'accompagnement technique pour faciliter le repérage des réponses.



Figure 11. Exemple d'accompagnement technique

A la fin de la séance, nous avons proposé un quiz au moyen de la plateforme Mentimeter. Il correspondait aux contenus abordés pendant la séance. Cela dans le but de renforcer les connaissances acquises plutôt que pour les évaluer. Ici, il convient de noter que l'implémentation de ce type de dispositifs requiert certaines conditions matérielles. La participation à un quiz sur Mentimeter dans un cours à distance demande l'accès à la plateforme sur deux dispositifs ; un pour pouvoir suivre la présentation et un autre pour donner les réponses. Le même cas s'applique pour Kahoot! et Wooclap, qui sont d'autres plateformes interactives pour réaliser des quiz que nous avons intégrées dans d'autres étapes de notre projet.



Figure 13. Exemple de question Mentimeter



Figure 12. Aperçu des reponses sur le smartphone des apprenants

Concernant les potentielles difficultés pour l'utilisation de cette plateforme, comme le manque d'un appareil ou des problèmes de connexion internet, le déroulement du quiz s'est mieux passé que prévu. Tous les apprenants ont pu participer dans le quiz et seulement un d'entre eux n'a pas pu répondre à toutes les questions en raison de difficultés techniques. Cette première utilisation de Mentimeter nous a permis de constater que l'intégration des jeux interactifs dans notre projet était possible tant au niveau cognitif, car les apprenants ont très rapidement compris le fonctionnement du dispositif, qu'au niveau technique parce que nous n'avons pas trouvé de difficultés majeures, il est aussi vrai que les conditions techniques sont toujours susceptibles d'évoluer.

Nous avons constaté que l'incorporation de ce type d'activités a toujours suscité l'enthousiasme des apprenants et, par conséquent a toujours donné de bons résultats pour l'implication des apprenants dans le projet. Dans des étapes postérieures, nous avons aussi intégré des jeux interactifs, mais à différents moments des séances. Parfois au début des séances pour les dynamiser et d'autres fois à mi-parcours pour les revigorer.

En guise de conclusion concernant la première étape de notre projet, l'analyse du déroulement de cette étape nous permet de faire quelques constats et formuler quelques observations. Nous avons réussi à intégrer tous les apprenants et à les impliquer dans la réalisation des activités et l'accomplissement de la sous-tâche. Plus tard, au moyen de l'analyse des participations des apprenants, nous analyserons si dans les séances suivantes leur niveau d'implication est demeuré le même. Nous estimons que les caractéristiques des outils TIC employés ont favorisé en partie cette implication. L'incorporation des plateformes Jamboard et Mentimeter, inconnues des apprenants jusqu'à ce moment, a été novatrice et a suscité l'intérêt authentique des apprenants pour les activités proposées. Nous estimons aussi que l'incorporation de ce type d'outils TIC permet aux apprenants d'expérimenter de nouvelles façons de participer dans un cours à distance, ce qui permet, dans une certaine mesure, de flexibiliser la façon dont celui-ci se déroule. Ce qui nous donne une perspective en voie d'analyser les facteurs qui peuvent réduire les distances qui interviennent dans une situation d'enseignement / apprentissage. Quant au travail langagier, nous considérons qu'il a été intégré de manière efficace grâce aussi aux caractéristiques de l'outil TIC choisi. Ce qui a permis d'intégrer de façon cohérente une

activité de CO, apportant ainsi une réponse à notre préoccupation de départ sur l'aspect linguistique et donnant aux apprenants une sensation d'apprentissage légitime.

3.2. Préparer les apprenants à la réalisation d'une tâche complexe au moyen des TIC dans une perspective actionnelle

Dans cette section, nous analyserons l'enchaînement des tâches, ou sous-tâches, que nous avons proposées à partir de l'étape 3 du projet pour préparer les apprenants à la réalisation de la première tâche complexe, « Ecrire un article de blog », qui clôturerait la première unité didactique du projet. Conformément à notre démarche, qui était fondée sur l'idée qu'une progression du plus simple au plus complexe facilite l'accomplissement d'une tâche complexe, nous avons proposé une sous-tâche avec un plus grand degré de difficulté. Elle consistait à analyser deux genres journalistiques à partir de deux documents authentiques.

Dans cette étape nous avons à nouveau employé le même l'outil pour démarrer la séquence pédagogique, avec une activité d'entrainement. Pour introduire le sujet, nous avons utilisé un tableau de Jamboard comme diaporama. Sur la première diapositive, nous avons transmis de brèves informations expliquant le concept de rubrique. Ensuite, sur une autre diapositive, nous avons demandé aux apprenants de repérer les rubriques dans une image de la page d'accueil d'un journal en ligne. Sur la dernière diapositive, les apprenants ont trouvé une activité interactive qui consistait en un exercice d'appariement de différentes rubriques et leurs définitions

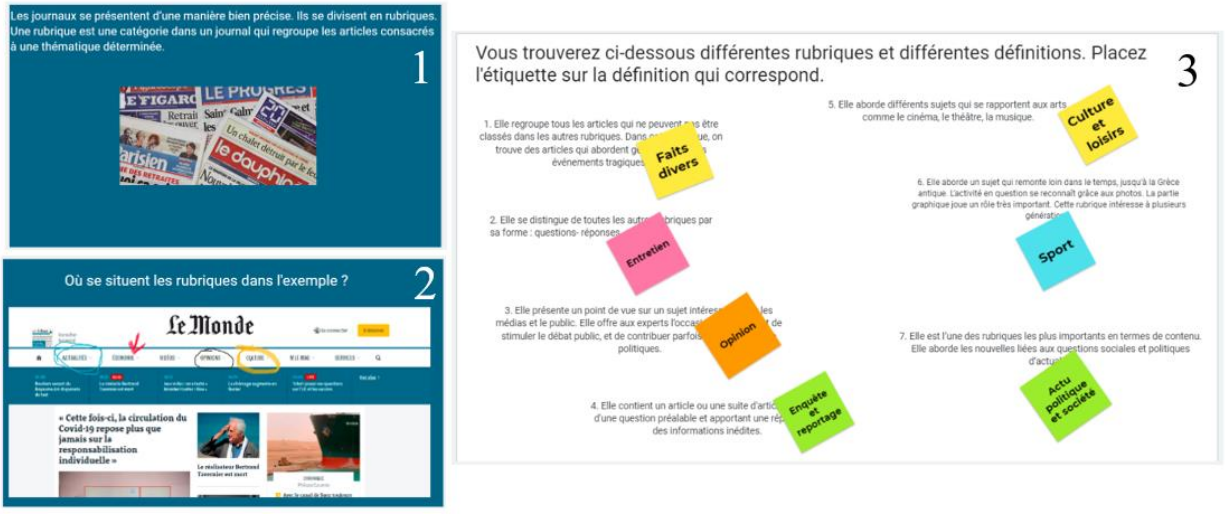


Figure 14. Le dispositif Jamboard offre plusieurs possibilités d'utilisation

L'objectif pédagogique de cette activité était de proposer une réflexion sur les divers genres journalistiques et leurs différences. En outre, dans cette étape, nous avons aussi fait appel au jeu pour renforcer les connaissances. Nous avons créé le quiz « Les rubriques d'un journal » sur la plateforme Kahoot!. 13 apprenants sur 15 ont pu la finir. Après les activités décrites ci-dessus, les apprenants ont commencé la réalisation de la sous-tâche 3 (annexe 9). Il s'agissait de faire l'analyse et la comparaison de deux articles de presse. Le but de cette activité était de montrer les particularités des genres « opinions » et « actualités » afin que les apprenants puissent choisir entre l'un des deux genres pour se lancer plus tard dans la rédaction d'un article avec ces caractéristiques. Cette sous-tâche était destinée à être réalisée en équipes.

Nous avons divisé la réunion Zoom en 5 salles de petits groupes, chacun constitué de trois apprenants. Une fois installés dans leurs salles, les apprenants devaient d'abord faire une lecture individuelle des deux articles[18], puis ils devaient réaliser en équipe le questionnaire « Analyser et comparer deux articles de presse » (annexe 10). La durée planifiée pour l'ensemble de la tâche était de 30 minutes.

Nous avons effectué délibérément des modifications sur les articles afin de stimuler cognitivement les apprenants et que ceux-ci puissent identifier le type d'article en question. Grâce à cette activité, nous avons pu constater, qu'il existait quelques difficultés pour distinguer le genre des articles, ce qui était prévu. Trois équipes sur cinq ont su identifier le genre correspondant aux deux articles proposés. Pour rendre plus explicites les caractéristiques des genres révisés, nous avons proposé de réviser ensemble des sources d'information supplémentaires que nous avions mises à disposition des apprenants sur l'espace Google Classroom du groupe, il s'agissait d'une carte heuristique que nous avons créée (annexe 11) et le texte « 3 astuces pour distinguer l'information de l'opinion ». [19]Également, nous avons proposé un exercice complémentaire pour identifier les différences entre le vocabulaire utilisé pour véhiculer une information et celui pour véhiculer une opinion.

[18] https://drive.google.com/file/d/12h2KgR2J9Lo9c8xfGMP9qzOFlX82C-aG/view https://drive.google.com/file/d/1J_t4yd1pUvNANZvLQpjsRAlGS

[19]https://www.sciencepresse.qc.ca/actualite/covid-19-depister-desinfo/2020/05/21/3-astuces-pour-distinguer-information-opinion

Pour la dernière sous-tâche visant la réalisation de la tâche complexe, les apprenants devaient réaliser en binôme une synthèse sur un article de leur choix parmi un catalogue de documents authentiques que nous avions compilé et publié sur un mur Padlet[20]. Nous avons recommandé aux apprenants de faire le choix du genre de l'article qu'ils voulaient synthétiser en accord avec le choix du genre pour la rédaction de leurs articles pour le blog. Les synthèses devaient être partagées avec le groupe sur un autre mur Padlet (exemple de synthèse en annexe 12). Cette activité avait plusieurs objectifs, faire une dernière révision des genres, faire réagir les apprenants aux productions de leurs camarades et incorporer le travail sur le lexique et la grammaire.

3.3. Intégrer le travail sur la langue au moyen d'un dispositif interactif dans une perspective actionnelle

Comme nous l'avons dit au début de ce sous-chapitre, le travail sur la dimension langagière était un aspect à ne pas négliger lors de nos interventions auprès de la classe. La question qui se posait ici était de savoir comment on pourrait intégrer cette dimension dans une perspective actionnelle. Nous avons opté pour un tableau interactif sur Jamboard comme outil, ce qui permettrait à tous les participants d'intervenir dans l'activité prévue. Nous avons aussi décidé d'utiliser les propres productions langagières des apprenants.

Tout d'abord, nous avons observé les synthèses réalisées par les apprenants sur Padlet et nous avons sélectionné des extraits des textes contenant des erreurs lexico-grammaticales. Nous avons aussi demandé aux apprenants de regarder et réagir aux synthèses des autres ainsi que de trouver des mots et/ou des phrases qu'ils estimaient erronés. Par la suite, nous avons révisé ensemble les erreurs lexico-grammaticales identifiés par les apprenants. Au lieu d'apporter les corrections nécessaires, nous avons eu recours aux participants eux-mêmes pour analyser et expliquer les possibles erreurs. Certaines d'entre elles ont été les mêmes que nous avions identifiées auparavant. Pour celles qui sont passées inaperçues aux yeux des apprenants, nous avons aussi demandé à ceux-ci d'essayer d'identifier et d'expliquer les erreurs dans les extraits des synthèses. Cette démarche inductive a permis aux apprenants d'échanger des points de vue quant à

[20] https://padlet.com/armandoricaud/Bookmarks

leurs connaissances discursives mais aussi intuitives sur la langue cible. Pour notre part, nous sommes intervenu pour modérer les échanges et pour apporter des réflexions supplémentaires. Nous avons constaté que la plupart des participants ont été présents cognitivement et très impliqués pendant ces moments de réflexion lexico-grammaticale. Etant donné que cette modalité de travail sur la langue a été bien accueillie par le public et, qu'à nos yeux elle a donné de bons résultats, nous avons décidé de la réemployer ultérieurement pour les corrections linguistiques des articles du blog.

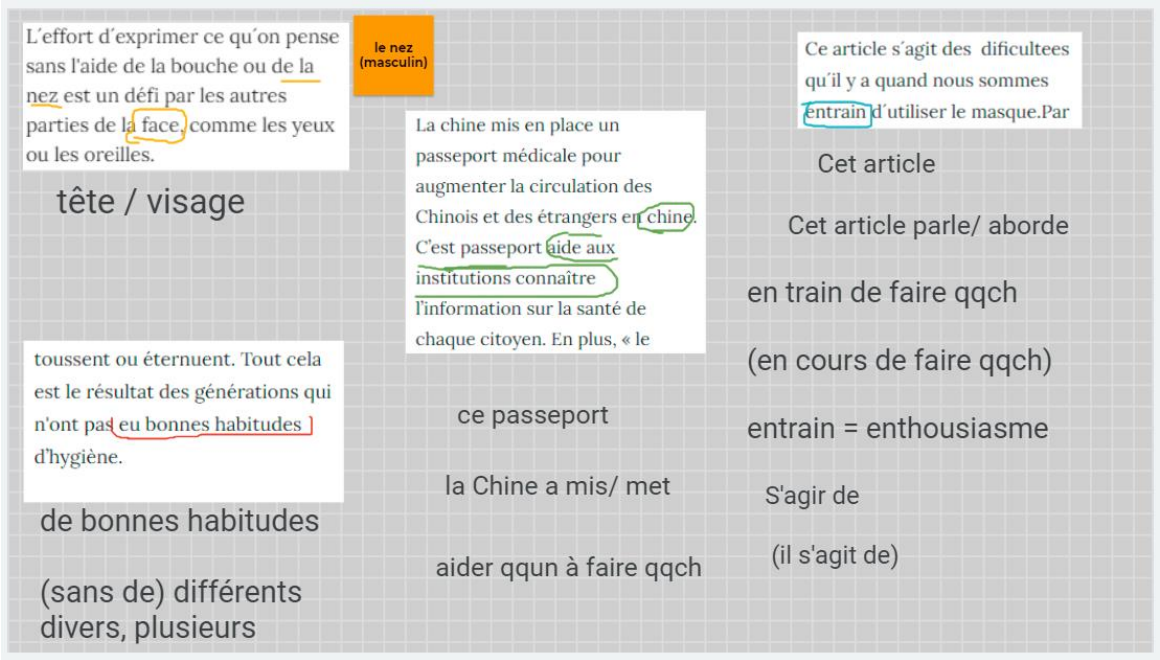


Figure 15. Exemple d'activité d'intégration de grammaire au moyen des TIC

3.4. La réalisation d'une tâche complexe au moyen des TIC

Jusqu'ici, nous avons analysé les sous-tâches ou étapes successives que nous avons conçues pour faciliter l'accomplissement de la première tâche complexe du projet commun « Création d'un blog collaboratif » : l'écriture d'un article de blog destiné à être publié sur Internet. A la différence de ces sous-tâches qui ont, d'une certaine manière, été guidées, cette tâche complexe a demandé aux apprenants de prendre l'initiative quant aux choix du genre de leurs articles, de la thématique à aborder et aussi des choix procéduraux pour la rédaction. Ce qui impliquait la mobilisation de plusieurs compétences.

Pour alléger la charge de travail, nous avons opté pour une organisation du travail en binômes. Néanmoins, comme la présence des étudiants aux séances était variable, les

participants ont été répartis en cinq binômes et deux trinômes. Nous avons consacré deux séances entières au travail de rédaction et correction des articles. De plus, les apprenants ont eu une semaine supplémentaire, dans laquelle il n'y a pas eu de séance, pour effectuer les dernières corrections, le cas échéant.

Nous avons créé un espace commun consacré à la rédaction des articles sur Google Classroom dans lequel il y avait sept fichiers Google Docs, chacun correspondant à une équipe de travail. Tous les documents étaient partagés avec tous les membres du cours sur Google Classroom afin que les apprenants puissent regarder les productions des autres et les corrections que nous allions proposer. Pendant les deux séances, nous avons divisé la réunion Zoom en sept salles de répartition. Nous circulions constamment dans les salles pour vérifier que tout se passait bien pour les apprenants et pour répondre aux éventuelles questions.

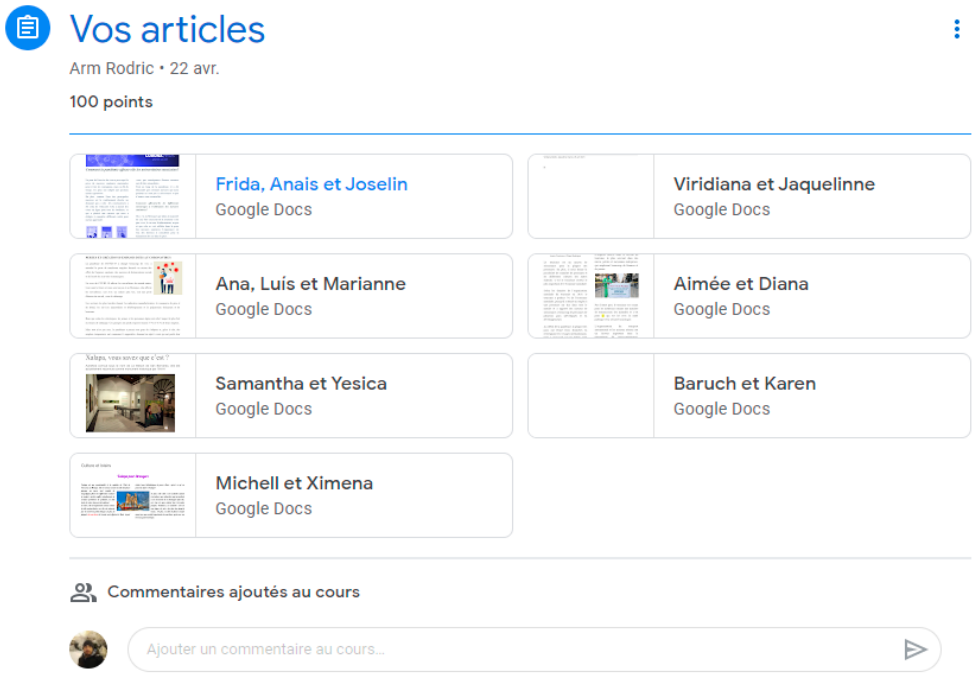


Figure 16. Aperçu de l'espace Google Classroom pour les articles des apprenants

Également, nous avons mis de nouveaux supports à disposition des apprenants. L'un d'eux était un document que nous avions adapté pour expliquer les composantes essentielles et son organisation dans un texte d'information et dans un texte d'opinion. Concernant les feedbacks, nous les faisions directement sur les documents sous forme de

commentaires, cela aussi afin qu'ils soient consultables pour les autres équipes si elles souhaitaient les consulter. Il est important de souligner ici que nous avions expliqué préalablement cette manière de procéder, nous avons explicité comment le travail allait être organisé et comment les feedbacks allaient être effectués. Nous avons aussi conseillé de regarder les productions des autres car une activité de travail sur la langue était prévue à la fin de la première unité pédagogique, mais aussi parce que l'observation des productions des autres peut aider son propre processus de production. Aucune longueur en mots a été imposée afin de ne pas limiter les apprenants.

3.5. Les productions des apprenants

Comme nous l'avons indiqué dans le cadrage théorique de ce mémoire, la réalisation des tâches des apprenants nous permettrait d'évaluer l'implication de ceux-ci dans le projet. A partir de l'observation de leur participation à cette première étape, nous pouvons constater que le degré général d'implication a été élevé. 14 apprenants sur 18 ont accompli la tâche, ce qui est satisfaisant en termes quantitatifs. Toutefois, c'est à partir des aspects qualitatifs que nous pouvons mieux évaluer l'impact de notre approche. Au niveau de la qualité linguistique des productions, nous avons constaté que celle-ci a été très bonne dans l'ensemble depuis la première révision que nous avons effectuée.

Les apprenants ont fait preuve de leur créativité en rédigeant des textes avec des thématiques variées. Par exemple dans l'article *Xalapa pour étrangers*, les auteures ont proposé un guide sur des activités à faire dans cette ville étudiante au Mexique ou, dans l'article *Les six endroits les plus étonnants que vous devez visiter avant de mourir*, les auteurs ont présenté des informations sur six destinations à découvrir à travers le monde. Tous deux sont des textes avec une très forte densité d'informations, ce qui nous permet de constater un travail important de recherche documentaire de la part des auteurs, mais aussi un réinvestissement de leurs connaissances déclaratives. Par ailleurs, il y a lieu de souligner que ces productions ont une vraie utilité dans la vie réelle, en dehors de la classe et de la tâche purement pédagogique. Les articles peuvent être d'utilité aux utilisateurs d'Internet.

D'autre part, dans l'article *Comment la pandémie affecte-elle les universitaires mexicains ?* ses auteures proposent quelques réflexions sur les conséquences de la crise

sanitaire dans la vie des étudiants universitaires à partir de leurs propres expériences. Ce texte aborde aussi l'usage du numérique dans l'enseignement à distance. Les auteures dressent une liste des outils TIC utilisés lors de leurs participations aux cours à distance. Elles expliquent les usages et les avantages de ces outils ; il est intéressant de noter que certains d'entre eux sont des outils que nous avons employés pendant nos interventions, par exemple : « **Classroom** est une plateforme éducative qui propose le développement des groupes organisés en utilisant différents outils intégrés pour le travail collaboratif entre le professeur et les étudiants ». De notre point de vue, cela nous permet déjà de constater que nous avons réussi à l'un de nos objectifs pédagogiques, qui était faire connaître des outils numériques adaptés pour l'enseignement des langues aux futurs enseignants. En outre, les auteurs ont proposé des réflexions intéressantes sur le rôle du numérique à l'université : « Bien que les outils de télétravail ne représentent pas la totalité du cours, ils sont une aide pour interagir et pour rendre cette interaction plus légère ainsi que pour faciliter la communication entre les groupes ». Cela nous permet de constater une posture réflexive et critique des apprenants par rapport à leur propre expérience avec l'usage des outils TIC.

4. Résumé de l'unité pédagogique 2 - Réaliser une chronique musicale

Jusqu'ici, nous avons analysé uniquement l'unité pédagogique 1 de notre projet. En vue de donner une vision globale de la totalité du projet, nous allons donner, sans être exhaustif, les informations les plus importantes sur l'unité pédagogique 2 – *Réaliser une chronique musicale*. Par rapport à l'unité pédagogique 1, nous avons constaté une diminution de l'assiduité des apprenants aux séances et, par conséquent, de l'implication de ceux-ci dans la deuxième partie du projet. Cette fois, seuls 11 apprenants sur 18 ont accompli la tâche. A notre avis, cette baisse résulte principalement du fait que les séances ont eu lieu pendant les dernières semaines de l'année scolaire et les apprenants étaient en préparation pour leurs examens. En échangeant avec eux, nous avons appris qu'ils étaient sous pression et stressés à cause des autres cours. Nous avons donc décidé d'alléger la charge de travail et nous avons donc modifié le scénario pédagogique prévu, qui à l'origine visait l'intégration de nouvelles activités au moyen des outils TIC. Pour réaliser les chroniques musicales, les apprenants ont suivi un plan d'action simplifié qui consistait à : 1) faire le choix d'un artiste de leur préférence ; 2) choisir trois ou quatre chansons qu'ils

voulaient intégrer dans leurs chroniques ; 3) réaliser à l'écrit sur Google Docs un scénario intercalant les chansons et les passages narratifs qu'ils voulaient intégrer dans leur chronique ; 4) corriger les aspects linguistiques dans les passages narratifs du scénario ; 5) enregistrer les passages narratifs et les joindre avec le scénario et le fichiers des chansons à un dossier Google Drive sur l'espace du groupe. Pour notre part, nous nous sommes occupés de faire les corrections des passages narratifs et nous avons aussi mis à disposition des apprenants des supports pour les aspects phonétiques du genre chronique musicale. Également, nous avons fait le montage des chroniques musicales à partir des composantes des dossiers Google Drive des binômes de travail.

5. Le blog collaboratif « Voix mexicaines »

Toutes les productions des apprenants sont consultables sur le blog collaboratif Voix mexicaines.[21] Il s'agit d'un site web crée avec WordPress qui est composé de deux sections. Dans la première section (annexe 14), on peut trouver six articles sur divers thèmes. La deuxième section (annexe 15) contient cinq chroniques musicales présentant différents artistes et genres musicaux.

[21] https://journaldelafac.wordpress.com/

Chapitre 10. Evaluation du projet

1.L'évaluation du projet par les apprenants

Comme nous l'avons déjà dit, la deuxième partie du questionnaire de fin de projet visait à connaître les ressentis des apprenants par rapport à l'incorporation de notre projet dans leur cours Français intermédiaire 2. Cette section du questionnaire comprenait trois parties, dont une partie pour autoévaluer leur assiduité et implication dans le projet, une autre partie pour évaluer le projet et une dernière partie pour proposer des améliorations pour le projet.

1.1. L'assiduité et l'implication des apprenants dans le projet

Concernant l'autoévaluation de l'assiduité des apprenants dans le projet (annexe 2), la plupart d'entre eux déclare avoir été très assidus aux séances. Cinq participants sur dix ont assisté à presque toutes les séances, trois sur dix ont assisté à la totalité des séances et deux sur dix ont assisté à la plupart des séances. Ces données de présence concordent avec la présence que nous avons observé pendant le déroulement du projet.

Pour la question « *Comment jugez-vous votre implication dans le projet ?* » (annexe 2), la plupart des participants considère que son implication a été forte (quatre sur dix) ou très forte (trois sur dix). Pour leur part, trois participants évaluent leur implication comme moyenne.

En outre, comme nous l'avions exprimé dans nos hypothèses, l'un de nos principaux questionnements était de savoir si le fait que l'assiduité aux séances n'était pas obligatoire et que notre projet n'attribuait pas une note de contrôle à l'issue de celui-ci, l'implication du groupe risquait d'être faible. Pour y répondre, nous avons posé la question « *Dans les ateliers, le fait qu'il s'agissait de réaliser un projet qui n'allait pas être noté a-t-il influé sur votre implication dans celui-ci ?* » (annexe 2). Selon les déclarations des apprenants, l'absence d'évaluation sommative n'a pas beaucoup influé sur leur implication dans le projet. Sept répondants sur dix ont dit que l'absence d'évaluation sommative n'a pas influé sur leur implication dans le projet. Par contre, deux répondants sur dix affirment le contraire. Pour sa part, un répondant considère que l'absence de note a plus ou moins influé sur son implication.

1.2. La perception des apprenants par rapport aux ateliers proposés

Pour nous, cette section du questionnaire était la plus importante pour connaître l'impact de notre projet auprès des apprenants (annexe 4). Pour la question « *Comment jugez-vous l'intérêt des ateliers proposés* ? », la totalité des participants considère qu'ils ont été intéressants. 30 % des répondants a choisi l'option « intéressant » et 70% l'option « très intéressants ». Concernant la question « *Comment jugez-vous les thèmes abordés lors des ateliers ?* », les réponses ont été quasi identiques à celles de la question précédente. A notre avis, ces données pourraient expliquer la forte implication des apprenants dans le projet que nous avons constatée précédemment. Très probablement, les apprenants ont voulu participer au projet parce que celui-ci leur a semblé intéressant. Surtout si on considère que la présence aux séances n'était pas obligatoire et que les participants auraient pu utiliser le temps des ateliers pour faire d'autres choses.

Par ailleurs, nous avons demandé aux apprenants si, à leur avis, il existait des liens ou des similitudes entre les activités et contenus de notre projet et les activités et contenus des autres cours de leur formation. La grande majorité des apprenants n'a trouvé aucune relation entre ce qu'on a fait dans les ateliers et ce qu'on fait dans les autres cours. Seuls deux sur dix voient un lien entre les deux. Pour ces répondants le lien s'explique par le fait qu'on a réalisé des activités de « grammaire, expression orale et écrite » dans les ateliers.

Nous voulions aussi connaître l'avis des apprenants sur le possible réinvestissement de ce qu'ils avaient appris lors de leur participation au projet. Nous avons posé la question « *Pensez-vous que les connaissances acquises lors des ateliers sont susceptibles d'être réinvesties dans votre avenir académique et/ou professionnel ? Si oui, de quelle manière ?* ». Selon 60 % des apprenants, les connaissances acquises dans les ateliers sont susceptibles d'être remployées dans le futur, 20% ne le sait pas et 20% pense qu'elles ne seront pas remployées. Parmi les réponses pour expliquer de quelle manière ces connaissances peuvent être remployées, nous trouvons :

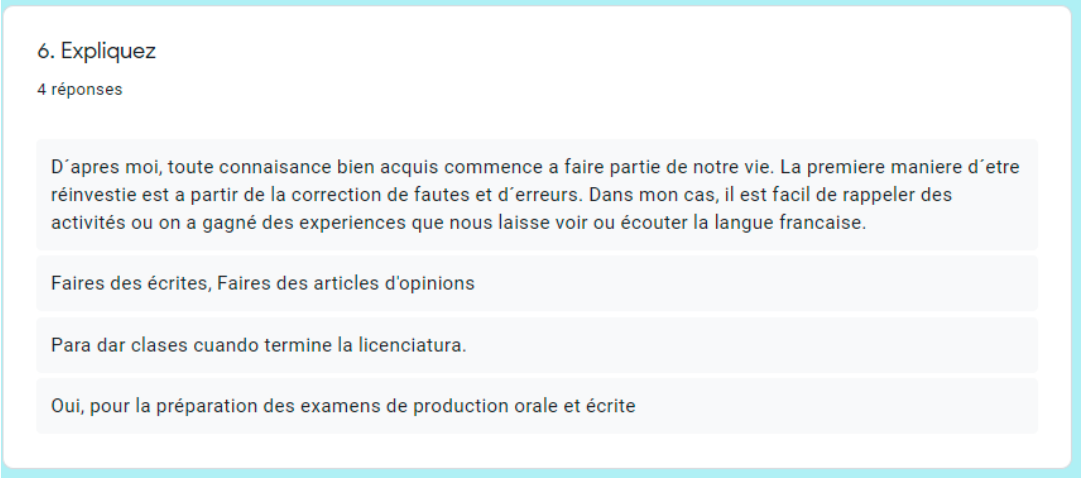


Figure 17. Réponses des apprenants pour expliquer le réinvestissement des connaissances acquises pendant la réalisation du projet

Concernant le degré de satisfaction des participants avec le résultat du projet, celui-ci peut être qualifié comme élevé. 60% des participants se disent très satisfaits, 30% se disent satisfaits et 10% se disent plus au moins satisfaits. Quand nous avons demandé aux participants quelles étaient les choses qu'ils ont plus aimé et quelles étaient celles qu'ils ont moins aimé nous avons obtenu des réponses très variées. Nous avons constaté dans certaines réponses que la dimension collaborative du projet avait été soulignée comme quelque chose qu'on avait plus aimé du projet.

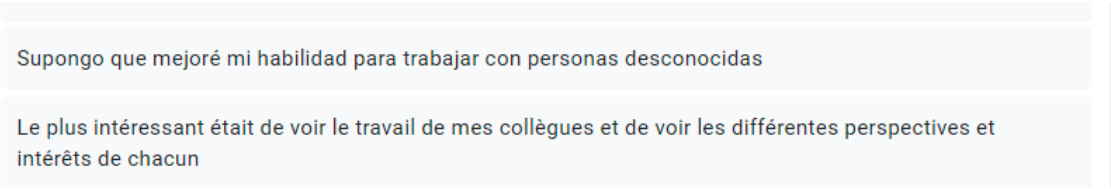


Figure 18. Les apprenants mettent en valeur la dimension collaborative du projet

Pour la question « *Aimeriez-vous répéter cette expérience ?* », tous les répondants ont déclaré qu'ils aimeraient participer à nouveau à un projet de ce type.

Finalement, nous avons demandé aux apprenants s'ils avaient des propositions d'amélioration du projet. La moitié des répondants n'a pas suggéré de modifications, mais d'autre part, nous avons reçu des commentaires détaillés sur des actions visant à améliorer le projet. Par exemple, on nous a suggéré le traitement d'autres sujets d'importance sociale dans l'actualité du Mexique afin de susciter des débats autour de ces sujets et augmenter

l'intérêt à participer dans le projet chez les participants. Un autre répondant nous a recommandé d'encourager plus la participation des apprenants et d'obliger tous les participants à activer leur caméra. Par ailleurs, certains pensent que ce type de projets ou activités devraient se réaliser dans d'autres cours et qu'il devrait exister un lien plus explicite entre les ateliers que nous avons animés et les cours de français.

2. L'interaction entre les participants au projet

Etant donné que notre projet se base sur les fondements de la perspective actionnelle, la dimension collective de celui-ci s'est toujours trouvée au centre des activités mises en œuvre depuis la conception des tâches. Pendant la réalisation des tâches, nous nous sommes toujours efforcé d'intégrer des outils TIC permettant l'interaction entre tous les participants au projet. Nous avons constaté un degré élevé d'interaction lors des observations que nous avons effectuées. Dans ce sens, nous estimons que l'*agir avec l'autre* et le *réaliser ensemble* ont été toujours présents dans notre démarche. En outre, les interactions entre les participants ne se sont pas seulement passées aux moments de réaliser les tâches, mais aussi aux moments de négociation quant à la prise de décisions.

3. La réduction de la distance entre les participants au projet

Certes, nous disposions d'un scénario pédagogique dans lequel beaucoup d'éléments étaient déjà préétablis, mais nous voulons en même temps impliquer les apprenants dans l'organisation du projet. Notre intention était de transformer le rôle des apprenants en participants. Pour ce faire, nous avons expliqué dès le départ qu'il s'agissait d'un projet collaboratif et par conséquent plusieurs décisions allaient être prises ensemble. Par exemple, ce sont les apprenants qui ont décidé ensemble le nom et l'aspect du blog. Dans le questionnaire que nous avons fait répondre, certains apprenants déclarent avoir amélioré leurs capacités de collaborer avec les autres.

Concernant ce que nous entendons par distance transactionnelle, nous estimons qu'il existe des raisons de penser que certaines de nos actions ont contribué à sa réduction. Par exemple, le fait que, dans la réalisation des tâches c'était les participants qui prenaient l'initiative quant aux choix procéduraux pour les accomplir. Par exemple, pour la rédaction de l'article, une équipe avait décidé de travailler sur une autre plateforme autre que celle que nous avions proposée. Nous ne nous sommes pas opposé à ce genre de décisions des

participants. Au lieu de cela, nous essayions d'établir des dialogues avec les apprenants pour connaître leurs raisons de préférer tel ou tel choix procédural. Les sujets traités dans les séances étaient déjà fixés, mais ce sont les apprenants qui ont décidé sur quoi ils voulaient parler dans leurs articles. Quant aux outils TIC employés, nous avons choisi des outils qui, à notre avis, laissaient une large marge de manœuvre aux participants au projet lors des interactions en synchrone. Par exemple, le dispositif Jamboard a permis à tous d'intervenir librement sur l'espace virtuel commun.

Un autre moment spécifique qui nous permet de constater la réduction de la distance transactionnelle a été le moment où nous avons négocié des solutions pour l'organisation du travail pour la deuxième unité pédagogique du projet. A un moment donné, les apprenants ont exprimé une grande inquiétude pour le grand nombre de devoirs à faire et d'examens à préparer pour la fin du semestre. En réponse à leurs besoins, nous avons effectué des modifications sur notre scénario pédagogique en répartissant la charge de travail comme nous l'avons expliqué avant. Nous pouvons donc constater que la collaboration dans le projet est allée au-delà de la réalisation des tâches elles-mêmes. Ce qui nous rappelle que plus l'ampleur du dialogue augmente, plus la distance transactionnelle diminue (Jézégou, 2007 : 344).

Finalement, concernant la dimension socioaffective, nous avons réduit la distance avec les apprenants grâce au développement des relations individuelles avec eux. Plusieurs participants au projet se sont rapprochés de nous pour solliciter des sessions d'assistance linguistique individuelles dans lesquelles nous avons favorisé un environnement d'apprentissage accueillant et amical. Même après la fin des semestres, nous avons reçu des nouvelles des apprenants par mail et par WhatsApp.

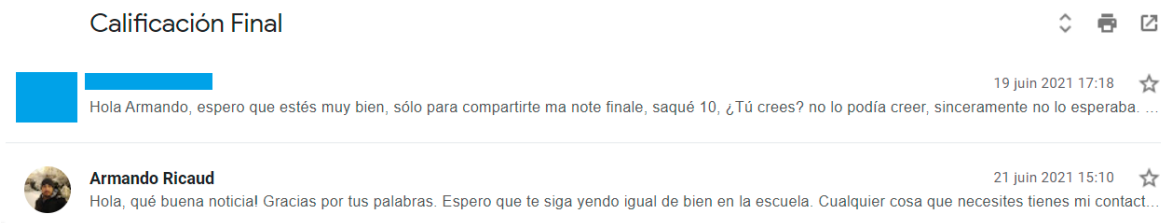


Figure 19. Echange avec un étudiant

4. Les apports du projet

Les apports de ce projet peuvent être classés en deux catégories, ceux que nous avons faits au sein du groupe d'étudiants dans lequel nous sommes intervenu et, ceux que nous avons faits dans un contexte plus global, celui de la formation. En ce qui concerne la première catégorie, nous les avons déjà constatés lors de l'analyse des réponses au questionnaire des apprenants.

Quant au contexte de la formation, nous considérons que l'apport principal est, en lui-même l'incorporation d'un projet novateur n'étant jamais mis en œuvre dans la formation. A la fin du projet, nous avons eu une réunion en visioconférence avec les actuels responsables de la formation pour faire la présentation des résultats du projet. Nous leur avons aussi transmis un compte rendu sur le projet. D'après l'avis des responsables de la formation, les apprenants ont fait preuve d'un grand effort pour arriver aux résultats, même si le projet n'attribuait pas une note. Ils ont été surpris des productions de certains apprenants qu'ils connaissaient déjà bien. Les responsables de la formation se sont montrés intéressés à incorporer le projet dans les cours de français des autres semestres en l'adaptant aux différents niveaux.

Par ailleurs, nous avons élaboré une fiche (annexe 13) que nous avons transmise au professeur de la matière à la fin du projet. L'objectif de cette fiche était de mesurer l'implication de chaque apprenant dans le projet. Nous avons tenu compte du fait que le professeur de la matière pouvait sans doute prendre en compte l'assiduité et l'implication des apprenants dans le projet au moment d'attribuer une note à l'examen final. Finalement nous n'avons pas appris si notre fiche a été prise en compte par le professeur de la matière.

5. Pistes d'amélioration

Après avoir observé en première personne la mise en œuvre de notre projet et, en effectuant un exercice d'autocritique, nous nous sommes rendu compte que plusieurs choses peuvent être améliorées. D'abord, concernant l'aspect méthodologie d'analyse, c'est vrai que nous avons eu les moyens pour effectuer une évaluation du projet en termes d'impact auprès du public. Cependant, nous sommes aussi persuadés que si nous avions implémenté un test pour connaître le niveau des apprenants avant de commencer le projet, nous aurions pu avoir une perspective plus ample sur l'état de départ de la situation et le

résultat de l'implémentation. Nous pensons en particulier à l'évolution des compétences langagières des apprenants. Au-delà de l'observation que nous avons effectuée lors du déroulement des séances, nous n'avons pas trop les moyens de savoir dans quelle mesure leurs compétences langagières se sont améliorées. Il conviendrait donc d'implémenter un test de diagnostic avant de commencer les séquences pédagogiques. Cela permettrait d'élargir l'horizon d'analyse des apports du projet.

Un autre à aspect améliorer est la communication avec le responsable du cours, mais celui-ci ne dépend pas que de nous. Un entretien avec lui était envisagé pour mieux connaître l'approche pédagogique utilisée et le fonctionnement de la classe. Néanmoins, en raison d'empêchements, il n'a pu se concrétiser.

Des autres pistes d'amélioration du projet ont été apportées par les participants du projet eux-mêmes. Celles-ci concernent le déroulement du projet. Comme nous l'avons vu dans l'analyse des réponses des apprenants, nous avons reçu des commentaires sur les thématiques abordées, l'usage des caméras et le travail en équipe. Pour la question des thématiques, il pourrait être utile élaborer un catalogue avec les apprenants afin qu'ils puissent proposer des sujets spécifiques de leur intérêt. Cela permettrait d'élargir la dimension collaborative du projet. Quant à la modalité de travail, il y a des participants qui ont suggéré d'accorder de l'importance au travail individuel.

Finalement, si le projet était à refaire, nous opterions pour l'utilisation d'autres services libres alternatifs aux services de la multinationale Google afin d'assurer le respect de la privacité des données des participants.

Conclusions

L'objectif de ce mémoire était d'analyser l'intégration de la perspective actionnelle au moyen des outils TIC dans un cours de français à distance. A ce stade, nous pouvons conclure que notre démarche a favorisé l'implication des participants au projet que nous leur avons proposé. En analysant leurs productions, on peut constater qu'ils ont non seulement développé leur créativité, mais ont aussi fait preuve de leur capacité de réflexion.

Quant aux objectifs pédagogiques du projet, ceux-ci ont été accomplis. D'abord, les apprenants ont pu produire et interagir en français et, en deuxième lieu, ils ont découvert les fonctions et les avantages de quelques outils TIC adaptés à l'apprentissage des langues.

Concernant la question de la compatibilité de notre approche avec les enseignements dans les autres cours de la formation, nous n'avons pas les données nécessaires pour la mesurer. Selon la plupart des apprenants, ce qu'on a fait pendant le projet ne ressemble en rien à ce qu'ils font habituellement dans les autres cours. Néanmoins cela ne signifie pas nécessairement que notre projet n'a pas été compatible avec les contenus des autres cours de la formation car, au final, nous avons proposé un travail important sur la langue, dans une formation qui vise à enseigner la langue.

A propos de l'utilisation des outils TIC, nous pouvons dire que ceux-ci ont rempli la fonction pédagogique que nous voulions leur donner. Ils ont permis le travail en simultané et la collaboration entre les apprenants, donnant ainsi une dimension co-actionnelle au projet. Nous avons aussi constaté qu'on peut utiliser des outils et des sources d'information variés sans générer des problèmes d'ergonomie pour les utilisateurs du moment que tout est disponible à partir d'un seul dispositif central et l'usage des dispositifs est bien accompagné.

Par rapport à l'accueil du projet, celui-ci a été très bien accepté par notre public. En plus d'avoir recueilli les impressions des apprenants sur le projet, nous avons constaté une véritable disponibilité cognitive de leur part sur l'ensemble du projet, ce qui a été essentiel pour sa bonne réalisation. Comme nous l'avons aussi annoncé dans nos hypothèses, l'implication des participants au projet devait se faire dès les premières séances. Les outils TIC ont joué un rôle crucial pour stimuler les apprenants et leur donner envie de participer

au projet. Grâce à l'observation du déroulement des séances, nous avons constaté que l'utilisation de dispositifs interactifs et novateurs a été une expérience positive pour les apprenants. L'engagement affectif des apprenants s'est manifesté à plusieurs reprises, notamment lorsque les outils TIC employés présentaient un degré important d'interactivité. Comme ils l'ont déclaré eux-mêmes, l'interaction pendant les séances leur a permis de se rapprocher les uns des autres et d'avoir davantage de contacts et de formes d'échange.

Parvenir aux résultats que nous avons présentés dans le dernier chapitre de ce mémoire a impliqué un processus de plusieurs étapes. Tout au long de ce processus, nous avons réinvesti des connaissances que nous avions acquises lors de notre parcours de Master 2 FLES à l'UGA. Avant de commencer le projet, nous avions déjà une idée claire de ce que nous voulions réaliser, mais nous devions d'abord négocier les conditions de réalisation du projet avec l'organisme d'accueil afin d'assurer sa réalisation. Une autre étape importante a été l'élaboration d'un scénario pédagogique à partir des fondements théoriques expliqués dans la deuxième partie de ce mémoire. Pendant la réalisation du projet, nous avons dû opérer des modifications en fonction des contraintes qui ont surgi lors du déroulement de celui-ci. Dans l'étape finale du projet, un grand travail collaboratif entre les participants au projet a été nécessaire pour prendre des décisions importantes quant à la création du blog. Nous avons corrigé et analysé ensemble les productions des participants au projet.

Pour conclure ce mémoire, nous voulons exprimer notre satisfaction d'avoir pu concrétiser un projet incorporant la perspective actionnelle au moyen des outils TIC. Nous espérons que sa réalisation au sein de la Faculté des langues de l'UV sera utile dans une perspective d'intégration de projets faisant appel au numérique.

Bibliographie

Bigot, V., Ollivier, C., Soubrié, T., & Noûs, C. (2021). Introduction. — Littératie numérique, penser une éducation langagière ouverte sur le monde. *Lidil*, (63). https://doi.org/10.4000/lidil.9181

Conseil de l'Europe (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris, Didier.

Costa, E. (2012, juillet). Distance transactionnelle et apprentissage autodirigé de langue étrangère avec soutien : Ouverture, dialogue, autonomie et appropriation de dispositif de formation (1). Université de Lorraine. Consulté à l'adresse https://www.academia.edu/2650658/Distance_transactionnelle_et_apprentissage_autodirig%C3%A9_de_langue_%C3%A9trang%C3%A8re_avec_soutien_ouverture_dialogue_autonomie_et_appropriation_de_dispositif_de_formation

Denécé, E. (2008, août 2). L'implantation des barcelonnettes au Mexique (1821–1950) : Un exemple d'intelligence économique avant la lettre ». Consulté le 4 juillet 2021, à l'adresse https://cf2r.org/historique/limplantation-des-barcelonnettes-au-mexique-1821-1950-un-exemple-dintelligence-economique-avant-la-lettre/

Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Dionne, M., Gagné, P., Lebel, C., & Rada-Donath, A. (1996). Constructivisme et formation à distance. Distances, 1(1), 9-27. Consulté à l'adresse http://distances.teluq.ca/wp-content/uploads/2019/01/Distances-Vol-1-No1.pdf#page=11

Dumais, C. (2015, novembre). Les actes de parole. Présenté à Enseigner le français : entre l'ancre et la déferlante, Québec, Québec. Consulté à l'adresse https://apprendreenseignerinnover.ca/wp-content/uploads/2016/04/1-Les-actes-de-paroles.pdf

Forget-Dubois, N. (2020). Définitions et modalités de la formation à distance, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Hernández, M. (2005, juin). La Politique Linguistique et l'avenir du français au Mexique : étude du cas de l'Université de Veracruz (Thèse). Université Aston. Consulté à l'adresse https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/6109/Tesis_Doctorado_Hdez_Alarcon.pdf?isAllowed=y&sequence=2

Jacquinot-Delaunay, G. (2002). Chapitre 6. Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence. Dans : Roger Guir éd., Pratiquer les TICE: Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages (pp. 103-113). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.guir.2002.01.0103"

Jézégou, A. (2007). La distance en formation: Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. Distances et savoirs, 5, 341-366. https://doi.org/10.3166/ds.5.341-366

Mahfud, Y., Badea, C., Guimond, S., Anier, N. & Ernst-Vintila, A. (2016). Distance culturelle, perception du multiculturalisme et préjugés envers les immigrés en France. L'Année psychologique, 116, 203-225. https://doi.org/10.4074/S000350331600035X

Mourier, P.-F. (Éd.). (2020). Enseigner et apprendre les langues vivantes en période de confinement. Courriel européen des langues, (43), 1-18. Consulté à l'adresse https://www.france-education-international.fr/sources/courrieleuro/2020/courriel-europeen-des-langues-mai-2020.pdf

Nissen, E. (2003, décembre). Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle : Effets de l'interaction sociale. Université Strasbourg I – Louis Pasteur. Consulté à l'adresse https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00001449/document

Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. Alsic, (Vol. 14). https://doi.org/10.4000/alsic.2344

Nissen, E. (2019, mars). Pourquoi mettre à contribution le numérique dans l'enseignement des langues à l'école?, 1-13. Présenté à Conférence de consensus : Langues vivantes étrangères : , Courbevoie, France. Consulté à l'adresse http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_Nissen_MEF-v2.pdf

Office québécois de la langue française. (2018). Littératie. Dans Le grand dictionnaire terminologique. Consulté à l'adresse http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8363201

Ollivier, C. (2018). Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues. Graz, Autriche : Editions du Conseil de l'Europe.

Organisation internationale de la Francophonie. (2019). La langue française dans le monde. Bielsko-Biała, Pologne : Gallimard.

Orivel, E., & Orivel, F. (2006). Analyse économique de l'e-learning : quelques pistes pour le futur. Présenté à XXIIe Conférence de la CESE, Grenade. Consulté à l'adresse https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00086486/document

Perrichon, E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. Synergies Pays Riverains de la Baltique, (6), 91-111. Consulté à l'adresse https://www.gerflint.fr/Base/Baltique6/perrichon.pdf

Robert, J.-M. (2005). Distance linguistique et didactiques européennes. Passages de Paris, 1(1), 116-129. Consulté à l'adresse http://www.apebfr.org/passagesdeparis/edition1/articles/p116-ROBERT.pdf

Robin, Y. (2017, 09 mai). Les immigrants français au Mexique du XIXe au XXe siècle [Emission de radio]. France https://www.lafrap.fr/podcasts/les-immigrants-francais-au-mexique-du-xixe-au-xxe-siecle-d1

Rosen, E. (2010). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues, 66(4), 487-498. Consulté à l'adresse https://muse.jhu.edu/article/390805

Shlaka, S. (2020, novembre). Les SPOCS dans l'enseignement supérieur : Quel impact sur la motivation autodéterminée et l'engagement des étudiants? Kénitra, Maroc : Université Ibn Tofail.

Sydologie. (2014, 22 décembre). E-learning : Comment impliquer l'apprenant à distance ? Sydologie. Consulté à l'adresse http://sydologie.com

Universidad Autónoma Metropolitana. (2018). Estudiantes universitarios y lenguas extranjeras : Características de los estudiantes en la Universidad de Sonora. REencuentro, 29(75), 215-232. Consulté à l'adresse https://www.redalyc.org/journal/340/34060766011/html/

Valeau, P. (2013, 17 octobre). Le concept d'implication. Consulté le 14 septembre 2021, à l'adresse https://patrick.valeau.com/Gerer_l_implication/PDF/Chapitre1.pdf

Sigles et abréviations utilisés

A :	Aide
AE :	Activité d'entraînement
CE :	Compréhension écrite
CECRL :	Cadre européen de référence pour les langues
CO :	Compréhension écrite
DALF :	Diplôme approfondi de langue française
DELF :	Diplôme d'études en langue française
FLE :	Français langue étrangère
PE :	Production écrite
PO :	Production orale
TIC :	Technologies de l'information et de la communication
UGA :	Université Grenoble Alpes
UV :	Université de Veracruz

Table des illustrations

Figure 1. Emplacement de l'État de Veracruz 14
Figure 2. Logo de l'Université de Veracruz 15
Figure 3. Logo de la Faculté des langues 18
Figure 4. Etapes d'une tâche complexe, par Nissen, E., 2011 34
Figure 5. Littératie numérique 47
Figure 6. Nombre de participants par séance 52
Figure 7 Aperçu du flux ou mur d'actualité dans la peau d'un apprenant 59
Figure 8. Représentation schématique du scénario pédagogique : Unité pédagogique 1 . 60
Figure 9. Aperçu du tableau interactif Jamboard avant la participation des apprenants .. 61
Figure 10. Aperçu du tableau interactif Jamboard après la participation des apprenants . 62
Figure 11. Exemple d'accompagnement technique 64
Figure 12. Aperçu des reponses sur le smartphone des apprenants 64
Figure 13. Exemple de question Mentimeter 64
Figure 14. Le dispositif Jamboard offre plusieurs possibilités d'utilisation 66
Figure 15. Exemple d'activité d'intégration de grammaire au moyen des TIC 69
Figure 16. Aperçu de l'espace Google Classroom pour les articles des apprenants 70
Figure 17. Réponses des apprenants pour expliquer le réinvestissement des connaissances acquises pendant la réalisation du projet 76
Figure 18. Les apprenants mettent en valeur la dimension collaborative du projet 76
Figure 19. Echange avec un étudiant 78

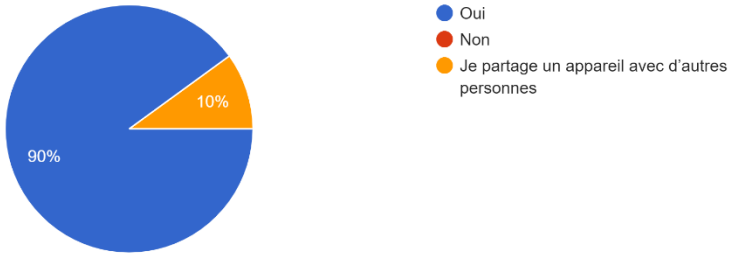
Table des annexes

Annexe 1 Questionnaire/Mes conditions de travail à distance 90
Annexe 2 Questionnaire/ Mon assiduité et implication dans le projet 92
Annexe 3 Questionnaire /Les outils numériques 93
Annexe 4 Questionnaire/Ma perception par rapport aux ateliers proposés 95
Annexe 5 Propositions pour améliorer le projet 99
Annexe 6 Aperçu de l'étape 1 / Première unité didactique 100
Annexe 7 Aperçu de l'activité 2 / Etape 1 101
Annexe 8 Aperçu activité de CO 102
Annexe 9 Présentation sur Google Classroom de la sous-tâche 3 103
Annexe 10 Questionnaire Analyser et comparer deux articles de presse 104
Annexe 11 Carte heuristique 105
Annexe 12 Exemple de synthèse 106
Annexe 13 Fiche d'évaluation de l'implication des apprenants 107
Annexe 14 Aperçu du blog collaboratif « Voix mexicaines » 1 108
Annexe 15 Aperçu du blog collaboratif « Voix mexicaines » 2 109

Annexe 1
Questionnaire/Mes conditions de travail à distance

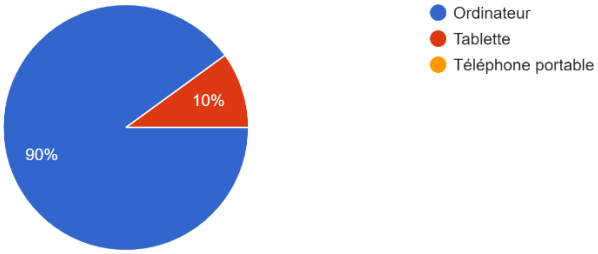
1. Disposez-vous d'un appareil propre pour suivre vos cours en ligne ?

10 réponses

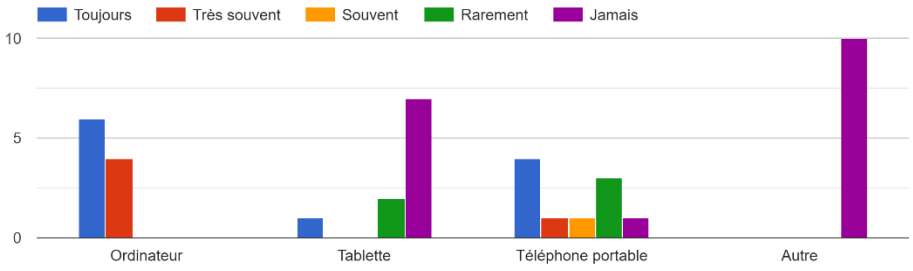


2. Quel type d'appareil utilisez-vous principalement pour vous connecter à vos cours en ligne ?

10 réponses

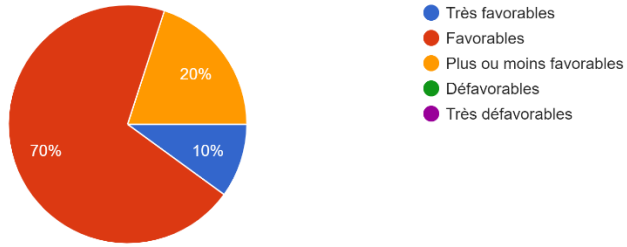


3. À quelle fréquence utilisez-vous les appareils de la liste suivante pour vous connecter à vos cours en ligne?

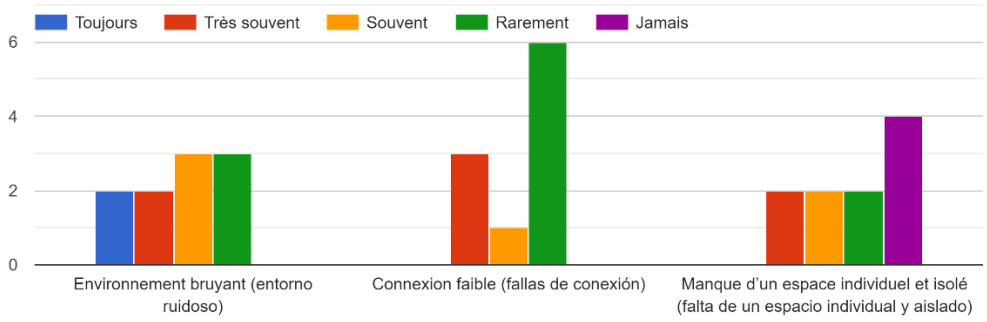


4. En général, comment jugez-vous vos conditions pour participer aux cours en ligne ? (En general ¿cómo considera sus condiciones para asistir a los cursos en línea?)

10 réponses



5. Voici une liste de difficultés qui peuvent avoir des incidences au moment de suivre un cours en ligne. À quelle fréquence rencontrez-vous ces diffi...tades al momento de asistir a los cursos en línea?)



6. Si vous rencontrez d'autres difficultés au moment de suivre un cours, expliquez ici.2 réponses

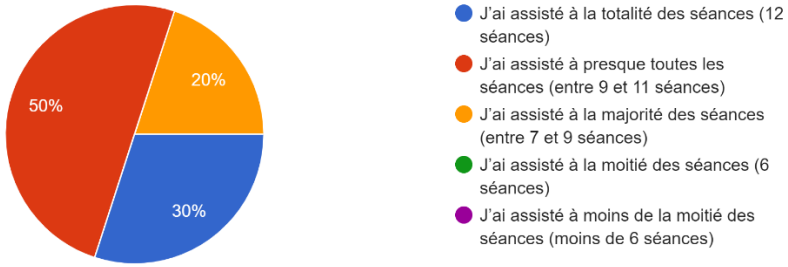
Rien.

pas d'autres difficultés

Annexe 2
Questionnaire/ Mon assiduité et implication dans le projet

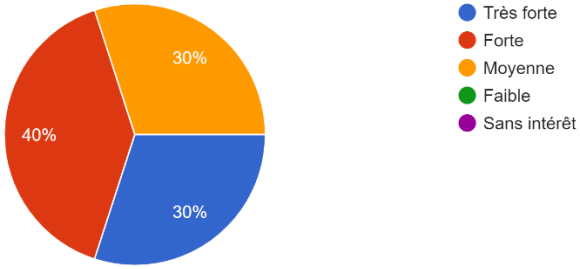
1. Quel a été votre taux de présence aux ateliers ? (taux de présence : índice de asistencia)

10 réponses



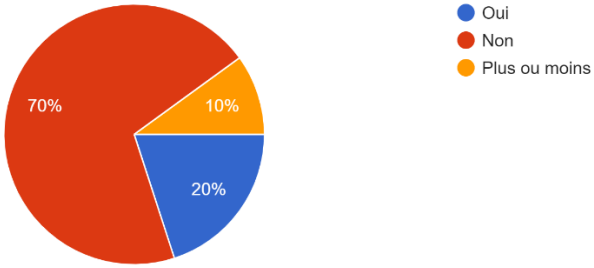
2. Comment jugez-vous votre implication dans le projet ?

10 réponses



3. Dans les ateliers, le fait qu'il s'agissait de réaliser un projet qui n'allait pas être noté a-t-il influé sur votre implication dans celui-ci ? (¿El hecho qu...ción formal influyó en su implicación en el mismo?)

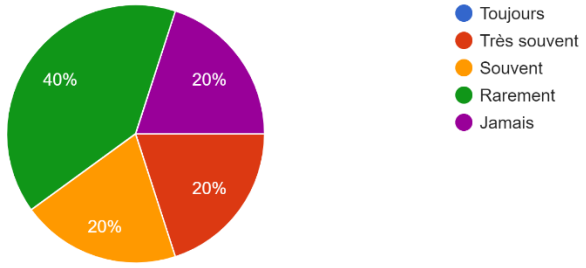
10 réponses



Annexe 3
Questionnaire /Les outils numériques

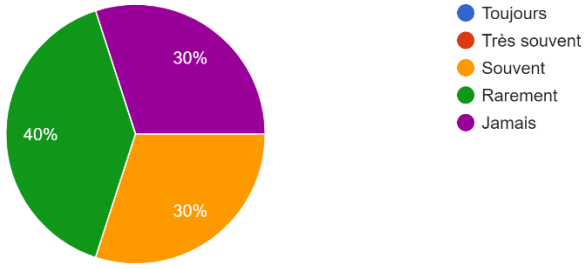
1. Rencontrez-vous des difficultés liées à la compréhension du fonctionnement des outils numériques utilisés dans vos cours en ligne ?

10 réponses



2. Avez-vous rencontré des difficultés liées à la compréhension du fonctionnement des outils numériques utilisés lors des ateliers ?

10 réponses



3. Le cas échéant, pouvez-vous décrire les difficultés que vous avez rencontrées ? (Le cas échéant : si es el caso)2 réponses

Hubo sitios web que no conocía y no sabía cómo usar

tuve dificultades con la utilización de algunas herramientas desconocidas para mi

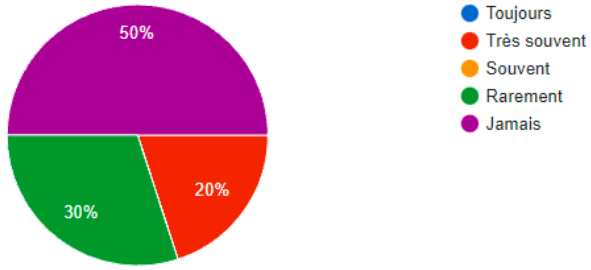
4. Comment jugez-vous l'utilité de la plateforme Google Classroom utilisée ?

10 réponses



5. Dans les ateliers, avez-vous rencontré des problèmes liés à la dispersion des informations et des activités sur d'autres plateformes et outils numériques que Google Classroom ? (¿Durante los talleres, el hecho que la información y las actividades estuvieran repartidas en varias plataformas aparte de Google Classroom le provocó problemas para seguir el curso?)

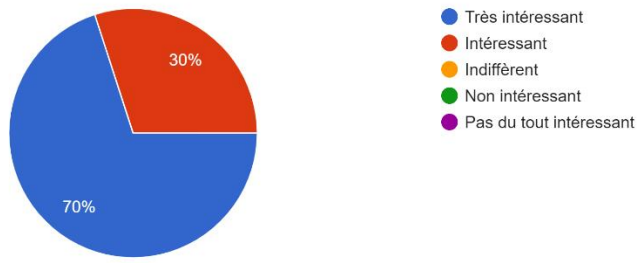
10 réponses



Annexe 4
Questionnaire/Ma perception par rapport aux ateliers proposés

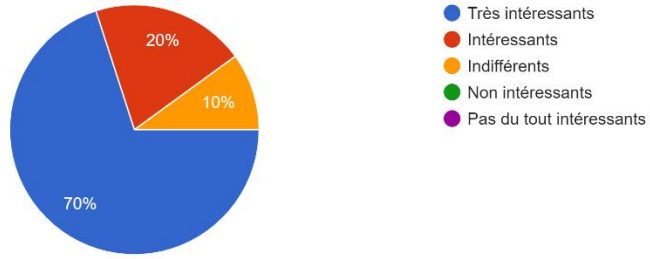
1. Comment jugez-vous l'intérêt des ateliers proposés ?

10 réponses



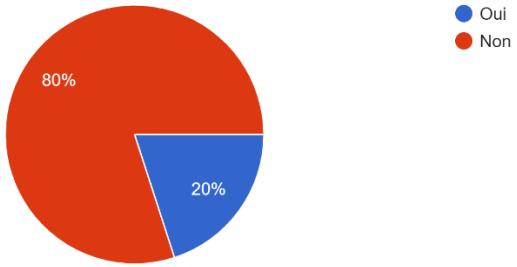
2. Comment jugez-vous les thèmes abordés lors des ateliers ?

10 réponses



3. Trouvez-vous des relations ou des similitudes entre ce qu'on a réalisé dans les ateliers et ce que vous réalisez dans d'autres cours ? Si oui, expliquez dans la question suivante (4).

10 réponses



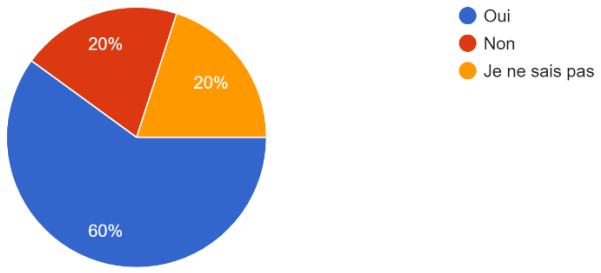
4. Expliquez les relations et/ou similitudes des activités réalisées avec celles des autres cours.2 réponses

Le but de l´application des utils tecnologique va de la main des proffeseurs, ca veut dire, que l´interaction avec les plate-formes jamais ont été vu comme un remplacement de la figure du professorat.

grammaire , expression orale et écrite

5. Pensez-vous que les connaissances acquises lors des ateliers sont susceptibles d'être réinvesties dans votre avenir académique et/ou prof... question suivante (6) (réinvesties : reempleadas)

10 réponses



6. Expliquez4 réponses

Para dar clases cuando termine la licenciatura.

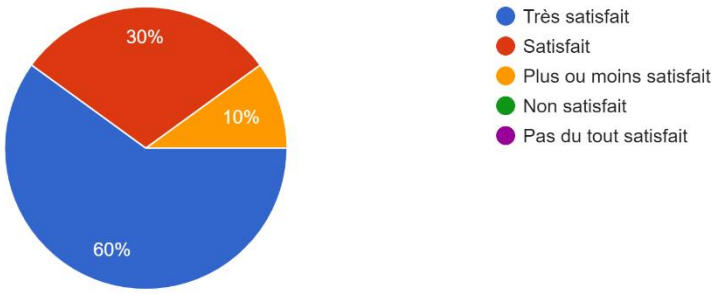
D´apres moi, toute connaisance bien acquis commence à faire partie de notre vie. La premiere maniere d´etre réinvestie est a partir de la correction de fautes et d´erreurs.
Dans mon cas, il est facil de rappeler des activités ou on a gagné des experiences que nous laisse voir ou écouter la langue francaise.

Faires des écrites, Faires des articles d'opinions

Oui, pour la préparation des examens de production orale et écrite

7. Êtes-vous satisfait du résultat du projet ?

10 réponses



8. Pour vous, quelle a été la chose la plus intéressante ou utile que vous avez apprise ou que vous avez aimé le plus ?10 réponses

Pienso que la crónica musical fue más interesante que el artículo del periódico

La cronique

Las explicaciones

la chose la plus intéressante a été la creación des chroniques musicales et je pense que la plus utile a été l´identificacion de rubriques dans un journal o surfer sur le plate-formes.

Supongo que mejoré mi habilidad para trabajar con personas desconocidas

los diferentes periódicos de Francia

Le plus intéressant était de voir le travail de mes collègues et de voir les différentes perspectives et intérêts de chacun

la formation d´une blog avec un peu des choses pour faire a Xalapa

L'expression orale

le projet en général parce qu'il est très original et complet

9. Et celle que vous a semblé la moins intéressante ou que vous avez aimé le moins ?10 réponses

El artículo del periódico

L'article

U

La premiere partie d´histoire, mais ce n´est pas pour etre ennuyeux, ca a été seulemente parce que moi, je ne suis tres bonne en rappeler de dates ou noms de villes, de choses comme ca.

La redacción del artículo fue estresante por el nivel de lengua que exige un buen artículo

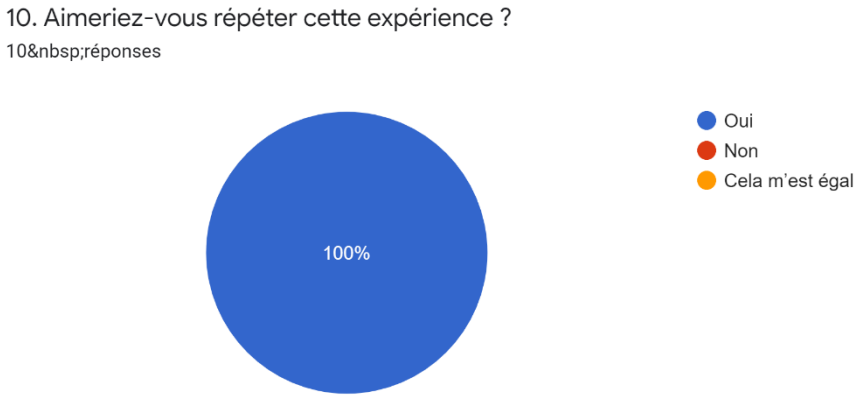
todo me gustó

Tout était intéressant

La grammaire

les articles d'opinion

j'ai tout aimé



Annexe 5
Propositions pour améliorer le projet

Finalement, avez-vous des propositions pour améliorer le projet ou la manière dont il a été mené ?10 réponses

Trabajar individualmente

Non, c'est parfait

Creo que sería bueno crear una relación entre el taller y la clase de francés

Je pense que l´interaction se perd certaines fois pour la timidité, doc je vois bien si vous encourager un peu plus de laisser les caméras allumées.

Pienso que quizás podría proponer otras actividades como paneles de discusión sobre temas relevantes como el aborto, el veganismo, etc. Temas relevantes que están en redes sociales para que haya un interés genuino en participar y así usar la lengua como medio para expresar una opinión.

no, me gustó mucho tal y como se impartió.

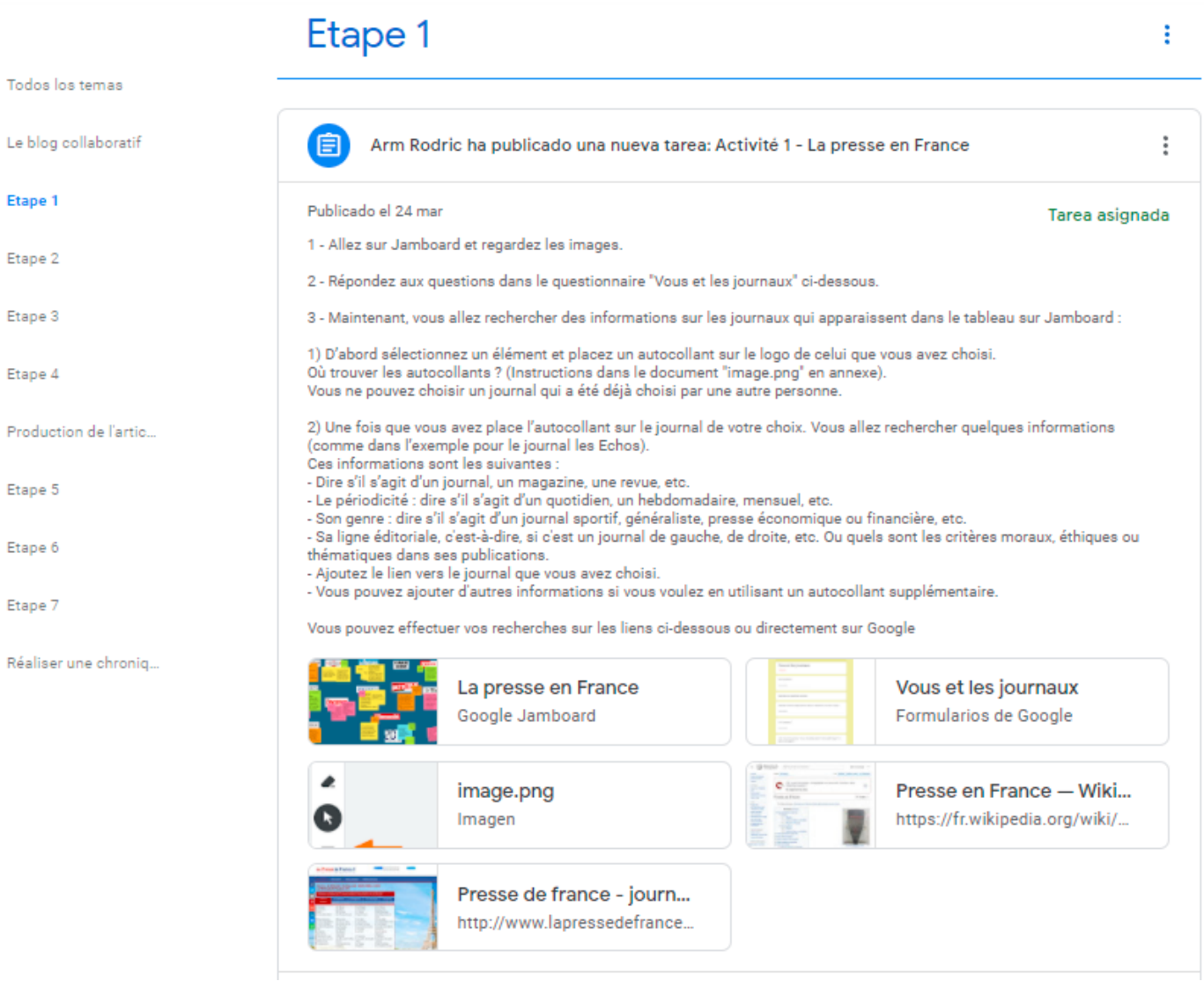
Je n'ai rien à ajouter

non

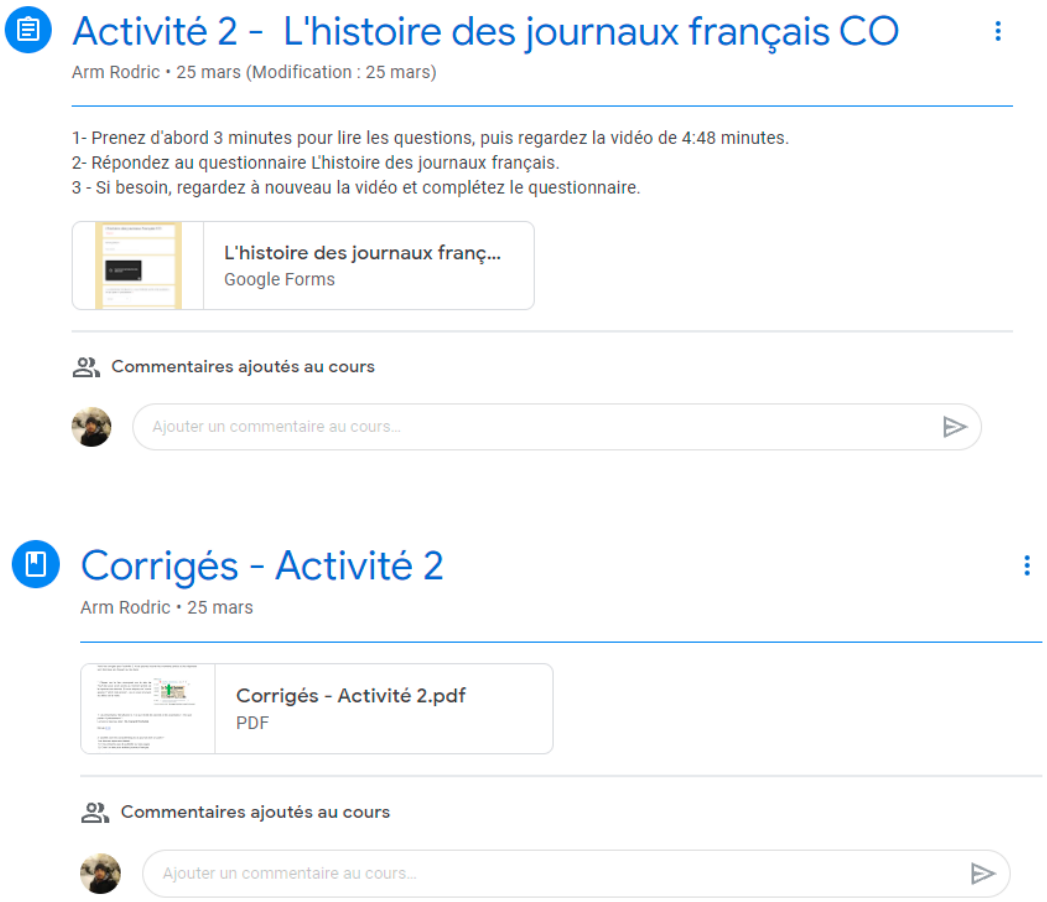
Non

non, mais j'aimerais qu'on fait ce projet dans d'autres cours

Annexe 6
Aperçu de l'étape 1 / Première unité didactique



Annexe 7
Aperçu de l'activité 2 / Etape 1



Annexe 8
Aperçu activité de CO

L'histoire des journaux français CO

Iniciar sesión en Google para guardar lo que llevas hecho. Más información

*Obligatorio

Nom et prénom *

Tu respuesta



1. Le présentateur fait allusion à « ce qui révèle les secrets et les scandales ». De quoi parle-t-il précisément ? *

Elige

2. Quelles sont les caractéristiques du journal dont on parle ? (plus d'une réponse possible) *

- [ ] Il a commencé en 1914
- [ ] Il ne présente pas de publicité sur ses pages
- [ ] C'est un journal généraliste
- [ ] Il a plus de 100 ans
- [ ] C'est l'un des plus solides journaux français

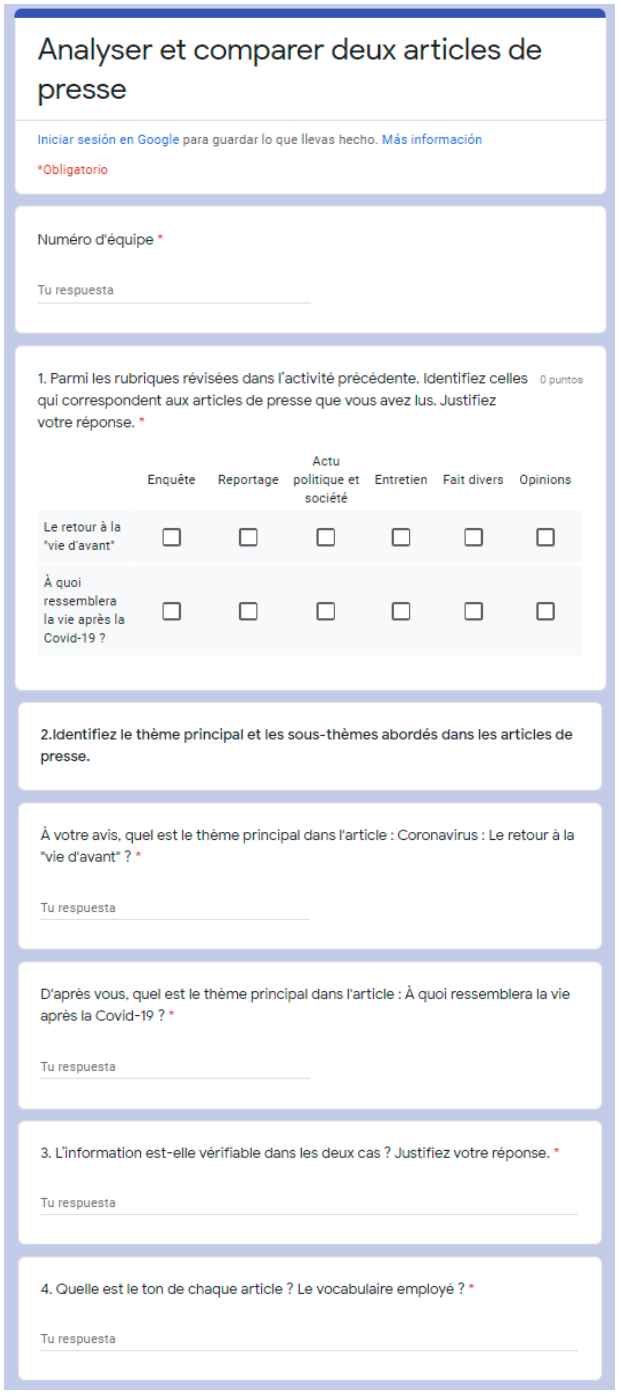
3. Que pouvait-on trouver dans les journaux de l'époque ? *

Elige

Annexe 9
Présentation sur Google Classroom de la sous-tâche 3



Annexe 10
Questionnaire Analyser et comparer deux articles de presse



Analyser et comparer deux articles de presse

Iniciar sesión en Google para guardar lo que llevas hecho. Más información

*Obligatorio

Numéro d'équipe *

Tu respuesta

1. Parmi les rubriques révisées dans l'activité précédente. Identifiez celles qui correspondent aux articles de presse que vous avez lus. Justifiez votre réponse. * 0 puntos

	Enquête	Reportage	Actu politique et société	Entretien	Fait divers	Opinions
Le retour à la "vie d'avant"	☐	☐	☐	☐	☐	☐
À quoi ressemblera la vie après la Covid-19 ?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2.Identifiez le thème principal et les sous-thèmes abordés dans les articles de presse.

À votre avis, quel est le thème principal dans l'article : Coronavirus : Le retour à la "vie d'avant" ? *

Tu respuesta

D'après vous, quel est le thème principal dans l'article : À quoi ressemblera la vie après la Covid-19 ? *

Tu respuesta

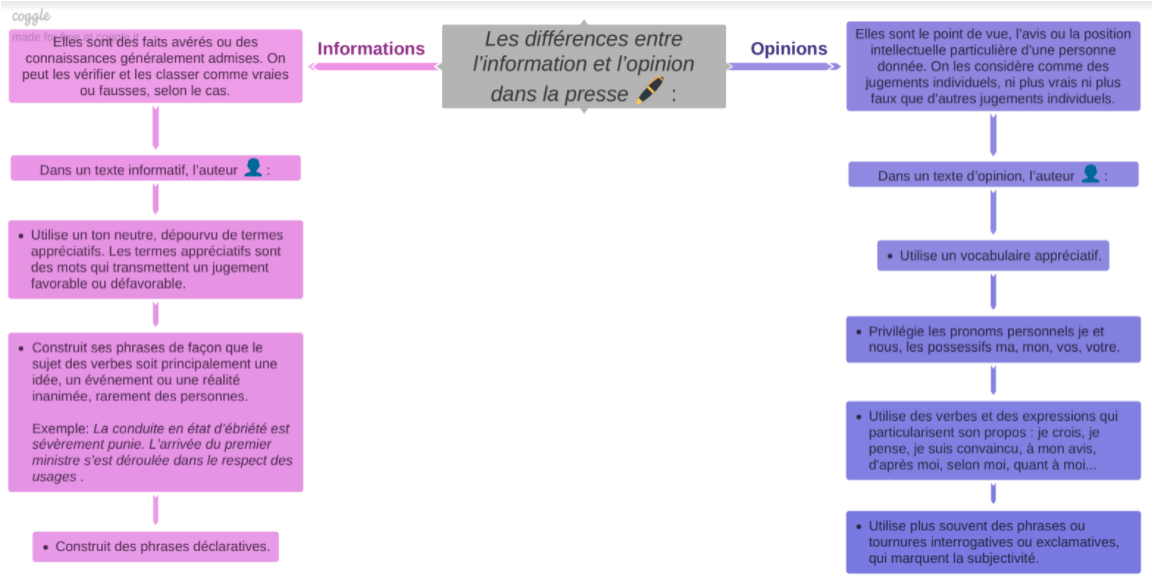
3. L'information est-elle vérifiable dans les deux cas ? Justifiez votre réponse. *

Tu respuesta

4. Quelle est le ton de chaque article ? Le vocabulaire employé ? *

Tu respuesta

Annexe 11
Carte heuristique



Annexe 12
Exemple de synthèse

Anahis Jarquin
15 de abr. de 2021 6:39pm

DENUNCIAR

"LE MONDE DES LECTEURS"- LE PORT DU MASQUE, INSTRUMENT D'UNE RUPTURE ANTHROPOLOGIQUE

premièrement dans le titre on peut voir de façon résumée le sujet.
et on va avoir un petite introduction dans la première partie du texte. Dans ce moment on commence à entendre plus à propos du texte et de l'information que l'auteur transmet. L'auteur discute de l'utilisation des masques et nous fait réfléchir à la manière dont nous avons vécu et la façon dont on le fait actuellement. Il parle un peu sur les expressions faciales et leur importance pour la communication entre les personnes et la façon dont le manque empêche cette proximité qui existait avant la pandémie.

Le masque empêche la relation qui se trouve avec les autres. Il propose une intervention dans laquelle, la gesticulation de la bouche nous aide à partager les sentiments qu'on a. On parle des fonctions que la face fait pour nous comprendre en donnant l'exemple du rire. L´effort d´exprimer ce qu´on pense sans l'aide de la bouche ou de la nez est un défi par les autres parties de la face, comme les yeux ou les oreilles.
L'action d'écouter semble se mettre en danger à cause de la limitation qui existe pour l'utilisation du masque.

Annexe 13
Fiche d'évaluation de l'implication des apprenants

Nom/ prénom	Tâche 1 (PE)	Tâche 2 (PO)	Tâche 3 (commentaire sur le blog)	Participation spontanée à l'oral	Appréciation de l'implication
[redacted]				M	**B**
[redacted]				M	**B**
[redacted]				M	**B**
[redacted]				M	**B**
[redacted]				F	**F**
[redacted]				F	**F**
[redacted]				F	Aucune
[redacted]				M	**TB**
[redacted]				F	**F**
[redacted]				M	**B**
[redacted]				F	Aucune
[redacted]				F	Aucune
[redacted]				M	**B**
[redacted]				TB	**B**
[redacted]				M	**B**
[redacted]				TB	**E**
[redacted]				TB	**M**
[redacted]				M	**TB**

Rendu Non rendu

E : Excellent

TB : très bien

B : bien

M : moyen

F : faible

Annexe 14
Aperçu du blog collaboratif « Voix mexicaines » 1



Annexe 15
Aperçu du blog collaboratif « Voix mexicaines » 2

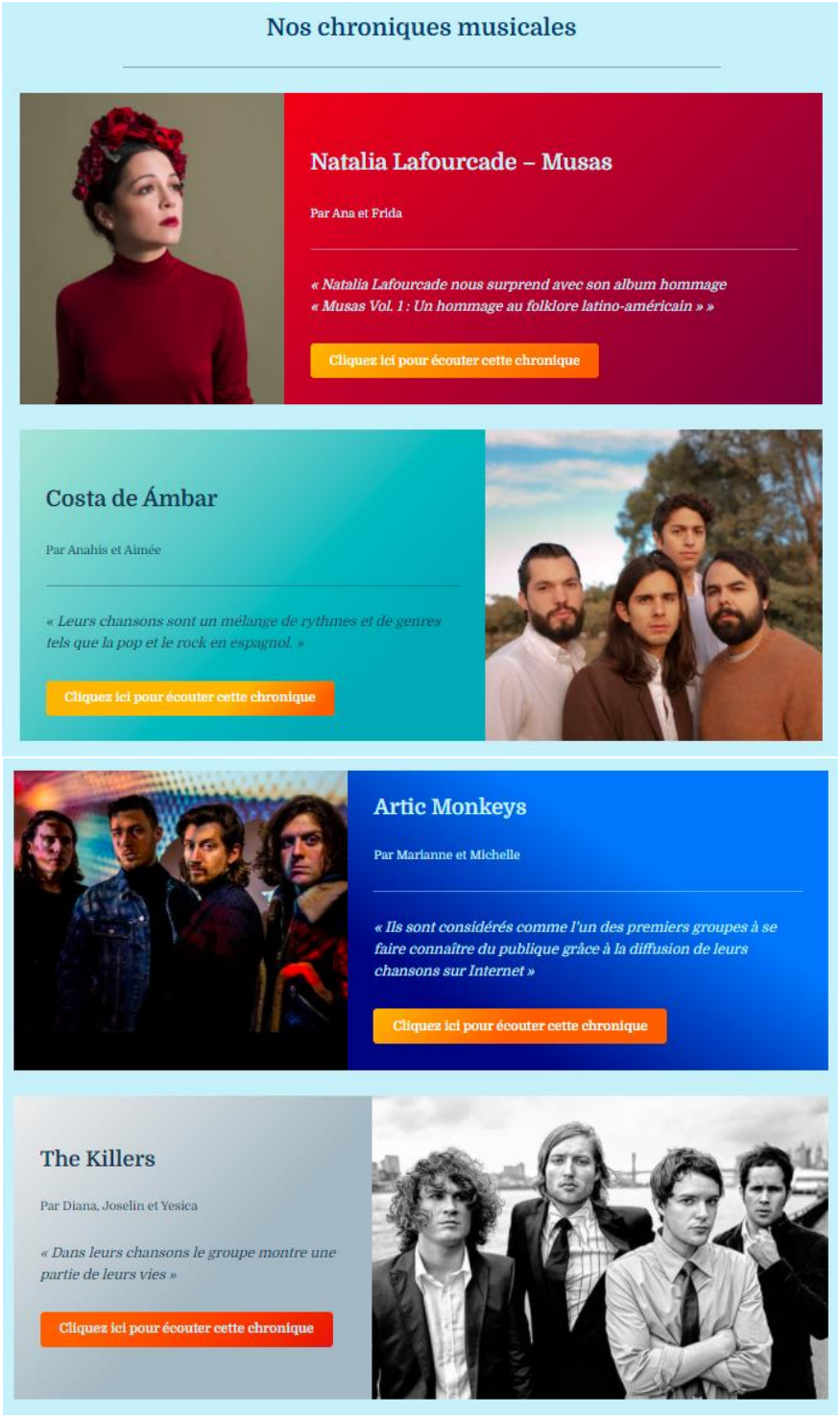


Table des matières

Remerciements..... 3

Sommaire……5

Introduction..... 7

PARTIE 1 – PRESENTATION DU CONTEXTE ET DU PROJET..... 9

CHAPITRE 1. LE FRANÇAIS ET L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU MEXIQUE10

1. Bref aperçu du profil et de la politique linguistiques au Mexique..... 10
2. Le français au Mexique..... 10
   2.1. La présence française au Mexique..... 10
   2.2. La présence de la langue française au Mexique..... 11

CHAPITRE 2. PRESENTATION DE L'ORGANISME D'ACCUEIL ET DE LA FORMATION..... 14

1. L'Université de Veracruz..... 14
   1.1. L'offre de formation en langues et en didactique des langues à l'UV.... 15
   1.2. L'Université de Veracruz, un établissement de tradition francophile 16
2. La Faculté des langues de l'Université de Veracruz..... 18
3. La Licence en langue française..... 18
4. Le public 20

CHAPITRE 3. LE PROJET ET LA METHODOLOGIE..... 21

1. Description de la commande de stage..... 21
   1.1. Le rapprochement avec l'établissement..... 21
   1.2. Les accords et la négociation 21
2. Le projet « Création d'un blog collaboratif » 23
   2.1. Objectifs pédagogiques du projet « Création d'un blog collaboratif »... 25
3. L'analyse du contexte et des besoins 25
   3.1. Les approches théoriques et méthodologies appliquées dans les enseignements de la Licence en langue française..... 25
   3.2. Le contexte du cours 26
4. Objectif général..... 27
5. La problématique 27
6. Hypothèses sur la mise en œuvre du projet 28
7. La méthodologie et recueil de données..... 29

PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE 31
CHAPITRE 4. LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE 32
1. Description de la perspective actionnelle 32
2. La tâche dans une perspective actionnelle 33
2.1. La tâche complexe 34
3. Une perspective co-actionnelle 35
4. La notion de projet 35
5. Les différences entre la perspective actionnelle et l'approche communicative 37
CHAPITRE 5. FORMATION A DISTANCE ET DISTANCES EN FORMATION 38
1. Distinction entre formation à distance et formation en ligne 38
1.1. Formation à distance 38
1.2. Formation en ligne 38
2. La distance, un concept multidimensionnel en didactique des langues 39
2.1. La distance physique 39
2.2. La distance temporelle 40
2.2.1. Activité d'enseignement/apprentissage synchrone 40
2.2.2. Activité d'enseignement/apprentissage asynchrone 40
2.3. La distance linguistique 40
2.4. La distance culturelle 41
2.5. La distance transactionnelle 42
CHAPITRE 6. LA LITTERATIE NUMERIQUE 45
1. Conception actuelle de la notion de littératie numérique 45
1.1 .La littératie technologique 46
1.2. La littératie de la construction de sens 46
1.3. La littératie de l'interaction 46
CHAPITRE 7. CONCEPTUALISER ET MESURER L'IMPLICATION DE L'APPRENANT 48
PARTIE 3 - MISE EN ŒUVRE DU PROJET ET EVALUATION 51
CHAPITRE 8. PREMIERES ANALYSES : PARTICIPATION, CONDITIONS ET PRATIQUES 52
1. Le niveau de participation aux séances 52
2. Les conditions de participation aux cours à distance des apprenants 53
3. L'utilisation du numérique 54

CHAPITRE 9. MISE EN ŒUVRE DU PROJET COMMUN « CREATION D'UN BLOG COLLABORATIF » AU MOYEN DES TIC 57
1. Considérations sur le dispositif Google Classroom 57
2. Le déroulement du projet 58
3. Analyse de l'unité pédagogique 1– Ecrire un article de blog 60
3.1. Inclure et impliquer les apprenants en amont du projet 61
3.2. Préparer les apprenants à la réalisation d'une tâche complexe au moyen des TIC dans une perspective actionnelle 66
3.3. Intégrer le travail sur la langue au moyen d'un dispositif interactif dans une perspective actionnelle 68
3.4. La réalisation d'une tâche complexe au moyen des TIC 69
3.5. Les productions des apprenants 71
4. Résumé de l'unité pédagogique 2 - Réaliser une chronique musicale 72
5. Le blog collaboratif « Voix mexicaines » 73
CHAPITRE 10. EVALUATION DU PROJET 74
1. L'évaluation du projet par les apprenants 74
1.1. L'assiduité et l'implication des apprenants dans le projet 74
1.2. La perception des apprenants par rapport aux ateliers proposés 75
2. L'interaction entre les participants au projet 77
3. La réduction de la distance entre les participants au projet 77
4. Les apports du projet 79
5. Pistes d'amélioration 79
Conclusions 81
Bibliographie 83
Sigles et abréviations utilisés 87
Table des illustrations 88
Table des annexes 89
Table des matières 110

MOTS-CLÉS : Perspective actionnelle, formation à distance, outil TIC, pédagogie de projet

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour objectif de présenter la démarche et les résultats de la mise en place d'un projet collaboratif fondé sur la perspective actionnelle dans le cadre d'une formation universitaire à distance au Mexique. Étant donné que cette formation vise principalement à former des enseignants de FLE, ce projet poursuit deux objectifs pédagogiques à l'égard du public cible ; faire pratiquer le français oral et écrit dans une perspective actionnelle et, enseigner le fonctionnement des dispositifs numériques adaptés pour l'apprentissage des langues. Dans ce travail, nous cherchons à montrer comment l'usage des outils TIC peut favoriser une démarche fondée sur la perspective actionnelle et la pédagogie de projet. En outre, certaines contraintes ont été imposées par l'établissement d'accueil lors de la mise en œuvre du projet. Nous analyserons comment l'incorporation des outils TIC sert à réduire les effets de ces contraintes et à favoriser l'implication du public cible dans le projet.

PALABRAS CLAVE : Enfoque orientado a la acción, formación a distancia, herramientas TIC, pedagogía por proyectos

RESUMEN

Este trabajo universitario de maestría analiza los resultados de la implementación de un proyecto colaborativo basado en el enfoque orientado a la acción dentro del marco de una formación universitaria a distancia en México. Los estudiantes que participan en este proyecto son en su mayoría futuros profesores de Francés como lengua extranjera. Por ello, el proyecto presentado tiene dos objetivos pedagógicos principales: permitir la práctica del francés oral y escrito en un enfoque orientado a la acción y, enseñar el funcionamiento de herramientas TIC adecuadas para la enseñanza/ aprendizaje de idiomas. El objetivo de este análisis es demostrar que la incorporación de herramientas TIC puede favorecer a los métodos de enseñanza basados en el enfoque orientado a la acción y en la pedagogía por proyectos.