



HAL
open science

L'utilisation des technologies numériques dans les évaluations institutionnelles : quels enjeux pour l'évaluation formative

Julie Peter

► **To cite this version:**

Julie Peter. L'utilisation des technologies numériques dans les évaluations institutionnelles : quels enjeux pour l'évaluation formative. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03633872

HAL Id: dumas-03633872

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03633872v1>

Submitted on 7 Apr 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.

L'utilisation des technologies numériques dans les évaluations institutionnelles : quels enjeux pour l'évaluation formative

**Julie
PETER**

Sous la direction de Comlan FANTOGNON

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours FLES orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

L'utilisation des technologies numériques dans les évaluations institutionnelles : quels enjeux pour l'évaluation formative

**Julie
PETER**

Sous la direction de Comlan FANTOGNON

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Didactique du FLE
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours FLES orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je tiens à remercier mon tuteur de stage, Dominique Boultareau, pour sa confiance et sa disposition, ma mère, qui m'a relue et soutenue tout au long de ce mémoire, mes amies Elsa Fuchs et Kristiane Mensdorff pour leurs précieux conseils, ainsi que mon père Andrew Peter et mon conjoint James Alejandro Amaya, qui m'ont toujours encouragé dans mes projets. Au cours de cette seconde année d'études à distance, j'ai été, encore une fois, impressionnée par le soutien infatigable des étudiants de Master à distance. Les échanges sur le groupe Facebook m'ont beaucoup apporté et motivé. C'est pourquoi je souhaite les remercier également pour leur grande aide.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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.

PRENOM : Julie

NOM : Peter

DATE : 04 septembre 2021

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire.....	5
Introduction.....	7
Partie 1	
=	
Présentation du contexte.....	9
CHAPITRE 1. PRÉSENTATION DE L'ORGANISME D'ACCUEIL.....	10
1. FONDATION DES ALLIANCES FRANÇAISES.....	10
2. ALLIANCE FRANÇAISE DE MEDELLIN.....	11
CHAPITRE 2. COURS, ÉVALUATION ET VIRTUALITÉ.....	14
1. CONTEXTE	14
2. MANUELS ET PLATEFORME MON ALLIANCE.....	15
3. RAPPORT AU CHANGEMENT ET AUX TECHNOLOGIES.....	17
4. ÉVALUATION.....	19
CHAPITRE 3. COMMANDE DE STAGE ET PROBLÉMATIQUE.....	21
1. COMMANDE DE STAGE.....	21
2. ANALYSE DES BESOINS INSTITUTIONNELS.....	22
3. PROBLÉMATIQUE.....	23
4. MÉTHODE DE RECHERCHE ET RECUEIL DE DONNÉES.....	24
Partie 2	
=	
Cadre théorique.....	25
CHAPITRE 4. APPRENTISSAGE ET PROCESSUS COGNITIFS.....	26
1. INTRODUCTION.....	26
2. DÉFINITIONS.....	26
3. PROCESSUS COGNITIFS D'APPRENTISSAGE.....	27
4. ENSEIGNEMENTS ET APPLICATIONS DES NEUROSCIENCES ÉDUCATIVES.....	30
CHAPITRE 5. E-LEARNING ET TECHNOLOGIE NUMÉRIQUE.....	32
1. E-LEARNING.....	32
2. TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES.....	35
3. LEARNING MANAGEMENT SYSTEM.....	37
CHAPITRE 6. PLACE DE L'ÉVALUATION DANS L'APPRENTISSAGE.....	40
1. PRÉSENTATION DE L'ÉVALUATION.....	40
2. ÉVALUATION FORMATIVE.....	43
3. RÉGULATION DES APPRENTISSAGES.....	44
CHAPITRE 7. L'ÉVALUATION EN LIGNE.....	48
1. APPORTS DES TN DANS L'ÉVALUATION.....	48

2. DÉFIS DES TN DANS L'ÉVALUATION.....	50
Partie 3	
=	
Conception et analyse du projet.....	54
CHAPITRE 8. MISE EN PLACE DU PROJET.....	55
1. RECHERCHE D'UN FORMAT D'ÉVALUATIONS INSTITUTIONNELLES.....	55
2. MISE EN PLACE D'UN NOUVEAU FORMAT.....	58
CHAPITRE 9. RÉSULTATS OBTENUS.....	62
1. DÉMARCHE DE RECUEIL.....	62
2. RÉSULTATS.....	63
CHAPITRE 10. ANALYSE DE LA DÉMARCHE ET DES RÉSULTATS.....	74
1. DIFFICULTÉS ET LIMITES.....	74
2. PISTES D'AMÉLIORATION.....	78
Conclusion.....	82
Bibliographie.....	83
Sigles et abréviations utilisés.....	87
Table des illustrations.....	88
Table des annexes.....	89
Table des matières.....	122

Introduction

Dans une société accordant une importance à chaque fois plus importante à la compétition, l'uniformisation et la certification, l'évaluation a acquis une place très importante. Avec l'arrivée d'internet et le web participatif, tout évaluer et commenter est devenu une pratique très courante au quotidien dans la sphère privée également. Le milieu éducatif ne déroge pas à la règle : on évalue les institutions éducatives, les enseignants, les apprenants. En didactique, l'évaluation prend aussi une place centrale au moment de la mise en place des programmes d'enseignement/apprentissage. Et pourtant, comme le rappelle Tagliante ;

Rares sont les pays où l'enseignant reçoit, dans sa formation initiale, ne serait-ce qu'une information sur les différentes façons d'évaluer les progrès en langues de ses élèves. Démuni, il reproduit souvent les procédures par lesquelles il a lui-même été évalué au cours de ses études (2005 : 19).

Lorsque j'étais étudiante au lycée, j'ai pu avoir l'impression, en cours de langue, d'être en train d'ingurgiter des connaissances, plus que d'apprendre. Il me semblait falloir assimiler des savoirs quelque peu « artificiels » dans le but de les recracher tels quels lors d'évaluations sommatives. J'assimilais alors ces dernières à un moyen de validation nécessaire à la poursuite de mon cursus scolaire, mais je n'avais ni l'impression qu'elles renforçaient véritablement mon processus d'apprentissage ni qu'elles y étaient intégrées. Il me semblait parfois également que les enseignants maintenaient un certain mystère sur le déroulement des évaluations, comme pour tester les capacités des apprenants à deviner des attentes n'ayant pas été clairement formulées.

Actuellement enseignante de FLE depuis quatre ans, j'ai pu discerner, dans l'institution dans laquelle je travaille, une problématique nouvelle liée à la pandémie de la Covid-19 et le passage obligé du présentiel à la virtualité pour beaucoup d'institutions éducatives. Un des premiers réflexes de l'institution où je travaille ayant été de transposer les programmes et activités d'apprentissage du présentiel au distanciel, en essayant de limiter les changements et modifications, des doutes ont rapidement surgi quant aux évaluations. En effet, il ne semblait pas approprié de conserver un même format pour ces dernières. Certains questionnements ont fait surface : Quels facteurs prendre en compte dans le passage des évaluations institutionnelles présentes au distanciel ? Comment adapter des évaluations institutionnelles à la plateforme d'*e-learning* Apolearn ? Comme le signalent F. Lafleur & al. : « Le contexte d'enseignement à distance pourrait permettre de reconsidérer l'évaluation en tant que moyen de développement et de formation » (2021 : 19), mais de quelle manière ?

Qu'en est-il de la surveillance limitée liée à la distance physique, ou encore le manque de formation des apprenants et enseignants aux technologies numériques ? Tous ces questionnements m'ont orienté vers la formulation de la problématique suivante :

Sous quel angle aborder les évaluations institutionnelles en distanciel, sur la plateforme d'*e-learning* Apolearn ?

Pour répondre à cette question, je prendrai en compte les recommandations de trois grands domaines : la didactique, les sciences cognitives, ainsi que les sciences de l'information et la communication. Je commencerai par faire connaître, dans la première partie, mon contexte et ma commande de stage. La deuxième partie sera consacrée à la présentation de mon cadre théorique, autour de quatre thématiques ; 1. l'apprentissage et les processus cognitifs, 2. le *e-learning* et les technologies numériques, 3. la place de l'évaluation dans l'apprentissage 4. les enjeux de l'évaluation en ligne. Je présenterai ensuite, dans la troisième et dernière partie de ce mémoire, ma démarche ingénierique et méthodologie de recueil, ainsi que les résultats obtenus et l'analyse de la démarche mise en place. Je terminerai enfin par une conclusion générale, visant à dresser un bilan de l'évolution de ma réflexion et des résultats obtenus lors de cette recherche.

Partie 1

-

Présentation du contexte

Chapitre 1. Présentation de l'organisme d'accueil

Ayant effectué mon stage à l'Alliance Française de Medellin, en Colombie, je commencerai par présenter la Fondation des Alliances Françaises, puis l'organisme d'accueil en lui-même.

1. Fondation des Alliances Françaises

1.1. Naissance et expansion

Le comité d'organisation de l'Alliance Française voit le jour en 1883, à Paris, sous le nom d'*Association Nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger*. L'année suivante, l'organisation compte une cinquantaine de membres (hommes politiques, écrivains, magistrats, éditeurs...) dont des personnalités célèbres telles que Louis Pasteur, Jules Verne ou Paul Cambon, faisant partie de son conseil d'administration. Les Alliances Françaises de Barcelone, du Sénégal, de l'île Maurice et de Mexico ouvrent également leurs portes en 1984.

Bruézière indique que « l'oeuvre de l'Alliance se présente comme une œuvre *patriotique*, au double sens que le mot comporte historiquement. Il s'agit d'abord de rendre à la France son *image de marque internationale* [...] et d'étendre l'influence française dans les territoires d'outre-mer et plus spécialement dans le bassin méditerranéen [...] » (1983 : 11). Pour cela, elle s'attache à : « fonder et subventionner des écoles françaises ou introduire des cours de français dans les écoles qui en sont dépourvues », « former des maîtres, en créant des Écoles Normales », « distribuer des récompenses propres à assurer la fréquentation des écoles », « donner des prix et des bourses de voyage aux meilleurs élèves », « encourager les publications pouvant seconder l'oeuvre de l'Alliance » et « organiser des conférences », entre autres (*ibid.*). L'association vise également à « soutenir l'enseignement de la langue sur la base de valeurs universelles, telles que les droits de l'homme et la laïcité » (De Launoit, 2006 : §1).

En l'espace de dix ans seulement, l'organisation recense des Alliances sur tous les continents, dans huit pays (*ibid.*), et, plus d'un siècle plus tard, en 2020, elle en dénombre plus de 830, dans 131 pays.

La Fondation Alliance Française naît en 2007 et devient Fondation des Alliances Françaises en 2020. Son siège parisien reste « le cœur du réseau de l'Alliance Française » (*ibid.*).

1.2. Statut et fonctionnement

Comme il est spécifié sur sa page internet¹, la Fondation des Alliances Françaises est rattachée au ministère des Affaires étrangères par une convention annuelle. Elle se charge de délivrer « la marque “ Alliance Française ”, après avoir approuvé les statuts d’une nouvelle association, qui « doivent être conformes aux grands principes et aux missions de diffusion du français et des cultures francophones ».

Les Alliances Françaises dans les pays étrangers sont des initiatives locales et sont régies par le droit local. Elles se veulent apolitiques et non confessionnelles et prennent la plupart du temps la forme d'association à but non lucratif. « Le lien moral existant avec l'Alliance de Paris [est] dépourvu de toute structure hiérarchique » (De Launoit, 2006 : §3) ; ces institutions fonctionnent comme des franchises et n'ont pas de relations financières avec le siège parisien.

Si les Alliances Françaises se sont multipliées à travers le monde et ont perduré dans le temps, c'est en grande partie grâce aux liens qui se sont tissés entre ces institutions et les villes ou régions dans lesquelles elle se sont installées. « On compte aujourd'hui plus de 8 500 bénévoles étrangers qui consacrent une partie importante de leur vie professionnelle et personnelle à participer au rayonnement de la culture française » (De Launoit, 2006 : §2).

Être en possession d'un franchise « Alliance Française » signifie garantir un enseignement de qualité, en délivrant des diplômes reconnus par l'Éducation Nationale en France, en proposant des programmes constamment réadaptés aux besoins et attentes des populations actuelles et en préparant les apprenants à communiquer dans des situations et sur des thématiques variées.

2. Alliance Française de Medellin

2.1. Institution

L'institution existe depuis 1948 et fait partie du réseau des Alliances Françaises. En Colombie, ce réseau se compose de 16 Alliances dans 12 villes du pays.

Elle a obtenu la reconnaissance *el Orden al Mérito Don Juan del Corral, grado oro*² en 2018 de la part de la mairie pour « sa large trajectoire culturelle et pédagogique au niveau de la transmission et du dialogue interculturel entre la France et la Colombie ».

C’est une association privée, située en milieu urbain et est présente dans la ville depuis plus de 70 ans. Elle est renommée pour l’apprentissage de la langue française (c’est d’ailleurs

¹ <https://www.fondation-alliancefr.org/?p=448>

² Récompense Don Juan del Corral, niveau or (traduction libre)

le seul institut de la ville autorisé à faire passer les examens DELF, DALF et TCF) mais elle est également connue des habitants pour ses événements et espaces culturels.

L'institution dispose de deux sites physiques, mais, depuis mars 2020, à cause de la situation sanitaire due à la pandémie de la Covid-19, tous les cours sont donnés virtuellement. Elle offre des cours groupaux et particuliers pour enfants, adultes et adolescents, de A1 à C2, conformément aux descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Pour les groupes, elle propose différents rythmes et horaires d'apprentissage. Elle se charge également de certains programmes dans des lycées privés, universités et entreprises de la région, ainsi que du programme d'Enseignement du français en ligne (EFEL), en collaboration avec l'Institut Français de Madrid.

2.2. Acteurs

L'Alliance Française de Medellin (désormais AFM) compte actuellement 46 employés, dont une trentaine d'enseignants. Elle est composée d'une assemblée générale, d'un conseil d'administration, d'un directeur général et d'un expert-comptable.

L'assemblée générale a pour objectif d'accompagner le directeur général dans ses décisions et est représentée par un président. Quant au directeur général, il est nommé par le Ministère des Affaires Etrangères de France, pour deux à quatre ans. Il est chargé de coordonner les opérations de l'établissement avec les différents directeurs et responsables de départements.

Le directeur pédagogique est responsable du programme des cours et du corps enseignant. Il désigne également, en accord avec le directeur général : un responsable des certifications officielles, un responsable du programme pour enfants et adolescents Petits Princes, un responsable des cours externes (pour les programmes de cours offerts à d'autres institutions privées ou publiques de la ville) et un responsable du programme EFEL (Enseignement du Français en Ligne), en association avec l'Institut Français de Madrid.

L'AFM est divisée en quatre départements: 1. Pédagogie 2. Administration et finance 3. Culture et communication 4. Information et documentation.

2.3. Public

Chaque année, l'AFM compte environ 2000 étudiants, tous âges confondus. Il existe des programmes différents pour enfants, adolescents et adultes.

La Colombie a été très longtemps fermée au reste du monde, c'est pourquoi, le public de l'institution est très majoritairement d'origine colombienne et la plupart parle uniquement espagnol. Ce n'est que récemment que le pays commence à s'ouvrir, et, avec le temps, le

nombre d'apprenants parlant d'autres langues augmente. Toutefois, le public de l'AFM étant souvent issu de familles privilégiées ayant les moyens de suivre des études supérieures, il n'est pas rare que les apprenants parlent anglais ou portugais. En effet, les cours ne sont pas accessibles à tous, leurs prix étant relativement élevés.

Le public de l'institution est non-captif, de tout âge, et, chez les adultes principalement, l'objectif est généralement de passer une certification de niveau B2. Le contexte socio-politique du pays étant complexe, beaucoup de Colombiens cherchent à immigrer, travailler ou étudier en France/au Canada. Ils suivent souvent les cours dans cette optique.

Les apprenants accordent en général une grande importance aux explications grammaticales, qui doivent être claires et structurées afin de pouvoir prendre des notes. Ils apprécient aussi beaucoup les activités plus ludiques (jeux de rôles, quiz...). Les enseignants sont vus comme des personnes-ressources de la culture et de concepts français. Ils sont aussi accompagnateurs, alliés, voir amis, pouvant aider les apprenants dans certaines démarches autres que les cours. Le public-cible est dynamique, engagé, mais a parfois peur de l'erreur. Malgré la similarité de l'espagnol et du français, il peut appréhender la prononciation et l'écriture.

2.4. Commentaires

Depuis quelques années, à Medellin, de nouveaux centres de langues ont vu le jour. L'AFM, auparavant unique référente de la langue française dans la ville, a vu son nombre d'apprenants baisser significativement. De plus, avec le passage à la virtualité causé par la situation sanitaire due à la pandémie mondiale de la Covid-19, des plateformes d'enseignement des langues étrangères en ligne sont devenues concurrentes directes de l'institution.

Le prix des cours de l'AFM étant relativement élevé compte tenu du niveau de vie moyen des Colombiens, cette dernière s'est vue obligée à repenser ses arguments de vente. Ainsi, elle compte mettre l'accent sur son statut de référence culturelle de la ville, sur ses méthodes, programmes actualisés et outils novateurs, sur la qualité de son enseignement, la qualification de son personnel enseignant, sur le pourcentage de réussite aux examens officiels des apprenants (ou anciens apprenants) et sur le fait qu'elle soit la seule organisation de la région autorisée à faire passer des certifications officielles. En 2018, elle a également obtenu la certification NTC ISO 9001 : 2015 pour son système de gestion, toujours dans l'optique de revêtir une image de fiabilité et l'excellence.

Chapitre 2. Cours, évaluation et virtualité

1. Contexte

De mars 2020 à juin 2021, tous les cours de l'AFM ont été donnés en modalité virtuelle. Le passage du présentiel au virtuel s'est fait dans l'urgence. En l'espace d'une semaine, l'AFM a pris des mesures pour rendre cette transition possible.

1.1. *Alliances Françaises et technologies numériques*

Depuis 2010, les Alliances Françaises suivent la démarche qualité adaptée aux Instituts Français et Alliances Françaises, pour laquelle il existe un Référentiel de l'Institut Français et la Fondation Alliance Française. Ce référentiel présente les objectifs et orientations de ces entités pour harmoniser leurs pratiques. On y retrouve un point appelé « s'inscrire dans une démarche innovante » (2019 : 13) mettant l'accent sur l'offre de programmes en ligne et hybrides des catalogues de cours, ainsi que sur le partenariat avec la plateforme en ligne Culturethèque et l'accès à la médiathèque de chaque établissement.

De plus, en 2015, la Fondation Alliance Française a mis en place le plan Alliance 2020 avec les Alliances Françaises du réseau, le soutien du ministère de l'Europe et celui des Affaires Étrangères. Face à la concurrence et dans le but de moderniser et développer son réseau, différentes mesures ont été décidées, autour de quatre axes : 1. **mutualiser** : « mettre en commun les moyens et les compétences pour créer des économies d'échelle, être plus visibles et plus forts ensemble » ; 2. **innover** : « développer de nouveaux outils pour rendre l'offre des Alliances plus attractive et mieux répondre aux attentes des publics » ; 3. **former** : « professionnaliser les équipes, notamment aux nouveaux métiers du numérique et du marketing, pour être plus performants et maintenir le niveau d'excellence associé au label Alliance Française » ; 4. **financer** : « imaginer de nouveaux modèles économiques pour le développement d'outils et de projets économiquement viables, dans un contexte de rareté des financements public » (Alincourt, 2018 : 12).

Comme nous pouvons le voir à travers cette stratégie, la Fondation Alliance Française mise sur image moderne et numérique pour être plus compétitive. Dans le cadre du plan Alliance 2020, elle a décidé de mettre en place la plateforme d'apprentissage en ligne Mon Alliance, réalisée par le prestataire Apolearn.

À cette période, L'AFM décide de suivre la tendance et se porte volontaire, en 2017, pour faire partie du projet pilote avant la commercialisation du dispositif d'apprentissage Mon Alliance.

1.2. Passage à la virtualité

L'AFM, lors du rapide passage à la modalité virtuelle, a su réagir promptement, en acquérant de nouveaux outils, comme l'application de vidéoconférence Zoom, afin de continuer à offrir des cours synchrones, mais de manière virtuelle, et en offrant des formations « express » à ses enseignants. Les programmes de cours n'ont toutefois pas été réellement adaptés à la virtualité, le premier réflexe étant de conserver les mêmes contenus dans les deux modalités. Beaucoup d'enseignants ont, à ce moment-là, commencé à travailler avec leur propre ordinateur et écouteurs, mais l'institution a également prêté du matériel à ceux qui en avaient besoin.

2. Manuels et plateforme Mon Alliance

Afin de se positionner en tant que référence culturelle et éducative de la ville, tout en représentant la modernité et en impulsant les nouvelles tendances, l'AFM se munit et actualise régulièrement ses méthodes, manuels et outils pédagogiques.

2.1. Manuels utilisés et découpage des cours

L'institution s'appuie sur différentes méthodes d'apprentissage du français selon l'âge des apprenants. Pour les enfants, deux méthodes sont utilisées, une pour les 5-6 ans (Les petits Loustics), et une pour les 7-10 ans (Les Loustics). Les 11-15 ans, quant à eux, intègrent le programme pour adolescents (Adosphère), et le programme pour adultes est proposé à partir de 16 ans (Cosmopolite).

Tous ces manuels sont basés sur les contenus et compétences déterminés par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) selon les six niveaux définis par ce dernier (A1, A2, B1, B2, C1, C2 – voir Annexe 1 « Descripteurs des six niveaux du CECRL »). L'AFM a sous-divisé ces niveaux en modules de 40 heures chacun (1h institutionnelle = 50 minutes), pouvant être suivis à des horaires différents ; le niveau A1 est composé de deux modules (A1.1 et A1.2), le A2 de trois modules (A2.1, A2.2, A2.3), le B1 de cinq modules et le B2 de six modules (voir Annexe 2 « Découpage et type d'évaluation »). La demande pour les cours de niveaux C est extrêmement faible. Les rythmes proposés sont

les suivants : super intensifs (20h/semaine), intensifs (8h/semaine) et réguliers (4h/semaine). En général, surtout pour les niveaux A, le programme est très chargé et les enseignants ne disposent pas du temps qu'ils souhaiteraient avoir pour retravailler certains contenus.

2.2. *Cosmopolite*

La méthode Cosmopolite, servant de supports pour les adultes et grands adolescents, a été intégrée depuis peu dans le programme de l'AFM (2019). Elle se veut de perspective actionnelle, ouverte sur le monde, et proposant des activités authentiques. Elle se compose d'un Livre de l'élève et son DVD- ROM, un Cahier d'exercices et son CD audio, un Guide pédagogique, et un Parcours digital. Une version complètement numérique est également disponible.

Le livre de l'élève est composé, pour chaque dossier (huit au total), d'une ouverture de dossier active, de six leçons d'apprentissage, d'une leçon « Culture », d'une page « Projets » et d'une page « DELF ». On y trouve également des activités de médiation et de remédiation (« Expressions utiles pour... » et « Apprenons ensemble ! »).

Le cahier d'exercices est lui aussi organisé en huit dossiers, avec des activités d'entraînement et des ressources complémentaires pour chaque thème, on y retrouve également une page « DELF », une leçon « Cultures », une activité d'auto-évaluation, deux pages de « Bilan », un portfolio, les transcriptions des enregistrements et des pages « Lexique » pour chaque dossier. Le cahier comme le Parcours digital sont autocorrectifs et conçus pour être faits en autonomie.

2.3. *Plateforme Mon Alliance*

Mon Alliance est une plateforme de type Learning Management System (LMS) réalisée par le prestataire Apolearn. Elle a initialement été pensée comme un complément en ligne des cours présentiels pour les apprenants. Comme l'explique Alincourt, « le cours en présentiel reste le noyau, l'apprentissage est prolongé en ligne » l'idée étant l'enrichissement des cours présentiels « et non la création de produits de cours spécifiques hybrides ou en ligne » (2018 : 15).

Lorsqu'un enseignant crée un groupe sur la plateforme et ajoute des apprenants, le compte de ces derniers se créent. Les apprenants reçoivent alors une invitation à s'identifier et ont accès aux classes dans lesquelles ils sont inscrits. Lorsqu'un groupe est fermé, les apprenants n'y ont plus accès.

La plateforme offre diverses fonctionnalités : créer et partager des contenus, avoir des échanges sociaux sur le « mur » ou par messagerie, assigner des devoirs ou tâches, annoncer des événements, donner des informations importantes et évaluer des apprenants. Il est possible d'y concevoir des parcours pédagogiques et de suivre la progression des apprenants. La plateforme se veut intuitive et ergonomique.

L'institution s'est équipée de la plateforme en 2017, avant le passage au cours à distance, mais elle n'était que très peu utilisée avant cette période. En avril 2020, les contenus des divers manuels correspondant à chaque public ont été publiés sur la plateforme, ainsi que des exercices autocorrectifs complémentaires (Parcours digital) et des modules d'évaluation de la production écrite et orale. Une application a été annoncée par les fournisseurs il y a déjà plusieurs mois mais, jusqu'à la fin de mon stage, elle n'était pas disponible.

Lors de la mise en place du système d'évaluations institutionnelles, certaines limitations ont été identifiées sur la plateforme. Plusieurs réunions ont alors été organisées, avec un représentant d'Apolearn dans l'optique de trouver des solutions à certains problèmes, éclaircir des doutes, ou encore suggérer de nouvelles fonctionnalités.

3. Rapport au changement et aux technologies

3.1. L'accueil des outils et nouvelles dispositions de l'institution par les enseignants

Dans la perspective de garantir un enseignement de qualité à ses apprenants, l'AFM s'attache à engager des enseignants ayant une solide formation en FLE, contrairement à d'autres institutions de la ville. Les enseignants ont donc tous une formation pédagogique et connaissent les contenus des programmes. Ils sont performants et attentifs et proposent tous des activités complémentaires au programme des manuels. Ils s'efforcent également de proposer des supports authentiques et actuels.

Le personnel enseignant s'investit beaucoup lors des cours, mais, il n'est pas disposé à consacrer du temps extra à l'institution, pour la bonne raison que la majorité des enseignants est payée à l'heure ; la préparation des cours, la correction des activités ou encore les réunions et formations ne sont pas rémunérées. Toute exigence de l'institution vue comme chronophage est, par conséquent, mal reçue.

En 2018, l'AFM a obtenu la certification NTC ISO 9001 : 2015, reconnaissant la mise en place d'un système de management de qualité au sein des organisations. Les procédures

liées au suivi des différentes exigences d'obtention de la norme a coûté à tout le personnel de l'AFM des efforts temporels et organisationnels. Elles ont également uniformisé tout le système d'évaluation. Lors du passage à la virtualité, les formulaires physiques devant être remplis par les enseignants ont été conservés sous leur forme .doc. Ainsi, à cette période, les enseignants se retrouvaient à devoir remplir les documents sur Word, les enregistrer, pour ensuite les renvoyer par email au secteur administratif, ce qui paraissait inefficace et chronophage. Avec le passage au numérique, ce type d'inconvénient, cumulé à une insatisfaction financière ont poussé un grand nombre d'enseignants à quitter l'Alliance et se mettre à leur compte, en tant qu'indépendant ou en utilisant des plateformes.

Une autre exigence de l'institution n'ayant pas fait l'unanimité parmi les enseignants a été l'imposition de l'utilisation de la plateforme Apolearn. Comme l'explique très justement Mangenot, l'adoption des technologies est « au moins dans un premier temps, chronophage et demandeuse de formation » (2015 : 3). Il remarque que deux des causes les plus fréquentes d'une intégration peu efficace des technologies en langue seraient le « technocentrisme et la place insuffisante données aux enseignants ». Il explique que l'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les institutions découle souvent d'une décision d'ordre hiérarchique, dans un but d'apparente modernité, et que les formations offertes aux enseignants servent souvent à les manipuler mais pas à les intégrer (*ibid.*). Dès le test de modèle pilote de la plateforme, en 2017, les enseignants ont fait part de leur préoccupation quant à la charge de travail additionnel que représentait cette nouvelle mesure. L'AFM a ensuite signé le contrat avec le fournisseur en 2019. L'opinion des enseignants n'étant finalement pas prise en compte, plusieurs d'entre eux ont préféré ne pas l'utiliser du tout. Lors de la transition du présentiel au distanciel de 2020, la tendance a un peu changé : certains enseignants lui ont trouvé un intérêt nouveau, mais d'autres refusaient encore de s'en servir.

En règle générale, une partie du personnel est récalcitrante au changement, et particulièrement aux nouvelles technologies. L'outil de vidéoconférence Zoom, dans l'urgence de la transition de mars 2020, a, par contre, démontré sa grande utilité et a été adopté sans rechigner dès le début du confinement imposé par le gouvernement colombien.

3.2. Le rapport des apprenants avec le numérique

De manière générale, les colombiens citadins sont très attachés au portable. Beaucoup d'entre eux n'ont pas d'ordinateurs ou de tablettes, mais presque tous possèdent un portable. C'est définitivement l'objet technique le plus courant et le plus utilisé au quotidien. La plateforme n'ayant pas encore développé d'application, il n'est parfois pas pratique de l'utiliser lors de vidéoconférence pour les apprenants utilisant leur téléphone portable.

Les apprenants de l'AFM utilisent le numérique pour étudier, travailler, communiquer socialement et s'instruire (écouter une radio francophone, étudier et s'informer avec TV5monde, utiliser des applications ludiques comme Duolingo qui est, par exemple, très populaire, ou encore Lyricstraining, etc.).

En présentiel, ils amenaient leur téléphone portable en cours et gardaient un œil dessus en permanence. Pendant le cours, ils étaient souvent invités à les utiliser lors de quiz en ligne ou autre exercice incluant le portable (Kahoot et Padlet essentiellement). Pour les activités de production ou de préparation aux productions proposées par les enseignants, les apprenants avaient souvent le réflexe de sortir leur téléphone et chercher des mots dans le dictionnaire, par exemple. Les enseignants n'interdisaient en général pas leur usage. Au cours des activités incluant des technologies numériques, les apprenants comprennent la plupart du temps très vite ce qui est attendu d'eux et démontrent une certaine facilité à les employer, ce qui n'est pas toujours le cas des enseignants.

Déjà avant le confinement provoqué par la pandémie de la Covid-19, les enseignants affirmaient que les apprenants se montraient réceptifs à l'usage des TICE proposé en cours. Après plusieurs mois de cours à distance, cette tendance s'est confirmée auprès des apprenants. D'ailleurs, lors d'une enquête effectuée par la direction de l'établissement sur le possible retour aux cours présentiels auprès des apprenants de l'Alliance Française de Medellin dont les résultats ont été présentés lors de la réunion général du 11 juin 2021, plus de 50% des interrogés a affirmé préférer continuer en modalité distancielle.

4. Évaluation

4.1. Place et forme

Une des vitrines de l'Alliance Française de Medellin est d'être le seul institut de la région autorisé à faire passer les certifications officielles DELF, DALF et TCF. Dans ses publicités, elle insiste sur le fait que plus de 90% des apprenants de l'Alliance se présentant

aux examens obtiennent leur certification. C'est l'une des raisons pour lesquelles elle a choisi, pour les évaluations institutionnelles de fin de modules de cours, d'adopter un format type DELF, évaluant les quatre activités langagières : compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite.

Pour entrer dans des cours de groupe, quand les apprenants ont des connaissances préalables de français, ils doivent se livrer à une évaluation diagnostique afin de définir quel module intégrer. À l'intérieur des modules, les enseignants suivent le programme imposé par la méthode mais ils peuvent aborder les contenus de façon assez libre. Concernant l'évaluation, certains choisissent de proposer des évaluations diagnostiques en début de module/cours. Le nombre de tâches et activités suivies de rétroactions écrites ou orales peut varier également, mais il est obligatoire de finaliser le module avec les évaluations institutionnelles définies par l'AFM pour chaque niveau (composées de quatre parties : 1. Compréhension orale, 2. Compréhension écrite [ou grammaire pour les niveaux A], 3. Production écrite, 4. Production orale), et ce, depuis l'obtention de la certification ISO.

Comme il a été mentionné plus haut, le programme des niveaux A est particulièrement chargé, et les apprenants comme les enseignants se plaignent du manque de temps à leur disposition pour pouvoir travailler les contenus langagiers. Les apprenants aimeraient, par exemple, obtenir plus de rétroactions et les enseignants souhaiteraient pouvoir s'assurer plus régulièrement des acquis des apprenants avant de passer à des nouveaux thèmes.

4.2. Changements lors du passage au distanciel

En distanciel, les évaluations ont été simplifiées : l'institution a décidé de ne conserver que les activités de production (orale et écrite). Elle a mis à disposition des enseignants, sur la plateforme Apolearn, les grilles d'évaluations sous leur forme .doc et a créé des parcours à ouvrir uniquement au moment des évaluations de fin de modules. Les activités de production sont restées identiques à celles proposées en présentiel, mais les activités de compréhension ont été éliminées.

Chapitre 3. Commande de stage et problématique

Le passage au distanciel provoqué par la situation sanitaire due à la pandémie de la Covid-19 a créé de nouveaux besoins pour l'institution. Si elle a su assez vite adapter ses cours à la modalité virtuelle, les évaluations n'y ont, elles, pas réellement été adaptées. C'est pourquoi mon projet a pour objectif de répondre au mieux à ce besoin d'ajustement.

1. Commande de stage

1.1. Projet

Enseignante à l'AFM depuis 2017, j'avais connaissance du fait que plusieurs stagiaires de M2 par année étaient accueillis par l'institution. Il m'a par conséquent semblé naturel de m'adresser directement à mon employeur afin de faire mon stage sur mon lieu de travail. Je me suis, pour cela, dirigée vers le directeur pédagogique de l'établissement afin de définir un projet, et, après concertation avec la directrice, nous avons déterminé les points suivants :

- Mon stage se déroulerait à l'Alliance Française de Medellin, en Colombie, du 18 janvier 2021 au 06 juin 2021 (19 semaines +1 semaine de vacances), en distanciel.
- Mon projet consisterait à concevoir, mettre en place et tester un système d'évaluations institutionnelles via la plateforme Apolearn.
- Je dédierais 16 heures par semaine au projet et donnerais entre 8 et 12 heures de cours, en télétravail.

1.2. Missions

Les missions du stages telles qu'elles ont été définies dans la convention sont les suivantes:

- Connaître les contenus des modules proposés par l'institution
- Se familiariser avec la plateforme Apolearn
- Connaître les exigences de la norme ISO
- Adapter les examens institutionnels à la modalité virtuelle
- Adapter les examens institutionnels à la norme ISO
- Concevoir des activités évaluatives pour différents niveaux et publics

- Définir les modalités d'évaluation formative et sommative
- Tester les évaluations
- Obtenir des retours d'expérience à l'aide d'enquêtes

2. Analyse des besoins institutionnels

Dans le cadre du premier comité pédagogique de l'année, le 5 février 2021, j'ai eu l'occasion de proposer un questionnaire au sujet de l'utilisation de la plateforme Apolearn et des attentes des enseignants quant à la forme des évaluations, de manière anonyme, sous forme de Google Form, auquel 18 enseignants ont répondu. Les résultats m'ont permis de procéder à une analyse du contexte et des besoins, en plus d'entretiens avec le directeur pédagogique, de conversations avec des collègues, d'une réunion avec un représentant de la plateforme, et de lectures (*Proyecto Educativo Institucional*, Référentiel de l'Institut Français et la Fondation Alliance Française).

Le diagnostic réalisé a fait ressortir, en lien avec le projet d'adaptation du système d'évaluations institutionnelles à la plateforme Apolearn, les besoins suivants.

2.1. Besoins institutionnels

- Adapter le programme de l'institution à la modalité virtuelle et aux tendances de la recherche en didactique des langues pour conserver sa réputation d'excellence et de modernité
- Conserver la vitrine d'institution qualifiée pour la préparation et passation des certifications officielles

2.2. Besoins humains

- Encourager l'utilisation de la plateforme en la rendant plus intuitive et attrayante
- Proposer des tutoriels aux outils numériques
- Obtenir des retours d'expériences et valoriser les opinions des enseignants et apprenants

2.3. Besoins pédagogiques

- pour les enseignants :
 - Être conscients des avantages et défis des nouvelles technologies dans l'apprentissage

- Connaître des exemples de projets et d'activités à mener avec les étudiants
- pour les apprenants :
 - Disposer d'outils intuitifs et attractifs
 - Avoir accès à des programmes et activités permettant de mesurer la progression dans l'apprentissage
 - Bénéficier d'un espace pour publier les travaux de la classe et être corrigés

3. Problématique

Comme il a été évoqué auparavant, les certifications officielles représentent bien souvent un des objectifs du public d'adultes et grands adolescents de l'AFM et la publicité de l'institution met en avant le degré de réussite des apprenants ; il semble donc important d'y prêter une attention particulière. De plus, l'accélération des réflexions liées à l'enseignement en ligne provoquée par les confinements imposés par les gouvernements des différents pays du monde en 2020 a permis de penser la situation sanitaire comme un moment-clé pour réenvisager l'enseignement et l'évaluation. Reproduire les schémas du présentiel en distanciel ne semble pas particulièrement adapté, même si cela peut apparaître, du moins dans un premier temps, comme plus facile pour les institutions et enseignants.

L'apprentissage en ligne demande une plus grande autonomie de l'apprenant, ce qui implique d'avoir à sa disposition tous les outils nécessaires à son apprentissage et à sa réussite. Sachant que la réussite des différents modules de l'institution passe par des évaluations institutionnelles, je me suis demandé comment faire en sorte que ces dernières se mettent au service des processus d'apprentissage : Quelles formes doivent prendre ces évaluations ? Quels outils peuvent être mis en place sur la plateforme d'*e-learning* Apolearn ? Comment encourager les apprenants à l'autorégulation ? Comment les sensibiliser au plagiat et à la triche ? Tous ces questionnements et réflexions m'ont amené à formuler la problématique suivante :

Sous quel angle aborder les évaluations institutionnelles en distanciel, sur la plateforme d'*e-learning* Apolearn ?

4. Méthode de recherche et recueil de données

Pour tenter de répondre à cette question, la méthode adoptée dans ce travail se situe entre enquête et recherche-action. J'effectuerai des entretiens semi-directifs dans l'objectif d'obtenir des données qualitatives quant aux représentations, aux attentes et aux impressions des enseignants/apprenants sur l'apprentissage et l'évaluation en *e-learning* et j'introduirai, en outre, des changements dans le système d'évaluation actuel de mon organisme de stage. De cette manière, j'agirai sur la réalité étudiée, et ce changement sera un objectif à part entière de ma recherche.

Je compte recueillir des données, orienter ou ré-orienter mon travail, dans l'objectif de trouver des solutions aux divers questionnements et défis, à travers différentes actions :

- Me documenter ; lire des ouvrages sur l'évaluation en ligne, le processus d'apprentissage et les plateformes d'e-learning
- M'entretenir avec des collègues et des apprenants
- Observer les comportements et habitudes des différents acteurs de l'institution
- Me réunir avec des représentants de la plateforme Apolearn
- Tester les évaluations avec les apprenants et les enseignants
- Obtenir des retours d'expérience à l'aide d'enquêtes

Plusieurs limites ont déjà été identifiées quant aux possibilités de modifications ou d'ajouts de certaines activités liées à l'évaluation sur la plateforme Apolearn, soit pour leur aspect chronophage, pour l'investissement qu'elles demandent de la part des enseignants ou encore pour leur difficile mise en place dans le temps de stage fixé. Je sais d'ores et déjà qu'il me sera difficile de mesurer l'impact concret de ces nouveaux outils sur l'apprentissage des apprenants, étant donné que celui-ci se verra reflété dans le temps, mais il me sera possible de faire des premiers tests et obtenir des retours d'expériences.

Mon objectif, dans ce projet et mémoire, va être d'essayer de proposer des solutions visant à penser l'évaluation comme partie intégrante de l'apprentissage, oeuvrant au service de l'apprentissage. S'agissant ici d'un apprentissage en distanciel, ayant comme support une plateforme *e-learning*, il faudra veiller à prendre en compte les recommandations des neurosciences quant à la forme de ces évaluations et des activités autour de celles-ci. Je prendrai également appui sur les résultats d'autres études pour envisager les meilleures solutions à ma problématique.

Partie 2

-

Cadre théorique

Chapitre 4. Apprentissage et processus cognitifs

Pour comprendre quelle place prend l'évaluation et à quels objectifs elle répond dans l'apprentissage en ligne, thème au cœur de ma problématique, il me semble nécessaire, dans un premier temps, de donner une esquisse de définition de l'apprentissage et de son fonctionnement au niveau mental, pour ensuite m'intéresser à l'apprentissage des langues, puis à l'apprentissage en ligne.

1. Introduction

L'apprentissage se révèle être un processus complexe ; « c'est tout à la fois saisir par l'esprit, acquérir des connaissances, intégrer des données nouvelles à une structure existante, construire par transformation de nouvelles représentations et de nouvelles connaissances, et modifier un comportement » (Hadji, 2012 cité par Connac, 2018 : §8). Les recherches et questionnements le concernant touchent plusieurs disciplines, qui, parfois, se rejoignent et se croisent. La didactique intègre certaines recommandations des sciences cognitives, et particulièrement des neurosciences éducatives, afin de «participer à l'amélioration des liens entre enseigner et apprendre » (*op. cit* : Résumés).

2. Définitions

2.1. Sciences cognitives et neurosciences éducatives

Les sciences cognitives s'intéressent aux fonctions mentales, comprenant notamment la pensée conceptuelle, le raisonnement, le langage et la mémoire (site internet de Institut d'Etude de la Cognition¹, 2012 cité par Eastes, 2013 : 89). Elles regroupent différentes disciplines, dont, principalement, la psychologie, la linguistique et les neurosciences (site internet de *Larousse*³).

La discipline qui se charge d'étendre les connaissances des sciences cognitives à l'éducation apparaît, dans la littérature scientifique, sous différentes appellations. Comme le propose Vorobei, nous allons conserver le terme neurosciences éducatives, afin de refléter le lien entre les neurosciences et les sciences éducatives (2017 : 29). C'est une « discipline scientifique émergente, à la croisée des neurosciences, de la psychologie et de l'éducation » (site internet *Prime à bord*⁴). Elle a pour objectif de faire profiter à la didactique des « découvertes scientifiques sur la mémoire, le langage et l'apprentissage » (*ibid.*).

³ Site internet du dictionnaire *Larousse* : <https://www.larousse.fr>

⁴ Site internet *Prime à Bord* <https://primabord.eduscol.education.fr/qu-est-ce-que-les-neurosciences-cognitives>

3. Processus cognitifs d'apprentissage

Les connaissances venant du domaine de la recherche sur le cerveau apportent des éléments intéressants concernant l'apprentissage, la mémorisation et l'oubli (Vorobei, 2017 : 33). Au niveau neuronal, l'apprentissage correspond à une réaction à un stimulus « qui fait que soit les synapses [régions où se font les connexions entre neurones] existantes se modifient, soit il en apparaît de nouvelles » (*ibid.*). Lorsqu'il apprend, un sujet s'engage dans une activité mentale de réorganisation de ses schèmes.

Plusieurs éléments doivent être pris en compte dans le processus d'apprentissage : la compréhension, la mémoire et les émotions en font partie.

3.1. Compréhension et attention

La compréhension équivaut à l'attribution du sens aux stimulus (Connac, 2018 ; Vorobei, 2017) et se traduit, au niveau neurologique, par la création de liaisons synaptiques nouvelles entre des réseaux neuronaux auparavant déconnectés (Connac, 2018 : §13). Cette action n'est pas automatique : pour que ce processus s'enclenche, le sujet devra solliciter son « mécanisme de filtrage de l'information » (*op. cit.* : §14), correspondant à l'attention, ou la concentration. Il existerait, pour l'attention, « trois réseaux fonctionnant en parallèle » étant chargés, respectivement, de « maintenir l'esprit en éveil », « gérer l'information sensorielle » et « arbitrer entre plusieurs processus mentaux ou émotions » (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 2007, cité par Gaussel & Reverdy, 2013: 26-27). En effet, le cerveau n'étant pas capable de traiter un trop grand nombre d'informations à la fois, un des rôles de l'attention sera alors de sélectionner les éléments à traiter. D'après Brown et *al.*, l'effort d'attention permettrait un apprentissage plus solide et durable ; le maintien de cet effort lors de l'entrée de nouvelles informations, et ce, malgré les distracteurs, serait clé dans le processus d'apprentissage (2016, cité par Connac, 2018 : §14).

Ainsi, la qualité de l'attention influe sur la compréhension et, en filtrant les nouvelles informations, elle agit sur l'apprentissage et la mémorisation (Vorobei, 2017: 37). Toutefois, la compréhension ne garantit pas, à elle seule, la mémorisation ; elle ne fait que la faciliter.

3.2. Mémoire

Selon la loi de Hebb, « toute expérience laisse dans le cerveau une trace plus ou moins durable » (*op. cit.* : 34). La mémorisation et l'apprentissage, correspondent tout deux à la création de liaisons synaptiques solides, raison pour laquelle les deux termes sont parfois utilisés comme synonymes dans le domaines des neurosciences (Gaussel & Reverdy, 2013 : 6). Toutefois, la mémorisation correspond plus exactement à un « changement des connexions

entre neurones » (*ibid.*) équivalant au transfert des informations de la mémoire à court terme vers la mémoire à long terme (Vorobei, 2017 : 34). En effet, les nouvelles traces vont être liées pas des nouvelles synapses aux traces déjà existantes et consolidées (*ibid.*). Cette consolidation est nécessaire à la mémorisation. Afin d'assimiler des éléments compris, il est nécessaire de développer des automatismes, à travers l'exercice et la répétition, dans l'idée de « basculer d'un traitement explicite des informations vers davantage d'implicite » (Dehaene, 2013, cité par Connac, 2018 : §22).

Le processus de mémorisation se déroule selon trois grandes étapes : l'encodage ou l'acquisition de l'information, la rétention ou le stockage de l'information, la récupération ou l'actualisation. L'encodage est le processus initial qui permet, grâce à des représentations mentales, de conserver les caractéristiques essentielles des informations à retenir, celles sélectionnées par l'individu. La rétention permet d'oublier ce qui a été mémorisé et de libérer de l'espace dans la mémoire de travail. [...] La dernière étape de récupération permet à l'individu de mettre en œuvre ou de restituer ce qu'il a acquis. (Cordier & Gaonac'h, 2004, cité par Gausse & Reverdy, 2013 : 7).

Restituer un acquis dans un nouveau contexte implique la consolidation d'un apprentissage, résultant de diverses activités cognitives complexes. Cette étape de remémorisation demande aux neurones des ancrages multiples et représente « un outil puissant d'apprentissage sur un temps long » (Connac, 2018 : §26). Pour qu'une trace perdure, les réseaux de synapses modifiés par une expérience ou une information devront être activés régulièrement (*Le Cerveau à tous les Niveaux !⁵*, s.d. ; Vorobei, 2017). Les apprentissages peuvent donc être créés, perdurer ou devenir inaccessibles, autrement dit : être oubliés. Dans ce dernier cas, il faudra les remobiliser. L'oubli est « un processus naturel tant ce que nous apprenons à une période de notre existence peut avoir de l'intérêt, puis le perdre à une autre période » ; il « serait même nécessaire pour améliorer la performance de la mémoire » (Lachaux, 2015, cité par Connac, 2018 : §24).

3.3. Émotions et motivations

La mémoire diffère de la compréhension, dans le sens où cette dernière « peut dépendre autant de rencontres naturelles [...] que de guidances pédagogiques [...] » (*op. cit.* : §25), alors que la mémoire sera nécessairement résultat d'un travail personnel : il est totalement impossible de faire un travail de mémorisation pour quelqu'un d'autre que soi. Cela implique que ce processus va dépendre de la motivation du sujet à prendre part à l'effort.

« Le concept de sentiment d'efficacité personnel [désormais SEP] partage, avec la plupart des conceptions actuelles de la motivation en formation, l'idée que les croyances qu'a l'apprenant en ses capacités à réussir joue un rôle crucial dans son engagement et ses

⁵ Site internet *Le Cerveau à tous les Niveaux !*
https://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_07/i_07_cl/i_07_cl_tra/i_07_cl_tra.html

performances » (Galand & Vanlede, 2004 : §2). En effet, il est nécessaire, pour être motivé, de sentir que l'on est compétent et capable d'apprendre, et il faudra également attribuer un sens, une importance à l'apprentissage proposé (Gaussel & Reverdy, 2013 : 26 ; Tricot, 2020 : 34). Les personnes ayant une SEP faible auront plus facilement tendance à abandonner leurs efforts par rapport aux objectifs qu'elles se sont fixé. Ayant une représentation négative de leurs capacités à affronter les obstacles, elles pourront plus facilement renoncer face à des tâches qu'elles perçoivent comme difficiles (François & Botteman, 2000: 522).

Certaines hormones entrent, elles aussi, en jeu dans les processus d'apprentissage : « l'ocytocine influence l'amygdale qui provoque des émotions positives, qui à leur tour impactent la cognition » (Vorobei, 2017 : 36). La dopamine ou la sérotonine agissent sur le fonctionnement des neurones, notamment au niveau de la transmission de l'information, et découlent d'émotions positives (*op. cit.* : 39).

À partir de ces affirmations, il est possible de se rendre compte que « la distinction entre les éléments cognitifs, émotionnels et physiologiques de l'apprentissage n'est que purement analytique et théorique : ces trois types d'éléments sont indissociablement liés » (Gaussel & Reverdy, 2013 : 26). En situation didactique, le contexte de la situation d'enseignement/apprentissage influera inévitablement sur les processus mentaux.

4. Enseignements et applications des neurosciences éducatives

Comme le soulignent Gaussel & Reverdy, il semble aujourd'hui difficile d'ignorer les avancées des neurosciences cognitives au sujet du processus d'apprentissage.

Ce qui ressort des travaux de recherche en neurosciences cognitives, ce sont le foisonnement d'idées susceptibles d'être appliquées à l'éducation, les contraintes techniques qui freinent ou bloquent ce mouvement et l'intérêt toujours renouvelé des politiques éducatives pour des résultats scientifiquement fondés (Gaussel & Reverdy, 2013 : 30).

Toutefois, les deux chercheuses relèvent des limites et invitent à la prudence face à l'interprétation des connaissances scientifiques et leur application en didactique. Elles évoquent notamment le fait que les propositions d'applications des connaissances venant des sciences naturelles vers les sciences humaines sont souvent propagées à sens unique ; c'est-à-dire qu'elles sont souvent faites par les neuroscientifiques envers les enseignants et non le contraire (*op. cit.* : 31).

Nous allons donc reprendre quelques propositions d'applications des connaissances des sciences cognitives sous formes de possibilités, en prenant soin d'éviter de faire perdurer des mythes et fausses croyances circulant en éducation.

4.1. Compréhension et attention

- Pour favoriser la compréhension et l'attention, éviter les distracteurs, comme la « pollution sensorielle », semble approprié dans le but de limiter le nombre d'informations à filtrer avant de créer les connexions permettant l'accès au sens (Connac, 2018 ; Vorobei, 2017).
- Les retours fréquents d'informations sous forme de rétroaction joueraient également un rôle important dans la canalisation et la compréhension des informations et favoriserait la cognition (Berthier et al., 2018 cités par Connac, 2018 ; §16).
- Dehaene (2013) présume que « le cerveau fonctionnerait selon quatre étapes : prédiction, rétroaction, correction, nouvelle prédiction » (cité par Connac §17). La rencontre de problème permettrait à l'apprenant de chercher par lui-même des solutions, ce qui donnerait lieu à une meilleure mémorisation et compréhension des informations correctes (Connac, 2018 : §17).

4.2. Mémoire

- La réactivation des éléments mémorisés à différents moments espacés dans le temps donne lieu à la consolidation des traces (Connac, 2018 ; Vorobei, 2017). Proposer des activités visant l'acquisition d'informations précises sous forme d'épisodes espacés dans le temps aiderait à un apprentissage durable.
- Organiser et « systématiser des opérations mentales, sur du temps et de manières diversifiées et espacées » (op. cit. : §23) produit une multiplication des liaisons synaptiques et assure l'ancrage de connaissances nouvelles à celles déjà assimilées. Cette action, sur le long terme, permet d'économiser l'activité consciente nécessaire au novice lors du traitement d'une nouvelle information (Connac, 2018 ; Vorobei, 2017). Diversifier les supports et les contextes pourrait s'avérer efficace.

4.3. Émotions, motivation et conditions facilitantes

- Apprendre dans un contexte ressenti comme sûr agirait sur l'hippocampe « lié à l'encodage et le stockage des informations » (Connac, 2018 : §28). Instaurer une ambiance de confiance s'avère donc nécessaire.

- S'investir dans la tâche est essentiel ; la motivation aura des conséquences sur toutes les fonctions cognitives. Elle permettra une meilleure compréhension et mémorisation (Connac, 2018 ; Vorobei, 2017). Trouver des activités motivantes serait donc recommandé.
- Les émotions positives libèrent des hormones nécessaires à l'apprentissage (*ibid.*). Veiller à dédramatiser l'erreur et instaurer un climat agréable, entre autres, ferait une grande différence.
- « À cela s'ajoute l'aptitude programmée de l'homme à apprendre en interagissant avec l'autre, à lui transmettre des connaissances » (Vorobei, 2018 : 36). Créer des interactions serait donc bénéfique.

Conclusion du chapitre 4

Nous avons pu voir un aperçu, dans ce chapitre, de la complexité de l'acte d'apprentissage. Au niveau neurologique, on identifie des activités assimilables à des mécanismes (le filtrage des informations par l'attention, nécessaire à l'activation du processus de compréhension, ainsi que la répétition ou la mise en relation de données nouvelles avec d'autres déjà existantes, favorisant la mémorisation), mais également liées à des hormones, libérées par des émotions positives. En outre, le SEP agira sur la motivation et persévérance de l'apprenant dans les objectifs visés et les efforts à fournir tout au long de l'apprentissage. Les recommandations quant à la répétition, la rétroaction, les encouragements et la valorisation de l'erreur dans les mécanismes de restructuration des schèmes (nécessaires à l'apprentissage), me semblent particulièrement pertinentes pour la classe de langue, et je tâcherai de les intégrer dans mes propositions.

Chapitre 5. E-learning et technologie numérique

Dans le cas d'une formation à distance, des outils numériques s'avéreront nécessaires, ce qui expose les apprenants « à une double contrainte » (Caro Dambreville, 2008 : 25) ; assimiler de nouvelles connaissances, d'une part, et développer des compétences d'ordre cognitif liées à l'utilisation de ces technologies, d'autre part. Acquérir de nouveaux savoirs, comme nous l'avons mentionné plus haut, représente un effort considérable pour le cerveau. Il s'agira ainsi de développer des stratégies pour éviter « l'allocation de ressources cognitives “ supplémentaires ” à l'utilisation du dispositif technique plutôt qu'à la tâche d'apprentissage » (*op. cit.* : 26).

1. E-learning

1.1. Formation à distance

La formation à distance (désormais FAD), a vu le jour sous forme de cours par correspondance. Elle comprend : les formations à distance via des supports d'apprentissage papier, des médias audio-visuels, des technologies de l'information et de la communication ou d'autres supports. Nolla (2020) explique que d'après Peraya (2002), son histoire est directement liée à l'évolution des dispositifs utilisés. Il distingue trois grandes périodes : « 1) la période de l'imprimé qui marque le début de la FAD et qui constitue la base des cours par correspondance; 2) l'ère du multimédia, caractérisée par un usage de différents médias (imprimé, radio, télévision, vidéo) complémentaires et coordonnés en vue d'un objectif pédagogique commun; 3) l'époque contemporaine, celle d'Internet, des hypermédias et du multimédia multi-utilisateur » (Nolla, 2020 : 13-14).

On oppose généralement la FAD à la formation en présentiel (désormais FEP) ; la première étant, auparavant, souvent considérée comme solution de rechange de la deuxième, dans le cas où la première s'avérerait inaccessible ou difficile (Audet, 2011 ; Nolla, 2020). En effet, la FAD est apparue initialement pour les apprenants ne pouvant pas s'adapter aux contraintes de la FEP.

La distance physique implique une plus grande autonomie de la part de l'apprenant. C'est pourquoi, le rôle du formateur, du tuteur ou du médiateur sera alors de guider

progressivement l'apprenant dans une plus grande prise en main de son apprentissage, selon ses propres fonctionnements et besoins (Demaizière, 1996 cité par Benchikh, 2015 : 14).

1.2. E-learning

Le *e-learning* fait donc partie de la formation à distance, mais ne la résume pas. Le terme *e-learning* apparaît dans la littérature française à partir de la moitié des années 90 (Fenouillet & Déro, 2006 : 2). On retrouve diverses définitions du terme comme, par exemple : « toute action d'apprentissage utilisant les technologies de l'information et de la communication (TIC) » (CEDEFOP, 2002 cité par Henri & Plante, 2018 : 2) ou « l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance » (Commission européenne, 2001). L'élément-clé dans une formation *e-learning* est donc l'intégration des technologies numériques dans l'apprentissage. Dans notre acceptation du terme, nous allons considérer qu'une formation d'*e-learning* se passe en ligne, et non à travers un logiciel, afin de « préserver les possibilités d'interactions des apprenants » (Benchikh, 2015 : 14). Selon les définitions, l'importance accordée à l'autoformation, l'accès aux ressources à tout moment, et la personnalisation de la formation va différer. Le terme regroupe également plusieurs modalités ; Wallet (2015) propose de les synthétiser sous forme de schéma (voir Figure 1).

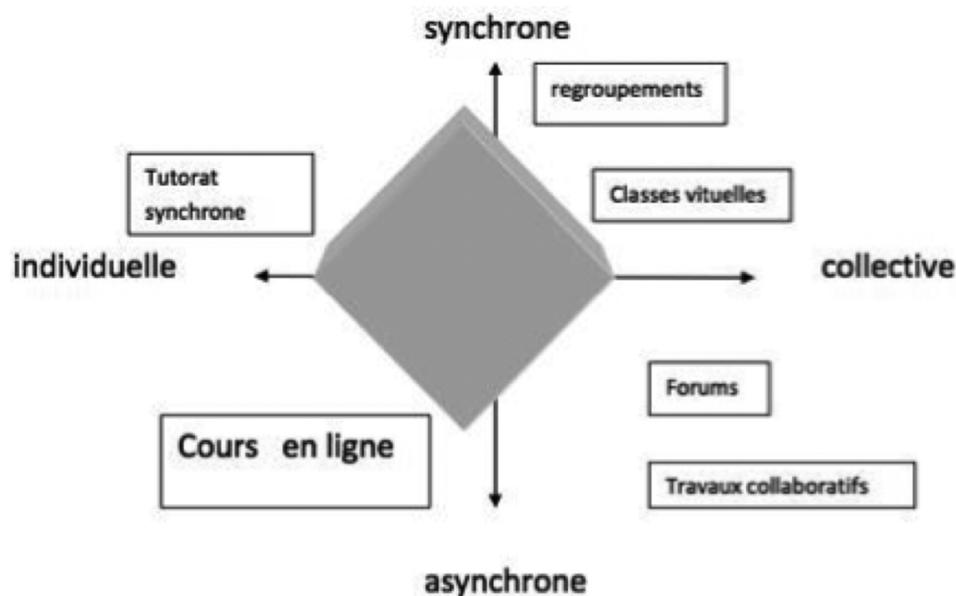


Figure 1. Les différentes formes de e-learning (Wallet, 2015 : 101)

Le *e-learning* intègre donc les technologies numériques et une connexion internet. Il doit également bénéficier d'un encadrement pédagogique. Le cas contraire, comme l'explique Benchikh revient à de la « mise à disposition de données » (2015 : 14).

En tant que type de FAD, il permet de se libérer de certaines contraintes de la FEP. Certains profils particuliers, tels que les apprenants devant gérer une vie familiale, professionnelle et étudiante, où ceux ne pouvant pas se déplacer, pourront y voir des bénéfices. Ainsi, Fenouillet & Déro reprennent trois grands avantages répertoriés par McComb : « asynchronicité, facilité d'accès aux informations, communauté virtuelle » (2006 : 5). Aux avantages géographiques, temporels et sociaux, nous pouvons parfois ajouter les aspects matériel et économique. Le *e-learning* peut être intégré dans un apprentissage mixte, ou hybride ; combinant présentiel et distance. Les formations en *e-learning* peuvent également alterner synchrone et asynchrone, en se reposant sur différents outils. Elles répondent à des contraintes institutionnelles variées et liées à des pratiques qui peuvent être spécifiques (Fenouillet et Déro, 2006 : 7).

Dans le cas où l'apprentissage se fait uniquement à distance, Nolla explique que les dispositifs et technologies utilisés seront chargés de rapprocher l'émetteur de l'enseignement et son récepteur (2020 : 12). « La FAD implique, on le sait, une rupture spatio-temporelle entre les apprenants et les enseignants. Enseigner à distance, c'est nécessairement recourir à des dispositifs médiatisés » (*ibid.*).

1.3. Modification des relations didactiques

Selon le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, « On appelle système didactique le système de relations qui s'établissent entre trois éléments : le contenu d'enseignement, l'apprenant, l'enseignant » (Reuter & al., 2013: 203). Ces relations sont au centre des préoccupations didactiques. Jean Houssaye ([1988] 1992), a fortement influencé la manière de les représenter, en choisissant la forme de triangle. En effet, l'apprentissage en milieu guidé a longtemps été pensé comme unidirectionnel et résultant d'un « transfert de savoir » entre un enseignant, détenteur incontestable du savoir, et un étudiant, récepteur passif des contenus enseignés. Avec un pôle « savoir » différencié de celui de l'enseignant, un nouveau type de relation est envisagé, modifiant la vision du rôle des acteurs et leur implication dans le processus d'apprentissage, et plaçant au centre des préoccupations, l'accès aux connaissances.

La FAD et le *e-learning* viennent, encore une fois, bouleverser ce système didactique. Ils « favoris[ent] davantage l'autonomie et l'individualisation [des] apprenants (Mangenot, 2017, cité par Lafleur & al., 2021 : 153). De plus, en faisant intervenir des technologies numériques dans la situation d'enseignement/apprentissage, le rôle de l'enseignant est changé et de nouvelles appellations et acteurs pédagogiques apparaissent autour des projets d'*e-learning* ; tuteur, médiateur, ingénieur, expert métier. Loisier et Marchand (2003) expliquent qu'avec l'apparition des technologies numériques, l'enseignant n'est plus le principal porteur du savoir (Nolla : 2020, 7-8) ;

D'une part, des ressources documentaires imprimées, enregistrées ou archivées sous forme numérique sont à la disposition de l'étudiante et de l'étudiant. D'autre part, les méthodes pédagogiques sont de plus en plus fondées sur les principes de l'exploration et de la construction du savoir par l'apprenante et l'apprenant (*ibid.*).

2. Technologies numériques

2.1. Définition et évolution

Dans la littérature, nous retrouvons différents termes pour désigner les technologies utilisées dans les programmes de *e-learning* : Technologies numériques, Technologies de l'Information et de la Communication, Technologies de l'Information et de la Communication de l'Enseignement. Pour nous référer à ces technologies dans son ensemble, nous allons garder le terme, « technologie numérique » (désormais TN), qui, comme le rappelle Nolla (2020 : 2) est défini par l'Office québécois de langue française (OQLF, 2018) comme :

l'ensemble des techniques qui permettent la production, le stockage et le traitement d'informations en code binaire. Les TN comportent les technologies de l'information et de la communication (TIC) et les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), deux expressions courantes dans la littérature scientifique en éducation (*ibid.*).

Elles regroupent, sous différentes modalités, des outils de communication, dispositifs et objet techniques permettant l'accès, la mise en commun, la personnalisation et la diffusion d'informations, afin de « propose[r] aux apprenants des rétroactions individualisées efficaces, facilite[r] le travail de groupes et les interactions entre pairs, ménage[r] l'accès à des documents authentiques oraux ou écrits variés, individualise[r] le travail de compréhension et de production et motivent les apprenants » (Guichon, 2012 cité par Lescourret, 2019 : 26), par exemple.

L'introduction massive des technologies numériques dans l'enseignement s'explique par leur apport, supposé positif, dans l'apprentissage, la volonté de baisser le coût des formations, les pressions gouvernementales, les recommandations des manuels, l'inclination à individualiser les parcours d'apprentissage et l'apparente image de modernité qu'elles offrent aux institutions, entre autres.

2.2. Défis et considérations

L'apprentissage en *e-learning*, comme nous l'avons déjà mentionné, repose nécessairement sur la technologie numérique. Pour le bon déroulement de la formation, il faudra connaître et prendre en compte certaines particularités des TN.

- La connexion internet, les dispositifs et les objets techniques ne sont pas toujours fonctionnels. Des problèmes techniques peuvent parfois être liés « à l'inexpérience des usagers mais aussi à des raisons objectives (firewall empêchant les connexions, débits insuffisants des connexions, interruptions dans le son) » (Wallet, 2015 : 105). Ainsi, les préoccupations techniques prennent parfois le pas sur celles pédagogiques.
- Comme l'explique Vaufrey, les TN ne s'adaptent pas facilement à des modèles institutionnels d'enseignement figés dans lesquels certaines caractéristiques entravent leur bon usage (« emploi du temps, modes d'évaluation des apprentissages, taille des groupes, temps de présence des enseignants dans les établissements, caractéristiques des programmes... » 2011 : 6-7).
- Dans sa thèse, Nolla (2020) fait référence à différents travaux (Lison et Bédard, 2016; Ntebutse, 2009; St-Pierre, Bédard, Ntebutse, Martel, Lefebvre et Myre, 2006) démontrant une difficulté d'adaptation des enseignants en matière de changement, d'une manière générale, mais également sur les réticences de ces derniers face à l'intégration des TN dans leur pratique enseignante.
- Les TN et le e-learning « [font] se rencontrer plusieurs univers sociaux » n'ayant ni « les mêmes valeurs ni les mêmes normes de qualité » (« univers marchand [production et distribution des ressources et cours en ligne], univers des loisirs [usages ultra-majoritaires des TIC par les apprenants], [...] univers de l'éducation ») et mettent en évidence « le délicat rapport qu'entretient le monde éducatif avec l'argent » (Vaufrey, 2011 : 6-7).

- Les enseignants ne sont pas formés aux TN, ou, du moins à l'intégration de ces dernières dans une démarche pédagogique. En effet, les institutions éducatives proposent souvent des formations à la manipulation des TN, mais ne poussent pas à une réflexion plus profonde [...] (*ibid.*).
- Les enseignants ne sont pas toujours convaincus d'un gain pédagogique qu'apporteraient l'utilisation des TN, et malgré une idée généralisée poussant à croire que les apprenants sont techno-enthousiastes, cela ne s'avère pas toujours vrai (*ibid.*).
- Tricot souligne que la motivation à utiliser des outils est également liée à « la croyance de l'individu dans sa capacité à réaliser la tâche proposée » (2020 :35), or, il arrive que des apprenants, ou enseignants ait « une solide conviction de ne pas être compétent pour utiliser tel ou tel outil » (*ibid.*).
- Alincourt cite plusieurs sources (Junco et Cotten, 2012 ; Karsenti et Fiévez, 2013 ; Weigel, Straughn et Gardner, 2010) observant que les TN peuvent représenter une source de distraction pour les apprenants, en classe et à la maison. Elle rappelle que, « la multitâche avec divers outils technologiques [...] pendant la réalisation de travaux scolaires entraîne un effet négatif sur la réussite des apprenants » (2018 : 36).

3. Learning Management System

Les Fonds de développement académique du réseau (FODAR) propose comme définition du terme Learning Management System (LMS) :

Plateforme de gestion des apprentissages dans le cadre de formation de tous types. Elle peut être utilisée pour déposer des documents reliés au cours, créer des exercices d'apprentissages et des activités d'évaluation tels que des quiz notés (2013 : 113).

Elles ont l'apparence de sites internet, et, selon les parcours auxquels sont inscrits les utilisateurs, ou selon leur rôle, diverses ressources et options sont accessibles. D'après Brunel & al. (2015 : 3-5), les LMS regroupent différents types d'outils (de communication, de production collaborative, de planification, de classe virtuelle) et il est possible de regrouper leurs fonctionnalités en catégories de tâches :

- Informer : la plateforme intervient comme un portail d'accès à « des ressources diversifiées mais orientées selon les besoins d'un domaine d'apprentissage précis ».

- Collaborer : l'interaction est au centre des relations humaines, et selon les socioconstructivistes, de l'activité d'apprentissage. Les LMS permettent aux utilisateurs d'interagir et collaborer.
- Accompagner : « au-delà de la collaboration avec ses pairs, l'apprenant a besoin d'un accompagnement individualisé, d'une autorité qui le relance et certifie ses savoirs ».
- Produire : dans la pédagogie actionnelle, l'apprenant va agir afin d'acquérir des connaissances. La plateforme offre des espaces créés dans cet objectif, permettant la publication d'un produit d'apprentissage.
- Organiser : des outils d'organisation (agenda, scénarios d'activités, rappels) sont mis à disposition afin d'aider l'apprenant à être agent de sa formation.

Les auteurs rappellent que la grande majorité de ces plateformes combinent ces fonctionnalités et sont conçues selon un même modèle, mais les différences entre elles s'observent au niveau de leur architecture technique et leur ergonomie (*op.cit.* : 6).

Dans un contexte d'apprentissage par l'intermédiaire d'un dispositif technique, comme une LMS, Caro Dambreville rappelle que l'utilisation de ce dernier représente en soi une contrainte pour l'apprenant. En plus d'acquérir de nouveaux savoirs dans un domaine particulier, il doit également apprendre à se servir de ce type d'interface (2008 : 26). Il précise que « cette double contrainte et cette structure de buts va rendre ce type de tâche particulièrement complexe dans le cas où le dispositif technique serait défaillant (c'est-à-dire, difficile à utiliser) » (*ibid.*). Dans ce dernier cas, l'effort cognitif fourni par l'apprenant sera très élevé. Pour permettre à l'apprenant de « concentrer ses ressources cognitives sur l'apprentissage des connaissances et non sur l'apprentissage ou la maîtrise du dispositif technique » (*ibid.*), certaines dimensions vont être à prendre en compte.

- L'**utilité**, regroupant « la vitesse de chargement d'une page, la présence de liens morts, la qualité du contenu (texte, image), la présence des fonctionnalités pertinentes pour l'utilisateur » (*ibid.*)
- L'**utilisabilité**, relative à l'ergonomie, la facilité et efficacité d'utilisation, la satisfaction de l'utilisateur
- L'**esthétique**, liée également à la satisfaction de l'utilisateur et sa subjectivité

- L'**acceptabilité**, décrit par Tricot & al. (2003) comme le « sentiment positif ou négatif à l'égard du produit, "intention" d'utilisation en fonction de nombreux paramètres : motivation, affects, culture, valeurs » (cité par Caro Dambreville, 2008 : 26).

Conclusion du chapitre 5

L'évolution des TN et leur entrée dans les institutions éducatives a suscité espoir, difficultés et rejet. Si elles ont favorisé une diversité de pratiques d'enseignement et d'apprentissage (Lafleur & Samson., 2019) plusieurs auteurs (Vaufrey, 2011 ; Amadiou & Tricot. 2014 ; Albero, 2010 ; Fenouillet & Déro, 2006) soutiennent que c'est bien l'intégration pédagogique des TN, plus que les outils en eux-mêmes, qui peut représenter un gain pour l'apprentissage.

Lors de formation *e-learning*, les TN s'avèrent être d'une grande aide et permettent de faire sauter des barrières spatio-temporelles. Grâce à certains dispositifs, dont les LMS, il est possible de regrouper différentes fonctionnalités fort utiles pour les utilisateurs. Toutefois, au niveau cognitif, les efforts à déployer pour s'adapter aux outils et interfaces utilisés, s'ils sont trop importants, peuvent entraver le processus d'apprentissage. En effet, « le transfert de documents papier au format électronique ne se limite pas à l'application de procédés technologiques, mais nécessite une réflexion sur l'impact des options de présentation et mise en forme choisies sur l'utilisateur final » (Caro Dambreville & Bétrancourt, 2001 : 6).

Chapitre 6. Place de l'évaluation dans l'apprentissage

Au sein d'une formation, les apprentissages, objectifs et évaluations sont interdépendants. Afin de favoriser le processus d'apprentissage, il est nécessaire de bien penser l'évaluation, son rôle et les formes adaptées aux objectifs recherchés.

1. Présentation de l'évaluation

1.1 Définition

Les dictionnaires s'accordent sur une définition du terme « évaluer » considérant qu'il correspond à donner une valeur, porter un jugement sur quelque chose. Comme l'explique Daàs, (2019 : 9), évaluer peut également se référer à une estimation, une approximation ; on évalue une distance de manière générale, imprécise, en laissant une marge d'erreur possible. Elle précise que, dès lors, le pari consiste à limiter au maximum l'approximation et la subjectivité dans l'évaluation.

Dans le système éducatif, le terme « évaluation » se rapporte à de multiples processus ;

[...] il peut servir à désigner aussi bien un contrôle surveillé de l'enseignant dans sa classe, un examen national comme le baccalauréat, un examen conduisant à un diplôme, un dispositif visant à mesurer la qualité d'un établissement scolaire, voire même une procédure de contrôle des pratiques enseignantes, etc. » Rey & Feyfant (2014: 2)

Les évaluations ne concernent donc pas uniquement les apprenants, mais aussi les institutions, les enseignants. Tous s'évaluent également entre eux.

1.2 Domaines

Les institutions éducatives, du fait des exigences, attentes et contraintes auxquelles elles doivent se plier, ne prennent souvent en compte « que l'un des aspects de l'évaluation, celle de l'évaluation sommative, qui permet de délivrer notes et diplômes, à usage social » affirme C. Tagliante (2005 : 20). Selon elle, il est possible de distinguer deux grands domaines lors de l'évaluation d'acquis (*op. cit.* : 21-22) :

- **Le domaine du contrôle**

L'objectif de ce domaine est la vérification de la correspondance d'un produit à un modèle défini. « En évaluation, contrôler signifie vérifier que la production d'un

apprenant correspond bien à ce qu'édicte les normes grammaticales, lexicales, linguistiques » (*op. cit.* : 22-23). Un des desseins de l'enseignant consiste à oeuvrer pour que les apprenants se rapprochent le plus possible de cette norme. Il doit, par conséquent, savoir la situer.

- **Le domaine de la prise d'information**

Le but de la prise d'information est de recueillir des informations permettant de mesurer une avancée et de définir des objectifs, selon certains critères. Dans l'optique de contribuer à l'apprentissage de l'apprenant, définir des objectifs est nécessaire. Ces objectifs servent ensuite à évaluer si un degré d'acquisition a été atteint, non dans l'idée de sanctionner la non-maîtrise, mais bien afin de prendre des décisions pour la suite de l'apprentissage.

L'auteure oppose ainsi l'évaluation normative à l'évaluation critériée, et l'évaluation sommative à l'évaluation formative. Elle propose de synthétiser leurs formes et fonctions à travers un tableau :

Le contrôle (évaluation sommative , <u>normative</u>) ↓	La prise d'information (évaluation formative , <u>critériée</u> et auto-évaluation) ↓
Contrôler, c'est vérifier la conformité des performances de l'apprenant à la ↓	L'information que l'on recherche, c'est, autant pour l'apprenant que pour l'enseignant, de savoir si les objectifs fixés sont ou non atteints, selon les ↓
norme de la langue cible. ↓	critères formulés par l'enseignant. ↓
Pour cela, on utilise des tests calibrés, des exercices, des examens, qui donnent lieu à une ↓	Pour cela, on utilise des activités d'évaluation, des fiches d'auto-estimation, des exercices de vérification qui donnent lieu à une ↓
note Cette évaluation est imposée, elle sert à classer les élèves entre eux. La note est la seule information donnée. Il s'agit d'une évaluation sanction. ↓	information commentée Cette évaluation est consentie, elle apporte des informations sur les acquis et sur ce qu'il reste à acquérir. Il s'agit d'une évaluation (in)formative. ↓
Elle mène à la certification Elle a une valeur sociale.	Elle mène à la reconnaissance des compétences Elle a une valeur formative. »

Figure 2. Les deux dimensions de l'évaluation (Tagliante, 2005 : 23-24)

Une évaluation normative revient ainsi à classer les apprenants les uns par rapport aux autres, à partir d'une référence définie. L'évaluation critériée, quant à elle, est présentée comme « une réaction contre la référence à la norme » (Cadre européen commun de référence pour les langues, cité par Tagliante, 2005 : 193) et repose sur un barème de critères.

1.3. Norme et notation

Il est possible de comparer des performances d'apprenants par rapport à leur plus ou moins grand écart avec la norme. La docimologie « science qui étudie les différents moyens de contrôle de connaissances ⁶ », a perpétué l'idée que des productions ou travaux peuvent être mesurables, et qu'il existe une « vraie » note (Tagliante, 2005 : 28-29). Cette science cherche à éradiquer la subjectivité aux travers de procédés, dans des évaluations mesurant « de façon isolée tout ce qui est censé constituer l'acquis d'un individu » (Rey & Feyfant, 2014 : 3). Or, sauf dans des tests calibrés tels que des questions à choix multiples (désormais QCM), la notation ne représente qu'une estimation, en fonction de critères particuliers, et n'est pas exacte et/ou objective (Tagliante, 2005 : 30).

Les expériences menées en docimologie ont permis d'identifier des variabilités et facteurs influençant la notation. Les trois facteurs présentés par Henri Piéron, instaurateur du terme « docimologie », sont l'évaluateur, les conditions d'évaluation et la nature de l'énoncé (Baïetto, 2012 : 26-27). Tagliante, pour parler de ces variabilités, formule des « critères parasites de la fidélité » (2005 : 31-34). Concernant l'évaluateur et sa subjectivité, on retrouve:

1. **L'effet de favoritisme** : l'apprenant que l'enseignant juge bon, qui lui renvoie une image positive de lui-même, est souvent jugé favorablement.
2. **L'effet de stéréotypie** : « les notes attribuées en début de formation constituent parfois une référence pour l'enseignant qui, par la suite, a du mal à noter différemment » (*ibid.*).
3. **L'écart-type** : l'enseignant, sur une échelle de 1 à 20, n'utilise qu'une fourchette entre 8 et 14.
4. **L'évaluation externe** : par peur d'être considéré par les collègues comme un enseignant trop généreux, n'attribuant que des bonnes notes, l'enseignant en question baisse les notes.

Parmi les critères parasites liés aux conditions d'évaluations, on peut citer : 1. **L'effet de halo** : « à l'oral, un élève sympathique, convivial et positif est mieux noté qu'un introverti qui a du mal à avoir confiance en lui. À l'écrit, un travail soigné et lisible fait meilleure impression qu'un bon travail mal présenté » (*ibid.*). 2. **L'effet de fatigue** : les moments et les conditions dans lesquels le correcteur évalue influence sa notation. 3. **L'effet de contraste** : selon si la copie précédente dans le paquet est bonne ou mauvaise, le correcteur a tendance à surévaluer ou sous évaluer la copie suivante. 4. **L'effet d'ordre** : un enseignant a tendance à noter plus sévèrement lorsqu'il arrive à la fin des corrections.

Pour toutes ces raisons, Tagliante conclue que :

⁶ Site internet du dictionnaire le Robert <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/docimologie>

la note attribuée en situation de classe n'est qu'une convention, souvent mal vécue, qui, en dehors d'un classement des élèves entre eux, d'une hiérarchisation, ne permet pas d'apporter des informations utiles et nécessaires sur les progrès accomplis en vue des objectifs fixés (2005 : 35).

Ces observations soulèvent des interrogations quant à l'importance de la notation dans une formation. Selon Hadji (2012), cette pratique n'obéit pas uniquement à un projet mis en place afin d'aider au développement des apprenants, mais elle répond à un « projet sociopolitique, répondant à un besoin social de contrôle » (Rey & Feyfant, 2014 : 2). Les notes, malgré les critiques et études montrant leur faible fiabilité, sont encore aujourd'hui associées à la méritocratie (*ibid.*).

2. Évaluation formative

2.1. Rôle dans la formation

L'évaluation sommative, intervenant *a posteriori* de la formation (Tagliante, 2005 ; Hadji, 2012 ; Rey & Feyfant, 2014), sert à informer la société de l'acquisition ou non de certains savoirs à un moment défini. Pour que l'évaluation n'intervienne pas après coup mais, qu'elle fasse partie du processus d'apprentissage, elle doit remplir un rôle informatif. Comme le constate Tagliante, pour que la notation ait une utilité dans l'apprentissage, il faudrait qu'elle soit accompagnée d'informations sous forme de commentaires, ou rappels (2005: 41). C'est pourquoi, plutôt qu'une évaluation sommative, dans l'optique d'une évaluation au service de l'apprentissage, nous privilégions l'évaluation formative.

2.2. Fonctions

« Lors d'un parcours de formation, le rôle de l'enseignant est d'amener l'élève de l'état initial « A » à un état final « B » (Tagliante, 2005. : 43). Pour ce faire, il est nécessaire d'évaluer l'état initial « A », s'assurer de l'évolution durant l'apprentissage, pour procéder à des ajustements, puis connaître l'état final « B » au moment de la fin de la formation. Ce schéma se reproduira à chaque formation jusqu'à ce que l'enseignant et l'apprenant décident de mettre fin au parcours d'apprentissage en institution.

De cette triple prise d'information nécessaire à l'évaluation formative surgissent les trois grandes fonctions de l'évaluation : pronostic, diagnostic et inventaire. Ainsi, le pronostic sert essentiellement à orienter et peut prendre la forme d'un test ou d'une auto-évaluation, le diagnostic permet d'évaluer la progression, de reprendre ou de réorienter les apprentissages, et l'inventaire a pour objectif d'émettre un jugement sur l'acquisitions de certaines

connaissances, à un moment défini clôturant une formation. Toutefois, ces catégories « ne s'excluent pas mutuellement. [...] Une évaluation formative peut être tour à tour prédictive, diagnostique ou de type inventaire. Tout dépend toujours des objectifs que s'est fixés l'enseignant et des critères qu'il applique » (*op. cit.* : 58).

L'évaluation formative vise à informer l'apprenant et l'enseignant du degré d'atteinte d'objectifs et des difficultés rencontrées, afin d'éclairer les apprentissages (Hadji, 2012 : 48-49) en déterminant ce qu'il reste à travailler (Lafleur & al. , 2021 : 117).

Ainsi, le type d'information recueillie, tout comme les destinataires, sont différents de l'évaluation sommative. La recherche en didactique a montré que l'information obtenue lors des activités évaluatives, tout comme l'autoévaluation et la rétroaction, favorise l'atteinte des cibles d'apprentissage (Lafleur & al., 2021 : 117). Hadji (1991) souligne qu'« une évaluation qui n'est pas suivie par une modification des pratiques a peu de chances d'être formative» (cité par Aoudache, 2015 : 37) L'explication, le questionnement et la rétroaction font partie des « outils de base » à disposition de l'enseignant, en classe de langue ; mais, « pour certains, [la rétroaction] est l'outil le plus puissant » qu'il possède (Pinnacle Éducation, 2014 cité par Lafleur & al., 2021:127). Pour cette raison, la « régulation », l'action corrective, est au centre du processus d'évaluation formative.

3. Régulation des apprentissages

3.1. Forme et objectif

Il existe différentes méthodes d'évaluation formative proposant des termes divers pour se référer à l'action corrective ; régulation, rétroaction ou feedback. Toutes ces méthodes s'accordent sur l'importance d'un feedback « circonstancié et approprié aux moyens de franchir une étape ou de surmonter un obstacle » (Rey & Feyfant, 2014 : 20). Dans le cas contraire, si le commentaire est trop général et ne concerne pas un objectif défini, les répercussions pourront s'avérer négatives (*ibid.*). « Il en est ainsi des retours formulés en termes de “ il faut plus travailler “, “ le problème n'a pas été compris “, [...] etc. » (*ibid.*).

Auparavant, la notion de remédiation était liée au projet, dirigé par l'enseignant d'atteintes d'objectifs communs à toute la classe. Actuellement, la tendance de la recherche prétend à une plus grande différenciation de l'enseignement. On parle dorénavant de régulation ; Allal et Mottier Lopez en distinguent trois types : interactive, rétroactive et proactive (*op. cit.* : 21), adaptés aux différentes fonctions de Tagliante évoqué ci-avant

(pronostic, diagnostic et inventaire). Rey & Feyfant rappellent que la régulation peut prendre plusieurs formes : orale, écrite, individuelle, en groupe, par l'enseignant, par l'apprenant ;

L'essentiel est de donner des informations qui permettent à l'élève de modifier ou d'ajuster son travail, sur la base de critères explicités et décrits préalablement. Les commentaires, éléments essentiels de cette rétroaction se doivent d'être positifs, constructifs, spécifiques, liés aux résultats d'apprentissage [...] (*ibid.*).

3.2. Autorégulation et métacognition

L'autorégulation correspond à la capacité d'un sujet à exercer un contrôle sur ses apprentissages (Hadji, cité par Aoudache, 2015 : 39). D'après Hadji (2012), si la régulation vient d'un tiers, elle n'aura pas d'impact profond sur l'apprentissage de l'apprenant. L'autorégulation implique, par conséquent, un grand investissement de la part de l'apprenant ; l'effort fourni doit être durable et touche à trois domaines différents (cognitions, affects, conduites). La motivation s'avère, par conséquent, être une condition nécessaire à l'autorégulation.

Selon Cosnefroy, une « composante clé » de l'autorégulation est la métacognition, opérant selon deux « mécanismes » : le premier permettant « de prendre conscience du fonctionnement cognitif » ; le deuxième permettant « d'évaluer ce dernier », tout ceci dans l'optique d'une intervention pouvant « infléchir ou [...] changer la conduite cognitive en cours » (Hadji, 2012 : 147). La métacognition consiste à évaluer ses propres fonctionnements cognitifs, c'est, comme l'explique Grangeat (1999) « une opération mentale portant sur d'autres opérations mentales » (cité par Hadji, 2012 : 148). L'autorégulation inclut donc la métacognition, mais est plus vaste, dans le sens où l'autorégulation peut être cognitive sans nécessairement être métacognitive, et, de plus, ou elle peut également porter sur des croyances sur soi et réactions affectives, n'étant pas liées à des réalités cognitives (*ibid.*).

Pour Paris et Ayres (2002), les connaissances métacognitives que les apprenants peuvent construire sont de trois types : **déclaratives** (liées aux méthodes à disposition pour l'atteinte d'un but), **procédurales** (ayant à voir avec la façon d'appliquer ces méthodes, de comprendre comment elles opèrent), **conditionnelles** (inhérentes à la compréhension du quand et pourquoi appliquer ces méthodes, à la sélection de la méthode adaptée à une situation) (*op. cit.* : 150). Ces opérations mentales permettent au sujet apprenant de mieux connaître et comprendre ses propres processus d'apprentissage, afin de développer des stratégies d'apprentissage plus rapides et efficaces. Dans ce sens, la métacognition « est bien

un objectif primordial pour une action didactique désireuse d'aider à apprendre », conclue Hadji (*ibid.*).

L'autoévaluation s'avère pertinente dans la régulation des apprentissages dans le sens où elle implique les apprenants dans la comparaison de leur travail à des objectifs précis, en les encourageant à la réflexion et à l'adoption d'une posture critique (Randel & Clark, 2013 cités par Lafleur & al., 2021 : 121). Selon Brown & Harris (2013), elle pousse ces derniers à identifier et sélectionner des critères d'évaluations proches des conceptions des enseignants, car, ayant développés « leurs compétences métacognitives pour s'auto-observer, porter un jugement sur eux-mêmes, réagir à ce qu'ils observent, analyser les tâches à réaliser, s'automotiver à les accomplir et s'autocontrôler », ils sont plus à même de s'adapter à des objectifs d'apprentissage définis (cités par Lafleur & al. 2021 : 122). Le développement de ces compétences « favorise chez les apprenants des perceptions positives de leur autoefficacité, de l'importance de la tâche et du contrôle qu'ils ont sur la tâche » (*op. cit.* : 123).

3.3. Rôle de la métacognition dans l'évaluation

Selon le paradigme constructiviste de l'apprentissage, le savoir des sujets se construit « grâce aux interventions directes, explicites et fréquentes de l'enseignant [ou d'autres interactants] ». L'apprenant traite ces informations et crée des liens entre des nouvelles informations et des connaissances antérieures (Lombardo & Dumas, 2006 : 4). Ce paradigme reflète d'une certaine manière le processus neuronal de l'apprentissage décrit dans le chapitre 4 ; la réorganisation des schèmes se fait par un stimuli, suivi de la création ou de la modifications des réseaux de synapses. « La psychologie cognitive s'inscrit dans ce paradigme » (*ibid.*). Ce dernier admet cinq principes d'apprentissage :

1. L'apprenant est acteur et actif dans son apprentissage. Il développe des stratégies pour construire, agir et sélectionner les informations qui lui semblent importantes.
2. L'apprentissage consiste à créer des liens, des connexions, entre des nouvelles informations et des connaissances antérieures.
3. Il est nécessaire que l'apprenant réorganise constamment ses connaissances pour qu'il y ait apprentissage.
4. Les connaissances théoriques ainsi que les stratégies cognitives et métacognitives sont engagées dans le processus d'apprentissage.
5. « L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives que les connaissances conditionnelles et procédurales » (*ibid.*).

Conclusion du chapitre 6

La réussite aux certifications officielles de français fait partie des arguments de vente de l'Alliance Française de Medellin, l'une des préoccupations de ses apprenants étant de pouvoir montrer à la société un document démontrant leurs acquis à un moment défini. C'est pourquoi, les évaluations de l'institution en présentiel prenaient la forme d'un entraînement au DELF. Si le CECRL préconise aujourd'hui de valoriser la compétence communicative et « met particulièrement l'accent sur les diverses stratégies que nous mettons en œuvre pour l'accomplissement d'une tâche » (Tagliante, 2005 : 128), les évaluations certificatives basées sur les six niveaux de compétences (A1, A2, B1, B2, C1, C2) qu'il décrit continuent de ne représenter qu'une photographie des acquisitions d'un apprenant et ne prennent pas en compte « le cheminement cognitif de l'apprenant » (Lombardo & Dumas, 2006 : 3). Lombardo et Dumas, par exemple, soulignent l'importance de générer, à travers et autour de l'évaluation, des occasions d'apprentissage (*ibid.*) et de mettre « l'accent sur les connaissances que l'apprenant a développées, sur les étapes de ce développement et sur les capacités de l'apprenant » (Gardner, cité par *ibid.*).

Pour ces raisons, nous tâcherons de penser à un modèle d'évaluations institutionnelles en ligne plus axé sur l'apprenant, tout en sachant que, « la pratique évaluative constitue une modalité d'intervention pouvant être difficile à structurer puisqu'elle requiert l'appropriation et l'opérationnalisation de normes et de valeurs parfois antagonistes (bienveillance et rigueur, promotion de l'excellence et démocratie de la réussite, etc.) » (Nolla, 2020 :104-5).

Chapitre 7. L'évaluation en ligne

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 5, l'attrait pour la FAD est dû à plusieurs facteurs : les progrès technologiques et leur accessibilité, la limitation de contraintes liés à la FEP, une envie d'afficher une image moderne et innovante, entre autres. Il a considérablement augmenté au sein des institutions suite aux décisions gouvernementales de fermeture de beaucoup d'établissements éducatifs pour des plus ou moins longues périodes, en lien avec la pandémie de la Covid-19. L'évaluation tient une place centrale dans la conception des programmes de formation. Il faudra donc considérer les changements qu'entraîne la modalité virtuelle sur cette activité.

1. Apports des TN dans l'évaluation

1.1 Trois grands axes de changement

La quête d'une meilleure productivité, ainsi que la réflexion liée à l'évolution des pratiques pédagogiques poussent les didacticiens à reconsidérer l'évaluation et l'apport que peuvent constituer les TN dans cette dernière. Comme l'affirme Audet, l'évaluation en ligne inclut de nouveaux outils et de nouvelles approches, davantage centrés sur l'apprenant et l'apprentissage que sur le contrôle de la maîtrise de certains acquis, elle permettrait de passer « d'un contexte éducatif centré sur l'enseignant à un environnement axé sur l'activité de l'apprenant » (2011 : 8-9), à travers trois grands axes.

1. L'évaluation est inhérente à des objectifs clairement définis. L'alignement pédagogique et l'identification des objectifs de la formation doivent être clairs tant pour l'enseignant que l'apprenant. « Il s'agit d'établir une cohérence entre les objectifs d'un cours, les activités d'apprentissage ainsi que les évaluations » (Biggs, 1996 cité par Lafleur & al. : 15). Les éléments du cours et les activités d'apprentissage sont pensés dans la perspective de se familiariser avec les contenus et compétences à acquérir.
2. Dans l'optique d'une formation plus axée sur l'apprentissage de l'apprenant, la rétroaction immédiate et le suivi automatisé que peuvent fournir l'évaluation en ligne se mettent au service d'une évaluation plus formative. La rétroaction représente également, en FAD, un moyen de renforcer les liens entre apprenant(s) et enseignant,

et, avec les TN, elle est à même de devenir plus enrichissante. L'introduction de renvois vers des éléments multimédias ou hyperliens devient en outre possible.

3. Toujours dans cette même optique, la littérature recommande de privilégier des formes d'activités évaluatives plus authentiques et axées sur la collaboration (*op. cit.* : 12). Khare et Lam invitent à :

privilégier les évaluations centrées sur les capacités de l'apprenant à appliquer ses connaissances, habiletés et jugements dans des contextes mal définis, c'est-à-dire des contextes courants de la vie réelle où l'information n'est pas parfaite et où l'étudiant dispose d'une marge de manoeuvre pour appliquer ses compétences de différentes façons à la situation en cause (2008 cité par Audet, 2011 : 13).

Aujourd'hui, les compétences visées par les formations ont évolué : la recherche recommande de « favoriser le développement de compétences procédurales et métacognitives, sociales et affectives », une fonction pouvant être facilitée par internet, dans le sens où ce dernier permet « la réalisation d'activités d'évaluation visant la démonstration de compétences diversifiées, incluant par exemple la créativité ou la collaboration » (*op. cit.* : 10). Audet souligne que le web 2.0 s'avère particulièrement intéressant, car il permet des échanges authentiques et ouvre la porte aux apprenants à la communication avec des interlocuteurs hors de la classe et que, d'une manière générale, l'évaluation en ligne « facilite la mise en place de ces nombreux paramètres et le suivi qu'ils nécessitent » (*op. cit.* : 17).

1.2 Quelques pratiques et outils

Il existe de nombreuses pratiques et outils pouvant potentiellement se mettre au service de l'évaluation formative des apprentissages. Selon les trois grands axes vus ci-dessus, en voici quelques uns :

-Un outil visant à l'identification des objectifs de la formation et à effectuer une auto-évaluation des apprentissages est le portfolio. Cet outil pousse à la réflexion métacognitive (*op. cit.* : 40) car il permet de mieux identifier des acquis et objectifs à atteindre, afin de mettre en place des stratégies au service de l'apprentissage. Il en va de même pour le journal de bord, par exemple.

-Un deuxième outil pouvant oeuvrer au service de l'apprentissage est le questionnaire à choix multiple (QCM). Le terme QCM regroupe différents types de questionnaire ; réponses binaires (oui/non), choix multiples (avec une ou plusieurs options possibles), à classer/associer, tableau à entrée multiples, texte à compléter/à remettre dans l'ordre. Le QCM informatisé offre la possibilité d'une correction automatisée avec rétroaction simple (bonne ou

mauvaise réponse), ou approfondie (commentaire, références). Il peut également être personnalisé et proposer un ordre de question individualisé ou des sous-questions en fonction des réponses précédentes. Il est souvent utilisé à des fins sommatives mais prend également la forme de jeux-questionnaires formatifs, ou d'outil de révisions disponible en synchrone et asynchrone, avec rétroaction immédiate (*op. cit* : 25).

Les conditions d'efficacité de messages proactifs agissant sur la motivation des apprenants semblent donc être d'une part, le degré de personnalisation et d'autre part, le bon timing d'envoi de ces messages qui devrait répondre au principe du « juste à temps » (Rodet, 2010 cité par Audet, 2011 : 47).

La rétroaction offerte par les QCM peut remplir ces deux conditions.

-Pour favoriser l'authenticité et/ou la collaboration dans l'apprentissage en ligne, de nombreux outils et pratiques sont accessibles. Avec les applications, plateformes et sites internet participatifs habilitant le dépôt en ligne de documents et de productions, les possibilités d'interaction, de collaboration et d'évaluation par les pairs ou par d'autres interactants sont multipliées (*op. cit* : 45). Les apprenants peuvent s'engager dans leurs apprentissages par diverses activités, en communiquant « de manière synchrone ou asynchrone avec leurs professeurs, leurs pairs ou d'autres acteurs afin de collaborer ou de participer à des communautés d'apprentissage » (Endrizzi, 2012; Vaufrey, 2011 cités par Lafleur & al., 2019 : 263).

Les environnements numériques tels que les plateformes d'*e-learning* présentent l'avantage de pouvoir regrouper beaucoup de ces outils et applications et de les organiser selon les besoins de la formation. Les TN « sont ainsi envisagées comme des outils permettant des activités de formation qui, sans elles, seraient difficiles à réaliser. Ainsi, différents contextes ou scénarios d'apprentissage peuvent être créés en situation de formation en ligne [...] » (Lafleur & al., 2019 : 263).

2. Défis des TN dans l'évaluation

2.1 Réception des TN par les enseignants

Malgré les apports que peuvent représenter les TN dans l'apprentissage et évaluation en ligne, les enseignants se représentent différemment leur intégration (Nolla, 2020 : 10). Selon Laros et al. (2012), on identifie deux principaux courants quant à ces représentations. Le premier considère l'intégration des TN comme essentielle et « favorable à la modification

des pratiques d'enseignement ». Le deuxième conçoit les TN comme des outils au service des pratiques traditionnelles de l'éducation, n'impliquant pas nécessairement de changements fondamentaux dans l'enseignement (cité par Nolla, 2020 : 10).

Si beaucoup d'enseignants se déclarent « stimulés par des opportunités incluant la multiplication des sources d'apprentissages associée à l'intégration des TN dans l'évaluation en FAD » (*op. cit.* : iv), d'autres se montrent plus dubitatifs et affirment que les TN apportent de nouvelles contraintes dans leur enseignement, comme une augmentation de la charge de travail, l'adaptation à de nouvelles méthodes d'évaluation, l'appropriation de nouveaux outils, la crainte face à la sécurité dans le cadre des évaluations, une limite floue entre sphère privée et académique, par exemple (*op. cit.* : 31-33). L'obsolescence rapide des TN s'avère également être un frein à leur appropriation, ainsi que le suivi et les rétroactions plus importantes en FAD, représentant une plus grande charge de travail pour les enseignants (Lafleur & al., 2021 : 109). Selon Nolla, « les pratiques évaluatives sont construites à l'aune de quatre repères : les normes et directives institutionnelles, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, le moi professionnel dans son rapport à l'évaluation et le rapport aux TN » (2020 : iv).

2.2 Plagiat

Internet offre une quantité illimitée d'informations utilisables par les apprenants et difficilement traçables, ce qui représente une préoccupation pour les institutions éducatives et les enseignants lors d'évaluations à distance. L'encadrement pédagogique des évaluations en FEP s'avère en général plus aisé qu'en FAD, pour cause de distance physique, limitant le contrôle des enseignants sur les potentielles ressources utilisées et les communications effectuées par les apprenants durant l'évaluation.

Les apprenants auraient recours au plagiat, selon Dendir et Maxwell (2020) pour quelques causes principales : manque de temps entraînant une mauvaise préparation, manque de confiance en eux, manque d'informations concernant la malhonnêteté intellectuelle et ce qu'elle englobe, le stress de la performance, l'idée que tout le monde a recourt au plagiat, une vision erronée des attentes de l'enseignant, des approches d'enseignement valorisant plus la note que l'apprentissage.

Différentes mesures peuvent être mises en place pour lutter contre le plagiat et la malhonnêteté scolaire en situation d'évaluation en ligne (Audet, 2011 ; Lafleur & al., 2021) :

- Expliquer clairement aux apprenants les règles de l'institution au sujet du plagiat et les rendre accessibles
- Mettre en avant des mesures de sensibilisation contre le plagiat
- Faire adhérer les apprenants à un code d'honneur
- Opter pour des évaluations privilégiant des projets ou thèmes plus personnels
- Rendre les travaux publics
- Faire une rotation des activités ou thèmes d'un groupe à l'autre
- Modifier l'ordre des questions et/ou limiter le temps de l'examen
- Ne pas mettre l'accent sur la note

Pour ce qui est de la triche ou du partage d'informations, une option à envisager peut être la collaboration durant les évaluations. Autoriser la collaboration, l'échange et la réflexion collective s'avère positif pour les apprenants. Si le processus d'apprentissage se trouve réellement au centre des préoccupations dans les formations, et non le résultat, « la collaboration entre deux étudiants dans le cadre d'une évaluation pourrait être tout à fait souhaitable » (Lafleur & al., 2021 : 19). « Le contexte d'enseignement à distance d'urgence pourrait permettre de reconsidérer l'évaluation en tant que moyen de développement et de formation » (*ibid.*).

2.3. Autres défis

Dans le cas d'une situation d'un passage d'urgence à la virtualité, comme lors de la pandémie de la Covid-19, la préparation des apprenants et des enseignants s'est révélée insuffisante. Ils ne disposaient, ni les uns ni les autres, des connaissances et compétences nécessaires à la formation en *e-learning*. « Il ne faut pas oublier les difficultés liées à la fracture numérique. Plusieurs étudiants sont limités dans leurs apprentissages à cause des enjeux liés au numérique » (*op. cit.*: 22). La qualité de la connexion internet disponible peut varier, il en va de même pour l'accès à un ordinateur, tablette, ou téléphone en bon état. Ainsi, parmi les limites identifiées par les apprenants communément dans l'évaluation en ligne, on retrouve : le problème de la connectivité [...], le manque de performance des instruments de travail [...], les conditions sociopédagogiques non propices, le manque d'interactivité pendant l'évaluation, le problème d'éthique [...], l'accès à l'information à temps [...], le problème de maîtrise de la plateforme (*op. cit.* : 51).

C'est pourquoi, dans la mesure du possible, il est recommandé de ne pas multiplier les plateformes numériques et outils, afin de limiter l'effort d'adaptation lié à ceux-ci. Pour faciliter la manipulation et la compréhension des TN, la mise en place de tutoriel semble également appropriée. En effet, « il est essentiel de centrer toute son attention sur la réussite de l'étudiant » (*op. cit.* : 24) ; l'effort d'apprentissage ne doit pas être relégué au second plan par l'effort de manipulation des TN.

L'usage de certaines technologies telles que le téléphone, la tablette ou l'ordinateur représente également un risque de distraction pour les apprenants (*op. cit.* : 109).

Conclusion chapitre 7

La distance physique vécue lors de la formation en *e-learning* offre de nouvelles possibilités pédagogiques mais aussi de nouveaux défis. Pour éviter l'isolement et la démotivation des apprenants, la littérature insiste sur l'importance de la rétroaction et des outils d'organisation à fournir aux apprenants. Lors des évaluations, formuler des consignes claires, faire connaître les critères d'évaluation (voire même les établir avec la classe), fournir des exemples de ce qui est attendu est fortement recommandé (*op. cit.* : 20). Autour de celles-ci, renforcer l'autorégulation et l'auto-évaluation permettra aux apprenants de développer des stratégies cognitives et métacognitives ; « celles-ci permettant de déterminer l'usage que l'apprenant peut faire de ses connaissances déclaratives et procédurales ainsi que leur degré de transférabilité » (Lombardo & Dumas, 2006: 5).

Quant aux outils numériques, ils représentent la possibilité d'une évaluation plus facilement intégrable au processus d'apprentissage, dans le sens où ils permettent d' « assurer une appréciation récurrente de la situation des apprenants par rapport aux objectifs visés et ils offrent la possibilité d'une régulation plus efficace » (Lafleur & al., 2021 : 80-81). De même, ils permettent, dans le cadre des QCM, par exemple, d'éliminer les effets parasites évoqués par Tagliante (c.f. Chapitre 6 1.3).

Partie 3

-

Conception et analyse du projet

Chapitre 8. Mise en place du projet

Après avoir décrit mon contexte de stage et certaines notions théoriques liées à ma problématique, je présenterai dans cette partie, la mise en place de mon projet, suivie des résultats obtenus et de l'analyse de la démarche.

1. Recherche d'un format d'évaluations institutionnelles

Mon stage à l'AFM a duré 19 semaines et s'est déroulé entièrement à distance. Le projet de mise en place d'un nouveau système d'évaluations institutionnelles a été défini en accord avec le directeur pédagogique de l'AFM et la directrice de l'institution.

Dans un premier temps, la transition de 2020 du présentiel au virtuel a été focalisée, pour l'institution, sur la mise en place d'outils et de supports nécessaires à la poursuite des cours synchrones en ligne : l'achat d'une licence de l'outil de vidéoconférence Zoom et la création de modules sur la plateforme Apolearn contenant les extraits de la méthode Cosmopolite pour chaque niveau de l'institution selon son découpage habituel. Après dix mois de cours en ligne, l'institution n'avait pas encore trouvé de format d'évaluation adapté à cette nouvelle modalité et avait opté pour l'élimination des activités de compréhension orale et écrite de l'évaluation finale du module, en ne conservant que les productions orale et écrite, jugées comme plus personnelles. Pour cette raison, il a été défini que mon projet de stage consisterait à concevoir, mettre en place et tester un système d'évaluations institutionnelles via la plateforme Apolearn.

1.1. Point de départ

Afin de pouvoir réfléchir et définir un format d'évaluations institutionnelles bénéfique à l'AFM et ses acteurs, il m'a paru logique de mieux analyser leurs besoins. Connaissant le manque de temps et de disposition des enseignants pour les activités additionnelles à leurs fonctions, j'ai préparé un questionnaire de Google Form (voir Annexe 4) que j'ai présenté au conseil pédagogique obligatoire du 5 février 2021, m'assurant ainsi d'un certain nombre de réponses. De manière anonyme, 18 enseignants ont répondu aux questions ; une partie de celles-ci avait pour objectif d'identifier des difficultés lors du passage des évaluations en *e-learning*, une autre partie cherchait à identifier quel type de format et d'activités évaluer, et une question ouverte concernait les suggestions des enseignants quant à la forme des évaluations.

Pour les difficultés, sur 18 enseignants, 11 ont affirmé en avoir rencontré lors du passage aux évaluations en ligne (9 d'ordre technique, 5 d'ordre pratique, et 4 d'ordre éthique). Le manque d'utilisabilité de la plateforme et de ses outils, notamment relatif aux grilles d'évaluations et aux rétroactions a été évoqué à plusieurs reprises (« il serait important de faciliter la tâche pour les enseignants {correction, grille retro}, de rendre l'approche la plus intuitive possible pour les apprenants également [...] », « Le problème avec Apolern c'est que la page n'est pas pratique, pour faire la retro alimentation non plus », « J'aimerais que les grilles de correction et les documents soient plus faciles à corriger par voie numérique. Elles sont généralement faites pour la correction écrite »), raison pour laquelle certains enseignants ont avoué ne pas avoir suivi les directives de l'AFM en ne procédant pas aux évaluations de fin de modules sur la plateforme. En effet, trois enseignants ont affirmé préférer faire passer les évaluations par courriel (« J'utilise le courrier électronique. C'est plus pratique pour corriger »).

Dans les suggestions, plusieurs enseignants ont fait part de leur préoccupation quant à la facilité pour les apprenants d'utilisation d'aides en ligne, que ce soit en communiquant entre eux ou en s'appuyant sur des outils tels que des dictionnaires en ligne, traducteurs ou conjugueurs (« En virtuel, il est toujours difficile de savoir si les élèves recherchent / on une aide sur internet ou autre », « il serait important de [...] limiter les 'risques' de triche »).

La peur d'un changement de format pour son aspect chronophage a également été mentionné :

Il faut garder juste l'évaluation de la production orale et la production écrite. En mode virtuel, cela prend déjà beaucoup de temps. Alors, si on rajoutait une compréhension, ça nous compliquerait trop la vie, et ça nous prendrait 2 fois plus de temps pour les corrections. Tant que le virtuel continue, il ne faut pas changer la manière d'évaluer. A moins que l'Alliance paye des heures supplémentaires pour ces corrections. Il faut faire très attention avant de modifier quoi que ce soit : ce sera beaucoup plus de travail pour l'enseignant.

En ce qui concerne le format d'évaluation, 11 enseignants ont jugé nécessaire de réintroduire des activités de compréhension orale et écrite dans les évaluations institutionnelles, en reprenant les quatre activités langagières du format type DELF utilisé par l'institution avant le passage à la virtualité, 10 ont affirmé qu'une combinaison de petites activités (par exemple un travail à rendre à l'écrit devant ensuite être présenté à l'oral) pouvait être intéressant, 6 ont pensé qu'un projet ou une tâche mené(e) sur toute la durée du module serait une possibilité et 4 ont dit vouloir conserver le format d'évaluation des activités de production écrite et orale uniquement.

1.2. Analyse des besoins

Les résultats m'ont permis de procéder à une analyse du contexte et des besoins, en plus d'entretiens avec le directeur pédagogique, de conversations avec des collègues, d'une réunion avec un représentant de la plateforme, de lectures (*Proyecto Educativo Institucional*, Référentiel de l'Institut Français et la Fondation Alliance Française) et mon expérience personnelle.

Le diagnostic réalisé a fait ressortir, en lien avec le projet d'adaptation du système d'évaluations institutionnelles à la plateforme Apolearn, les objectifs suivants.

Finalités	Buts	Objectifs généraux	Objectifs opérationnels
L'institution a pour objectif de promouvoir l'enseignement de la langue française et la connaissance de la culture française dans la ville de Medellín et la région. Elle recherche le développement humain, intellectuel, professionnel et académique de tous ses acteurs dans un contexte de mondialisation où le français représente un outil d'échange dans les différents contextes francophones.	Permettre aux apprenants de se préparer aux certifications officielles	● Proposer des programmes de cours basés sur le CECRL	● Connaître les contenus des niveaux du CECRL et les contenus des modules de chaque niveau proposé par l'institution
		● Mettre l'accent sur l'entraînement aux certifications officielles	● Proposer des activités servant de préparation aux certifications officielles et rendre accessible la correction détaillée aux apprenants
		● Faire découvrir aux apprenants les formats-types des certifications officielles	● Familiariser les apprenants au formats-types des certifications officielles ● Leur offrir des outils pour mesurer leur apprentissage et leur niveau selon des critères définis
	Offrir un environnement pédagogique optimal et innovant	● S'inscrire dans une approche actionnelle	● Sensibiliser les apprenants à leur responsabilité dans l'apprentissage ainsi qu'à la malhonnêteté intellectuelle ● Inviter les apprenants à s'auto-évaluer
		● Tenter de toujours s'actualiser	● Connaître les recommandations actuelles de la recherche sur l'évaluation en ligne ● Définir les modalités d'évaluation formatives et sommatives
		● Faciliter l'utilisation des modules d'évaluations	● Se familiariser avec la plateforme Apolearn ● Permettre aux enseignants et aux étudiants de connaître les fonctionnalités de la plateforme Apolearn, à travers des formations et tutoriels aux outils numériques. ● Concevoir des activités évaluatives intuitives pour les apprenants
		● Optimiser les évaluations sur Apolearn	● Adapter les examens institutionnels à la modalité virtuelle ● Rendre les évaluations plus dynamiques grâce aux outils numériques ● Faciliter les corrections et le suivi des évaluations pour les enseignants ● Rendre accessibles aux apprenants les retours des évaluations
	Conserver une réputation d'institution d'enseignement de qualité	● Concevoir des activités évaluatives pour différents niveaux et publics	● Connaître les contenus des modules proposés par l'institution et le type d'évaluation recommandé pour chaque public
		● Conserver la certification ISO	● Connaître les exigences de la norme ISO ● Adapter les examens institutionnels à la norme ISO
		● S'assurer de la satisfaction des apprenants et des enseignants	● Tester les évaluations avec les apprenants et les enseignants ● Obtenir des retours d'expérience à l'aide d'enquêtes

1.3. Essais et définition de format d'évaluation

Le premier test effectué a simplement été de changer la forme des productions écrites, dans l'idée de faciliter la rétroaction et y associer une grille d'évaluation détaillée sur la plateforme Apolearn. J'ai utilisé l'option « tâche » de cette dernière car elle correspond à

l'unique option permettant d'associer une grille d'évaluation à une production d'apprenant. J'ai ainsi préparé les consignes sur un fichier .doc, afin de faciliter la rétroaction, ayant posé des difficultés tant pratiques qu'esthétiques aux enseignants. J'ai donc créé un petit tutoriel pour les enseignants et apprenants dans l'idée de faciliter le dépôt de fichier et l'association d'une grille d'évaluation critériée détaillée à la tâche, afin que les apprenants puissent avoir accès à leurs résultats et commentaires de manière claire et centralisée sur la plateforme. Malheureusement, l'outil de grilles d'évaluation ne comporte pas d'éditeur de texte, et les grilles ne peuvent être associées à une tâche qu'après la première production envoyée. Cela implique plus de manipulations de la part des enseignants et n'est donc pas souhaitable.

De plus, malgré la plus grande visibilité et la possibilité d'utiliser des codes couleurs ainsi que des commentaires sous forme de fenêtres pop up aux endroits concernés sur les documents .doc ou .pdf, le téléchargement de la production de l'apprenant, suivi du dépôt de ce dernier une fois corrigé sur la plateforme représente encore une fois plusieurs manipulations pour l'enseignant. C'est pourquoi, ce format n'a pas été conservé mais il a permis d'identifier des premières requêtes possibles à faire à un représentant de la plateforme Apolearn.

En parallèle, des quiz formatifs intégrant une compréhension orale et des exercices portant sur la langue (grammaire, lexique) ont été créés directement sur la plateforme.

À partir de ces premières expériences, une réunion a été organisée avec un représentant d'Apolearn le 10 mars 2021 afin d'identifier quels outils et fonctionnalités conviendraient le mieux à un nouveau format d'évaluation centralisé sur la plateforme, et ce pour ne pas multiplier les difficultés des enseignants et apprenants. Nous y avons suggéré différentes modifications : l'insertion d'un éditeur de texte dans les grilles d'évaluations et dans les boîtes de commentaires, afin de pouvoir mettre en évidence les corrections ou commentaires lors de production des apprenants et, à l'intérieur des outils de quiz, l'attribution de points à tous les exercices, car sans cela aucune rétroaction automatique n'était possible pour ces derniers. Grâce aux réponses reçues, les possibilités et limites qu'offre la plateforme ont été plus clairement identifiées.

2. Mise en place d'un nouveau format

2.1. Proposition de format

Après ce rendez-vous et concertation avec le directeur pédagogique de l'AFM ainsi que le responsable des certifications officielles, j'ai fait une première proposition de format pour les évaluations institutionnelles, reposant sur quatre grands axes :

2.1.1. Amélioration de la rétroaction

Dans l'idée d'améliorer la rétroaction, essentielle à l'évaluation formative, trois quiz de langue et compréhension orale ont été créés par module de l'AFM et la présentation des retours par commentaires lors de tâche a été améliorée. Les quiz comportent pour chaque réponse un rappel des règles et sont entièrement autocorrectifs (voir Figure 3), ce qui permet à l'apprenant de tester certaines connaissances quand il le souhaite, sans représenter une charge de travail additionnelle pour l'enseignant. Toutefois, l'enseignant peut avoir accès aux résultats détaillés de chaque apprenant et aux statistiques du groupe. Il a été recommandé aux enseignants de regarder ces statistiques afin d'identifier des difficultés et de réorienter la suite du cours. Ces quiz ne sont pas notés.

Je/J' ____ (aller) au cinéma. /2
Choisissez la bonne réponse.

ai allé

suis aller

✓ suis allé

Bonne réponse

Explications
aller s'utilise avec l'auxiliaire être au passé composé et la participe passé des verbes en "er" est "é" --> je suis allé

2/2

3. Complétez les phrases avec les pronoms qui ou que/qu' /4

Liste des trous : que

1. La femme qui que j'aime s'appelle Sophie.
2. L'homme qui est arrivé est professeur.
3. Les amis qu'il a invité son sympathiques.
4. L'ordinateur qui appartient à mon frère est bleu.

Mauvaise réponse

Explications
1. La femme que j'aime s'appelle Sophie.
2. L'homme qui est arrivé est professeur.
3. Les amis qu'il a invité son sympathiques.
4. L'ordinateur qui appartient à mon frère est bleu.

~J'utilise qui pour remplacer un sujet. Le pronom "qui" précède en général un verbe.
~J'utilise que/qu' pour remplacer un complément direct. Le pronom "que" précède un sujet (je, tu, il, mes cousins, etc.).

3/4

Figure 3. Correction et rappel des règles dans les quiz créés

Quant aux boîtes de commentaires, pour les retours de tâches, après signalement de notre part, Apolearn a ajouté un outil de traitement de texte (avec options de soulignement, couleurs, etc.) pour pouvoir mettre en évidence les explications et reprendre des parties de production de manière plus visuellement claire.

2.1.2. Création d'outils régulateurs

af Medellín
← Quitter la prévisualisation

Présentation et objectifs

Dossier 7

Dossier 8

Plan du module

Dossier 7

PORTFOLIO

Pour chaque affirmation, cochez une des trois cases :

😊 je peux très bien le faire !
😐 je peux le faire, mais j'ai des difficultés.
😞 je ne peux pas encore le faire.
Quand vous cochez 😞 ou 😐, révissez la leçon et faites à nouveau les exercices.

Portfolio A2.2

Dossier 7

Je comprends

Pas encore Avec difficultés Très bien

un menu

les avis sur un menu

Figure 4. Page de la version numérique du Portfolio de Cosmopolite

Dans l'idée de mieux identifier et comprendre les stratégies d'apprentissage à mettre en place lors des évaluations de fin de niveaux, deux outils ont été créés pour les apprenants : une adaptation numérique du Portfolio (voir Figure 4) présent dans la méthode Cosmopolite et un parcours de préparation aux productions.

Le portfolio reprend de manière transparente les diverses compétences linguistiques à acquérir tout au long du module, dans l'idée d'identifier les acquis ou les objectifs à atteindre.

Le parcours de préparation aux productions contient plusieurs pages ; « bons réflexes d'apprentissage », « Code d'honneur », « Consignes générales », « Exemple de consigne de production écrite » et « Critères d'évaluations de la production écrite ». Les deux dernières pages ont également été conçues dans un souci de transparence, et ont été pensées de manière à pouvoir être utilisées dans diverses conditions. La première se présente sous la forme d'une consigne à analyser afin d'identifier le type de production demandée et les informations à inclure (voir Figure 5), et la deuxième permet de connaître d'avance le type de critères d'évaluation des productions de l'institution (sous forme de grille d'évaluation proche du format DELF). Une des conditions possible de réalisation de la dernière activité est à travers la collaboration. Une réflexion en petits groupes sur l'activité, suivie d'une présentation de la production demandée au groupe classe, après analyse des consignes, peut être mise en place. Une fois la tâche terminée, les apprenants peuvent s'auto-évaluer ou évaluer un autre groupe et vérifier la correspondance au format et critères attendus.

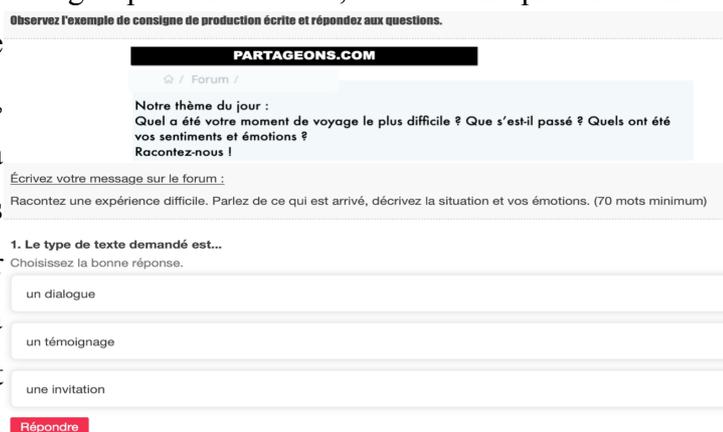


Figure 5. Extrait de la page « Exemple de consigne de production écrite »

En individuel comme en groupe, ces deux outils ont été créés dans l'optique de solliciter les trois types de connaissances métacognitives décrites Paris et Ayres (c.f. Chapitre 6, point 3.2.) : déclaratives, procédurales et conditionnelles.

2.1.3. Sensibilisation au plagiat

Une des préoccupations de l'AFM et des enseignants exprimée depuis le début du passage au *e-learning* a été le risque de triche et de plagiat. Pour cette raison, les compréhensions orale et écrite de l'évaluation de fin de module en présentiel ont été éliminées en distanciel. Plusieurs propositions du format suggéré vont dans cette direction.

Figure 6. Extrait de la page « bons réflexes d'apprentissage »

Une vidéo de sensibilisation (voir Figure 6) appelée « bons réflexes d'apprentissage » a été insérée dans les modules de préparations aux évaluations, insistant sur l'importance des

évaluations pour identifier des points forts et faibles, autant pour l'enseignant que l'apprenant. On y explique que l'erreur est importante et qu'utiliser des outils externes comme des traducteurs ou des outils de conjugaison ne permet pas de connaître réellement son niveau, que d'envoyer des réponses à d'autres apprenants n'aide pas au processus d'apprentissage, et que l'enseignant est là pour aider, non pour sanctionner. Un code d'honneur à accepter a également été mis en place dans ce même module, et la demande d'option d'ordre aléatoire des questions dans les quiz a été formulée au représentant de la plateforme Apolearn.

2.1.4. Facilitation d'utilisation de la plateforme

Afin d'encourager et de faciliter l'utilisation de la plateforme pour les évaluations et leur préparation, des tutoriels images ont été créés pour les apprenants, et un tutoriel vidéo pour les enseignants. Celui pour les apprenants rappelle comment ouvrir et utiliser les différents modules d'évaluation et les outils à disposition pour s'y préparer. Celui des enseignants évoque les différentes nouveautés de la plateforme, où les trouver et comment les utiliser. La création de dossiers et de menu déroulant a également permis de ne pas surcharger visuellement les classes ainsi que de trouver plus rapidement les fonctions, activités et informations recherchées.

Dans la mesure du possible, j'ai cherché à centraliser toutes les activités et outils sur une seule plateforme, celle d'Apolearn, afin de limiter la difficulté que représente l'utilisation des TN et leur appropriation dans l'apprentissage. Toutefois, après plusieurs essais de recherche d'un format de grilles d'évaluation, il ne s'est finalement pas avéré pertinent d'utiliser celles proposées par la plateforme Mon Alliance, ni d'insérer des formulaires externes sous forme de *<embed>* à des pages de modules, ces options n'étant ni fonctionnelles ni pratiques. Une version numérique des grilles d'évaluation à tout de même été créée sur la page administrative de l'AFM, dans laquelle l'enseignant insère les notes finales des apprenants et gère les groupes.

2.2. Format adopté

Finalement, tous les outils proposés ont été acceptés par l'institution. La possibilité d'utiliser l'outil de préparation aux évaluations en sous-groupes a toutefois été jugée comme compliquée et chronophage. Il a été décidé, une fois cette première proposition de système d'évaluation formulée, de créer et tester ce dernier avec les apprenants suivant des cours de groupe de niveau A. Selon le découpage de l'institution, cela représente cinq modules : A1.1, A1.2, A2.1, A2.2 et A2.3.

Chapitre 9. Résultats obtenus

Dès le début de mon stage, je me suis rendue compte qu'il y avait énormément de possibilité d'envisager l'évaluation en ligne, d'autant plus dans une situation relativement nouvelle. En effet, si le terme *e-learning* existe depuis la moitié des années 90, le concept s'est plus largement répandu dans le domaine éducatif sous la pression des gouvernements (Nolla, 2020 ; Amadiou & Tricot, 2014). En l'espace d'un peu moins de 30 ans, le rapport au *e-learning* et à l'évaluation en ligne a grandement évolué. Pourtant dans une situation d'urgence comme celle vécue en 2020, les recommandations de la littérature ne prennent parfois pas en compte cette avancée et proposent d'éviter un maximum les changements au sein des formations déjà commencées, dans une vision à court terme. Mes différentes lectures m'ont ainsi fait découvrir des points de vue très différents. De ce constat est né la problématique de cet écrit : Sous quel angle aborder les évaluations institutionnelles en distanciel, sur la plateforme d'*e-learning* Apolearn ?

1. Démarche de recueil

1.1. Méthode

Pour tenter une ébauche de réponse à cette vaste question, j'ai, d'une part, cherché à étudier des pratiques et représentations, en récoltant des données quantitatives et qualitatives, et d'autre part, en vue de la situation particulière d'un changement de modalité non planifié au sein de mon organisme d'accueil, il me fallait intervenir après avoir identifié un problème, ce qui situe ma méthode de recherche entre enquête et recherche-action. Grâce à mes lectures, mon expérience professionnelle au sein de l'établissement et l'analyse des besoins effectuée en février 2021, j'ai pu mettre en place un plan d'action et tester de nouveaux outils autour des évaluations institutionnelles.

1.2. Étapes

Ma démarche a commencé par l'observation d'un écart entre le format d'évaluations institutionnelles utilisé durant dix mois au sein de l'AFM et un format plus adapté au nouveau contexte d'enseignement recherché par les acteurs de l'institution, révélé par l'analyse des besoins présentée au chapitre 8. J'ai ensuite pu obtenir un premier rendez-vous avec un représentant de la plateforme Apolearn, puis j'ai commencé la conception pédagogique de

différents outils. À deux autres reprises, avec le directeur pédagogique, nous avons fait le point et proposé des adéquations de la plateforme à Apolearn, après identification de possibles fonctionnalités à mettre en place, ou encore des remarques d'apprenants ou enseignants. Une fois un premier test effectué avec un groupe d'A1.2, un questionnaire pour les apprenants a été créé. Puis, lors de la validation de ma proposition de nouveau format d'évaluations institutionnelles, les nouveaux outils ont pu être présentés aux enseignants présents lors du deuxième comité pédagogique de l'année, le 30 avril 2021. À partir de là, un questionnaire pour les enseignants a été remis à ces derniers et quatre sessions d'évaluation de fin de module ont pu tester les nouvelles évaluations. Un nouveau questionnaire à destination des apprenants a été créé afin de recueillir leurs impressions. Ces questionnaires m'ont permis de recueillir des données, tout comme certaines statistiques disponibles sur la plateforme.

En parallèle, j'ai mené quatre entretiens semi-directifs: deux avec des apprenants et deux avec des enseignants. Les entretiens avec les apprenants (transcriptions Annexe 10 et 11) ont été menés en espagnol, raison pour laquelle tous les passages évoqués dans les chapitres 9 et 10 sont des traductions libres.

2. Résultats

Afin d'avoir une vision plus ancrée dans le réel des résultats de ma recherche, il me faut prendre en compte les usages, pratiques et représentations des TN par les enseignants et apprenants de l'AFM dans ma recherche. En effet, les outils proposés ne pourront pas être mis en place s'ils sont rejetés, s'ils demandent trop d'efforts cognitifs ou s'ils ne sont pas accessibles à leurs destinataires. C'est pourquoi je m'intéresserai en premier lieu à voir s'il sont potentiellement intégrables dans la formation en *e-learning* de l'institution, puis j'analyserai en second lieu la réception et perception du nouveau format en lui-même.

2.1. Retour sur les pratiques

2.1.1. Enseignantes

Comme expliqué plus haut, j'ai choisi de profiter encore une fois d'un comité pédagogique pour présenter ma deuxième enquête (voir Annexe 7), deux mois après la première. Malheureusement, même ainsi et en relançant à plusieurs reprises, je n'ai pu obtenir des réponses que de 9 enseignants, soit la moitié des résultats de l'enquête précédente. Pour envisager l'impact potentiel des nouveaux outils créés, il me fallait connaître les habitudes des

enseignants et leur rapport à la plateforme Mon Alliance. Les cinq premières questions du formulaire étaient les suivantes :

1. *À quelle fréquence vous connectez-vous à la plateforme Mon Alliance ?*
 - chaque semaine, pour le cours et pour pour publier des activités / documents
 - chaque semaine pour le cours
 - uniquement pour les examens
 - jamais
2. *Sur une échelle de 1 à 4, comment qualifiez-vous la plateforme ?*

3 caractéristiques :

 - Utile dans mes pratiques pédagogiques
 - Ergonomique (agréable, fonctionnelle)
 - Intuitive (facile à utiliser)
3. *Avez-vous rencontré des difficultés pour...*
 - naviguer sur la plateforme
 - faire passer un examen / quiz
 - effectuer une activité
 - publier des activités / documents/ informations
 - je n'ai pas eu de difficulté
4. *Quelles fonctionnalités utilisez-vous ?*
 - le chat
 - les messages avec les apprenants
 - les exercices du Parcours digital
 - les contenus de cours dans la partie « Modules »
 - les publications dans la partie « Actualités »
 - les statistiques pour suivre l'évolution des apprenants
 - le dépôt de documents dans la partie « Documents »
 - Autre
5. *Avez-vous des suggestions / commentaires pour améliorer la plateforme ?*

Dans les réponses obtenues, tous les enseignants affirmaient utiliser la plateforme ; 2 ont répondu qu'ils ne l'utilisaient qu'à l'occasion des évaluations, 4 chaque semaine pour le cours et 3 pour le cours et des activités supplémentaires. La fonctionnalité la plus utilisée (7 votes) concerne les extraits de la méthode Cosmopolite, disponibles dans les modules, servant de support de cours, suivie des exercices du Parcours digital, puis des publications dans la partie « Actualités » (3 réponses chacun) et finalement, de la messagerie et du dépôt de documents (1 réponse chacun). Aucun enseignant n'a affirmé regarder les statistiques. Lors d'un entretien (voir Annexe 9 Extrait 1), un enseignant a détaillé le type d'activité et la fréquence d'utilisation de la plateforme :

E2⁷ : Oui # je l'utilise normalement/ je l'utilise ↑ pour+ pour laisser des tâches ++ surtout la+ production écrite pour laisser le document que+ que je montre ++pendant les cours / s'il y a par exemple une présentation Powerpoint ou une présentation d'un sujet Is eh :: un vocabulaire+ ou un document+ un document avec des exercices [...] je l'utilise PAS tout le temps / non pas du tout / mais je fais deux trois activités pendant le cours Is plus ou moins / voilà⁸

Quant aux représentations des enseignants de la plateforme, ils ont, dans leur majorité (entre 5 et 7 votes /9), attribué pour les trois caractéristiques proposées (utilité, ergonomie et facilité d'utilisation) la note

de 2/4. La note de 3/4 a été choisie pour chaque critère 2 ou 3 fois, et celle de 4 entre 1 et 0 fois (voir Figure 7).

2. Sur une échelle de 1 à 4, comment qualifiez-vous la plateforme ?

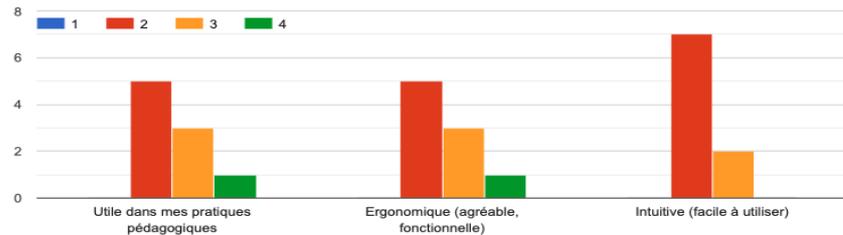


Figure 7. Représentations de la plateforme selon les enseignants.

Lors de l'entretien avec un des enseignants, l'aspect de lenteur, un manque d'intuitivité et d'esthétique a également été mentionné (voir Annexe 8 Extrait 8) :

E1⁹ : Euh ::::: ouais non bein la + la plateforme fin j :: je continue à penser qu'y a (soupir)+ il y a un manque de fluidité dans la manipulation de cet outil / ça c'est + ÉVIDENT++ [...] parfois je me dis non ça + ça traîne trop++ [...] Après euh ::: après euh ::: bon la présentation ++ ouais le côté intuitif ouais y a des choses euh :::

Dans les suggestions, les enseignants montrent que la plateforme ne représente pas toujours, pour eux, un outil facile d'utilisation : « la rendre plus intuitive [la plateforme]. Moins pénible à corriger », « Il existe parfois des erreurs dans le contenu des manuels dans "modules" : audio erronés ou absents par exemple. C'est parfois problématique », « De manière générale la navigation n'est pas très intuitive, mais je ne suis pas sûr que l'AFM en particulier ait vraiment la main sur le code source de la page », « La plateforme en soi n'est pas si difficile d'usage (pour les profs qui la connaissent bien...) mais il existe des alternatives "plus pratiques" avec des outils externes très simples et faciles d'usage pour tous (profs comme étudiants) ». Toutefois, certains messages sont un peu plus positifs : « La proposition d'intégrer la plateforme à nos pratiques pédagogiques dans ce nouveau contexte me semble idéal. Il me reste à savoir si les compétences CO et CE pourront y être intégrées », « [...] la disponibilité du contenu du manuel et les exercices du Parcours digital est fantastique ! ».

⁷ E2 = Enseignant 2

⁸ Convention de transcription Annexe 2

⁹ E1 = Enseignant 1

2.1.2. Apprenantes

Dans les questionnaires à destination des apprenants (voir Annexe 5 et 6), on retrouve certaines idées qu'ont exprimé les enseignants mais, dans l'ensemble, les commentaires et réponses sont plus positifs. Pour la qualification de la plateforme (*De 1 à 4, trouvez-vous la plateforme Mon Alliance agréable [couleurs, menu, icônes...]* ?) dans le premier questionnaire, 14/15 apprenants ont attribué les notes 3/4 (6 votes) et 4/4 (8 votes), 1 seul apprenant a attribué la note 2/4). Pour le deuxième questionnaire, on retrouve des réponses presque identiques, sur les 14 apprenants, 6 ont attribué la note de 3/4 à la plateforme et 8 ont attribué la note 4/4. Quant à la facilité d'utilisation (*La navigation sur la plateforme est simple ?*), sur les deux questionnaires, seules 4/29 apprenants ont répondu « non » (voir Figure 8).

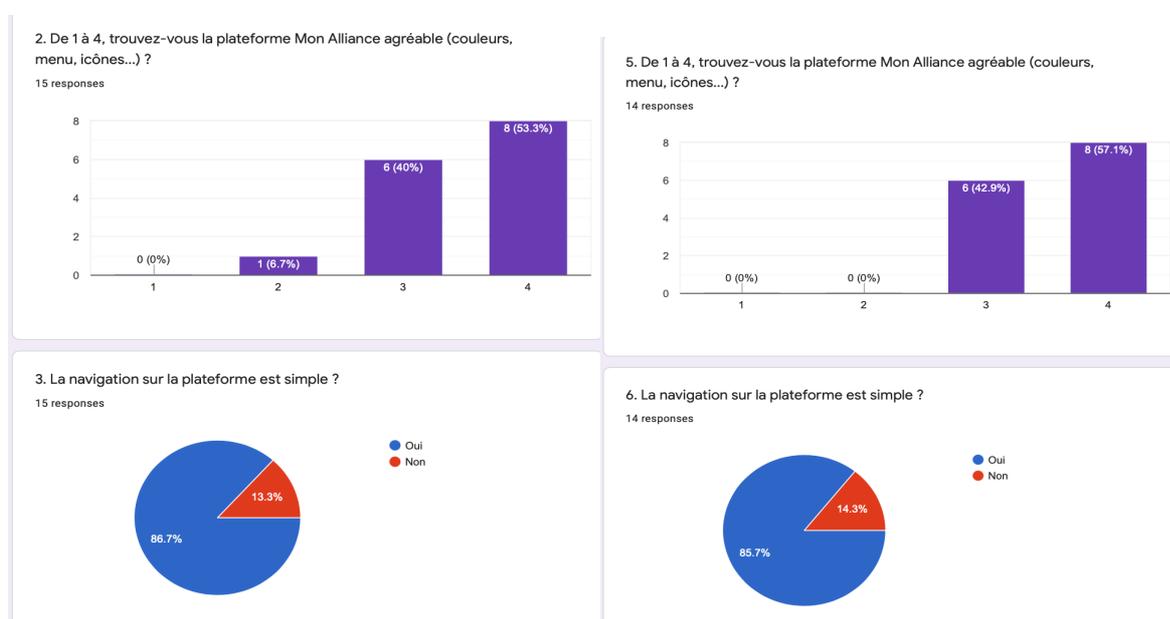


Figure 8. Représentations de la plateforme selon les apprenants (questionnaires 1 et 2)

En ce qui concerne la fréquence de connexion à la plateforme, la majorité des apprenants disent se connecter au moins chaque semaine pour le cours (questionnaire 1 – apprenants : 13 votes ; questionnaire 2 - apprenants: 10 votes) et ils affirment utiliser surtout les fonctionnalités de publications dans la partie « Actualités » et les contenus de Cosmopolite disponibles dans les modules. Uniquement 5/29 apprenants disent utiliser les exercices autocorrectifs disponibles sur la plateforme, et 1/29 utilise le chat.

Les suggestions sur la plateforme étaient également plus modérées du côté des apprenants ; on retrouve quelques remarques sur des difficultés : (« Faciliter les messages directes avec les enseignants, si jamais il y a des doutes. Dans les cours précédents, j'ai essayé

de contacter le professeur à travers la plateforme, mais c'est un peu peu difficile » [traduction libre], « Rendre [la plateforme] un peu plus intuitive, améliorer son profil » [traduction libre], « Que les exercices des modules aient les réponses correctes, par exemple pour ceux de la grammaire ce n'est pas le cas » [traduction libre]) et deux commentaires très positifs (« Non, c'est fantastique », « Non, c'est parfait »). Lors des entretiens, un des apprenants a également relevé des problèmes au niveau du Parcours digital (majuscules, accents) et un manque de *feedback*.

2.2. Perceptions des nouveaux outils

2.2.1. Retours des enseignants

Dans le deuxième questionnaire à destination des enseignants (voir Annexe 7), la deuxième partie des questions était dédiée à la nouvelle proposition d'évaluations institutionnelles soumise lors de mon stage et sa perception par les enseignants. On y retrouvait quatre questions :

6. Avez-vous compris facilement comment fonctionne le quiz de compréhension orale et grammaire ?

7. L'accès à la correction détaillée vous semble-t-elle utile ?

8. Seriez-vous prêts à prendre du temps de cours au début du module pour introduire aux apprenants les différents modules réflexifs et autocorrectifs présentés aujourd'hui (Portfolio, Préparation aux examens) ?

9. Avez-vous des suggestions / commentaires pour améliorer les modules d'évaluation / préparation aux évaluations ?

Tous les enseignants ont répondu positivement à la question 6 et 8. Quant à la correction détaillée, un enseignant seulement a répondu négativement.

Les commentaires ont été parfois des commentaires positifs (« Le portfolio, la préparation aux exams et les nouveaux formats d'exams me paraissent bien pensés et faire un bon usage des possibilités offertes par la plateforme! », « les nouveautés semblent top! »), mitigés (« J'ai vu que Julie avait cherché à sensibiliser les apprenants à une attitude honnête lors des examens (sans triche). Je trouve cela très bien sur le principe, mais attention à ne pas trop surcharger de texte, parce que les apprenants risquent de se perdre. En plus ce n'est qu'à un certain niveau qu'on comprend vraiment les indications. C'est sûrement difficile mais il faut insister avec peu de mots »), ou suggérant des changements (« Les évaluation devraient présenter quatre points indispensables de l'évaluation qui sont: les objectifs de l'évaluation, type d'évaluation (Sommativ, formative et diagnostique), Activité d'évaluation (CO. PO. EO,

EE) et format d'évaluation (ex. grille) » « Le portfolio n'est pas un portfolio, c'est une grille d'évaluation de langue. Un portfolio montre l'évolution d'un apprentissage avec des preuves d'apprentissage (activités). On devrait mettre par leçon activités d'orthographe pour améliorer la production écrite »).

Lors des entretiens, des commentaires ont été formulés par les enseignants quant aux activités formatives proposées :

E1¹⁰ : [...] depuis le passage à la virtualité ++ et une fois qu'on est focalisé : sur les activités de production/ Il y a quelque chose/ bein : d'ailleurs++ tu as fait quelque chose dans ce sens-là++ en faisant l'activité de préparation +++ en sachant décri/ en sachant dé+ décrypter une consigne et euh :: savoir ce que l'on attendait effectivement dans une consigne [...] tout est là là t'as mis le doigt sur quelque chose qui est euh :: qui entraîne effectivement des choix++ des manques+ des mauvaise compréhension +[...] (voir Annexe 8)

E2¹¹: euh : je pense que ce que tu as fait avec les évaluations c'était + c'était très bien parce que + bon/ je l'ai fait avec un niveau A1.1+ A1.2+ et A2.1++ et je pense que ça euh:: les activités que tu as/ que tu as mis [...] de quiz de:: portfolio et tout ça++ je pense que ça va beaucoup aider les étudiants Is bon/ la première chose ils+ ils étaient très engagés et ils voulaient réviser pour faire l'examen+++ et ils ont fait tous les + tous tous les quiz:: et tout ça++ toutes les activités qu'il y avait dans les plateformes et je pense que c'était super* parce qu'avant on n'avait pas ça/ alors on on disait + bon on va faire une production orale et une production écrite mais++ sur quoi ↑ on peut pas dire # AH vous allez écrire sur ça / non+ on peut pas dire ça / mais on avait même pas:: ils pouvaient même pas essayer de le faire +++ et maintenant ils peuvent le faire/ et::: c'est super+ je pense que ça a beaucoup aidé mes étudiants (voir Annexe 9)

Les enseignants avaient ainsi décelé un manque d'explications ou d'exemples dans les outils disponibles auparavant dans la formation. Les deux ont relevé que ce type de soutien pouvait potentiellement permettre aux apprenants de développer des stratégies d'apprentissage.

2.2.2. Retours des apprenants

Pour les apprenants, dans le premier questionnaire, il était demandé de répondre aux questions suivantes :

7. *Avez-vous compris facilement comment fonctionne le quiz de compréhension orale et grammaire ?*
8. *Le quiz vous a permis d'identifier des erreurs ?*
9. *Avez-vous regardé la correction du quiz ?*

Dans le deuxième cas, on retrouvait les même deux premières questions (7. et 8.) puis une question additionnelle : *Avez-vous utilisé les modules "Portfolio" et "Préparation aux productions" ?*

10 E1 = Enseignant 1

11 E2 = Enseignant 2

Comme pour les enseignants, tous les apprenants ont déclaré avoir compris facilement le fonctionnement du quiz. Pour l'identification des erreurs, 20/29 apprenants ont répondu positivement et 9/29 négativement (voir Figure 9). Dans le premier questionnaire, la majorité a exprimé avoir regardé la correction du quiz (9/14) et dans le deuxième, un peu plus de la moitié (8/14) a dit avoir utilisé les modules « Portfolio » et « Préparation aux productions ».

	Nombre de votes pour le critère compréhension du quiz et facilité d'utilisation		Nombre de votes pour le critère identification d'erreurs et utilité de l'option	
	oui	non	oui	non
Enseignants	9	0	8	1
Apprenants questionnaire 1	15	0	8	7
Apprenants questionnaire 2	14	0	12	2

Figure 9. Retours sur les quiz autocorrectifs

Trois commentaires mentionnaient des problèmes au niveau temporel : « C'est très bien, mais Il vaudrait mieux avoir un peu plus de temps. Le reste est excellent ;) », « Que ça [le module] ne ferme pas avant la fin du temps M » (traduction libre), « Je pense que vous pouvez augmenter le temps pour l'examen ». Un autre commentaire concernait le besoin de plus d'évaluations préparatoires : « On pourrait avoir plusieurs examens au lieu d'un seul, pour pouvoir contrôler les progrès » (traduction libre). Les commentaires du premier test ont sûrement été orientés par un problème au niveau du chronomètre des modules de la plateforme lors de l'évaluation, ce qui a divisé par deux le temps que les apprenants avaient à disposition et a obligé le groupe a envoyé ses productions écrites par mél à l'enseignant.

Les apprenants avec lesquels je me suis entretenu ont tous les deux fait part de l'importance d'obtenir des *feedbacks* immédiats dans les quiz autocorrectifs :

A1 : [...] pour moi c'était plus facile++ plus compréhensible+ [...] ces réponses-là je les les ai transcrites parce que ::: parce que+ c'était la forme que je vais utiliser pour étudier ++ mais les commentaires++ e : ils apparaissaient seulement pour la préparation des examens++ils apparaissaient pas quand tu étais en train de faire le module + comme++ ou de manière à ce que l'on puisse comprendre [...] non j'en ai obtenu aucune de bonnes [les réponses]++ mais tu n'avais pas la possibilité de corriger cette erreur [dans les exercices du Parcours digital]++ parce que ↑ parce que non+ non+ il n'y avait aucun *feedback* [...] (Annexe 10 Extrait 6)

A2 : [...] eh :: j'aimerais qu'ils écrivent la correction++ comme dans les quiz que tu nous a envoyé+ eux ils avaient la correction et même l'explication+ et ça ça me semblait super bien+ et ce serait super génial si les exercices de révision de chaque module [le Parcours digital]+ avaient les même explications+ ou ou :: qu'au moins ils donnent l'explication de comment c'était [la réponse attendue]++ parce que e :: il y a des fois ou on te dit ce n'est pas bon+ mais on ne te dit pas comment [...] parfois je pensais+ ah* je pensais que c'était comme ça* alors++ comment c'est↑ et je restais avec mon doute (Annexe 11 Extrait 4)

Les apprenants ont exprimé avoir apprécié la rétroaction et les rappels de règle dans les quiz de langue. Ils ont noté la différence avec les exercices autocorrectifs du Parcours digital, proposé par la méthode Cosmopolite, car ces derniers ne proposent pas toujours de *feedback*.

2.3. Représentations

2.3.1. Rapports à la formation via des TN

Le rapport qu'entretiennent enseignants et apprenants avec les TN et, dans notre cas, avec la plateforme Apolearn plus spécifiquement, a été évoqué également dans les entrevues.

- Dans une situation de passage d'urgence à la modalité virtuelle, trois des quatre personnes interrogées ont relevé le grand soutien qu'ont représenté les divers outils dans la formation. Le contexte dans lequel ce passage s'est effectué a fait naître une sorte de gratitude vis à vis des TN :

- chez les enseignants

E1: [...] sur cette enquête particulièrement [...] dans les commentaires++ il y avait beaucoup+ il y avait même le contexte [...] social et politique actuel en Colombie+ qui entraînent en jeu euh:: imagine donc euh /sur le retour en présentiel et le coronavirus/ c'est le côté échange social+ groupe+ etc. plus que les outils.+++ et même les + mêmes les profs ++ c'est pas forcément :: ont pas été forcément mentionnés là/ c'était plus euh: les avantages et les inconvénients[...] finalement++ dans l'ensemble+l'équipe [des enseignants] a plutôt très bien accueillie la virtualité +e la majeure partie de l'équipe++ ça c'est indéniable avec euh finalement+ les avantages euh :: bin+ économie de stress euh enfin bon d'argent+ des risques+ pour ceux qui craignent le transport en commun ++ ou même les embouteillages+ la circulation [...] (Annexe 8 Extrait 6)

1.S : [...] est-ce que tu penses que ça apporte+ un plus↑ d'avoir la plateforme↑ d'avoir euh :: par exemple++ les exercices du Parcours digital++ la plateforme+ pour publier des choses↑ ou alors+ est-ce que tu penses que c'est un peu :: un accessoire↑ qui est pas forcément ::

2. E2: Non++ je pense que ça apporte quelque chose+++ on ne l'utilise pas beaucoup++ en 2020++ je pense++ mais de toute façon /je pense que c'est important de l'avoir en ce moment

3. S: [...] Pourquoi tu penses que :: c'est important de l'avoir↑ qu'est-ce que ça peut+ apporter↑

4. E2: Oui+ en ce moment +avec cette modalité virtuelle++ on a besoin d'un support++ et :: d'un support de quelque chose++ imagine par exemple la modalité virtuelle+ sans la plateforme+ c'est impossible* ni :: parce que de toutes façons++ tu sais que tous les profs doivent avoir utilisé la plateforme+ au moins pour l'examen final (Annexe 9 Extrait 3)

Dans un contexte de confinement ou restrictions sanitaires, les TN sont bien reçues et reconnues comme indispensables.

-chez un apprenant

6.A2 : [...] alors oui ça [la plateforme] me paraît :: très bien++ et bien sûr évidemment que XXX on ait pu avoir pendant la pandémie les cours virtuels ++qui au début me semblaient vraiment difficiles++ et puis après j'ai pu :: m'adapter un peu plus (Annexe 11 Extrait 6)

On retrouve encore une fois, dans cet extrait, cette représentation des TN en tant que condition nécessaire à la poursuite des activités d'apprentissage.

- Malgré cette reconnaissance de l'utilité des TN dans notre situation d'enseignement/apprentissage, des aspects négatifs ont également été mentionnés :

-Des problèmes techniques :

A2: [...] j'ai vraiment eu trop de problème avec ma connexion internet++ un jour mon ordinateur s'est bloqué + alors mon micro ne fonctionnait pas++ alors vraiment +ce dernier niveau plus qu'autre chose ++j'ai vécu énormément de problèmes techniques (Annexe 11 Extrait 4)

A2: [...] il y a aussi beaucoup de désavantages de la partie virtuelle [...] par exemple dans les cours en ligne+ e :: je n'entends pas très bien.++ [...] parfois c'était un effort+ par exemple+ comme+ de l'écouter++ dans certains cas et surtout en virtuel+ si plusieurs personnes veulent intervenir+ [...]la communication est coupée (Annexe 11 Extrait 6)

-Un manque de rapport sociaux et de maîtrise des outils :

E1: Il y a les deux++ il y a le côté social et après++ le côté technique/ je pense qu'il y en a certains+ qu'ils le disent pas quoi+ mais ils sont finalement pas à l'aise où il y a un côté frustrant et :: du cours en téléprésentiel [...] (Annexe 8 Extrait 6)

-Des distractions :

A2 : [...] parfois+ même en classe +comme j'utilise le nouvel ordinateur du bureau, je me déconcentrais ++je recevais un mél+ ou quelqu'un du travail me parlait++ (Annexe 11 Extrait 3)

Toutefois, malgré ces inconvénients, une enquête de la direction de l'AFM faite au mois de juin 2021 auprès des apprenants a montré que plus de 50 % des apprenants étaient disposés à continuer en *e-learning*. Parmi eux, environ 30 % a manifesté de l'intérêt pour une formule mixte, entre présentiel et distanciel.

2.3.2. Représentation de l'apprentissage et des outils à disposition

Les différents outils de soutien mis à disposition par l'AFM ont également été évoqués durant les entretiens, ainsi que les souhaits et représentations qu'ont les apprenants interrogés d'un apprentissage performant.

Les deux enseignants, en se référant à de nouveaux outils à mettre en place pour soutenir l'apprentissage, se sont accordés à dire que les apprenants disposent déjà d'un très grand nombre d'outils :

E2: Je pense qu'ils ont beaucoup de choses à disposition++ mais ils en profitent pas++ parce que+ de toutes façons+ pendant la semaine++ ils ont par exemple +le club des conversations+ ils ont aussi des activités++ et des sessions de révision sur un sujet spécifique [...] mais ils en profitent pas [...] je pense que c'est plutôt pour ça++ parce qu'ils n'ont pas le temps++ qu'ils travaillent beaucoup++ parce qu'ils ont d'autres responsabilités (Annexe 9 Extrait 2)

Certains apprenants, « les noyaux durs » studieux, utiliseraient parfois tous les outils à leur disposition « mais c'est un peu les extrêmes+++ c'est ils font tout ou ils font font (rires) rien » (E1, Annexe 8 Extrait 4). Selon les enseignants, ce profil d'étudiant ne représenteraient qu'un petit pourcentage des apprenants de l'institution. L'enseignant 1, pense que, plus que des outils manquant aux apprenants pour améliorer leur apprentissage, il y aurait « une faille+ ou un manque++ c'est euh : ça repose beaucoup sur les étudiants++ c'est à dire le manque de temps qu'eux-mêmes ls se donnent ou investissent+ en dehors des cours [...] » (Annexe 8 Extrait 4). Il affirme également que les réclamations dont il prend connaissance de la part des apprenants ont plutôt trait « au profil ou à la gestion du prof+++ dans le module+ gestion du temps euh :: qui va permettre+ qui va lui permettre de prendre un temps++ [...] les préparer vraiment » (*ibid.*), plutôt qu'aux outils.

Cette préoccupation liée au temps est apparue, en outre, dans les dires des apprenants :

A2: Oui++ pour moi les outils de l'Alliance++ c'est-à-dire++ vraiment j'aurais voulu+ avoir un peu plus+ de+ de temps+ et peut-être de discipline de ma part++ [...] Em : et peut-être disons que j'aurais pu en profiter un peu plus++ surtout XXX la *Culturethèque* (Annexe 11 Extrait 2)

A1 : Je n'aime pas les devoirs+ mais+ c'est parce que+ parce que je n'ai pas de temps (Annexe 10 Extrait 1)

En ce qui concerne la vision des deux apprenants interrogés sur les activités favorables à leur apprentissage, on retrouve :

- la lecture : « je trouverais ça bien++ comme::: en plus des lectures de ce qu'on lit en classe++ avoir des petits textes qui aident à la compréhension++ parce que finalement c'est la manière+ la plus naturelle pour apprendre la grammaire » (Apprenant 1, Annexe 10 Extrait 1) ; « quand quelqu'un me demande comment apprendre l'anglais + + par exemple+ toujours+ je recommande toujours de lire » (Apprenant 2, Annexe 11 Extrait 1).
- la répétition : « je crois que c'est une chose nécessaire à l'apprentissage++ la répétition+ c'est pour ça XXX répéter les formes verbales 500 fois ou répéter/ parce que j'oublie facilement » (Apprenant 1, Annexe 10 Extrait 2)
- la mise en relation de nouvelles informations avec des connaissances antérieures : « moi je trouve important+ en langue+ qu'on te parle toujours dans la langue [...] même souvent + et ça arrivait dans tes cours+ les définitions++ tu nous disais des nouveaux synonymes+ qu'on connaissait déjà+ et tu nous expliquais en *français* » (Apprenant 1, Annexe 10 Extrait 1)

2.3.3. Représentations et préoccupations liées à l'évaluation

Les enseignants interrogés et l'institution semblent vouloir conserver une évaluation de fin de module, selon l'enseignant 1 :

E1: [...] pour essayer de filtrer+ davantage les passages au XX/ harmoniser davantage les+ la constitution des groupes parce que trop ::: déjà qu'avec les évaluations/ à chaque fin de module/ on retrouve toujours des groupes un minimum euh :: hétérogènes [...] (Annexe 8 Extrait 2)

L'enseignant 2 affirme également : « je pense que++ c'est nécessaire d'avoir une évaluation finale » (Annexe 9 Extrait 4).

Toutefois, quant à la forme que doivent prendre ces évaluations et le système de notation, les avis diffèrent entre les deux enseignants. Selon le premier enseignant interrogé, élever le barème pour passer d'un module à l'autre pourrait être bénéfique (« on s'adapte à un minimum de 50 [sur 100] pour réussir l'examen+ on est là-dessus++ on a pas :: on aurait pu mettre+ la barre plus haute+ dans des évaluations internes+++ qui+ qui est une sorte de préparation finalement » Annexe 8 Extrait 2), alors que le deuxième préfère ne pas miser sur une seule évaluation finale, il faudrait, selon lui :

avoir des activités de suivi++ pas centrer la note sur l'évaluation/ finalement++ c'est vraiment pas juste+++ je trouve+ c'est pas juste+ pas du tout++ oui* parce que :: e :: c'est peut-être une personne+ qui a beaucoup participé+ pendant les cours++ qui a fait beaucoup de choses++ qui était très engagée+ très motivée+ et à la fin++ bon+ il n'a :: il n'a pas eu++ une bonne journée+ je ne sais pas 1s et l'évaluation finale+ [...] ça s'est pas bien passé à l'évaluation finale+ alors il n'a pas une bonne note [...] (Annexe 9 Extrait 4)

En outre, l'idée de ne pas noter les évaluation ne déplaît pas à ce dernier (*ibid.*).

Un apprenant a également émis l'idée que le fait d'avoir des notes, parfois, poussait à être plus centré sur l'idée de « passer le module +que d'apprendre » et concluait : « c'est comme ça que l'on n'apprend rien » (Apprenant 1 Annexe 10 Extrait 3). Il insistait encore une fois sur l'importance d'avoir des retours, sans nécessairement avoir besoin de noter (*ibid.*). L'autre apprenant, quant à lui, a affirmé voir dans l'évaluation notée un moyen d'avoir une vision d'ensemble de son apprentissage « pour savoir ++ comment on avance » (Annexe 10 Extrait 6), et que cela peut parfois être rassurant (*ibid.*).

Chapitre 10. Analyse de la démarche et des résultats

À partir de ma démarche ingénierique et des résultats obtenus, de nouvelles observations et perspectives ont émergé, en lien avec ma problématique.

1. Difficultés et limites

1.1. Contraintes et préoccupations institutionnelles

Les quatre entretiens effectués ainsi que les observations de certains apprenants ayant participé à mes cours ont permis d'identifier des différences significatives et parfois des incompatibilités entre les représentations, souhaits, et obligations des acteurs de l'établissement en ce qui concerne la forme des évaluations institutionnelles et le programme de formation en général.

Ainsi, beaucoup d'apprenants ont le souhait de certifier leur niveau de langue, souvent dans l'optique d'un projet personnel, étudiant ou professionnel. Ils s'inscrivent pour cela dans des cours à intensité plutôt élevée, afin d'arriver rapidement à passer une certification officielle. Pourtant, ils se rendent souvent compte que les notions étudiées ne sont pas suffisamment approfondies et réutilisées dans divers contextes (ce qui favoriserait l'apprentissage en consolidant les traces), car le rythme ne le leur permet pas.

Lafleur & Samson expliquent que « les enseignants et les conseillers pédagogiques font essentiellement des choix en fonction de ce qui est attendu de la part des étudiants dans le cadre des cours et des formations » (2019 : 278) ; s'il peut sembler un peu sévère d'affirmer que les choix se font essentiellement dans cette optique, il est certain que les attentes des apprenants orientent la définition des programmes de formation.

Ainsi, d'un côté, l'AFM, elle aussi, donne une place importante aux certifications et souligne, dans ses publicités, qu'un grand pourcentage d'apprenants de l'institution, après y avoir étudié, atteint l'objectif de réussir ces évaluations. Pour cela, elle conserve un format d'évaluation proche de celui du DELF et un cadre stricte depuis l'obtention de la norme ISO. D'un autre côté, elle souhaite se positionner en tant que référence de l'innovation et suivre la tendance de la recherche en didactique. Cela semble parfois incompatible car sa direction n'est pas encore disposée à autoriser des évaluations collaboratives, ou hétéro-corrigées, par exemple, car elle souhaite conserver une réputation d'excellence aux yeux de la société et

harmoniser les groupes en donnant aux évaluations de fin de niveaux un rôle de filtre de passation d'un module à un autre.

De plus, un souci de confidentialité fut témoigné à plusieurs reprises, parfois représentant un obstacle au suivi des apprenants ou aux prises de décisions valorisant les processus d'apprentissage.

L'apprenant 1 a, par exemple, a déclaré :

moi j'apprécie toujours le *feedback* [...] une chose avec la plateforme c'est que [...] je n'ai pas pu voir + je me suis paralysée+ je n'ai pas pu voir le commentaire quand je te l'ai demandé +par mél parce que la plateforme m'avait déjà fermé le cours/ et parfois on a besoin de:: avoir ça / d'ailleurs si tu continues d'être étudiant à l'Alliance++ ça se serait une autre recommandation/ bein on devrait te laisser voir les cours précédents+ c'est-à-dire+ qu'on te laisse ouverts les cours que tu as déjà payé* pour ainsi dire/ parce que comme ça tu peux t'entraîner et revenir (Annexe 10 Extrait 6)

Lorsque j'ai évoqué cette possibilité avec l'enseignant 1, sa première réaction a été de penser à la confidentialité :

1. S: Ça pourrait être intéressant++ peut-être+ sinon + d'essayer de garder:: en fait+ l'accès aux commentaires et aux évaluations antérieures+++ parce que bon+[...]comme de toute façon++ on a cet accès là+ peut-être le garder par étudiant
2. E1: De toute façon pour la ISO++ ouais++ pour la ISO+ on doit garder euh:: fin archiver les évaluations [...]
3. S: XXX les garder qu'elles soient accessibles en fait+ à:: l'apprenant aussi++ c'est cette idée là+
4. E1 : Que ce soit accessible à l'apprenant↑ Ouais 2s ça c'est un commentaire que tu as eu↑
5. S: Oui++ parce que typiquement,+comme bon /là+ on a changé+++on a mis trois jours après la fin du module que ça ferme+++ la plateforme [...] trois jours++ c'est pas beaucoup pour :: enfin/ pour une personne qui aimerait pouvoir regarder peut-être:: en détail+++ ou alors qui aimerait comparer++ je sais pas euh :: l'examen qu'elle a fait en A1.1. et en A1.2. 1s et voir si elle + enfin si elle a toujours les mêmes erreurs:: donc+ c'était plus dans ce sens qu'elle me disait+++ mais bon, après+ ça doit être:::
6. E1 :Et oui /après/ le:: l'accès permanent+ ça veut dire l'accès permanent à la consigne
7. S: Oui++ c'est sûr (Annexe 8 Extrait 9)

J'ai pu observé, comme le faisait remarquer Nolla (c.f. Chapitre 6, Conclusion), que structurer et définir la pratique évaluative s'avère réellement complexe, tant les intérêts et les normes la concernant peuvent être contradictoires, voire antagonistes.

1.2. Manque d'investissement

Tout au long de la conception ingénierique de mon projet, j'ai essayé de garder en tête de ne pas imposer une charge de travail supplémentaire significative aux enseignants dans la proposition du nouveau format d'évaluations institutionnelles élaboré ; j'ai veillé à choisir des

moments stratégiques pour présenter les divers outils, j'ai proposé des activités autocorrectives et/ou réalisables en asynchrone, j'ai offert mon aide et accompagnement dans la découverte des outils, j'ai créé des tutoriels sous forme d'images ou de très courtes vidéos pour faciliter l'appropriation des nouvelles propositions. Cependant, et ce malgré de nombreuses relances, j'ai pu constater une disposition et un investissement très relatifs de la part du corps enseignant dans la mise en place des outils et activités.

Sur un total d'une trentaine d'enseignants, seulement 9 m'ont donné des retours au questionnaire qui leur a été présenté suite au test des outils nouvellement intégrés. De plus, un tiers (5/15) seulement des enseignants contactés pour tester les activités avec les apprenants l'a réellement fait. Finalement, sur les trois sessions de tests des évaluations avec des rythmes différents (super intensifs = 20h¹²/ semaine , intensifs=8h/semaine et semi-intensifs = 4h/semaine), en comptant les groupes d'apprenants auxquels j'ai moi-même enseigné (trois au total), 2 groupes de A1.1.1, 3 groupes de A1.2., 3 groupes de A2.1. et 2 groupes de A2.1. ont testé les nouveaux outils (10 groupes au total). Aucun groupe n'aura testé le A2.3. De ces enseignants, un seul a fait un retour spontané et deux autres ont répondu à mes questions lors d'entretiens semi-directifs, après interrogation.

Les groupes étant en moyenne composés de 8 à 15 apprenants, un minimum de 80 apprenants a pu tester les nouvelles productions (ainsi que les activités de préparation et de suivi parfois), je pensais, par conséquent, recueillir plus de 29 réponses aux deux questionnaires destinés aux apprenants. Il me semble que, d'une part, les questionnaires n'ont pas nécessairement été transmis par les enseignants, et d'autre part, les apprenants ne participent pas tous aux enquêtes.

Cette tendance à un manque d'investissement ne se manifeste pas uniquement dans mon enquête, on la retrouve en général dans les observations liées au défi de l'intégration des TN dans les pratiques d'enseignement/apprentissage, et elle peut s'expliquer de différentes façons ; l'aspect chronophage de la formation et découverte de nouveaux outils, la peur du changement, la non-rémunération d'un travail supplémentaire, le manque de conviction face aux nouveaux rôles des acteurs de la situation didactique ou de l'efficacité de l'apprentissage avec des TN, la peur d'une perte d'humanité dans l'enseignement, entre autres.

¹² Heure institutionnelle = 50 minutes

Le même constat d'un manque d'engagement dans l'utilisation de la plateforme avait déjà été observé. Lorsque j'ai demandé à l'enseignant 2 pourquoi il pensait que les enseignants ne s'en servaient pas beaucoup (ou pas du tout) , il m'a répondu :

Je pense que :: c'est du temps supplémentaire 1s pas une difficulté+ c'est facile à utiliser++ il n'y a pas grand chose++ c'est très simple+ très très simple++ on a fait même des formations+ pour l'utiliser+ c'est facile 2s le temps++ je pense que c'est le temps (Annexe 9 Extrait 3).

Comme le soulignait Tricot (c.f. Chapitre 5, point 2.2), il arrive que les enseignants et apprenants aient l'impression de ne pas être compétents dans l'utilisation de certains outils. Peut-être que la perception des enseignants par rapport à leurs compétences à utiliser les TN, ou alors la perception de l'utilité de l'outil, influence aussi leur motivation à les utiliser.

1.3. Difficultés liées aux TN

Dans le domaine éducatif, on retrouve parfois une sorte de techno-enthousiasme démesuré, fermant les yeux sur les implications réelles de l'utilisation de ces différents outils dans les formations. Amadiou & Tricot (2014), dans leur ouvrage, proposent de déconstruire certains mythes et de découvrir des études plus tempérées, cherchant à déchiffrer quelles fonctionnalités utiliser en cours, quand et pourquoi elles peuvent être utiles. Plutôt que de promouvoir la multiplication des TN dans l'enseignement/apprentissage, l'idée est bien de sortir d'un discours commercial afin de connaître les retombées de l'utilisation de ces outils.

L'enseignant 1 a reconnu que parfois, les TN deviennent des gadgets dont l'usage ne s'avère parfois pas toujours pertinent :

1. S: (...) souvent++ on vante les mérites des outils numériques+, etc. mais au final++est ce que vraiment tu penses qu'il y a une plus value ↑ça fait aussi un peu partie :: de toute cette tendance et :: pour être à la pointe ↑qu'est-ce que tu en penses
2. E1: Et ouais bin euh :: les deux * c'est à dire que c'est exactement comme le TBI qui est devenu une tendance ++il y a 10 ans++ où il fallait que tout le monde passe au TBI+++ et puis :: et puis/ on est passé dans l'usage à l'excès [...] l'objectif était de: utiliser toutes les fonctionnalités+ [...] + enfin de mettre :: le plus d'artifices possibles pour épater+ les étudiants on était :: on était plus dans l'apparence que dans le pragmatique [...] tsais à partir du moment où on sent que ça devient un gadget pour un gadget,+c'est :: inutile quoi + C'est comme la mise en garde avec les outils numériques, justement+ donc+ Ça pullule ++ euh :: donc l'écueil à éviter,+ c'est de +c'est de (rires) pas multiplier+++ savoir sélectionner le meilleur [...] et les tester avant+ et pas s'obstiner++ s'il y en a un qui est pas pertinent+ de pas s'y attarder et passer à autre chose et+++ ne pas noyer le cours dans du numérique++ les étudiants↑ franchement+ ils apprécient clairement une bonne activité de conversation ++ basique++ des échanges avec une petite manière ludique de :: proposer ça/ ça marchera toujours (Annexe 8 Extrait 7)

En plus des institutions, voulant refléter une image de modernité, « les concepteurs de logiciels privilégient souvent la qualité et l'amélioration de leur propre performance plutôt

que la réflexion didactique, qui intègre les tâches des élèves et des enseignants » (Tricot et Rafenomanjato (2017 : 146). Cette tendance parfois irrationnelle s'ajoutent aux problèmes techniques ; mauvaise connexion internet, défaillance des outils, manque de maîtrise de ces derniers. Le choix des outils utilisés devrait idéalement se faire en lien avec les finalités du programme de la formation, et toujours autour de la préoccupation de répondre à des besoins. Les TN retenus devraient être pertinents, et évidemment, fonctionnels.

2. Pistes d'amélioration

2.1. Limitation de la charge cognitive

2.1.1. Réorganisation des menus de la plateforme

La présentation de certains éléments de la plateforme pourraient être revue, par exemple l'historique des sites ou hyperliens visités. En effet, il n'est pas possible sur Apolearn de remonter un ou plusieurs niveaux en arrière par un clic. En entrant dans les modules, par exemple, l'apprenant sera obligé d'utiliser la flèche retour du navigateur ou alors il lui faudra remonter la page, quitter le module en cours, ce qui le fera revenir à la page d'accueil de la classe. Il n'y a pas toujours non plus, sur la plateforme, d'indicateurs de positionnement, permettant « à l'utilisateur de répondre à la question : où suis-je dans l'ensemble du document ? » (Caro Dambreville & Bétrancourt, 2001 : 14). Ainsi, une fois dans un module, l'utilisateur n'aura plus l'indication du nom du module, ni n'aura d'indications de la section ou de la classe dans laquelle il se trouve.

L'accès à la messagerie pourrait également être amélioré et simplifié. Pour le moment, il faut d'abord ajouter un utilisateur à ses contacts pour être en mesure de lui envoyer un message. Pouvoir communiquer automatiquement avec les participants d'une même classe éviterait un trop grand nombre de manipulations.

2.1.2. Adéquation des activités de compréhension orale

Les enseignants, dans le premier questionnaire auquel ils ont répondu, affirmaient, dans leur majorité (11/18 enseignants, voir Annexe 3) vouloir réintégrer des compréhensions orales aux évaluations de fin de niveaux. Le directeur pédagogique et le responsable des certifications se montraient également favorables à cette possibilité. Ainsi, dans les quiz créés, j'ai, pour chaque niveau, inséré deux enregistrements, suivis de séries de questions de compréhension orale. L'apprenant 2 a dit avoir apprécié ces activités, mais l'apprenant 1 a

mentionné l'effort qu'elles représentent. Lorsque je lui ai demandé si il a rencontré des difficultés particulières, il a répondu :

1. A1: dans certains cas+ ceux de :: ceux de+ compréhension orale+ parce que+ il fallait l'enclencher++ tu écoutais une fois+et tu avais déjà une idée générale+ mais on te demandait+ par exemple+ quelle est la valeur↑ et il fallait remettre l'enregistrement++ parce que+ il y a des choses dont on se rappelle pas si facilement+ et alors il fallait remonter [la page]
2. S: Oui+ bien sûr++ il faut écouter minimum deux ou trois fois
3. A1: Alors+ peut-être+ mettre :: XXX
4. S: par parties+ ou quelque chose comme ça ↑
5. A1: Oui+ une fois et après+ plusieurs morceaux+ XXX surtout pour les niveaux débutants+ parce qu'on oublie [...] (Annexe 10 Extrait 5)

L'aspect éphémère du langage oral ne permet pas à un apprenant d'avoir accès à l'information autant de temps qu'il le souhaiterait, et même s'il rencontre une difficulté de compréhension le flot de mots se poursuit, ce qui complique cette dernière (Leahy & Sweller, 2011 cités par Tricot, 2020 : 12). Dans les activités créées, il était possible pour l'apprenant d'arrêter l'enregistrement ou de revenir en arrière, mais, comme le relève Stéphanie Roussel (2020), « prendre la décision de faire des pauses et de revenir en arrière » représente une difficulté, relevant, selon elle, de la surcharge cognitive (citée par Tricot, 2020 : 12). En effet « alors que l'élève est soumis à un flux d'information transitoire », il lui faut, « en plus, prendre des décisions d'interrompre le flux » (*ibid.*).

Une des solutions évoquées par l'apprenant 1, proposant de découper les enregistrements en plusieurs parties, coïncide avec les recommandations de Wong & al. (2012), qui affirment que, pour les informations audio, ayant un caractère transitoire, « découper le flot d'informations en petites sections améliore l'apprentissage plutôt que de laisser le flot en un seul bloc » (cité par Amadiou & Tricot, 2014: 69). Dans le cadre de mon projet, il aurait pu être plus pertinent de découper les enregistrements audio en plus petites parties et ce, malgré leur courte durée, pour en faciliter la compréhension.

2.2. Transformation de fond du système d'évaluations institutionnelles

2.2.1. Authenticité des évaluations

Le passage à la FAD oblige à opérer des changements dans les pratiques. Un questionnement profond et une reconsidération des structures adaptées à cette modalité conduit nécessairement une plus grande charge de travail pour les institutions et les

enseignants, du moins dans un premier temps. Toutefois, cela pourrait permettre d'offrir un meilleur alignement pédagogique et des évaluations plus authentiques.

La littérature tend à dire que se tourner vers des évaluations authentiques favoriserait l'apprentissage, dans le sens où ces dernières permettent de valider l'appropriation de compétences et limitent les risques de plagiat. Contrairement aux évaluations indirectes, elles reflètent les connaissances des apprenants en contexte et elle portent directement sur la réalisation des tâches. Il serait possible, dans notre situation d'enseignement/apprentissage de considérer l'utilisation du web 2.0, ou alors de favoriser des projets plus personnels et utiles aux apprenants. Si ces derniers considèrent les activités proposées comme intéressantes pour leur développement, ils pourront se montrer plus réceptifs et motivés à les accomplir.

2.2.2. Intégration de la collaboration dans les évaluations

Dans cette même idée, afin d'engager et motiver les apprenants, l'intégration de la dimension sociale de la formation en *e-learning* paraît nécessaire. La transmission des connaissances à des pairs, et, plus largement, un contexte social riche et varié rendrait le processus d'apprentissage plus efficace (c.f. Chapitre 4, point 4.3). Intégrer des activités de réflexion collective sur la forme et les objectifs des évaluations pourrait s'avérer bénéfique dans une perspective formative, ainsi que l'hétéro-correction.

Pourtant, les deux apprenants interrogés lors des entretiens affirmaient éprouver parfois des difficultés lors des travaux de groupes :

A1: [...]les activités avec les camarades+ souvent+ sont difficiles et : on ne sait pas quoi demander :: ou quoi dire : ou comment faire (Annexe 10 Extrait 2)

A2: [...] je sais pas si elles me semblent difficiles+ en français XXX parce que XXX j'ai un peu des difficultés++ alors c'est eh :: je prends du temps à écrire [...] en plus disons que++ à cause de la virtualité+ ça m'est arrivé que presque tout ce niveau je n'avais pas internet (rires) +++ alors je m'énervais [...] et normalement+ je me connectais avec le groupe[...] et je n'avais pas internet ou ils ne m'écoutaient pas ou :: (Annexe 11 Extrait 1)

Il faudrait envisager des activités de groupe dans le cadre des évaluations pour voir si les perspectives changent.

2.2.3 Valorisation de l'autoévaluation et autorégulation

L'auto-évaluation permet de développer des capacités métacognitives, car elle encourage à l'adoption d'une posture réflexive et critique à travers l'auto-observation, l'analyse des tâches à réaliser et l'identification des outils à disposition pour les effectuer. Cela

permettrait de développer chez les apprenants des sentiments positifs quant à leur capacité d'apprentissage.

La régulation, pour être efficace, doit venir de l'apprenant lui-même (c.f. Chapitre 6, point 3.2.). Dans cette perspective, on peut considérer qu'une autre des stratégies à privilégier, en plus de l'autoévaluation, est de lui permettre d'exercer un contrôle maximal sur son apprentissage, de lui communiquer les attentes de l'évaluation, ainsi que les finalités de la formation. Ainsi, il pourra mettre en place des stratégies d'apprentissage et des stratégies métacognitives d'identification de ses propres erreurs ainsi que des méthodes qu'il possède pour y remédier. Par conséquent, les programmes de formation devraient avoir comme objectif de privilégier la mise en place d'« un apprentissage autodirigé consistant à développer chez l'apprenant la prise de conscience de l'état de ses compétences, l'habituer à se fixer des objectifs réalistes, lui apprendre à choisir son matériel d'apprentissage et l'entraîner à l'auto-évaluation » (CECRL, cité par Tagliante, 2005 : 95).

Conclusion du chapitre 10

Idéalement, pour favoriser l'apprentissage, il faudrait à l'apprenant, connaître les objectifs et les outils à sa disposition, apprendre à organiser les informations, les structurer et les hiérarchiser.

Cependant, le poids institutionnel ne permet pas toujours de faire des changements de fond dans les programmes d'apprentissage. En effet, si l'implication des acteurs n'est pas suffisante, que ces derniers ne sont pas formés, ou que les outils proposés sont déficients, il paraît impossible de mettre en place des programmes de formation performants.

Il existe ainsi un grand nombre de possibilités quant à la forme des évaluations et les objectifs visés, mais ils devront être adaptés à leur contexte particulier au risque de s'avérer inefficaces ou inapplicables.

Conclusion

Dans cette recherche, mon objectif aura été de développer une réflexion et de donner des pistes d'actions concrètes autour des évaluations en distanciel, via une plateforme d'*e-learning*. La démarche ingénierique menée visait à rendre les évaluations institutionnelles plus formatives, profitant d'un chamboulement déjà présent au niveau des pratiques (pour cause sanitaire) pour envisager une contemplation profonde autour de la forme et du rôle de l'évaluation.

Le dispositif retenu avait pour objectif d'utiliser les technologies numériques en tant que soutien pour les apprenants dans leur manière d'envisager l'évaluation, sans pour autant représenter une trop grande charge de travail pour les enseignants. Pour cela, il tient compte de diverses recommandations venant de la didactique, des sciences cognitives, ainsi que des sciences de l'information et la communication, afin de remettre l'apprentissage au centre des préoccupations des programmes de formation. Les outils tournaient autour de quatre finalités : améliorer la rétroaction, créer des outils régulateurs, sensibiliser à la malhonnêteté intellectuelle et faciliter l'usage de la plateforme LMS (notamment en centralisant les outils de l'établissement sur un seul et même dispositif). Dans l'optique de favoriser l'apprentissage, nous adhérons à l'idée de faire connaître à l'apprenant les objectifs et les outils à sa disposition et lui donner des clés pour développer des stratégies cognitives et métacognitives d'apprentissage. Un format et des activités d'évaluation transparents pourraient représenter, je pense, un premier pas vers le déplacement de la responsabilité de la gestion de l'apprentissage de l'enseignant à l'apprenant. L'implication de ce dernier dans les processus de régulation, notamment par le biais de l'autoévaluation, devrait se révéler plus intéressant et favorable.

Il existe sûrement une multitude de manières de répondre à la problématique « Sous quel angle aborder les évaluations institutionnelles en distanciel, sur la plateforme d'*e-learning* Apolearn ? ». Toutefois, les changements à envisager au sein des institutions doivent être réalistes ; de l'implication des acteurs, la qualité des dispositifs et le cadre institutionnel vont dépendre les outils à utiliser et la réussite du projet. À travers les résultats obtenus, certaines tendances se dessinent et des améliorations peuvent être envisagées. Il faudra, malgré tout, beaucoup plus de temps et de moyens pour connaître l'impact véritable des propositions faites à l'établissement sur l'apprentissage des apprenants.

Bibliographie

Albero, B. (2010). Penser le rapport entre formation et objets techniques. G. Leclercq & R. Varga (dir.), *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00578355/document> [consulté le 20/07/2021].

Alincourt, F. (2018). *Intégration de la plateforme Mon Alliance dans quelques Alliances Françaises pilotes : un état des lieux des pratiques*. Mémoire de master 2 Didactique des langues. Grenoble : Université Grenoble Alpes.

Amadiou, F. Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités [E-book]*. Paris : Éditions Retz

Aoudache, M. M. (2015) *Engager les apprenants de FLE dans l'autorégulation de leurs productions écrites : le cas des grilles d'autorégulation alphanumériques*. Mémoire de master 2 Science du Langage. Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3.

Audet, L. (2011). *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne*. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. Disponible en ligne : https://archives.refad.ca/evaluation_en_ligne.pdf [consulté le 20/03/2021].

Baïetto, M. (2012). *Observation de la conception et du développement d'un test de positionnement en ligne*. Mémoire de master 1 professionnel Spécialité Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia.

Benchikh, K. G. (2015). *L'importance des critères d'utilisabilité et de cohérence pédagogique lors de la conception de plateforme e-learning*. Mémoire de master 1 Sciences du Langage. Grenoble : Université Grenoble Alpes.

Bruézière, M. (1983). *L'Alliance française : Histoire d'une institution*. Paris : Hachette.

Brunel, S. Girard, P. Lamago, M. (2015). Des plateformes pour enseigner à distance : vers une modélisation générale de leurs fonctions. *14e Colloque National AIP-Priméca*. La Plagne, France. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01128532/document> [consulté le 22/07/2021].

Caro Dambreville, S. & Bétrancourt, M. (2001). Ergonomie des documents numériques. *Documents numériques Gestion de contenu*. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00451208> [consulté le 26/03/2021].

Caro Dambreville, S. (2008). Evaluer un dispositif de formation à distance : Principes et retour d'expérience. *Revue des Interactions Humaines Médiatisées*, 9(2), 25-52. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00448500> [consulté le 04/04/2021].

Connac, S. (2018). Neuroéducation et pédagogie, *Éducation et socialisation*, 49. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/edso/3556> [consulté le 27/07/2021].

Daâs, Y. (2019). *Évaluation des apprentissages en didactique des langues*. Chasseneuil : CNED

Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23, 9-50. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2010-2-page-9.htm?contenu=citepar> [consulté le 12/08/2021].

De Launoit, J. (2006). L'Alliance française : un facteur de rayonnement de la culture française. *Revue internationale et stratégique*, 63, 161-164. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/ris.063.0161> [consulté le 15/07/2021].

Eastes, R.-E. (2013). *Processus d'apprentissage, savoirs complexes et traitement de l'information: un modèle théorique à l'usage des praticiens, entre sciences cognitives, didactique et philosophie des sciences*. Thèse de Doctorat de Philosophie. Paris : Université Panthéon-Sorbonne.

Fenouillet, F. & Déro, M. (2006). Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne. Disponible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/274674308_Le_e-learning_est-il_efficace_Une_analyse_de_la_litterature_anglo-saxonne [consulté le 28/07/2021].

Fondation Alliance Française & Institut Français (2019). *Référentiel : démarche qualité adaptée aux Instituts Français et Alliances Françaises*. Disponible en ligne : https://www.pro.institutfrancais.com/sites/default/files/medias/documents/if_af_referentiel_2019.pdf [consulté le 16/05/2021].

Fonds de développement académique du réseau. (2013). *Guide de conception et d'utilisation du manuel universitaire numérique*. Québec : Presses de l'Université du Québec

François, P.-H. Botteman, A. (2000). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences: applications, recherches et perspectives critiques. *Carriérologie*, 520-538. Disponible en ligne : <http://www.sneips.sante.gouv.sn/sites/default/files/DOCREF-THEORIESOCIALECOGNITIVE.pdf> [consulté le 29/08/2021].

Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 5, 91-116. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.htm> [consulté le 29/08/2021].

Gaussel, M. & Reverdy, C. (2013). Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 86. Disponible en ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/86-septembre-2013.pdf> [consulté le 23/07/2021].

Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire [E-book]*. Paris : ESF.

Henri, F. & Plante, P. (2018). Qu'est-ce que le *e-learning*? Un collage de définitions. *TED 1272 : Les TIC et l'apprentissage en milieu de travail*. Québec : Université TÉLUQ. Disponible en ligne : https://r-libre.telug.ca/1746/1/TED1272_texte3.2.pdf [consulté le 29/07/2021].

Hirschsprung, N. & Tricot, T. (2017). *Cosmopolite 1*. Paris : Hachette.

Houssaye, J.[1988] (1992). Le triangle pédagogique. *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire* (I). Berne : Peter Lang S.A., Editions scientifiques européennes.

Lescourret, M. (2019). *TICE, représentations et stratégies enseignantes en contexte de pédagogie différenciée*. Mémoire de master 2 mention didactique des langues. Grenoble : Université Grenoble Alpes. Disponible en ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02286043> [Consulté le 02/08/2021].

Lafleur, F & Samson, G. (2019). *Formation et apprentissage en ligne*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafleur, F. Nolla, J.-M. Samson, G. (2021). *Évaluation des apprentissages en formation à distance : Enjeux, modalités et opportunités de formation en enseignement supérieur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lombardo, E. & Dumas, P. (2006). *La métacognition dans l'évaluation de la formation à distance*. TiceMed 06, France, 1-13. Disponible en ligne : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00260337 [consulté le 29/06/2021].

Mangenot, F. (2015). Le numérique entre effets de mode et réelle innovation. A.Potolia, D. Jamborova Lemay (dir.), *Enseignement / apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Nolla, J-M. (2020). *Les changements entraînés par les technologies du numérique (TN) en évaluation des apprentissages en formation à distance (FAD) : l'adaptation des professeures et professeurs en éducation*. Thèse de Doctorat en éducation. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Disponible en ligne : <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/17131> [consulté le 14/08/2021].

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Système didactique — triangle didactique. Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 203-210. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. Disponible en ligne : <https://www-cairn-info.sidnomade-2.grenet.fr/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107-page-203.htm?contenu=article> [consulté le 29/07/2021].

Rey O. Feyfant A. (2014) . Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°94, septembre. Disponible en ligne : <https://edupass.hypotheses.org/files/2014/09/94-septembre-2014.pdf> [consulté le 08/08/2021].

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun [E-book]*. Paris : CLE International.

Tricot, A. & Rafenomanjato, J. (2017). Le numérique et le métier d'élève. *Hermès, La Revue*, 78, 142-150. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/herm.078.0142> [consulté le 14/08/2021].

Tricot, A. (2020). Quelles fonctions numériques bénéficient des apports du numérique ? *Numérique et apprentissages scolaire*. Disponible en ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2020/10/201015_Cnesco_Tricot_Numerique_Fonctions_pedagogiques-1.pdf [consulté le 27/08/2021].

Vaufrey, C. (2011). « *Les meilleures pratiques de l'éducation 2.0. 10 ans d'utilisation des TIC en éducation* », étude présentée lors des Rencontres d'Autrans, Grenoble.

Vorobei, M. (2017). *Un guide fondé sur les neurosciences éducatives pour la conception de modules e-learning*. Mémoire de master 2 Didactique des langues. Grenoble : Université Grenoble Alpes. Disponible en ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01697060/document> [consulté le 25/07/2021].

Wallet, J. (2012). De la synchronie médiatisée en formation à distance. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, volume 19, 99-113. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/stice_1952-8302_2012_num_19_1_1037 [consulté le 30/07/2021].

Sigles et abréviations utilisés

AFM : Alliance Française de Medellín

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Covid-19 : Coronavirus Disease 19

DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française

DELF : Diplôme d'Études en Langue Française

EFEL: Enseignement du Français En Ligne

FAD : Formation À Distance

FEP : Formation En Présentiel

FLE : Français Langue Étrangère

LMS : Learning Management System

QCM : Questions à Choix Multiples

SEP : Sentiment d'Effacité Personnel

TCF : Test de Connaissance du Français

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

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

TN : Technologies Numériques

Table des illustrations

Figure 1. Les différentes formes de e-learning (Wallet, 2015 : 101).....	33
Figure 2. Les deux dimensions de l'évaluation (Tagliante, 2005 : 23-24).....	41
Figure 3. Correction et rappel des règles dans les quiz créés.....	59
Figure 4. Page de la version numérique du Portfolio de Cosmopolite.....	59
Figure 5. Extrait de la page « Exemple de consigne de production écrite ».....	60
Figure 6. Extrait de la page « bons réflexes d'apprentissage ».....	60
Figure 7. Représentations de la plateforme selon les enseignants	65
Figure 8. Représentations de la plateforme selon les apprenants (questionnaires 1 et 2).....	66
Figure 9. Retours sur les quiz autocorrectifs.....	69

Table des annexes

<u>Annexe 1</u>	
<u>Descripteurs des six niveaux du CECRL.....</u>	<u>90</u>
<u>Annexe 2</u>	
<u>Découpage et type d'évaluation.....</u>	<u>92</u>
<u>Annexe 3</u>	
<u>Conventions de transcription.....</u>	<u>93</u>
<u>Annexe 4</u>	
<u>Questionnaire 1 - enseignants.....</u>	<u>94</u>
<u>Annexe 5</u>	
<u>Questionnaire 1 - apprenants.....</u>	<u>95</u>
<u>Annexe 6</u>	
<u>Questionnaire 2 – apprenants.....</u>	<u>97</u>
<u>Annexe 7</u>	
<u>Questionnaire 2 – enseignants.....</u>	<u>99</u>
<u>Annexe 8</u>	
<u>Extraits de l'entretien – Enseignant 1.....</u>	<u>101</u>
<u>Annexe 9</u>	
<u>Extraits de l'entretien – Enseignant 2.....</u>	<u>108</u>
<u>Annexe 10</u>	
<u>Extraits de l'entretien – Apprenant 1.....</u>	<u>112</u>
<u>Annexe 11</u>	
<u>Extraits de l'entretien – Apprenant 2.....</u>	<u>116</u>
<u>Annexe 12</u>	
<u>Formulaire de consentement d'enregistrement.....</u>	<u>121</u>

Annexe 1

Descripteurs des six niveaux du CECRL

Niveau CECRL	Classement	Capacités
Utilisateur élémentaire (niveau introductif ou de découverte)	A1	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets - Savoir se présenter ou présenter quelqu'un - Pouvoir poser à une personne des questions la concernant et répondre au même type de questions - Communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif
Utilisateur élémentaire (niveau intermédiaire ou usuel)	A2	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines de l'environnement quotidien (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, travail, etc.) - Pouvoir communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels - Savoir décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats
Utilisateur indépendant (niveau seuil)	B1	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les points essentiels d'une discussion quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières au travail, à l'école, aux loisirs, etc. - Être autonome dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée - Pouvoir produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt - Savoir raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée
Utilisateur indépendant (niveau avancé ou indépendant)	B2	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité - Communiquer avec spontanéité et aisance avec un locuteur natif - S'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités

Niveau CECRL	Classement	Capacités
Utilisateur expérimenté (niveau autonome)	C1	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des textes longs et exigeants et saisir des significations implicites - S'exprimer spontanément et couramment sans trop devoir chercher ses mots - Utiliser la langue de façon efficace et souple dans la vie sociale, professionnelle ou académique - S'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils linguistiques d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours
Utilisateur expérimenté (niveau maîtrise)	C2	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre sans effort pratiquement tout ce qui est lu ou entendu - Pouvoir restituer des faits et des arguments issus de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente - S'exprimer spontanément, très couramment, de façon précise et rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes

Source : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F34739>

Annexe 2 Découpage et type d'évaluation

			SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD				Código: P.13.F.06	
							Versión: 04	
			DÉCOUPAGE ET TYPE D'EVALUATION				Fecha: 28-11-20	
CECR	MÓDULO	Unidades por módulo	Horas	Guía	evaluación intermedia institucional	evaluación fin de nivel CECR	notas en gestión <small>(en la modalidad telepresencial, se realizan únicamente PE y PO, reportando como nota de CE la misma nota que la de PE y como nota de CO la misma que la obtenida en PO)</small>	extemporáneo <small>(acceso 3 profes fijos)</small>
A1	A1.1	Dossier 0,1	40		X		1 nota/25 para cada una de las 4 competencias = CO, Gramática (en vez de CE), PE, PO	X
	A1.2	Dossier 3 Dossier 4 EXAMEN FIN NIVEL CECR A1			80		X	1 nota/25 para cada una de las 4 competencias = CO, Gramática (en vez de CE), PE, PO
A2	A2.1	Dossier 5 Dossier 6	120		X		1 nota/25 para cada una de las 4 competencias = CO, Gramática (en vez de CE), PE, PO	X
	A2.2	Dossier 7 Dossier 8	160		X			X
	A2.3	Dossier 1 Dossier 2 EXAMEN FIN NIVEL CECR A2	240			X	1 nota/25 para cada una de las 4 competencias = CO, Gramática (en vez de CE), PE, PO	X
B1	B1.1	Dossier 3 Dossier 4	280		X		1 nota/25 para cada una de las 4 competencias = CO, CE, PE, PO = 4 notas / 25	X
	B1.2	Dossier 5 Dossier 6	320		X			X
	B1.3	Dossier 7 Dossier 8	360		X			X
	B1.4	Dossier 1 Dossier 2	440		X		1 nota/25 para cada una de las 4 competencias = CO, CE, PE, PO = 4 notas / 25	X
	B1.5	Dossier 3 Dossier 4 EXAMEN FIN NIVEL CECR B1	480			X	4 notas / 25	X
B2	B2.1	Dossier 5 Dossier 6	520		X		1 nota/25 para cada una de las 4 competencias = CO, CE, PE, PO = 4 notas / 25	X
	B2.2	Dossier 7 Dossier 8	560		X			X
	B2.3	Dossier 1 Dossier 2	600		X		1 nota/25 para cada una de las 4 competencias = CO, CE, PE, PO = 4 notas / 25	X
	B2.4	Dossier 3 Dossier 4	640		X			X
	B2.5	Dossier 5 Dossier 6	680		X			X
	B2.6	Dossier 7 Dossier 8 EXAMEN FIN NIVEL CECR B2	720			X		4 notas / 25
C1 160 h	C1.1	Dossier 1 Dossier 2	760		X		1 nota para cada una de las 4 competencias = 4 notas / 20	X
	C1.2	Dossier 3 Dossier 4	800		X			X
	C1.3	Dossier 5 Dossier 6	840		X			X
	C1.4	Dossiers 7 et 8 EXAMEN FIN NIVEL CECR C1	880			X	4 notas / 25	X
C2 160 h	C2.1	Dossiers 9 et 10 Emphase sur l'oral	920		X		1 nota / 25 (CO/PO)	X
	C2.2	Dossiers 11 et 12 Emphase sur l'écrit	960		X		1 nota / 25 (CE/PE)	X
	C2.3	Préparation DALF C2 Emphase sur l'oral	1000		X		1 nota CO-PO / 25 x 2 1 nota CE-PE / 25 x 2	X
	C2.4	Préparation DALF C2 Emphase sur l'écrit EXAMEN FIN NIVEL CECR C2	1040			X		X

Annexe 3

Conventions de transcription

chevauchements : soulignement

modalité interrogative : ↑

modalité exclamative : *

pause : +++ (selon longueur)

micro-pause à fonction démarcative : /

silence en secondes : (_s)

allongement du son : ::: (selon longueur)

phénomène non verbal/ paraverbal ou commentaire du transcripateur: ()

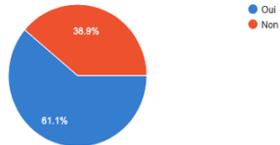
passage incompréhensible: XXX

mots d'origine étrangère: italique

Annexe 4

Questionnaire 1 - enseignants

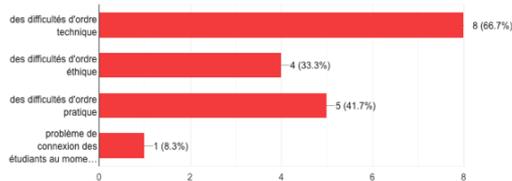
1. Avez-vous rencontré des difficultés avec le passage aux évaluations institutionnelles en ligne?
18 réponses



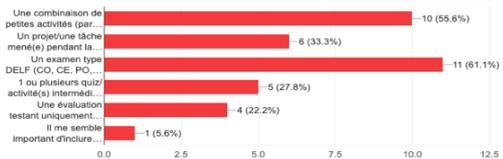
3. Quelle(s) activité(s) langagière(s) pensez-vous qu'il faille évaluer en modalité virtuelle? (Vous pouvez sélectionner plus d'une option)
18 réponses



Si oui, lequel(e)s? (Vous pouvez sélectionner plus d'une option)
12 réponses



4. Parmi ces propositions, quel(s) type(s) d'évaluation vous semble adapté(s) à la nouvelle modalité? (Vous pouvez sélectionner plus d'une option)
18 réponses



2. Utilisez-vous Apolearn pour les évaluations de fin de module?
18 réponses

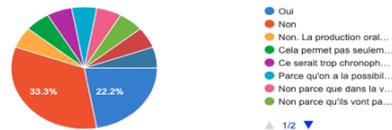


5. Pensez-vous qu'il soit nécessaire/pertinent d'inclure un test de grammaire dans les évaluations institutionnelles?
18 réponses



Si la réponse est non, quel moyen utilisez-vous, et pourquoi?
3 réponses

- quelque fois les étudiants ne peuvent pas y avoir accès
- Gestion de cours dans le cadre du programme le Français pour tous
- J'utilise le courrier électronique. C'est plus pratique pour corriger.



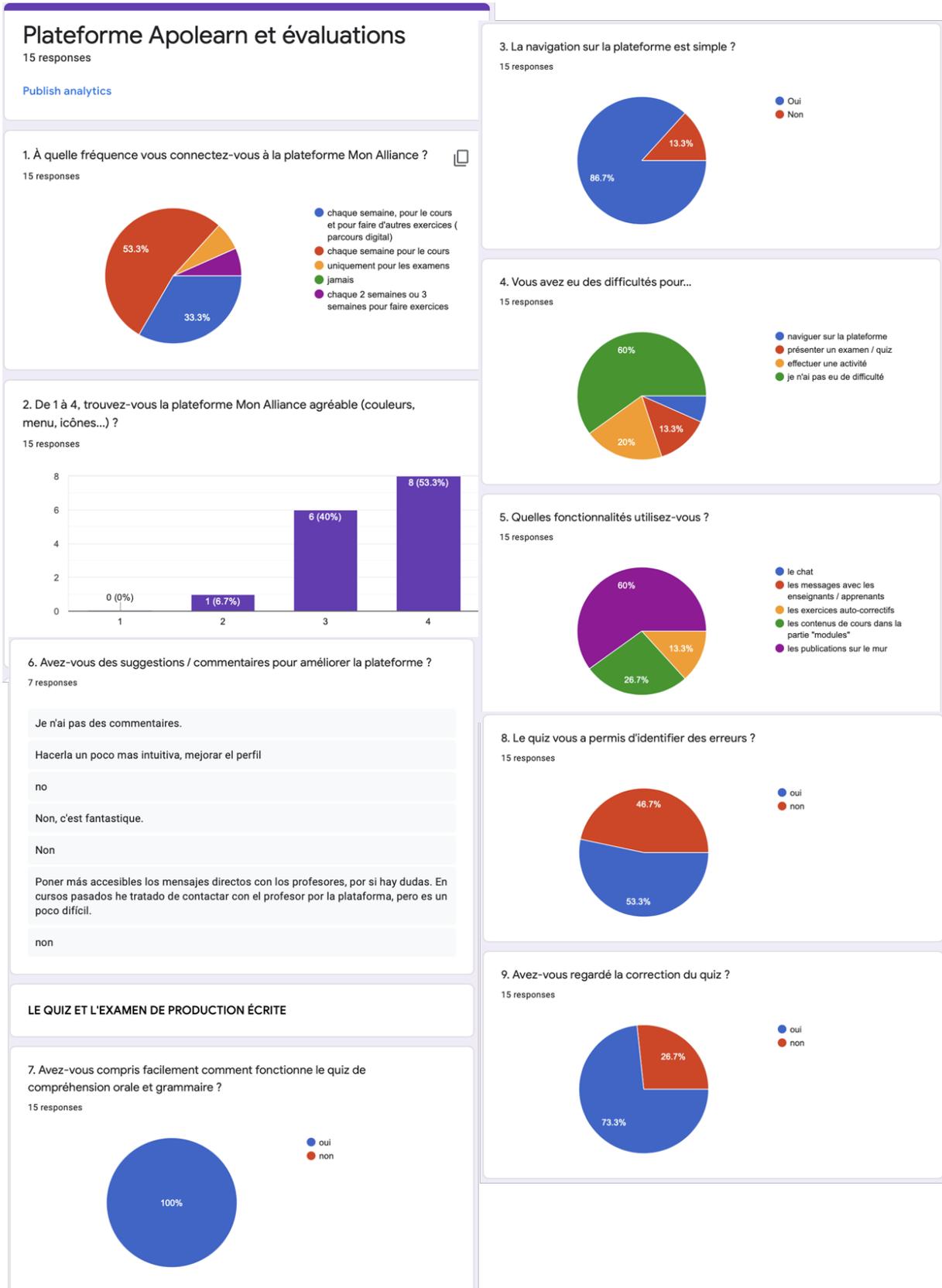
6. Vous semble-t-il intéressant d'évaluer la production orale de manière asynchrone, à travers des enregistrements, et pourquoi?
18 réponses



7. Avez-vous des commentaires/suggestions à faire quant à la forme actuelle des évaluations?
9 réponses

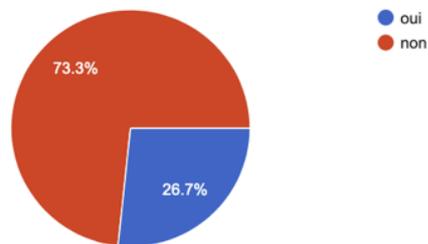
- Pas pour le moment car je n'ai pas encore eu l'occasion de les tester.
- il serait important de faciliter la tâche pour les enseignants (correction, grille retro), de rendre l'approche la plus intuitive possible pour les apprenants également, limiter les 'risques' de triche. Un quiz grammatical serait bienvenu aussi
- J'aimerais que les grilles de correction et les documents soient plus faciles à corriger par voie numérique. Elles sont généralement faites pour la correction écrite.
- il faudrait évaluer la compréhension orale et la compréhension écrite aussi.
- En virtuel, il est toujours difficile de savoir si les élèves recherchent / on une aide sur internet ou autre.
- Il faut garder juste l'évaluation de la production orale et la production écrite. En mode virtuel, cela prend déjà beaucoup de temps. Alors, si on rajoutait une compréhension, ça nous compliquerait trop la vie, et ça nous prendrait 2 fois plus de temps pour les corrections. Tant que le virtuel continue, il ne faut pas changer la manière d'évaluer. A moins que l'Alliance paye des heures supplémentaires pour ces corrections. Il faut faire très attention avant de modifier quoi que ce soit : ce sera beaucoup plus de travail pour l'enseignant.
- Elle a une forme qui n'est peut-être pas la meilleure mais dans le fond elle atteint l'objectif final de l'évaluation.
- Pas de suggestions.
- Le problème avec Apolearn c'est que la page n'est pas pratique, pour faire la retro alimentation non plus

Annexe 5 Questionnaire 1 - apprenants



10. Utilisez-vous des traducteurs et des outils (herramientas) de conjugaison et de vocabulaire pour les quiz et examens ?

15 responses



11. Avez-vous des suggestions / commentaires pour améliorer les examens ?

6 responses

Non

Que no se cierren antes de tiempo 🙄

no

C'est très bien, mais Il vaudrait mieux avoir un peu plus de temps. Le reste est excellent ;)

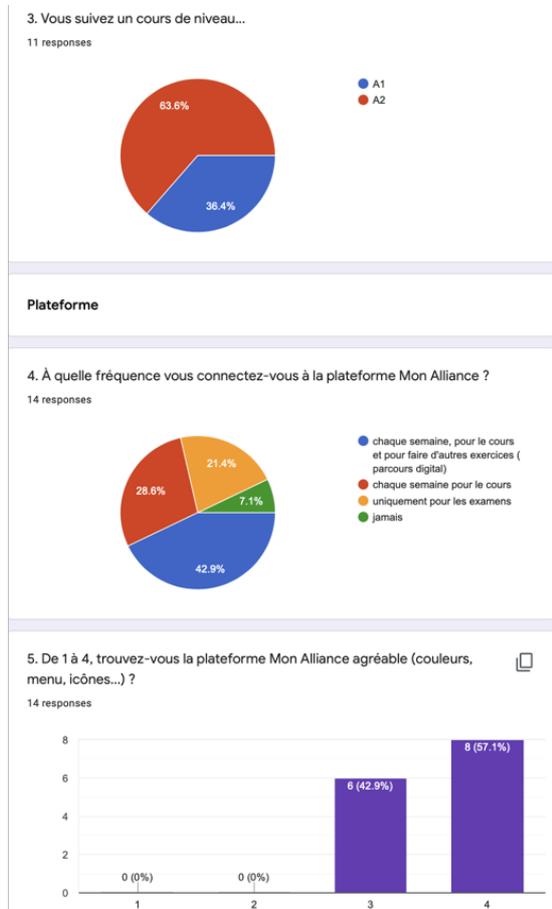
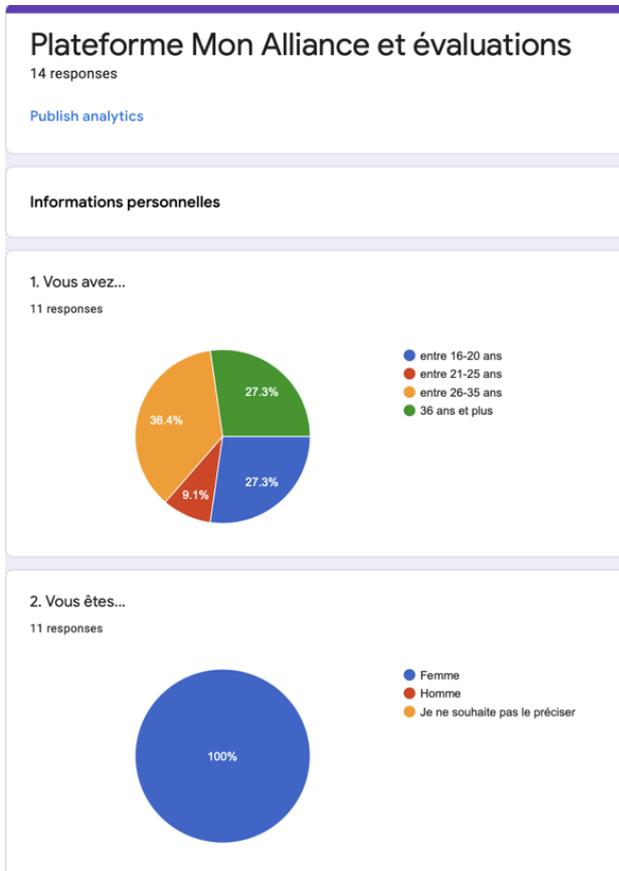
Podriamos tener un par de examenes en lugar de uno para controlar el avance

non

This content is neither created nor endorsed by Google. Report Abuse - Terms of Service - Privacy Policy

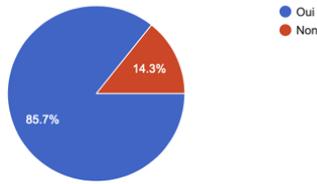
Annexe 6

Questionnaire 2 – apprenants



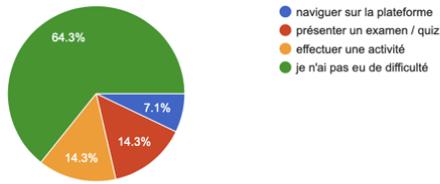
6. La navigation sur la plateforme est simple ?

14 responses



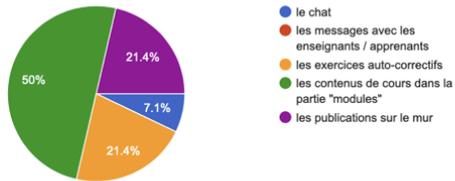
7. Vous avez eu des difficultés pour...

14 responses



8. Quelles fonctionnalités utilisez-vous ?

14 responses



9. Avez-vous des suggestions / commentaires pour améliorer la plateforme ?

5 responses

Que los ejercicios de los módulos tengan las respuestas correctas, por ejemplo los de gramática no la tienen

Non, tout c'est bien

no je podido saber como se ingresa a la plataforma

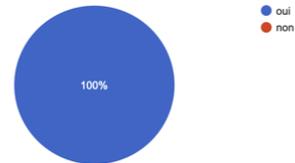
Non

Non, c'est parfait

Évaluations

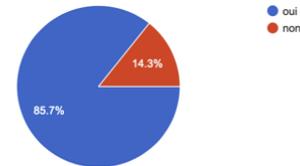
10. Avez-vous compris facilement comment fonctionne le quiz de compréhension orale et grammaire ?

14 responses



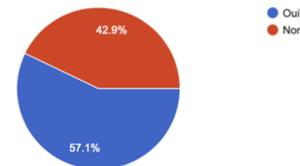
11. Le quiz vous a permis d'identifier des erreurs ?

14 responses



12. Avez-vous utilisé les modules "Portfolio" et "Préparation aux productions" ?

14 responses



13. Avez-vous des suggestions / commentaires pour améliorer les examens ?

3 responses

Non

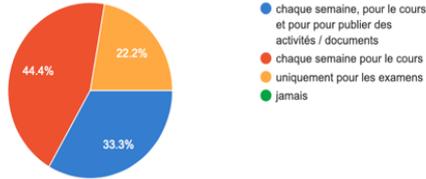
Je pense que vous pouvez augmenter le temps pour l'examen.

Annexe 7

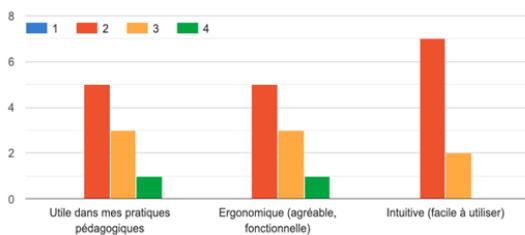
Questionnaire 2 – enseignants

1. À quelle fréquence vous connectez-vous à la plateforme Mon Alliance ?

9 réponses

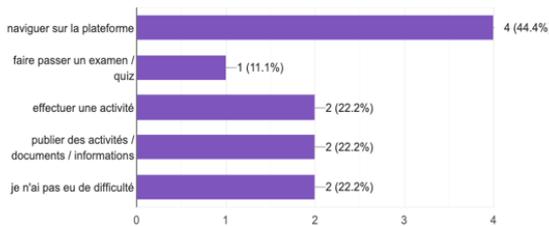


2. Sur une échelle de 1 à 4, comment qualifiez-vous la plateforme ?



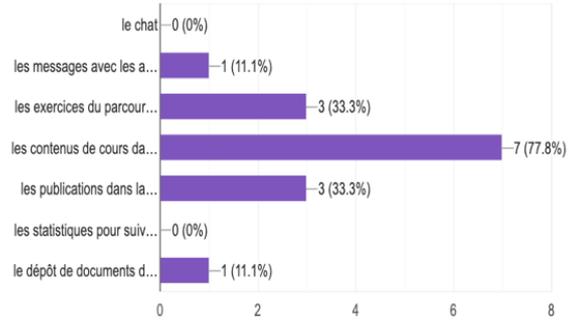
3. Avez-vous rencontré des difficultés pour...

9 réponses



4. Quelles fonctionnalités utilisez-vous ?

9 réponses



5. Avez-vous des suggestions / commentaires pour améliorer la plateforme ?

4 réponses

Il existe parfois des erreurs dans le contenu des manuels dans "modules" : audio erronés ou absents par exemple. C'est parfois problématique

De manière générale la navigation n'est pas très intuitive, mais je ne suis pas sûr que l'AFM en particulier ait vraiment la main sur le code source de la page

La plateforme en soi n'est pas si difficile d'usage (pour les profs qui la connaissent bien...) mais il existe des alternatives "plus pratiques" avec des outils externes très simples et faciles d'usage pour tous (profs comme étudiants) :

- coller les images des docs du manuel sur un tableau blanc collaboratif type Jamboard, qui permet d'annoter de manière plus pratique qu'avec l'outil de Zoom, de faire faire des PE directement sur le support et en temps réel, etc... et ce sans avoir à changer d'écran sans cesse, ni effacer les annotations précédentes

- concernant l'utilisation de la plateforme pour partager des documents, là encore il existe des alternatives plus pratiques, tant visuellement qu'en termes d'ergonomie : Padlet par exemple, qui ne demande pas de rentrer ses identifiants, et où tous les documents peuvent être rangés par date et par type accessibles en un coup d'oeil.

Cependant, la disponibilité du contenu du manuel et les exercices du Parcours digital est fantastique !

La proposition d'intégrer la plateforme à nos pratiques pédagogiques dans ce nouveau contexte me semble idéal. Il me reste à savoir si les compétences CO et CE pourront y être intégrées.

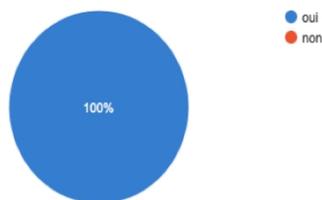
la rendre plus intuitive. Moins pénible à corriger.

Le portfolio n'est pas un portfolio, c'est une grille d'évaluation de langue. Un portfolio montre l'évolution d'un apprentissage avec des preuves d'apprentissage (activités). On devrait mettre par leçon activités d'orthographe pour améliorer la production écrite.

LES ÉVALUATIONS ET LA PROPOSITION DE PRÉPARATION AUX ÉVALUATIONS INSTITUTIONNELLES

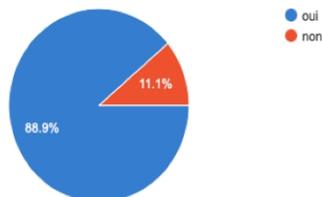
6. Avez-vous compris facilement comment fonctionne le quiz de compréhension orale et grammaire ?

9 réponses



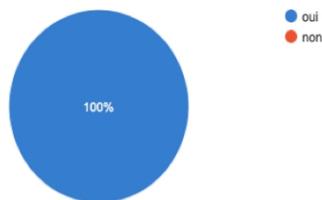
7. L'accès à la correction détaillée vous semble-t-elle utile ?

9 réponses



8. Seriez-vous prêts à prendre du temps de cours au début du module pour introduire aux apprenants les différents modules réflexifs et auto-correctifs présentés aujourd'hui (Portfolio, Préparation aux examens) ?

9 réponses



9. Avez-vous des suggestions / commentaires pour améliorer les modules d'évaluation / préparation aux évaluations ?

6 réponses

Le portfolio, la préparation aux exams et les nouveaux formats d'exams me paraissent bien pensés et faire un bon usage des possibilités offertes par la plateforme!

pas pour le moment

Pour la partie évaluations, avoir une vue globale de la grille et des notes pré-remplies est utile. Présenter la proposition en horizontal "Peut mettre en adéquation..." au-dessus des notes et pas en vertical pour gagner de l'espace sur la page pour que ce soit plus condensé.

J'ai vu que Julie avait cherché à sensibiliser les apprenants à une attitude honnête lors des examens (sans triche). Je trouve cela très bien sur le principe, mais attention à ne pas trop surcharger de texte, parce que les apprenants risquent de se perdre. En plus ce n'est qu'à un certain niveau qu'on comprend vraiment les indications. C'est sûrement difficile mais il faut insister avec peu de mots.

les nouveautés semblent top!

Les évaluation devraient présenter quatre points indispensables de l'évaluation qui sont: les objectifs de l'évaluation, type d'évaluation (Sommativ, formative et diagnostique), Activité d'évaluation (CO, PO, EO, EE) et format d'évaluation (ex. grille)

Annexe 8

Extraits de l'entretien – Enseignant 1

S= Stagiaire

E1= Enseignant 1

Extrait 1 :

00:00:10

1. S: [...] OK OK donc euh ::: au niveau déjà des adaptations + entre le présentiel et le distanciel/ quelles ont été les principales adaptations que vous avez du penser au niveau du programme/ je sais pas:: des outils

2. E1: Lié à :: tu parles/ par rapport à l'évaluation ↑

3. S: Non+ là je te parle de l'apprentissage en général parce que c'est intégrer l'évaluation dans le e-learning quoi++ Quels ont été les changements:: au niveau de la/ des outils ou des méthodes de la méthodologie ↑ Quelles ont été les principales différences ou les principaux a : ajustements que vous avez dû penser au moment du passage du présentiel ou au virtuel ↑

4. E1: D'accord++ Et bien la base/ ça a été le média utilisé/ donc euh :: la plateforme de visioconférence Zoom pour effectuer les cours en:: en synchrone en téléprésentiel/ et ensuite le la plateforme de LMS Apolearn que l'on utilisait déjà auparavant+++ Un servi /enfin on a senti quand même une utilisation plus importante* bon/ relative encore+ hélas+ mais euh + plus importante de la part de l'équipe+ pour s'appuyer justement sur cette plateforme et déposer du travail complémentaire++ ou des activités aux étudiants/ hors la classe/ et :: et puis : mettre en valeur les outils qui existaient déjà sur ces plateformes 1s le Parcours digital de la méthode /et puis/ et puis les évaluations+ justement les évaluations finales qui++ pour le coup/ ça a été un ch un changement majeur puisque elles étaient toutes en présentiel et/ enfin/ papier+ ça entraînait une logistique de photocopiage+ de l'archivage+ puisqu'en plus+ ça fait partie du système de gestion de qualité de l'Alliance française à Medellín++ Donc euh :: il y a ouais/ vraiment un pas à pas assez + complexe ici/ tout est:: a été simplifié au niveau de+ de de la logistique / enfin centralisé, surtout après simplifiée justement/ dans un premier temps non parce que ça a entraîné de nouveaux défis++ dont la réflexion sur conserver les quatre compétences écrites que l'on avait en place pour chacune et :: chacun des/ chacune des évaluations de fin de module+++ et donc eh ::La problématique ça a été eh::: la confidentialité+ conserver un peu les::: évaluations institutionnelles:: euh::: et donc + éviter leur propagation et leur diffusion/ sachant le temps de conception et d'élaboration que ça représente++ donc tout ce qui était compréhension écrite et orale/ on a euh::: Et bien, on les a supprimé 1s oui, on s'est concentré sur la production/ donc on est resté avec une épreuve de production orale et une épreuve de production écrite qui correspondent+ finalement + plus au savoir vraiment agir et faire que:: 1s comprendre

Extrait 2 :

00:04:30

1. S: est ce qu'à un moment+ vous avez XXXXX l'évaluation ↑

2. E1: Est ce qu'à un moment ↑

3. S: vous avez pensé à éliminer l'évaluation finale+ ou jamais↑

4. E1: Non# l'évaluation+ non++ il n'a pas été question d'enlever complètement l'évaluation et

d'ailleurs dans l'historique++ il y a eu une époque il y a quatre+cinq ans, peut être les :: les évaluations intermédiaires+++ les évaluations de:: fin AH là attends* j'ai un trou là* mais je crois que les évaluations de mi+ intermédiaires+ c'est à dire à l'intérieur d'un :: d'un niveau CECR+++ n'existaient plus hein/ ça a pas duré longtemps/ mais on n'avait que un :: fin de A1 fin de A2 fin de B1

5. S: Et:: quelles ont été:: les résultats ↑ Ou alors++ pourquoi :: est ce qu'on est revenu à des évaluations à chaque fin de module↑

6. E1: C'est :: pour essayer de filtrer+ davantage les passages au XX/ harmoniser davantage les+ la constitution des groupes parce que trop ::: déjà qu'avec les évaluations/ à chaque fin de module/ on retrouve toujours des groupes un minimum euh :: hétérogènes/ euh:: selon les profils+ l'investissement de chacun/ à partir du moment où : ils passent une moyenne+ à 50 pour cent+ alors que culturellement+ ic+, c'est plutôt 60 pour cent/ 1s pour euh:: réussir un examen trois sur cinq en université+ par exemple/ et::: ça, finalement+ c'est d'ailleurs c'est pf :: (soupir) /c'est+ enfin / c'est une question qu'on pourrait se poser ↑ parce que c'est vrai que réussir avec 50 pourcent+ c'est vraiment le minimum du minimum quoi*

7. S: C'est calqué sur le DELF DALF ↑ ou :: alors+ c'est vraiment l'instit+ l'institution qui a décidé de faire comme ça ↑

8. E1: Et bin :: non+ c'est dans un souci+ avant tout euh :: non+++ c'est culturel en France 10 sur 20 à l'école+++ au niveau culturel et après le DELF DALF sur lequel on:: on 1s c'est ++ vrai qu'on suit pas mal++ auquel on s'adapte à un minimum de 50 pour réussir l'examen+ on est là -dessus++ on a pas :: on aurait pu mettre+ la barre plus haute+ dans des évaluations internes+++ qui+ qui est une sorte de préparation finalement 1s pour peut-être faciliter les choses/ mettre une pression un petit peu:: supplémentaire XXX voir les évaluations certificatives eh : certifiantes mais++ non non on est resté là dessus/ c'est+ ça++ c'est quelque chose qui est discutable et franchement euh :: (...)

Extrait 3 :

00:08:30

1. S: Est ce que t'as :: une idée+ des principales difficultés+ que peuvent avoir les apprenants ↑ au niveau de l'évaluation en présentiel + ou en distanciel+ que parce qu'il y a+++ par exemple++ on voit qu'il y a peut-être : certaines difficultés 1s tu parlais de l'hétérogénéité des groupes++ par exemple++ quelles sont euh :: les principales+ commentaires que tu peux entendre++ ou que les principaux+ les principales difficultés+ que tu as pu observer ↑

2. E1: Bon+ alors :: du coup++ je reviens sur la composition+ des évaluations+ dans la partie compréhension+ quand on était en présentiel 1s il y avait là+ et pour les niveaux A1+ A2+ on avait on:: on avait euh:: on était revenu à une partie grammaire pour remplacer +ou équivalente à la compréhension écrite 1s et euh:: il est vrai++ il est certain que :: les exercices de grammaire représentent+ toujours+ une difficulté pour les:: une partie des étudiants+ au niveau du métalangage 1s même si on essaye euh:: de faire des efforts + et toujours mettre un+ un exemple qui peut :: vraiment soulager la compréhension de la consigne 2s parce que très souvent/ il y a une partie du public qui euh:: au niveau dans leur parcours scolaire+ au niveau culturel+ par exemple XXX, qui ont pas cette habitude de manipuler les termes du métalangage, de la grammaire ou la fonction des mots+ et ça /ça peut les perturber au moment de réaliser un exercice

3. S: Ouais XXX

4. E1 : donc après :: pour ce qui est de :: par exemple euh :: depuis le passage à la virtualité ++ et une fois qu'on est focalisé : sur les activités de production/ Il y a quelque chose/ bein : d'ailleurs++ tu as fait quelque chose dans ce sens là++ en faisant l'activité de préparation +++ en sachant décri/

en sachant dé+ décrypter une consigne et euh :: savoir ce que l'on attendait effectivement dans une consigne++ puisque ça c'est un manque/ c'est un peu ce que/ comme les ateliers de préparation DELF+ par exemple B1 B2 1s c'est :: de savoir comprendre+ la consigne assez élémentaire/ c'est vraiment la base de++ tout est là là t'as mis le doigts sur quelque chose qui est euh :: qui entraîne effectivement des choix++ des manques+ des mauvaise compréhension ++ des résultats à la hauteur de ceux escomptés 1s d'autres difficultés bon bein y a euh::: la facilité, ça, c'est le débat qu'on aura eu un peu tout le temps euh : C'est une minorité des étudiants++ je pense++ mais ça revenait régulièrement quand même 2s la facilité pour ceux :: qui n'ont pas la conscience (rires) 1s une certaine conscience/ bon bin+ ils vont aller chercher +++ di+ du vocabulaire++ les expressions à coté sur une page internet en parallèle++ et puis donc ça euh:: ça peut être que des fois, ils ont voulu prendre :: plus de risques et ils ont été cherché une phrase 1s après là++ ça dépend du prof quoi+++ il y en a qui ont qui auront sanctionné ça+++ à ce niveau-là, on n'était pas forcément bon XXX

5. S: ouais il y a eu ↑? il y eu des cas de sanctions ↑

6. E1: Bin :: il y en a qui le disaient :: ils le faisaient++ ça les énervait+++ donc inconsciemment+ le fait d'être euh ::: (rires)

7. S: Ouais↑ t'enlèves un peu des points++ ou des choses comme ça

8. E1: Et après++ dans les difficultés de nos étudiants 1s non bon après++ on retrouve XXX ce qu'on avait en présentiel quoi++ le message global passe/ c'est la rigueur par rapport à la langue 2s je pense que ça change pas par rapport au présentiel

Extrait 4 :

00:12:30

1. S: D'accord Et::: est ce que tu penses que :: ou est-ce que tu as eu des retours sur euh ::, par exemple++ le Parcours digital↑ est-ce que les apprenants l'utilisent est-ce qu'ils trouvent ça utile ↑ par exemple ↑

2. E1: et euhh::: en proportion↑ bon+ on n'a pas de chiffres++ mais comme ça à la volée++ c'est très peu qui le font 1s et::: les les rares studieux/ mais ils existent/ mais c'est un peu les extrêmes++ + c'est ils font tout ou ils font font (rires) rien donc euh::: mais ceux qui le font+ ils apprécient le côté l'interactif et agréable des + des parcours ouais

3. S: d'accord en général bons/ les outils+ non pas les outils+ mais les les programmes de soutien+. un peu le :: Révisons ensemble ou je sais plus comment il s'appelle/ différentes aides qu'il y a entre :: la plateforme et puis euh:: bin les programmes de l'Alliance 1s il y a+ il ya::: de la présence ↑ dans::: les différentes XXX

4. E1: c'est des :: c'est des noyaux durs 1s là je leur demandais un peu +aux collègues qui assurent et :: ces : Révisons ensemble+ qui ont lieu tous les 15 jours/ euhm::: c'est un noyau dur + qui est constitué assez souvent ils sont euh::: ça va de 5 à 10 quoi 1s et::: voilà c'est des fidèles+ mais alors+ et après/ il y a quelques sujets parfois euh ::qui ont plus de succès++ pronoms euh les pronoms relatifs+ ou les pronoms COD COI+++ les grands classiques qui restent des défis en permanence+ et l : on pourra euh ah:: observer euh::: le plus XXX une plus grande affluence ponctuelle mais après ++c'est pas euh ::

5. S: XXX

6. E1: C'est pas hyper concouru non plus quoi*

7. S: mouais++ d'accord mais il y a quand même toujours euh :: en tout cas++ quelques personnes qui y vont et qui y restent+++ donc ça veut dire que//

8. E1: Mais oui+++ ça justifie quand même et c'est bien ouais ouais

Extrait 5 :

00:14:45

1. S: Et au niveau++ ça peut être euh :: des programmes+ ou alors des modules.+++ est-ce qu'il y a des commentaires ↑ qui peuvent être positifs +ou négatifs+ des apprenants+ vis à vis de l'accompagnement ↑ ou ::est ce qu'ils ont l'impression d'être suffisamment préparés++ par exemple++ aux évaluations↑ Il y a des commentaires dans ce sens-là ↑ou :: des critiques

2. E1: Euh::: non là+ que+ que je sache++ je n'ai pas eu de retours particuliers sur euh ::

3. S: En général++ ils ont pas/ ils se plaignent pas d'avoir par exemple été euh:: de ne pas avoir été suffisamment préparés ↑ ou alors de pas avoir les outils nécessaires ↑

4. E1: Euh:: nan: et plus que les outils/ enfin++ ce que j'ai eu:: euh mais là c'est pas forcément/ c'est même/ même chose qu'en présentiel ls c'était plus lié :: au prof+ au profil ou à la gestion du prof+++ dans le module+ gestion du temps euh :: qui va permettre+ qui va lui permettre de prendre un temps++ pour simuler presque un examen+++ sans:: des fois même mentionner que ça l'est ou que ça ressemble forcément+++ mais les préparer vraiment quoi++ garder+ avoir à l'esprit que de toutes façons++ l'évaluation finale va se passer comme ça+ donc je les prépare dans ce sens-là+ en le disant ou sans le dire++ mais bon+, et après+ il y en a d'autres qui vont voir ça comme secondaire ou euh :: pas y penser nécessairement + et se focaliser sur d'autres choses / ou considérer ne pas avoir le temps euh :::

5. S: D'ailleurs++ en parlant de temps+ si on avait un temps moins limité au niveau des modules++ est-ce qu'il y a d'autres euh :: d'autres aides ↑ de soutien ou+ d'autres outils que tu penses qu'on pourrait mettre en place dans l'institution↑ peut-être des choses qui manquent ou :: je sais pas++ quelque chose qui te vient à l'esprit qu'on pourrait mettre en place ↑

6. E1: Franchement++ je pense que+ là là+ il y a une faille+ ou un manque++ c'est euh : ça repose beaucoup sur les étudiants++ c'est à dire le manque de temps qu'eux-mêmes ls se donnent ou investissent+ en dehors des cours+ parce que après+++ dans les modules en face à face pédagogique ls enfin ouais aussi + c'est toujours pareil++ ça dépend des groupes et de la communication du prof+ et :: comment on s'organise++ mais l'idéal/ c'est vraiment que dans la classe/ il y ait un maximum de temps consacré + aux échanges et à l'interaction et à l'oral+++mais euh::: et donc non euh ::: des outils qui manqueraient++ moi+ je pense que c'est plutôt du temps+ ++ qui manque+++ une manière de s'organiser pour avoir euh :: disposer de plus de temps pour+ rendre plus vivant+ authentique+ dynamique les classe parce qu'après les apports+ c'est euh:: c'est surtout++. je sais pas des choses pour travailler en autonomie+ etc. [...]

7. S: Que finalement++ proposer d'autres choses+ parfois+ c'est pas utiliser quoi ↑

8. E1: Non++ c'est ça / on se retrouve avec un surplus d'outils euh ::

9. S: Uhum

Extrait 6 :

00:20:50

1. S: Et il y a des apprenants qui se sont :: qui se sont plaints de la virtualité ou pas↑ qui ont dit + qu'ils préféreraient+ en présentiel +et qui sont pas revenus ou :: parce que dans l'autre sens++ il y a eu pas mal de gens qui préfèrent la virtualité++ non ↑

2. E1: Oui++++ et d'ailleurs++ il y a eu des enquêtes ++dernièrement+++ et :: pour les adultes++ on est sur++ *grosso modo* +j'ai pu+je n'ai pas le chiffre exact++ mais on est à 50 pour cent+++ Les adultes qui sont favorables à rester en téléprésentiel+ environ 30 pourcent XXX formule mixte c'est à dire+ aller parfois à l'Alliance et parfois en virtuel +++et les autres :: présentiel ++si+ il y en a des cas+ il y a des groupes+ ils sont au final peu nombreux+ mais je crois qu'il y avait même des groupes complets qui avaient arrêté+ j'ai souvenir d'un groupe aux *Molinos*, l'année dernière+ des avancés + aussi+ euh:: qui euh :: non non /ils ont arrêté complètement Is tant qu'on revient pas en présentiel++ certains d'entre eux +pour les niveaux avancés justement+ ils ont choisi la formule club de conversation+++ ils ont payé le la valeur euh:: ils ont payé *la matricula* qui leur donne accès au club+++ (...) Oui, c'est un compromis en attendant, en attendant le retour au présentiel

3. S: Mais il y a pas eu de critiques euh::, par exemple+ oui t'allais dire↑ pardon

4. E1: non non mais :: il y a eu des cas +donc de personnes qui attendent++ qui mentionnent le côté social++ la perte de qualité des cours en ligne

5. S: D'accord+ il y a eu des critiques au niveau des outils ↑ je sais pas :: la plateforme :: ou les modules d'évaluation :: je ne sais pas dans ce sens-là

6. E1: Non euh franchement++ et là+ sur cette enquête particulièrement++ les gens parlaient :: il y avait beau+ dans les commentaires++ il y avait beaucoup+ il y avait même le contexte social++ politique+ social et politique actuel en Colombie+ qui entraînent en jeu euh::: imagine donc euh /sur le retour en présentiel et le coronavirus/ c'est le côté échange social+ groupe+ etc. plus que les outils.+++ et même les + mêmes les profs ++ c'est pas forcément :: ont pas été forcément mentionnés là / c'était plus euh: les avantages et les inconvénients de:::

7. S: ouais au niveau des profs++ d'ailleurs, qu'est ce qui ressort ↑ quelles sont les difficultés↑ ou alors qu'est ce qu'il apprécient↑

8. E1: de la virtualité ↑

9. S: ouais de la virtualité oui

10. E1: Euh bon/ finalement,++ dans l'ensemble+l'équipe est plutôt très bien accueillie la virtualité +en la majeure partie de l'équipe++ ça c'est indéniable avec euh finalement+ les avantages euh :: bin+ économie de stress euh enfin bon d'argent+ des risques+ pour ceux qui craignent le transport en commun ++ ou même les embouteillages+ la circulation ou:: un confort+++ et+ et quoi ↑ qu'est-ce que je voulais dire ↑ non euh::: donc +a près les quelques personnes +ou il y en a qui reconnaissent ou qui XXX qui seraient un peu aussi pour++ cette ce côté mixte+ c'est à dire euh ah parfois évidemment+ ce serait sympa de pouvoir se retrouver++ euh échanger plus facilement+ même dans les couloirs+ salle des profs/ quand on a des doutes+ des questions+ on va plus facilement vers l'autre + quand on le voit où il est accessible XXX même si + prendre le téléphone et envoyer un WhatsApp ça semble facile++ il y en a pour qui ils se referment et se referment sur eux

11. S: mais c'est plus euh::: c'est plus au niveau psychologique ↑ ou alors c'est plus au niveau de la formation et de l'utilisation des outils XXX tu penses est-ce qu'ils sont suffisamment form/ est-ce qu'ils connaissent suffisamment les outils↑ pour pouvoir++ je sais pas euh :: faire ce qu'ils aimeraient faire + se rencontrer avec d'autres personnes+ par exemple+ ou alors est-ce que pour donner leur cours++ je sais pas s'ils ont des difficultés techniques ↑ ou alors est ce que c'est plutôt finalement une autre dynamique↑ et ça+ ça leur transforme un peu leur manière d'échanger

12. E1: Il y a les deux++ il y a le côté social et après++ le côté technique/ je pense qu'il y en a certains+ qu'ils le disent pas quoi+ mais ils sont finalement pas à l'aise où il y a un côté frustrant et :: du cours en téléprésentiel [...]

Extrait 7 :

00:31:15

1. S: [...] Il y a une pression pour passer au numérique+++ et il y a un peu+ souvent++ on vante les mérites des outils numériques+, etc. mais au final++est ce que vraiment tu penses qu'il y a une plus value ↑ça fait aussi un peu partie :: de toute cette tendance et :: pour être à la pointe ↑qu'est-ce que tu en penses

2. E1: Et ouais bin euh :: les deux * c'est à dire que c'est exactement comme le TBI qui est devenu une tendance ++il y a 10 ans++ où il fallait que tout le monde passe au TBI+++ et puis :: et puis/ on est passé dans l'usage à l'excès+++ ou alors++ on le l'idée++certains + l'objectif était de: utiliser toutes les fonctionnalités+ du débit ou de la classe.+ enfin de mettre :: le plus d'artifices possibles pour épater+ les étudiants on était :: on était plus dans l'apparence que dans le pragmatique++ et la+ la fonctionnalité réelle+ pour les atouts de :: peuvent être :: le travail ++ le collaboratif+ ou alors faire venir et impliquer davantage les étudiants+ utiliser les outils : cognitifs par exemple sur les TBI+ là ça a été des apports+ ça voilà* ce genre de fonctionnalité+ c'est vraiment des plus+ mais après ++utiliser le côté gadget tsais à partir du moment où on sent que ça devient un gadget pour un gadget,+c'est :: inutile quoi + C'est comme la mise en garde avec les outils numériques, justement+ donc+ ça pullule ++ euh :: donc l'écueil à éviter,+ c'est de +c'est de (rires) pas multiplier+++ savoir sélectionner le meilleur +ou les meilleurs/ faut savoir varier un peu/ mais+ et les tester avant+ et pas s'obstiner++ s'il y en a un qui est pas pertinent+ de pas s'y attarder et passer à autre chose et+++ ne pas noyer le cours dans du numérique++ les étudiants↑ franchement+ ils apprécient clairement une bonne activité de conversation ++ basique++ des échanges avec une petite manière ludique de :: proposer ça/ ça marchera toujours

3. S: Et + et en général sur l'aspect bon aussi motivation et :: ou alors qu'on apprécie++ il y a certains+ certaines activités numériques qui ressortent↑ qui plaisent aux étudiants ↑ tu sais↑

4. E1: Euh les euh :: ouais tout ce qui est compétitif++ quand même ça plaît pas mal+ bon bin Kahoot ++on connaît le succès de Kahoot voir le ras-le-bol+++ pour certain (toux)+ et c'est pour ça que finalement+ certains collègues+ bein +font la même chose+ mais avec un autre outil/ donc là/ on est donc la modalité plaît /après, c'est pour

5. S: un ras-le-bol des profs ou des apprenants ↑

6. E1: Je l'ai plus entendu euh :: de la part des profs + mais souvent+ les profs anticipent et :: ou sentent et ils veulent anticiper le ras-le-bol des+ éviter le ras-le-bol+ tout simplement+ des étudiants+ et tant mieux s'ils le sentent avant++ c'est parfait. (...)

Extrait 8 :

00:38:15

1. S: Depuis qu'on est passé à la virtualité+ parce qu'il y a quand même tout l'aspect où il faut un peu maîtriser les outils+ etc. ++ des fois+ ça demande un effort assez important++ est-ce qu'on a pu observer une baisse :: peut-être de niveau du groupe↑ ou pas particulièrement ↑ parce qu'il y a un gros effort+ qui est quand même lié à à :: comprendre la plateforme+ et à comprendre des activités bin typiquement++ aussi dans Kahoot++ de devoir être attentif à plein de choses++ ça peut être plus difficile de se concentrer + sur la langue++ on a observé ça ou pas vraiment↑ parce qu'après il y a des théories un peu contraires aussi++ à ce niveau-là++ je ne sais pas si vous XXX

2. E1 : Euh on a pas..

3. S: De comparer+ peut être les notes+ ou d'avoir des retours sur ce genre + de thème

4. E1: Le problème :: justement++ la comparaison avec les notes+ j'avais commencé à le faire en présentiel+ je crois/ c'était par rapport à :: je sais même plus quel type de comparaison je voulais faire++ mais là+ par exemple+ comparer le présentiel et le virtuel++ je pense que ça va pas être parlant++ notamment (rires) pour les raisons de triche++ même si la personne a ::j'ai juste pris deux ou trois mots par ci+ par là où +ça va+ ça va être faussé

5. S: Ouais+ ou alors+ si elle a un correcteur+ si elle écrit sur Word+ ou quoi/ y a des correcteurs d'orthographe

6. E1: Voilà++ donc++ l'idé+ l'idéal ce serait de faire des évaluations présentesielles+ et la+ comparer les résultats d'une évaluation réalisée en un cours suivi+++ voilà où +vous avez+ vous suivez actuellement les cours en téléprésentiel++ mais au dernier cours++ les deux derniers cours+ se sera en présentiel euh :: évaluation à l'Alliance+++ là++ on fait une analyse des copies++ ce serait intéressant ouais

7. S: Je pense qu'on arrive gentiment à la fin de mes questions++ mais eum :: ya :: est-ce que tu sens toujours / par rapport à à+ à cette charge additionnelle qui vient XXX avec avec les outils des fois est-ce que tu sens qu'il y a encore des choses qui pourrait s'a s'a ++ qui pourrait être améliorées par exemple sur la plateforme ou avec les outils qu'on utilise / des choses qui peuvent être un peu contraignantes ou fatigantes / je sais pas (très bas)

8. . E1 : euh ::::: ouais non bein la + la plateforme fin je :: je continue à penser qu'y a (soupir)+ il y a un manque de fluidité dans la manipulation de cet outil / ça c'est + ÉVIDENT++ tous les jours fin / chaque fois que je vais dessus y a quelque chose qui me++ incon XXX même c'est inconscient parfois je me dis non ça / ça traîne trop+++ bon y a sûrement un nettoyage à faire aussi [...]

Après euh :: après euh :::: bon la présentation ++ ouais le côté intuitif ouais y a des choses euh ::

Extrait 9 :

00:43:50

1. S: Ça pourrait être intéressant++ peut-être+ sinon + d'essayer de garder:: en fait+ l'accès aux commentaires et aux évaluations antérieures+++ parce que bon+ comme de toute façon/ en fin précédentes/ comme de toute façon++ on a cet accès-là+ peut-être le garder par étudiant XXX

2. E1: De toute façon pour la ISO++ ouais++ pour la ISO+ on doit garder euh:: fin archiver les évaluations [...]

3. S: XXX les garder qu'elles soient accessibles en fait+ à:: l'apprenant aussi++ c'est cette idée-là+

4. E1 : ce soit accessible à l'apprenant↑ ouais 2s ça c'est un commentaire que tu as eu↑

5. S: Oui++ parce que typiquement,+comme bon /là+ on a changé.+++on a mis trois jours après la fin du module que ça ferme+++ la plateforme [...] trois jours++ c'est pas beaucoup pour :: enfin/ pour une personne qui aimerait pouvoir regarder peut être:: en détail+++ ou alors qui aimerait comparer++ je sais pas euh :: l'examen qu'elle a fait en A1.1 et en A1.2 1s et voir si elle + enfin si elle a toujours les mêmes erreurs:: donc+ c'était plus dans ce sens qu'elle me disait+++ mais bon, après+ ça doit être:::

6. E1 :Et oui /après/ le:: l'accès permanent+ ça veut dire l'accès permanent à la consigne

7. S: Oui++ c'est sûr

Annexe 9

Extraits de l'entretien – Enseignant 2

S= Stagiaire

E2= Enseignant 2

Extrait 1 :

00:10:30

1. S : Est-ce que :::: est-ce que :: t'as utilisé un peu la :::: la plateforme ↑ en dehors + euh :: des évaluations ou alors / pas vraiment

2. E2 : Oui + je l'utilise normalement/ je l'utilise ↑ pour/ pour laisser des tâches ++ surtout la/ production écrite pour laisser /le document que/ que je montre ++pendant les cours / s'il y a par exemple une présentation Powerpoint ou une présentation d'un sujet 1s é :: un vocabulaire+ ou un document/ un document avec des exercices / avec quelque chose /oui / je laisse le document dans la plateforme 2s je laisse aussi quelque chose/ bon /quelque activité ++ oui / un exercice pour faire de la production écrite:: voilà ++ je l'utilise PAS tout le temps / non pas du tout / mais je fais deux trois activités pendant le cours1 plus ou moins / voilà

Extrait 2 :

00:13:30

1. S: OK++ et :: du point de vue soit des outils++ donc ça peut être la plateforme+ ou alors au niveau des manuels+ du programme de l'Alliance++ est-ce qu'y a est-ce que tu trouves qu'il manque quelque chose↑ des activités de soutien++ ou alors des explications↑ ou alors un programme qu'on pourrait mettre en place pour :: aider l'apprentissage encore plus↑ ou tu penses que les étudiants++ ils ont déjà tout à disposition↑

2. E2: Je pense qu'ils ont beaucoup de choses à disposition++ mais ils en profitent pas++ parce que+ de toutes façons+ pendant la semaine++ ils ont par exemple +le club des conversations+ ils ont aussi des activités++ et des sessions de révision sur un sujet spécifique++ soit passé compos ::, soit imparfait :: bon++ des sujets un peu compliqués pour les étudiants et je pense qu'ils ont VRAIMENT beaucoup de choses++ mais ils en profitent pas+ moi++ j'étais par exemple prof de :: des sessions du niveau B1++ A2 du XXX mouais+++ il n'y avait pas beaucoup d'étudiants++ pas du tout

3. S: Donc++ tu penses que c'est ++particulièrement à cause des horaires↑ à cause du temps que les personnes pouvaient dédier↑

4. E2: Peut-être 1s mais++ oui+ peut-être+ mais c'est difficile++ de trouver un :: oui +de trouver un espace pour tout le monde+ mais bon

5. S: Ou tu penses que ça vient :: de quoi↑ de :: peut-être les personnes travaillent beaucoup↑ou alors peut-être simplement ::::

6. E2: je pense que c'est plutôt pour ça++ parce qu'ils n'ont pas le temps++ qu'ils travaillent beaucoup++ parce qu'ils ont d'autres responsabilités+++ à la maison :: ou bon 1s quelque chose avec les enfants et les ados++ c'est la même chose++ il y a aussi +des sessions de révisions

pendant la semaine XXX et c'est la même chose 2s normalement++ il y a deux+ trois enfants++ il n'y a pas beaucoup de monde++ mais je pense que c'est la même chose+++ ils ont beaucoup d'activités+ pendant la semaine/ Et donc++ si tu mets une activité de plus mardi ou mercredi++ à quatre heures+++ de quatre heures à vingt heures+++ de cinq heures à dix heures+++ ils sont déjà épuisés++ tu vois↑

7. S: Ouais++ c'est sûr*

8. E2: Donc+ c'est normal++ mais de toutes façons +++je pense qu'ils ont les réseaux+ oui :: pour+ pour apprendre beaucoup de choses++ pour réviser+ il y a aussi :: la Culturethèque++ moi+ personnellement++ je n'utilise pas beaucoup+ parce que je pense que ::: c'est intéressant++ c'est vraiment très intéressant++ il y a beaucoup de choses+ de documents+++ mais :: il n'y a pas le temps+ tu vois↑ parce qu'il faut développer les objectifs+++ et oui+ alors moi+ j'ai jamais le temps de le faire++ mais je leur dis+ bon* sur la Culturethèque++ vous pouvez trouver un audio livre+ des exercices sur ce sujet++ mais il faut chercher parce qu'il y a BEAUCOUP de choses++ mais je pense que :: qu'ils l'utilisent jamais

Extrait 3 :

00:16:30

1.S : Uhm ::: au niveau de ::: la plateforme+ est-ce que :: tu trouves++ particulièrement pour les adultes+ parce que tu disais que pour les enfants++ ce n'est pas forcément quelque chose dont tu te sers+++ est-ce que tu penses que ça apporte+ un plus↑ d'avoir la plateforme↑ d'avoir euh :: par exemple++ les exercices du Parcours digital++ la plateforme+ pour publier des choses↑ ou alors+ est-ce que tu penses que c'est un peu ::: un accessoire↑ qui est pas forcément ::

2. E2: Non++ je pense que ça apporte quelque chose+++ on ne l'utilise pas beaucoup++ en 2020++ je pense++1 mais de toute façon /je pense que c'est important de l'avoir en ce moment

3. S: [...] Pourquoi tu penses que :: c'est important de l'avoir↑ qu'est-ce que ça peut+ apporter↑

4. E2: Oui+ en ce moment +avec cette modalité virtuelle++ on a besoin d'un support++ et ::: d'un support de quelque chose++ imagine par exemple la modalité virtuelle+ sans la plateforme+ c'est impossible* ni ::: parce que de toutes façons++ tu sais que tous les profs doivent avoir utilisé la plateforme+ au moins pour l'examen final

5. S: Ouais

6. E2: Voilà++ c'est déjà ça 1s. sinon+ bon+ il faudrait envoyer les examens par mail++ donc+ je pense que+ voilà+ c'est beaucoup de choses.++il n'y a pas :: beaucoup de profs+ qui utilisent d'autres ++d'autres plateformes+ pour mettre les documents+ par exemple+++ donc+ même si ce n'est pas très utilisé++ je pense que c'est important+++ ça existe et :: les profs ils le savent+ et bon+ ils peuvent+ ils peuvent l'utiliser dans XXX

7. S : Et : pourquoi tu penses que :: on l'utilise pas beaucoup (rires)↑

8. E2: Parce que++ c'est ça ++ce qu'ils disent+++ normalement lors des réunions+++ tu vois↑

9. S: C'est :: une difficulté↑ c'est une difficulté supplémentaire↑ un peu↑ ou alors++ est-ce que :: c'est du temps supplémentaire+ tu penses↑

10. E2: Je pense que :: c'est du temps supplémentaire 1s pas une difficulté+ c'est facile à utiliser++ il n'y a pas grand chose++ c'est très simple+ très très simple++ on a fait même des formations+ pour l'utiliser+ c'est facile 2s le temps++ je pense que c'est le temps

11. S: Et t'as eu des commentaires++ peut-être d'apprenants+ toujours+ peut être plutôt adultes/ si tu l'utilises plus avec des adultes+++ qui t'ont dit s'ils ont eu des difficultés++ ou alors ce qu'ils ont apprécié de la plateforme↑

12. E2: Um ::: ils ont des difficultés+ oui+ mais pour accéder+ exactement++ pourquoi↑ je ne sais pas++ normalement+ il y a des difficultés avec les personnes qui avaient un membre de leur famille+ aussi+ à l'Alliance Français+++ dans un cours de l'Alliance Française++ aussi+ par exemple si c'était un frère ::ou une sœur : et ils ont par exemple le même+++ le même mél

Extrait 4 :

00:23:30

1. S: Toi+ qu'est-ce que tu penses au niveau ::: est-ce que tu penses qu'elle est essentielle+ déjà+ d'avoir cette évaluation + pour passer d'un module à l'autre ↑ est-ce que tu penses++ qu'il faudrait+ peut-être+ le faire d'une autre manière↑ euh :: diviser en plusieurs fois++ ou alors euh :: sous une autre forme↑ et : qu'est-ce que tu penses↑

2. E2: Je pense que++ c'est nécessaire d'avoir une évaluation finale+++ mais aussi d'avoir des activités de suivi++ pas centrer la note sur l'évaluation/ finalement++ c'est vraiment pas juste+++ je trouve+ c'est pas juste+ pas du tout++ oui* parce que :: e ::t c'est peut être une personne+ qui a beaucoup participé+ pendant les cours++ qui a fait beaucoup de choses++ qui était très engagée+ très motivée+ et à la fin++ bon+ il n'a :: il n'a pas eu++ une bonne journée+ je ne sais pas 1s et l'évaluation finale+ ça s'est pas :: ça s'est pas bien passé à l'évaluation finale+ alors il n'a pas une bonne note++ alors+ je trouve que c'est pas juste+++ pour moi+ c'est important/ l'évaluation finale/ c'est important de la faire sur les quatre compétences++ mais aussi d'avoir des activités de suivi++ au moins une activité de suivi+ par compétences++ de compréhension orale+ de compréhension écrite++ et puis voilà+ une présentation orale++ parce que c'est ça ce qu'on fait normalement +lors du cours+++ présenter quelque chose+ voilà ++ parce que c'est important ça

3. S: Et :: les notes aussi↑ tu penses que c'est important d'avoir une note↑ ou pas forcément

4. E2: Non,+pas forcément.+++ pas forcément la note++ ça peut être une évaluation qualitative

Extrait 5 :

00:25:30

1. S : Et ::: e est-ce que tu penses que pour l'évaluation euh ::: les apprenants en général+ ils sont assez préparés↑ ou pas +++ est-ce que i :: je sais pas est-ce qu'ils ont suffisamment d'outils+ est-ce qu'ils ont répété suffisamment de fois/ euh ce type de format ::ou alors est-ce que tu penses à d'autres activités+ d'autres types d'activités +qui pourraient être plus adaptées+++ d'autres activités d'évaluation ++ un projet:: que eux-même+s ils créent quelque chose+ par exemple+ ou est-ce que tu penses que c'est bien ++d'avoir une format défini+ un peu comme le DELF un peu

2. E2 : Mm+ je pense que pour la production écrite c'est bien+++ c'est bien d'avoir le format et une tâche eh :: avec les objectifs du cours/ mais pour la l'évaluation XX on peut le faire d'une manière différente++ avec un projet / un projet qu'ils développent +++ pendant le cours et : ou:: un projet sur les choses qu'ils aiment:: qu'ils trouvent important du cours:: Is ke pense que ça pourrait être plus important pour EUX 2s parce que +ok l'entretien c'est important,:: c'est + +intéressant ++ oui++ en plus il y a l'improvisation/ je pense que c'est important+ mais de toute façon c'est plus intéressant si on fait une autre chose ++ plus + XX leur intérêt

Extrait 6 :

00:27:30

1. S : Hum :: Est-ce que :: toi personnellement+ t'as des suggestions++ par rapport+ à la plateforme ou :: par rapport aux évaluations↑ eh :: sur la plateforme/ ouais/ par exemple+ est-ce que++ qu'il y a des fois ou t'as eu des difficultés ↑ ou des outils qu'on pourrait avoir en plus/ la même chose pour le programme ++des choses qu'on pourrait améliorer si on se disait + par exemple ++ bon ça+ c'est un programme parfait/ entre guillemets+ rien n'est parfait++ mais pour que l'apprenant il ait tous les outils en main pour réussir euh:::pour réussir à+ à atteindre ses objectifs quoi

2. E2: euh : je pense que ce que tu as fait avec les évaluations c'était + c'était très bien parce que + bon/ je l'ai fait avec un niveau A1.1+ A1.2+ et A2.1++ et je pense que ça euh:: les activités que tu as/ que tu as mis celles de:: quizziz de + de quiz de:: portfolio et tout ça++ Je pense que ça va beaucoup aider les étudiants Is bon/ la première chose ils+ ils étaient très engagés et ils voulaient réviser pour faire l'examen+++ et ils ont fait tous les + tout tout les quiz:: et tout ça++ toutes les activités qu'il y avait dans les plateformes et je pense que c'était super* parce qu'avant on n'avait pas ça/ alors on on disait + bon on va faire une production orale et une production écrite mais++ sur quoi ↑ on peut pas dire # AH vous allez écrire sur ça / non+ on peut pas dire ça / mais on avait même pas:: ils pouvaient même pas essayer de le faire +++ et maintenant ils peuvent le faire/ et::: c'est super+ je pense que ça a beaucoup aidé mes étudiants

Annexe 10

Extraits de l'entretien – Apprenant 1

S= Stagiaire

A1= Apprenant 1

Extrait 1 :

00:00:15

1.S: Entonces las primeras preguntas tienen que ver con :: el tipo de actividad que te gusta en clase de idioma+ o :: que sientes como que te animan+ o que sientes que son útiles++ hay algunas actividades en las cual piensas que++ o que sientes que te hagan progresar↑ o sientes que es chévere esta actividad↑ o al contrario unas que no te gustan++ o te cansan

2. A1: Mira++ a mí me parece que es importante+ en los idiomas+ que siempre te hablen en el idioma++ para que estés familiarizado : con eso + y pensar XXX el+ el *écoute*+ es muy importante/ porque es la manera+ como se aprende este idioma nativo+++ sí↑ entonces :: para eso que te hablen en el idioma, que es ++que escuches canciones+ que te familiarices con la lengua. me me parece que es MUY importante++ incluso muchas veces + y pasa con tu clase+ las definiciones++ nos decías otros sinónimos+ que ya conocíamos+ o nos explicabas en *français* ++ +cuál era :: el significado de + de de la palabra :: entonces+ eso resulta necesario++ a mí no me gustan las clases magistrales++ o :: para mí la gramática es muy compleja+++ entonces eso dificulta mucho las cosas+++ cierto↑ porque uno no aprende gramática cuando está chiquito++ y lo que uno simplemente va a hablar+++ entonces yo creo que :: si se va a enseñar gramática++ creo que ya te lo había mencionado++ lo ideal es que se explique cada una de las de las formas gramaticales completas+ como es la afirmación++ como es la pregunta++ como es la negación++ porque en cada una de las formas verbales ++que finalmente es lo que uno termina aprendiendo.+y puede que sea muy parecido++ pues o que sea igual en cada una de las formas verbales++ pero eso lo sabe una persona que ya sabe el idioma++ pero cuando uno no conoce el idioma+ uno necesita que lo guíen paso por paso++ eso+ eso+ pues como + como+ frente al tema ++y :: me parece, pues me parecería bueno++ como:: además de las lecturas de lo que uno lee en clase++ como pequeños texticos que le ayuden a uno a la comprensión++ pues que finalmente es la forma como+ como uno naturalmente puede aprender la gramática++ que no me gusta ↑ no me gustan las tareas+ pero+ es porque+ porque yo no tengo tiempo+++ yo creo que es muy importante poder separar++ por ejemplo++ si es de ser viable++ no solamente adultos pues+ sino estudiantes de personas adultas que trabajan++ eso quizá pueda ser+ pues como no sé si esto sea viable++ pero pero no puede llegar a ser como

3. S: tener perfiles más similares ↑ pues a nivel de los que están estudiando++ los que están trabajando

4.A1: Sí+ quizá los perfiles como más definidos

Extrait 2 :

00:04:00

1. S: Bueno++ dijiste que+ por ejemplo+ la gramática te puede parecer difícil++ pero sientes que por ejemplo+ hay algún tipo de actividad+ no sé +sea :: una actividad con compañeros+ de producir algo+ o una actividad numérica ↑o algo que que te cansa : mas↑

2. A1: No 4s no no+me parece++ horrible tener :: es que yo soy un lobo solitario para el tema del idioma++ porque no todo el mundo aprende como uno+++ sobre todo porque es que es un idioma nuevo/ entonces las actividades con compañeros+ muchas veces+ son difíciles y : uno no sabe que

preguntar :: o que decir : o cómo hacer+ y en clase+ yo funciono bajo presión cuando es un tema que conozco+ pero cuando es un tema que no conozco++ me cuesta más trabajo++ incluso porque en una clase que yo no sé qué fue lo que te pregunté++ lo pregunte fluido yo+ terminando la clase dije +yo +yo hice esa pregunta ↑ por qué no me entiendes la hice sin ninguna +prevención++ pero cuando uno es +como bueno++ y ustedes qué ↑ eso a mi+ particularmente+ me cuesta trabajo++ o sea+ yo hablo mucho+ pero es por qué++ porque así soy++ intento también aprender+ pronuncie mal+ pronuncie bien++ pues es parte del proceso de aprendizaje

3. S: Listo++ y tú sientes +como que eres capaz+ de :: regular tu aprendizaje↑ por ejemplo sabes decir :: yo funciono mejor así+ por ejemplo++ este tema que me parece más difícil+ tengo que hacer eso↑ tú crees que :: que te da como para visualizar un poco+ lo que tienes+ como funcionas :: para aprender

4. A1: No necesariamente+++ pues hay unos temas+ que sé que me dan más dificultad que otros+ + pero además + creo que es una cosa que es necesario en el aprendizaje++ la repetición+ por eso pues a XXX repetir las formas verbales quinientas veces o repetir/ porque a mí se me olvida fácilmente++ los números se me olvidan XXX viendome una serie francesa+ y estaban diciendo los números y yo +a como es que se dice↑ o sea++ otra vez empieza++ si está repitiendo+ la repetición es importante

Extrait 3 :

00:08:15

1. S: Listo++ y :: que te iba a preguntar ↑ a nivel de ritmo o de ritmo +de repetición,+ tú sientes que están trabajando suficiente :: los temas↑ o el tipo de módulo que tiene la Alianza ++que se podría hacer+ por ejemplo+ para que uno sienta que avanza más : o aprende más↑

2. A1: Yo creo que+ repetir sin examen+ pues sin calificación+ me entendés↑ quizá++ uno siempre quiere aprender más++ si +uno quiere salir más rápido del tema+ pero :: y te lo digo,+por ejemplo+ con las herramientas que presentaban+ de :: de clases + de repetición + o de :: no me acuerdo cómo se llaman los talleres+ ya se me olvidó

3. S: Si+ hay unos que son *Révisions ensemble*

4. A1 : *Révisions*+ pues+ o sea entonces unos temas que uno dice + no+ eso no es lo que necesito+ + yo se que no se puede dar una clase completa++ pero+ pero sí creo+ que :: que es bueno+ por ejemplo+ que cuenten con los estudiantes+ y que sean profesores :: difer+ diversos pués+ y además es un único horario+ pues eran dos horarios++ y eso es muy limitativo

5. S: Listo+ a nivel de exámenes+ tú mencionaste que :: de pronto+ como+ no calificar+ cierto↑ em:: o te malentendí ↑

6. A1: lo que pasa es+ que no++ lo que pasa es que+ bueno+ no+ nosotros pues : no tenemos+ yo no se+ como+ si vos calificabas las tareas+ o cosas así+ es más+ las tareas+ porque :: uno+ uno+ se siente muy presionado+ más :: por+ por aprender+ por/ por pasar el módulo +que por aprender+ + y ahí es donde uno no aprende nada

7. S: M :: entonces+ a este nivel+ qué piensas que se podría hacer↑ qué tipo de actividad preparatoria ↑ primero piensas que es importante+ cómo :: tener una evaluación final↑ o no es necesario↑

8. A1: Sí+ sí+ creo que es importante++ pero creo+ que la evaluación final+ eh :: en este :: en esto+ esta parte++ como preliminar+ debería ser+ por módulo,+ no pues por módulo completo+ es por módulo↑ no por por

9. S :por nivel

10. A1: por nivel+ A1+ A2 y para pasar del A1.1 al A2.2+ pues hagan una preparación+ me entendes↑ un examen preparatorio+ pero no calificado+ o :: un asunto++ así+ que+ que vos sepas cuáles son tus falencias desde el principio+++

Extrait 4 :

00:17:28

S: Y a nivel+ vamos a ver+ un poco a nivel de la plataforma+ porque tú+ por ejemplo++ usaste esos módulos que están en la plataforma++ hay unos también que son de preparación a los exámenes++ tú sientes que este tipo de herramienta primero como que son fáciles de usar ↑ están bien hechas↑ no tanto↑

A1: más o menos++ más o menos porque ::++ pues+ yo entiendo la necesidad de que uno escriba ::+ pero+ no+ a mí con lo de la escritura+ me va +como +la patada++ es posible que sea mi caso+ pero la plataforma tenía problemas de : XXX no sabía cuando utilizaba mayúsculas :: XXX voy a empezar palabra+ empiezo con mayúscula y no* no+++ lo ponía bien :: pero la sacaba mal

Extrait 5 :

00:19:15

1. A1: Por ejemplo+ en ese también+ me parece que es complejo+ el de la fonética+ y él 2s en algunos casos+ los de :: los de+ comprensión oral+ porque entonces+ vos tenías que darle++ vos escuchabas una vez+ y ya tenías una idea general+ pero te preguntaban+ por ejemplo+ cual es el valor↑ y vos tenías que volver a ponerlo ahí++ porque+ hay cosas que uno no recuerda con tanta facilidad+ tiene uno que subir otra vez

2. S: Sí+ claro++ hay que escuchar mínimo dos o tres veces

3. A1: Entonces+ de pronto+ pues+ como ponerlo en :: XXX

4. S: por pedazos+ o algo así ↑

5. A1: Si+ una y después+ varios pedazos+ XXX sobre todo los niveles iniciales+ porque a uno se le olvidan+ mientras uno XXX respuestas

6. S: Claro++listo

7. A1 : Es más++ por eso+ es que le toca a uno buscar el audio

8. S: Ok++ y por ejemplo :: no me acuerdo si te metiste+ por ejemplo+ al módulo de preparación de producción +o así

9. A1: Pero+ pero ese no me salió habilitada++

10. S: No ↑ uno que tenía++ por ejemplo+ un ejemplo de instrucción :: y luego+ había que decidir qué tipo de producción había que hacer :: ahí estaban los puntos+ como se atribuyen los puntos de la producción :

11. A1 : Este no+ no/ yo creo que :: ese no lo hice+ quizá porque :: por si lo abri+ después dije como ay::* este es el examen+ no* estoy estoy ::

12. S: (risas) Sí+ porque se parece mucho++ entonces de pronto también + a este nivel+ habría que hacer algo con la plataforma+ no ↑ más claridad

Extrait 6 :

00:24:00

1. S: Ehm :: para terminar un poco con esos módulos de la plataforma+ en algún momento :: como+ unos comentarios+ que te aparecían o al contrario que no te aparecían+ te ayudaron↑ o no te ayudaron a entender un tema↑ una explicación que te aparecía o una que te faltaba↑

2. A1: Eh :: sí :::: pero es que creo que los comentarios+ y+ en algunos casos eran como los mismos el libro++ no sé si los creaste tú o ::

3. S: Sí :* pero son unas reglas+ y hay mil maneras de de:: explicar una regla++ entonces, obviamente++ m de pronto no le facilita a todo el mundo++ es más bien como :: para acordarse como lo vimos en clase++ pero obviamente habrá más maneras de explicarlo

4. A1 : No* no* no+ y te digo yo+ a mí me quedó más fácil++ más comprensible+ incluso YO yo XXX las respuestas+ las las transcribí porque :: porque+ era la forma que voy a estudiar.++ pero los comentarios++ e : solo salían para la preparación de los exámenes++ no salían cuando estabas haciendo el módulo+ como++ o de modo tal que uno pudiera entender

5. S a :: si +++ ellos aparecen solo como en la parte :: de quiz++ como de comprensión oral+ de gramática

6. A1: Entonces yo creo que sí es importante++ te lo digo+ la negación+ que ponías la negación+ vos llegabas y la terminabas++no +no saqué ninguna buena++ pero no tenías cómo corregir ese error++ porque ↑ porque no+ no+ no tenías ningún feedback del asunto++ pues+ o sea

7. S : Sí+ claro

8. A1: Entonces ahí hay++ yo creo que también es importante++ porque la manera como uno aprende es por repetición

9. S: Eh :: listo++ eh :: a nivel↑ bueno+ eso sería como de las últimas preguntas++ a nivel de :: del curso en si++ tú sientes que si te dan feedback cuando :: cuando o entregas un trabajo↑ o cuando por ejemplo hay un trabajo en grupo y tal++ te parece que hacen falta↑ o :: que si hay suficiente tiempo dedicado a eso++ como+ cómo te gustaría↑

10. A1: a mí siempre me gusta el feedback+ y se me pasa el feedback++ hay una cosa y es que la plataforma está ++ mira que no pude ver + me quedé paralizada+ yo no pude ver el comentario cuando se lo pedí por + por correo porque la plataforma ya me cerró el curso/ y a veces uno necesita tener un:: tener eso / incluso si tú sigues siendo estudiante de la Alianza++ eso sí sería una de otra recomendación/ pues que te dejen ver los cursos previos+ o sea+ que te dejen abierto los módulos que ya pagas* por decirlo de alguna manera/ porque así vos podés practicar y volver

Annexe 11

Extraits de l'entretien – Apprenant 2

S= Stagiaire

A2= Apprenant 2

Extrait 1 :

00:37:45

1. S: Ok+ y :: al contrario+ hay unas actividades que te cuestan más ::↑ puede ser+ porque te parecen difíciles++ o puede ser porque no te parecen :: útiles+ o :: pues no se

2. A2: Em :: las actividades en grupo+ yo siento+ que son importantes+ porque entre todos miramos+++ es cierto+++ no sé si ellas me parecen muy difíciles+ en francés XXX porque XXX se me dificultaba un poco++ entonces como que eh :: me demoro escribiendo++ mientras nosotros lo hacíamos+++ a veces también digamos que++ por la virtualidad+ me pasó que casi que todo este nivel estuve sin internet (risas) +++ Entonces me enojaba como++ es como que ::: y usualmente+ me conectaba en grupo++ muchas veces en las actividades de grupo+ era que no tenían internet o ellos no me escuchaban o ::

3. S: Dificultades técnicas

4. A2: Dificultades++ nos demoramos XXX

5. S: Esto ::: ok y ::: hay algunas actividades que sientes que son muy importantes para ti↑ que te a:: pues que te permiten mejorar en francés↑ hay algunas que puedes pensar en particular↑

6. A2: Eh::: cuando leemos y nos corrigen me gustan

Extrait 2 :

00:41:30

1. S: Listo+++ ok+++ y :: pues ahora en los niveles que hiciste++ que no son así tanto como el primero+ que es de pasar+ es :: como descubrir unas cositas un poco ls eh :: sin enlace+++ ahora sientes que también+ como que las herramientas que hay :: en la plataforma+ o las herramientas que te da+ la :: la Alianza++ te permiten +como :: eh :: dominar tu aprendizaje↑ pues en el sentido de organizar+ tener todo lo que necesitas↑

A1: Si++ a mí las herramientas que tiene la Alianza++ o sea++ la verdad me hubiera gustado+ como tener un poquito más+ de+ de tiempo+ y tal vez de disciplina por mi parte++ porque me gusta mucho el *Culturethèque*++ me parece que tiene muchísimas cosas/ empecé como XXX cómo leyendo libros (problemas de conexión) la parte de Apolearn me gusta mucho+ los quiz+ y los repases de los módulos++ me parece muy muy bacano++ em : y tal vez digamos que los pude haber aprovechado un poco más++ sobre todo XXX la *Culturethèque*

Extrait 3 :

00:45:45

1. S: Listo+ volvemos un poquito al tema++ ehm :: en general++ las actividades que tenemos en clase++ o también :: como las que son en autonomía++ sientes que :: sabes para qué sirve↑ o sientes que son como para practicar++ pero no lo ves muy bien en contexto ↑

2. A2: Yo creo que sí++ porque sí+ igual estamos en niveles principiantes++ entonces+ realmente todas las actividades que hacemos++ son precisamente para :: para practicar++ pues+ no veo cómo otra razón

3. S: Y sientes que tienes dificultades ++aparte de las dificultades tecnológicas y técnicas↑

4. A2: Como :: para comprender ↑

5. S: o :: para pues+ por ejemplo++ para entender : o para hablar : o algunos temas que sientes que no++ algunas situaciones que sientes que :: pues+ que podrías mejorar : o que te falta algo↑ Pues sí+ es ::

6. A2: realmente siento que en la parte de escucha +voy mejor+ pero :: por ejemplo++ en la escritura ++me parece súper complicado+++ y la conjugación de los verbos pues++ son como que ::: todavía me cuesta+ incluso algunos del presente

7.S: [...] De dónde viene esta dificultad+ piensas↑

8. A2 : Yo creo++ pues+ a mi+ en mi caso personal +es mas como :: eh : es muy individual++ porque :: siento que podría tener mas disciplina para practicar++ fuera de clase+ pero también+++ trabajo mucho++ y a veces+ incluso en clase +como utiliso el nuevo computador del trabajo tenía distracciones porque ++me llegaba un correo+ o alguien del trabajo me hablaba++ entonces +como que no+ pues+ entonces+ a veces+ intentaba poner el celular+ pero por el celular es horrible ver clase+ es más como falta de disciplina+ pues

9. S: Listo+ te acuerdas+ no necesariamente en francés+ puede ser en cualquier situación + actividades o situaciones de aprendizaje que si sentiste como+ AH yo progrese MUCHO*, puede ser en el colegio :: en+ no sé+ como :: hay una situación que te viene a la mente ↑

10. A2: Yo cuando :: cuando alguien me pregunta cómo aprender inglés++ por ejemplo+ siempre+, siempre recomiendo leer++ porque yo cuando estaba aprendiendo inglés+ aprendí muchísimo vocabulario leyendo/ me demoro una hora completa :: eh* me demoraba + días completos+ como en una sola página++ pero escribía cada+ buscaba palabras que no entendía++ y otra vez me la encontraba y la volvía a buscar++ pero en francés me parece difícil++ yo intenté+ buscarlo++ intente aplicar el mismo método+ y no sé si es porque todavía no he llegado aún a un nivel suficiente para poder leer bien++ a pesar de que tiene muchas cosas++ por ejemplo+ los libros que intenté leer en *Culturethèque*++ me pareció demasiado difícil+ pero me pareció como que no aplicaba para el francés+ mi método

Extrait 4 :

00:50:30

1. S: Y bueno++ sí :: miremos un poco más+ el aprendizaje en línea++ yo :: me dijiste que habías tenido algunas dificultades técnicas++ pero sí sentiste también como :: las ventajas del aprendizaje en línea↑ o no tanto

2. A2: Sí++ total++ o sea+ para mí tiene una ventaja muy grande++ y es que muchas veces me retraso mucho en el trabajo+ y no :: y el hecho de no tenerme que desplazar me funciona+ pero aún así+ a veces++ por ejemplo+ entraba un poquito tarde a clase++ PERO em :: tuve demasiados problemas con mi internet++ hubo un día en que mi computador se bloqueó + entonces el micrófono no me funcionaba++ pues realmente es +como que +este último nivel sobre todo + +siento que tuve muchísimas más dificultades técnicas++ por el computador+ a bueno otra cosa+ es que me paso varias cosas el computador++ el celular también y tuve MUCHOS bajones de internet++ entonces la verdad sí +sufrí mucho este nivel

3. S: Claro+ y :: a nivel de la plataforma++ que tú la usaste un poquito :: también+ yo creo que de manera autónoma++ehm :: como + pues te pareció↑ que la plataforma está fácil de entender↑ o :: se podría + pues se podrían mejorar cosas↑ o te :: pues/ como la :: cómo la viste ↑

4. A2: A mí me gusta+ me gusta mucho la plataforma y que todos los niveles la usé mas++ este último no lo logre tanto+ pero en general sí la use mucho++ hay una cosa que me hubiera gustado de pronto que tuviera+ por ejemplo en los en los ejercicios de escritura++ que es la parte incluso que mas se me dificulta++ eh :: me gustaría que escribiera la corrección++ así como en los quizzes que nos enviaste+ ellos tenían la corrección e incluso la explicación+ y eso me pareció súper bueno+ y sería muy bacano si los ejercicios que hay para repaso de cada módulo+ tuvieran esa misma explicación+ o o :: que al menos le dijera a uno que como era++ porque e :: hay veces que dice que esta malo+ pero no dicen como que no ::

5. S A:: No aparece la forma correcta

6. A2: Exacto+ y puede ser+ por ejemplo +que lo haya escrito+ digamos bien+ pero no sé :: si un carácter diferente :: o las comillas :: no lo puse bien+ sino que la puse al revés+ si me entendes↑

7. S: mayúscula :: o un espacio o algo

8. A2: A veces me quedaba como+ ay* yo pensé que así era* entonces como era↑ entonces me quedaba como con la duda

Extrait 5 :

00:53:30

1. S: Y también te metiste+ por ejemplo+ a la parte que decía porfolio↑ la otra que decía preparación a las producciones+ tú te metiste en ellas o no↑

2. A2: Yo me metí :: a la preparación++ esas son nuevas↑ no+ apenas XXX

3. S: Sí+ exacto

4. A2 : Esas :: en esas+ si+ no utilicé todos los quizzes++ solamente había como preparación oral/ XXX me parecieron muy bacanas XXX perdón+ las de escucha

5. S: Listo++ entonces te acuerdas↑ la de preparación+ hay una que es como+ por ejemplo+ que tienes un ::como un elemento de instrucciones+ como si fuera una producción normal+ y luego te propone como varias respuestas/ para saber lo que tienes que escribir+ que tienes que incluir+ sabes si te metiste a eso↑ de pronto no

6. A2: Pues de producción escrita+ no++ esas no las utilicé

7. S : Ah ok+ perfecto++ en la :: sentiste que para prepararte a la evaluación+ tenías todo lo necesario :: o hubieras querido tener algo más↑ o cuando viste++ por ejemplo+ el tema de la producción escrita o la producción oral++ sentiste que :: ya sabías lo que tenías que hacer↑

8. A2 : Si eh :: yo creo+ que yo en algún momento+ revise cómo sería la producción escrita++ pero no la desarrollé+ solamente como elegí el enunciado+ y así fue+ más o menos+ el examen final

9. S: Ok++ entonces no hay algo+ así como que :: dices+ ah* me hubiera gustado tener tal cosa+ o saber tal cosa+ para prepararme mejor :

10. A2 : Realmente no++ es solo+ lo que te digo+ de los otros ejercicios++ que sería bueno que dieran la respuesta

Extrait 6 :

00:58:15

1. S: Listo+ perfecto+ entonces++++a bueno+ entonces+ las evaluaciones te parecen importantes↑ dijiste que podríamos tener más++ pero te parece importante también+ tener una nota+ o no necesariamente↑

2. A2: Ah :: pues+++ yo pienso+ que la nota es :: para saber++ uno como va+ pues como que++ y obviamente para saber +si+si paso+ de nivel++ la verdad+ si uno+ uno sí se auto evalua++ por ejemplo+ en este último nivel+ pensé++ que la verdad pensé que me iba a ir muy mal++ pues precisamente por todas las dificultades que tuve++ y realmente ver el resultado +para mi +me fue bueno++ como que eh* no me fue tan mal * pues+pensé que +de verdad + esome hace pensar en :: de pronto +que voy mejor+ o al revés++ pensando que sé mucho+ y realmente no será++ entonces a mí si me gusta

3. S: Bueno+ super++ y bueno+ yo creo que ya voy+ +termin/ terminando las preguntas+ entonces+ no sé si tu experiencia fue diferente en los módulos anteriores++ porque :: pues como me dijiste tú tuviste bastantes problemas +técnicos+ y eso no ayuda en enfocarse++ pero en general+ es pues+ si has podido tener como una experiencia mejor en los otros modulos +de pronto+ es más fácil para ti contestarme esta pregunta++ sientes que :: las tecnologías y las herramientas que te :: que hay virtuales+ te ayudan a progresar↑ o al contrario++ que son un peso

4. A2: A mí sí :: me parece muy importante++ sobre todo la plataforma+ y el acceso a *Culturethèque*+ para quienes lo usan++ me parece una muy buena herramienta ::en pues si+ YouTube+ y todas las cosas que uno tiene aparte+ para poder repasar

5. S: Um ::

6.A2: Entonces sí me parece que ::: como+ muy bueno++ y también obviamente que XXX hayamos podido tener en pandemia las clases virtuales ++que al comienzo me parecieron sumamente duras++ y ya después me fui como :: como adaptando un poco más+++ independiente de mis dificultades técnicas++ sobre todo en este último nivel+++ pero : pero+ en general sí me parece supremamente útil

7. S: A :: super +++ y :: no te hacen falta+ las interacciones↑ o no te hace falta algo que tenía++, por ejemplo+ en presencial↑

8. A2: Sí :: o sea++ es que ::: hay pros y hay muchos pros++ y también hay muchos contras de la parte virtual+++ como te dije+ por ejemplo+ es bueno no tenerme que desplazar++ porque por lo trancones+ como todo el tráfico+ es también complicado+++ me gusta a veces+++ lo maluco+ por ejemplo en las clases online+ es que :: no escucho muy bien.+ buen+ como por ejemplo a veces++ como por ejemplo sugerencia++ eh :: a veces escuchaba mas++ como no vi que en muchas clases+ usarás++ como se llama↑ micrófono++ entonces+ a veces escuchaba+ por ejemplo+ más+ más fuerte++ o más claro+ a otros compañeros+ por ejemplo ___(nombre) que se pegaba mucho del micrófono+++ a ella la escuchaba perfecto++ a veces me costaba+ por ejemplo+ como+ como escucharte++ en algunos casos y sobre todo que virtual+ si varias personas quieren interferir+ como intervenir +al tiempo se corta la comunicación+++ esa es uno de los contras que yo vi y [...]

Annexe 12 Formulaire de consentement d'enregistrement

Formulaire de consentement d'enregistrement

Nom de la personne interrogée:

Nom du stagiaire :

Je, la personne interrogée nommée ci-dessus, autorise par la présente le stagiaire au programme de Master 2 Didactique des langues nommé ci-dessus à enregistrer nos entrevues sur le support suivant :

Bande audio

Je comprends que tout le contenu provenant des séances enregistrées restera confidentiel; mon identité ne sera pas révélée au-delà de ce qui apparaît sur la bande. Je comprends aussi que, lorsqu'elles ne seront pas utilisées, leur contenu sera effacé. Les enregistrements seront utilisés uniquement sous forme de transcription.

Je comprends que le partage des bandes sur lesquelles j'apparais sera considéré au même titre qu'une séance formelle et que, de ce fait, la confidentialité sera maintenue par tous les praticiens concernés. Je comprends aussi que je peux retirer mon consentement en tout temps en avisant le stagiaire et que, à ma demande, le contenu des bandes sera effacé.

Signature de la personne interrogée :

Signature du stagiaire :

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire.....	5
Introduction.....	7
PARTIE 1	
-	
PRÉSENTATION DU CONTEXTE.....	9
CHAPITRE 1. PRÉSENTATION DE L'ORGANISME D'ACCUEIL.....	10
1. Fondation des Alliances Françaises.....	10
1.1. Naissance et expansion.....	10
1.2. Statut et fonctionnement.....	11
2. Alliance Française de Medellin.....	11
2.1. Institution.....	11
2.2. Acteurs.....	12
2.3. Public.....	12
2.4. Commentaires.....	13
CHAPITRE 2. COURS, ÉVALUATION ET VIRTUALITÉ.....	14
1. Contexte	14
1.1. Alliances Françaises et technologies numériques.....	14
1.2. Passage à la virtualité.....	15
2. Manuels et plateforme Mon Alliance.....	15
2.1. Manuels utilisés et découpage des cours.....	15
2.2. Cosmopolite.....	16
2.3. Plateforme Mon Alliance.....	16
3. Rapport au changement et aux technologies.....	17
3.1. L'accueil des outils et nouvelles dispositions de l'institution par les enseignants.....	17
3.2. Le rapport des apprenants avec le numérique	19
4. Évaluation.....	19
4.1. Place et forme.....	19
4.2. Changements lors du passage au distanciel.....	20
CHAPITRE 3. COMMANDE DE STAGE ET PROBLÉMATIQUE.....	21
1. Commande de stage.....	21
1.1. Projet.....	21
1.2. Missions.....	21
2. Analyse des besoins institutionnels.....	22
2.1. Besoins institutionnels.....	22
2.2. Besoins humains.....	22
2.3. Besoins pédagogiques.....	22
3. Problématique.....	23
4. Méthode de recherche et recueil de données.....	24
PARTIE 2	
-	
CADRE THÉORIQUE.....	25
CHAPITRE 4. APPRENTISSAGE ET PROCESSUS COGNITIFS.....	26
1. Introduction.....	26
2. Définitions.....	26
2.1. Sciences cognitives et neurosciences éducatives.....	26
3. Processus cognitifs d'apprentissage.....	27

3.1. Compréhension et attention.....	27
3.2. Mémoire.....	28
3.3. Émotions et motivations.....	29
4. Enseignements et applications des neurosciences éducatives.....	30
4.1. Compréhension et attention.....	30
4.2. Mémoire.....	30
4.3. Émotions, motivation et conditions facilitantes.....	31
Conclusion du chapitre 4.....	31
CHAPITRE 5. E-LEARNING ET TECHNOLOGIE NUMÉRIQUE.....	32
1. E-learning.....	32
1.1. Formation à distance.....	32
1.2. E-learning.....	33
1.3. Modification des relations didactiques.....	34
2. Technologies numériques.....	35
2.1. Définition et évolution.....	35
2.2. Défis et considérations.....	36
3. Learning Management System.....	37
Conclusion du chapitre 5.....	39
CHAPITRE 6. PLACE DE L'ÉVALUATION DANS L'APPRENTISSAGE.....	40
1. Présentation de l'évaluation.....	40
1.1 Définition.....	40
1.2 Domaines.....	40
1.3. Norme et notation.....	42
2. Évaluation formative.....	43
2.1. Rôle dans la formation.....	43
2.2. Fonctions.....	43
3. Régulation des apprentissages.....	44
3.1. Forme et objectif.....	44
3.2. Autorégulation et métacognition.....	45
3.3. Rôle de la métacognition dans l'évaluation.....	46
Conclusion du chapitre 6.....	47
CHAPITRE 7. L'ÉVALUATION EN LIGNE.....	48
1. Apports des TN dans l'évaluation.....	48
1.1 Trois grands axes de changement.....	48
1.2 Quelques pratiques et outils.....	49
2. Défis des TN dans l'évaluation.....	50
2.1 Réception des TN par les enseignants.....	50
2.2 Plagiat.....	51
2.3. Autres défis.....	52
Conclusion chapitre 7.....	53
PARTIE 3	
-	
CONCEPTION ET ANALYSE DU PROJET.....	54
CHAPITRE 8. MISE EN PLACE DU PROJET.....	55
1. Recherche d'un format d'évaluations institutionnelles.....	55
1.1. Point de départ.....	55
1.2. Analyse des besoins.....	57
1.3. Essais et définition de format d'évaluation.....	57
2. Mise en place d'un nouveau format.....	58
2.1. Proposition de format.....	58
2.1.1. Amélioration de la rétroaction.....	59
2.1.2. Création d'outils régulateurs.....	59
2.1.3. Sensibilisation au plagiat.....	60
2.1.4. Facilitation d'utilisation de la plateforme.....	61
2.2. Format adopté.....	61

CHAPITRE 9. RÉSULTATS OBTENUS.....	62
1. Démarche de recueil.....	62
1.1. Méthode.....	62
1.2. Étapes.....	62
2. Résultats.....	63
2.1. Retour sur les pratiques.....	63
2.1.1. Enseignantes.....	63
2.1.2. Apprenantes.....	66
2.2. Perceptions des nouveaux outils.....	67
2.2.1. Retours des enseignants.....	67
2.2.2. Retours des apprenants.....	68
2.3. Représentations.....	70
2.3.1. Rapports à la formation via des TN.....	70
2.3.2. Représentation de l'apprentissage et des outils à disposition.....	71
2.3.3. Représentations et préoccupations liées à l'évaluation.....	73
CHAPITRE 10. ANALYSE DE LA DÉMARCHE ET DES RÉSULTATS.....	74
1. Difficultés et limites.....	74
1.1. Contraintes et préoccupations institutionnelles.....	74
1.2. Manque d'investissement.....	75
1.3. Difficultés liées aux TN.....	77
2. Pistes d'amélioration.....	78
2.1. Limitation de la charge cognitive.....	78
2.1.1. Réorganisation des menus de la plateforme.....	78
2.1.2. Adéquation des activités de compréhension orale.....	78
2.2. Transformation de fond du système d'évaluations institutionnelles.....	79
2.2.1. Authenticité des évaluations.....	79
2.2.2. Intégration de la collaboration dans les évaluations.....	80
2.2.3. Valorisation de l'autoévaluation et autorégulation.....	80
Conclusion du chapitre 10.....	81
Conclusion.....	82
Bibliographie.....	83
Sigles et abréviations utilisés.....	87
Table des illustrations.....	88
Table des annexes.....	89
Table des matières.....	122

MOTS-CLÉS : place de l'évaluation, évaluation en ligne, *e-learning*, LMS, technologie numérique

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour objectif de développer une réflexion et de donner des pistes d'actions concrètes autour des évaluations en distanciel, via une plateforme d'*e-learning*. Après un passage imprévu à la virtualité provoqué par la situation sanitaire dû à la Covid-19, beaucoup d'institutions ont adapté leurs pratiques à cette nouvelle modalité, en surface ou en profondeur. La proposition guidant ce travail est d'envisager le chamboulement vécu lors des confinements et autres mesures sanitaires imposés par les gouvernements comme une opportunité pour reconsidérer l'évaluation avec l'idée de la rendre plus formative. Le dispositif proposé a pour objectif d'utiliser les technologies numériques en tant que soutien pour les apprenants, sans représenter une trop grande charge de travail pour les enseignants, dans leur manière d'envisager l'évaluation. Pour cela, il tient compte de diverses recommandations venant de la didactique, des sciences cognitives et des sciences de l'information et la communication afin de remettre l'évaluation formative au centre des préoccupations des programmes de formation.

KEYWORDS: role of assessment, online assessment, e-learning, LMS, digital technology

ABSTRACT

This thesis aims at elaborating and giving options of specific actions regarding online assessment, through an e-learning platform. During the transition to online classes due to the COVID-19 pandemic and the health behaviors that followed, a lot of institutions had to adapt their programs to this new way of teaching, deeply or superficially. This work's guideline is to attempt to reconsider assessment in a more formative way. The created system has the purpose to use digital technology as a support for learners in their approach to assessment, without representing a greater workload for teachers. Therefore, it considers advice from the areas of didactic, cognitive sciences, information and communication sciences, in order to put formative assessment as central concern in education programs.