

# Préparer le DALF C1 en ligne: conception d'un dispositif autonomisant pour l'Alliance française de Cuneo

Berthelin Océane

# ▶ To cite this version:

Berthelin Océane. Préparer le DALF C1 en ligne: conception d'un dispositif autonomisant pour l'Alliance française de Cuneo. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03633907

# HAL Id: dumas-03633907 https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03633907

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.



# Préparer le DALF C1 en ligne : conception d'un dispositif autonomisant pour l'Alliance française de Cuneo

# BERTHELIN Océane

Sous la direction de C. Fantognon

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues - 27 ECTS Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021



# Préparer le DALF C1 en ligne : conception d'un dispositif autonomisant pour l'Alliance française de Cuneo

# BERTHELIN Océane

Sous la direction de C. Fantognon

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 ECTS Parcours : FLES à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021



# Déclaration anti-plagiat

## **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.

PRÉNOM: Ocare

NOM: Berkelin

05/09/1011

# Sommaire

Sommaire	
Introduction	5
Partie 1 - Contexte de stage	7
Chapitre 1. L'organisme d'accueil	8
1. Les Alliances françaises dans le monde	8
2. Le réseau des Alliances d'Italie	9
3. L'Alliance française de Cuneo	9
Chapitre 2. Le DALF, une certification de langue française	13
1. Histoire et organisation du DELF et du DALF	13
2. Contenus et déroulement de l'épreuve du DALF C1	14
3. Critères d'évaluation du DALF C1 et compétences attendues	15
Chapitre 3. La commande et les missions	18
1. Les différentes missions autour de la formation en ligne	18
2. La création d'une plateforme d'entraînement au DALF C1	20
Partie 2 - Etat de l'art	22
Chapitre 1. La formation en ligne	23
1. Bref rappel historique de la formation en ligne	23
2. Typologie des formations en ligne	24
3. Les apports et limites de la formation en ligne	28
Chapitre 2. L'autonomie dans la formation en ligne	30
1. De l'autonomie à l'autonomisation, enjeux et limites	30
2. Médiation, médiatisation et tutorat : la place de l'enseignant dans la formation en ligne	34
Chapitre 6. L'ergonomie dans la conception numérique	39
1. Prise en compte de l'expérience utilisateur lors de la conception	39
2. Les critères de qualité ergonomique	42
Partie 3 - La création d'une plateforme d'entraînement au DALF C1	46
Chapitre 1. La conception de la plateforme d'entraînement C1	47
1. Méthodes de recherches	47
2. Les étapes du projet ingénierique, démarche ACRE	48
3. Les choix pédagogiques	52
4. La mobilisation du matériel pédagogique	56
Chapitre 2. La réalisation des contenus et l'évaluation du projet	58
1. La réalisation des activités	58
2. L'évaluation du projet	64

Partie 4 - Analyse des produits conçus	66
Chapitre 1. La préparation au DALF : interprétation des résultats	67
1. Les avantages et les limites de la formation en ligne asynchrones	67
2. L'ergonomie au service de l'autonomisation des apprenants	71
3. Le scénario pédagogique et le tutorat	76
4. Difficultés d'implémentation du projet et d'accès aux données	77
Chapitre. 2 Nouvelles propositions pour la plateforme C1	78
1. La mise en place d'une classe inversée	78
2. Utilisation des grilles d'auto-évaluation tout au long de l'année	80
3. Mise en place d'échanges autour de l'apprentissage	81
Conclusion	82
Bibliographie	84
Sitographie	88
Sigles et abréviations utilisés	90
Table des illustrations	91
Table des annexes	92
Annexes	93
Table des matière	111

# Introduction

Établie depuis 1990 dans la région, l'Alliance française de Cuneo a pu créer de nombreux partenariats au fil des années, et construire un programme culturel et pédagogique qui touche maintenant un large public. Elle est l'unique centre d'examen pour les Diplômes d'études en langue française (DELF) et Diplômes approfondi de langue française (DALF) de la province de Cuneo, ce qui en fait un lieu important pour les résidents locaux qui souhaitent obtenir une certification en langue française. Le centre propose des préparations aux examens à la fois pour les scolaires et les étudiants mais aussi pour les particuliers. Les étudiants inscrits à l'Alliance et visant un niveau C1, peuvent suivre des cours de préparation en participant à des ateliers de conversation.

Depuis les débuts de la crise sanitaire, l'Alliance a tenu à assurer une continuité pédagogique en proposant des cours en ligne alternant séances synchrones et asynchrones. Nos missions durant ce stage ont majoritairement concerné l'offre de cours en ligne asynchrones, notamment l'élaboration d'une plateforme d'entraînement au DALF C1 venant étoffer le catalogue de ressources en ligne de l'Alliance. À la demande de la tutrice de stage, nous avons conçu et réalisé des contenus méthodologiques, ainsi que des activités de préparation aux épreuves du DALF. Nous avons également eu l'occasion d'assister l'enseignante du niveau C1 lors de ses cours en ligne synchrones et avons été mandatée pour présenter des outils numériques à des enseignants italiens de niveau C1.

Ces missions nous ont permis de commencer une réflexion autour de l'utilisation du numérique en pédagogie. De nombreuses lectures ont alimenté cette réflexion, puis l'ont orientée vers l'ergonomie et l'autonomisation. Nous nous sommes interrogée sur le lien qui peut exister entre ces deux notions, récurrentes dans la littérature scientifique et les études sur le numérique. Il ressort de ces études que de plus en plus de concepteurs s'intéressent à la prise en compte des besoins, des envies et des émotions de l'utilisateur dans une démarche dite d'« expérience utilisateur », où l'apprenant est remis au centre de l'apprentissage et le rôle de l'enseignant est redéfini. Au fil de nos lectures, nous avons remarqué certaines similitudes entre les critères ergonomiques de

conception et les fondements de la démarche de « l'expérience utilisateur », qui se rejoignent sur la volonté de proposer des contenus autonomisants pour les apprenants.

Nous en sommes venue à nous poser la question suivante : concevoir des dispositifs ergonomiques améliore-t-il « l'expérience utilisateur » et favorise-t-il une autonomisation des apprentissages ?

Pour tenter d'apporter des éléments de réponses à cette problématique, nous avons récolté des données analysables en diffusant des questionnaires d'expérience utilisateur, en procédant à des observations en cours synchrones et en élaborant une grille d'auto-évaluation du projet.

Dans un premier temps, la présentation du contexte de stage et de nos missions nous permettra de mieux comprendre les enjeux de notre projet d'ingénierie et de recherche, et le cheminement méthodologique choisi pour y répondre. Nous définirons ensuite les notions essentielles qui ont nourri notre réflexion et notre projet : cela passera par un état des lieux de la formation à distance, puis par le lien entre formation en ligne et autonomie des apprenants, et enfin par un retour sur les grands principes de l'ergonomie dans la conception numérique. Nous décrirons ensuite la démarche de création de la plateforme d'entraînement au DALF C1, à travers sa conception et sa réalisation. Cette partie nous permettra de montrer le lien entre ergonomie et autonomie, tout au long d'un projet de conception. Nous exposerons ensuite l'interprétation des résultats qui apporteront quelques éléments de réponses à notre problématique, puis nous terminerons avec des propositions d'utilisation alternatives du dispositif conçu.

# Partie 1

\_

Contexte de stage

# Chapitre 1. L'organisme d'accueil

## 1.1 Les Alliances françaises dans le monde

L'Alliance française est une association reconnue d'utilité publique, fondée à Paris en 1883. Fortement liée aux politiques linguistiques et culturelles du gouvernement, elle a pour but de faire rayonner la langue et la culture française à l'étranger. Aujourd'hui, cette mission est rendue possible grâce aux 832 alliances implantées dans le monde, qui forment un réseau à travers pas moins de 131 pays¹. Ces Alliances, qui fonctionnent comme des franchises du siège parisien, dépendent du droit local. Elles ont pour la plupart un statut d'association à but non lucratif et sont financièrement autonomes, vivant du mécénat, des inscriptions ou plus exceptionnellement de conventions avec les ambassades françaises. Nées d'initiatives locales, elles sont souvent très intégrées à la vie du pays et cohabitent avec les cultures voisines. En 2007, la Fondation des Alliances françaises est créée pour garantir une cohérence des actions culturelles, une mutualisation des pratiques et pour faciliter les échanges au niveau régional, national ou mondial au sein de ce grand réseau qui traverse cinq continents. C'est désormais la Fondation qui attribue ou retire le label officiel « Alliance française » aux établissements affiliés. Grâce aux 15 000 collaborateurs, salariés ou bénévoles, qui participent à la vie des Alliances, celles-ci remplissent leurs trois missions principales :

- étoffer l'offre d'enseignement de la langue française
- développer la connaissance des cultures francophones
- favoriser la diversité et le dialogue interculturel

Chaque année, les Alliances du monde entier réunissent un peu plus de 500 000 apprenants et près de 3 millions de participants aux évènements culturels. En 2019², 210 000 candidats se sont présentés aux examens de certification, répartis dans les 529 alliances certifiantes. 82% d'entre eux ont passé la certification DELF, contre seulement 5% qui ont passé le DALF. L'Italie est le pays ayant eu le plus de candidats à l'échelle mondiale, toutes certifications confondues, avec 23 209 candidats.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Chiffres de la Fondation Alliance française: <u>fondation-alliancefr.org</u>, consulté le 21/07/2021

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Chiffres du Rapport d'activité 2019 de la Fondation Alliance française, consulté le 21/07/2021

#### 1.2 Le réseau des Alliances d'Italie

Avec 36 Alliances françaises réparties dans dix-sept régions, le réseau italien est le plus dense d'Europe. Depuis 1985, la Délégation générale fait le lien entre les Alliances italiennes, la Fondation des Alliances françaises de Paris, ainsi que l'ambassade française d'Italie, et permet la centralisation de certaines actions dans le domaine administratif. En 1996, les Alliances fondent la Fédération des Alliances françaises d'Italie (Federazione delle Alliances françaises d'Italie) pour se regrouper et créer cette dynamique de réseau qui est aujourd'hui encore très marquée. Cela aboutit notamment aux « journées pour le français » qui rassemblent les professionnels du réseau autour d'échanges relatifs aux pratiques pédagogiques.

La Fédération facilite la coopération entre les 35 Alliances membres sur les 36 du réseau, toutes certifiées centres d'examen DELF/DALF et travaillant en accord avec les recommandations du CECRL. Sur le territoire italien, 94% des candidats aux certifications de langue ont passé le DELF en 2019<sup>3</sup>. Les recettes engendrées par les inscriptions aux examens représentent 45% du budget global du réseau.

## 1.3 L'Alliance française de Cuneo

#### 1.3.1 La structure et son organisation administrative

L'Alliance française de Cuneo, désormais AFC, est une association reconnue d'utilité publique, fondée en 1990. Elle fait partie de la Fédération des Alliances françaises d'Italie. Elle se situe dans la ville de Cuneo, chef-lieu de la province éponyme, dans la région du Piémont, en Italie. Comme toutes les Alliances françaises, son but principal est d'assurer la diffusion de la langue et de la culture française à l'étranger. La province de Cuneo étant très étendue et l'offre en français assez rare, l'Alliance cherche à élargir son rayon d'action au maximum, en décentralisant certaines actions de la ville de Cuneo. Les maires de Cuneo et de Nice, villes jumelées, sont les présidents d'honneur de l'Alliance. Par conséquent, cette dernière travaille régulièrement avec les acteurs des domaines culturels et artistiques des deux villes. Il existe des partenariats avec des fondations comme la Fondazione Peano portant sur l'art, ou l'association « Carnets de Voyage » de Clermont-Ferrand.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Chiffres du <u>Rapport d'activité 2019</u> de la Fondation Alliance française, consulté le 21/07/2021

Des conventions sont également établies avec presque tous les collèges de la province de Cuneo et quelques lycées qui proposent l'ESABAC<sup>4</sup>, depuis de nombreuses années.

L'Alliance dépend financièrement des cotisations de ses membres mais aussi des droits d'inscription aux examens DELF/DALF.

Il ressort de ce qui vient d'être dit que l'AF de Cuneo bénéficierait à élargir son offre de cours, pour attirer un plus large public susceptible d'alimenter son économie, un aspect important dans les structures au statut associatif.

# 1.3.2 Les formatrices de l'Alliance

La présidente de l'AFC enseigne et anime au quotidien dans l'établissement. Elle a été notre tutrice durant ce stage. Elle travaille avec une autre formatrice, responsable des Examens DELF/DALF depuis 1998. Certains cours sont assurés bénévolement par une dizaine d'enseignants collaborateurs. L'AFC compte également une vingtaine d'examinatrices DELF qui interviennent bénévolement lors des périodes d'examen. Elle accueille cette année 6 stagiaires de Master 2 qui viennent renforcer l'équipe. La situation humaine est donc assez précaire et l'Alliance n'a pas les ressources pour employer des contractuels. La présidente de l'AFC est l'une des vice-présidentes de la Fédération des Alliances d'Italie et une coordinatrice au niveau national du Comité technique et scientifique des Alliances d'Italie. La seconde enseignante, quant à elle, est présidente du jury DELF/DALF de la province de Cuneo. Les enseignantes de l'AFC n'ont pas de formation en FLE, elles travaillent d'après leur expérience. Elles n'ont pas non plus été formées aux TICE, ce qui rend parfois l'utilisation des outils numériques à des fins pédagogiques compliquée. C'est une difficulté prise en compte dans le contexte actuel qui a vu se multiplier la demande de formation à distance.

# 1.3.3 Les publics de l'Alliance de Cuneo

Du fait de ses nombreux partenariats avec les collèges et lycées locaux, les adolescents sont le public principal de l'AFC. L'Alliance intervient également auprès de professeurs qui souhaitent améliorer leur français ainsi que des professionnels qui préparent le DELF B2 ou le DALF C1. Des publics moins spécifiques sont aussi accueillis lors de rencontres, d'animations ou tout simplement à

-

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Voir Index des sigles et abréviations, p. 93

la médiathèque où l'on peut se rendre en famille par exemple. Les cartes de membre distinguent d'ailleurs les membres « ordinaires » et les « scolaires » qui restent majoritaires dans les projets de l'AFC.

Pour l'année 2020/2021, le groupe C1 était composé de douze apprenants. Seuls sept étaient présents très régulièrement, ne manquant qu'exceptionnellement les cours en visioconférence. Le groupe C1 est essentiellement composé d'enseignants souhaitant passer le DALF pour faire valoir une certification auprès de l'académie italienne, ce qui leur permet de monter les échelons salariaux. Il arrive aussi que des étudiants prennent part aux cours pour partir plus facilement en Erasmus en France, le DALF étant très apprécié des universités, voire obligatoire pour prétendre à une mobilité quand les candidats sont nombreux. L'Alliance souhaite étendre son offre de préparation au DALF C1 à des lycéens préparant l'ESABAC, un double diplôme italien/français. Les participants aux cours C1 sont donc essentiellement motivés par des raisons carriéristes ou académiques et visent la certification DALF en fin de formation.

# 1.3.4 Le programme pédagogique et culturel

La mission principale à laquelle répond l'AFC est la préparation au DELF. Environ 35 classes de collège bénéficient d'un soutien hebdomadaire, entre février et mai, assuré par des lecteurs bénévoles ainsi que par des stagiaires. Ces temps servent à préparer au mieux les élèves qui passent la certification au mois de mai, notamment en apportant une remédiation personnalisée à leurs productions de l'écrit et de l'oral. L'Alliance s'investit également en partenariat avec d'autres institutions comme pour les Carnets de voyage, dans des projets culturels plus ponctuels souvent au profit d'enfants et d'adolescents, il s'agit notamment du projet tel que « Lire Ados » coordonné par un enseignant de l'Université de Grenoble. Organisé, en collaboration avec le lycée Pellico et le Rectorat, le programme assure des formations linguistiques de niveau B2 et C1 pour des enseignants souhaitant expérimenter la méthode CLIL (Content and Language Integrated Learning), et enseigner des contenus comme les mathématiques ou la biologie par l'intermédiaire d'une langue étrangère. Par ailleurs, l'Alliance s'investit également dans l'organisation de nombreux stages linguistiques et culturels à l'intention des lycéens et étudiants, ainsi que dans la promotion de la culture française à travers l'art (soirées cinéma, dégustations, etc.).

# 1.3.5 Le contexte technologique

L'Alliance possède une bibliothèque avec deux petites salles, une télévision, quelques ordinateurs et un projecteur. Du fait de son très petit budget, le matériel numérique est limité. Depuis le début de la pandémie, la présidence de l'association cherche toutefois à élargir son offre d'entraînement au DELF/DALF en ligne. Les perspectives de développement technologique seraient plutôt axées sur l'offre de cours distanciel. Il existe actuellement une plateforme pour le niveau A2, une pour le niveau B1 et une autre pour le C1.

# 1.3.6 Les certifications de langue et le DALF C1

L'AFC est un centre d'examen pour la certification DELF/DALF depuis 1995. Les deux formatrices permanentes sont les seules examinatrices habilitées pour le DALF dans la province de Cuneo, elles sont donc obligées de faire appel aux examinateurs de la province de Gène pour évaluer les apprenants qu'elles préparent à l'examen et ceci par soucis d'impartialité. L'équipe participe chaque année au jury national qui a lieu au centre pilote de Rome pour harmoniser les passations des certifications.

En 2019, l'AFC a enregistré 1 467 inscriptions au DELF et 1 au DALF, ce qui la place en 15° position des Alliances ayant eu le plus d'inscrits aux certifications en Europe. En 2020, il n'y a pas eu d'inscription au DALF. Les chiffres du DELF sont inconnus. Pour la première session de 2021, quatre apprenants sont inscrits au DALF. Trois autres au moins envisagent de le passer en deuxième session.

# Chapitre 2. Le DALF, une certification de langue française

# 2.1 Histoire et organisation du DELF et du DALF

Créés en 1985 par l'Etat français, le DELF et le DALF sont deux certifications de langue délivrées par le Ministère de l'Éducation nationale. Elles sont valables à vie. Depuis 2002, c'est le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), désormais France Education Internationale qui centralise la conception des sujets DELF et DALF, à Paris, grâce à des équipes de concepteurs, de chargés de programmes et de psychomotriciens. En 2005, les deux examens, autrefois sous forme d'unités capitalisables, sont réformés pour suivre les six niveaux du CECRL, de A1 à C2, indépendants les uns des autres. Les examens DELF/DALF tiennent désormais compte de l'âge, du niveau de langue, du contexte et des besoins des apprenants, comme le montre ce tableau :

Type d'examen	Public concerné	Niveaux du CECRL concernés
DELF tout public	Adultes	A1 à B2
DALF tout public	Adultes en situation universitaire ou professionnelle - tout public	C1 et C2
DELF Prim	Enfants scolarisés en primaire (7 à 12 ans)	A1.1, A1 et A2
DELF Junior	Adolescents scolarisés en collèges et lycées (12 à 18 ans)	A1 à B2
DELF Scolaire	Adolescents scolarisés en collèges et lycées (12 à 18 ans) Dans ce contexte, un accord est passé entre l'établissement scolaire et l'ambassade française installée dans le pays	A1 à B2
DELF Pro	Adultes ayant pour objectif une insertion ou une promotion professionnelle en milieu francophone	A1 à B2
DILF	Adultes grands débutants et nouveaux arrivants en France (uniquement délivré en France)	A1.1

Tableau 1 : Publics et niveaux concernés par les examens DELF/DALF

Grâce à cette réorganisation, la certification DELF a gagné en clarté et en visibilité à l'international. Elle est en effet reconnue dans de nombreuses institutions étrangères et facilite la mobilité, notamment dans le cadre universitaire ou professionnel.

# 2.2 Contenus et déroulement de l'épreuve du DALF C1

L'examen du DALF est conçu à partir de la perspective actionnelle adoptée par le CECRL. L'évaluation est assurée par des examinateurs-correcteurs ayant reçu une habilitation valable 5 ans, « via le centre d'examen dans lequel ils travaillent ou soit au travers de stages proposés par les services de France Éducation international »<sup>5</sup>. Il évalue quatre compétences langagières : la production orale, la production écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite.

Nature de l'épreuve	Durée	Notation
Compréhension de l'oral Réponse à des questions de compréhension portant sur des documents sonores: - 1 document long (entretien, cours, conférence) d'une durée d'environ huit minutes   2 écoutes - Plusieurs documents radiodiffusés courts (flashs d'informations, sondages, spots publicitaires)   1 écoute Durée totale des documents : 10 mn maximum	40 minutes environ	/25
Compréhension des écrits Réponse à un questionnaire de compréhension portant sur un texte littéraire ou journalistique, de 1 500 à 2 000 mots maximum	50 minutes	/25
Production écrite Épreuve en deux parties : - 1 synthèse à partir de plusieurs documents écrits d'une longueur totale d'environ 1 000 mots - 1 essai argumenté à partir du contenu des documents de synthèse	2 h 30	/25
Production orale - Exposé monologue à partir de plusieurs documents écrits - Débat avec le jury	Préparation : 1 h Passage : 30 minutes	/25

Tableau 2 : Nature, durée et notation des épreuves du DALF C1

\_

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> France-education-international.fr, consulté le 21/07/2021

La durée totale des épreuves collectives est donc de quatre heures, plus une heure et trente minutes d'épreuve individuelle. La note totale est sur 100 points. Il faut un minimum de 50 points pour obtenir le diplôme, avec une note minimale de 5/25 à chaque épreuve. On retrouve le plus souvent des thèmes de société et d'actualité au DALF C1, tels que l'éducation, le bonheur, le handicap, les différences entre générations, les jeux vidéo, le monde du travail, l'environnement, les questionnements sur le numérique, l'alimentation, les médias les loisirs et la culture ou encore le tourisme, la francophonie, la santé, etc. Ces thèmes se déclinent en sous-thèmes qui offrent un large éventail de sujets à l'examen.

## 2.3 Critères d'évaluation du DALF C1 et compétences attendues

Le niveau C1 est un niveau dit « autonome ». Il permet une communication aisée et spontanée, presque sans effort. Les utilisateurs C1 ont un répertoire lexical varié et une grammaire riche, ils peuvent facilement combler leurs lacunes grâce à des périphrases, sans avoir recours à des stratégies d'évitement employées à des niveaux inférieurs, notamment grâce aux compétences déjà acquises au niveau B2. Les utilisateurs C1 sont capables de capter l'attention de leur auditoire et d'adapter leur discours en fonction du contexte. Leur discours est d'ailleurs clair, sans hésitation notoire et cohérent, car il est articulé par des structures complexes et des connecteurs. Les descripteurs du niveau C1 du CECRL sont nombreux et ont servi à déterminer ceux du DALF C1. Le DALF C1 évalue cet ensemble de compétences langagières, linguistiques et pragmatiques que nous allons maintenant détailler.

# 2.3.1 Compréhension de l'oral

Pour la compréhension de l'oral, les candidats doivent être capables de dégager une problématique générale autour du sujet abordé (compréhension globale), puis des informations précises (compréhension détaillée). Il est également question d'identifier les locuteurs, leurs fonctions, mais surtout leurs points de vue et intentions. Les candidats sont amenés à trouver les informations essentielles, à les mettre en relation et parfois à les reformuler ou à les citer.

# 2.3.2 Compréhension de l'écrit

Au niveau C1, on attend des candidats qu'ils soient capables de distinguer les spécificités de chaque type de discours et de document. Ils doivent pouvoir dégager l'organisation des textes (compréhension globale), mais aussi extraire des informations plus précises (compréhension détaillée). À ce niveau, l'examen est composé de textes longs et pointus (littéraires, journalistiques), où certaines informations sont implicites. Les candidats doivent être en mesure d'identifier les points de vue exprimés, de les mettre en relation et de les reformuler.

#### 2.3.3 Production de l'écrit

Pour la compétence langagière écrite, on attend des candidats au C1 qu'ils soient capables de synthétiser des informations de sources différentes, afin de mettre en évidence les arguments répondant à une problématique commune aux textes. L'écrit produit doit être cohérent, structuré et organisé de façon à présenter des idées et des arguments qui amènent à une conclusion claire. Dans la synthèse de documents comme dans l'essai, des exemples tirés des textes viennent alimenter la réflexion. Les connaissances linguistiques doivent venir étayer le discours en fonction de la situation proposée dans la consigne : protester, nuancer, insister, attirer l'attention, défendre, etc.

# 2.3.4 Production de l'oral

L'épreuve de production de l'oral combine deux exercices différents : le monologue et l'interaction. Le monologue est un exposé pour lequel le candidat synthétise des informations de sources différentes, dégage une problématique et élabore une réflexion personnelle en mettant en évidence les arguments répondant à la problématique. Comme pour la production de l'écrit, on attend un discours organisé, cohérent et structuré, qui suit une logique pertinente. Lors de l'interaction, le candidat doit être capable de débattre et d'apporter des arguments supplémentaires à la discussion. On attend de lui qu'il réagisse aux commentaires des jurés, mais aussi qu'il maintienne l'attention de ses auditeurs, avec spontanéité et fluidité.

# 2.3.5 Compétences linguistiques et sociolinguistiques

Le niveau C1 regroupe l'ensemble des compétences linguistiques acquises depuis le niveau A1. Cela inclut l'ensemble des temps verbaux et la concordance des temps, les figures de style et surtout les connecteurs logiques qui garantissent la cohérence des discours. Au plan lexical, les candidats au C1 maîtrisent les expressions idiomatiques et les différents registres de langue nécessaires à la compréhension de contextes spécifiques. Ils possèdent également un large lexique, notamment du vocabulaire spécialisé ou scientifique. L'orthographe est exacte, à l'exception de quelques lapsus qui ne modifient pas le sens de la phrase et ne gênent pas la compréhension.

Les différents accents francophones sont normalement bien compris et l'usage de l'argot ne pose pas de problème de compréhension aux usagers C1.

# 2.3.6 Compétences pragmatiques

Du fait de ses épreuves de production complexes, le DALF C1 nécessite des compétences pragmatiques particulières. La gestion des tours de parole est observée lors de l'interaction orale : on cherche à savoir si le candidat sait demander, garder ou octroyer la parole, tout en réfléchissant à ce qu'il va dire. Comme nous l'avons vu, la cohérence et la cohésion sont deux notions également essentielles à l'examen du DALF puisque l'on va évaluer la capacité du candidat à formuler une réflexion qui suit un ordre logique. À ce niveau, les thèmes doivent pouvoir être tous développer avec aisance, même s'il ne s'agit pas de la spécialité du candidat. À l'oral, on attend la même aisance, sauf dans le cas où le thème à développer est conceptuel.

# 2.3.7 Compétences méthodologiques

Pour la production écrite, les candidats au DALF C1 doivent connaître les méthodologies de la synthèse de documents et de l'essai argumenté, tant dans la façon d'analyser l'énoncé que dans la mise en page des productions qui ont leurs spécificités. La construction d'un plan et l'élaboration d'une problématique sont à maîtriser. Il est nécessaire de savoir prendre des notes pour faciliter la gestion du temps, particulièrement en production de l'écrit qui regroupe deux exercices en 2h30 et en production de l'oral où le candidat ne doit pas lire son texte lors de l'exposé mais peut en revanche s'aider de ses notes.

# Chapitre 3. La commande et les missions

Au cours de ce stage, diverses missions nous ont été confiées autour de la conception et de la formation à distance. Dans ce chapitre, nous commencerons par présenter ces missions qui ont contribué à faire avancer la réflexion sur la formation à distance, puis nous nous arrêterons plus en détail sur le projet de conception d'une plateforme d'entraînement au DALF C1 qui a fait l'objet d'une commande de l'Alliance française de Cuneo et a nourri ce mémoire.

## 3.1 Les différentes missions autour de la formation en ligne

# 3.1.1 La création d'un programme TICE

Du fait de la situation sanitaire, de nombreux enseignants ont dû adapter leurs cours au modèle distanciel et proposer de nouveaux supports à leurs étudiants. Toutefois, tous ne sont pas experts dans le domaine numérique. L'AFC a décidé de proposer de courtes formations sur des outils numériques, à destination de professeurs ayant un niveau C1 en français, toutes matières confondues. De nombreux membres de l'Alliance sont enseignants et participent régulièrement aux actions culturelles et pédagogiques proposées par la présidence de l'AFC, il y avait donc un public cible très clairement identifié pour cette commande. La présidente de l'Alliance nous a chargées, une autre stagiaire et moi-même, de créer un programme de formation<sup>6</sup> en sept séances, se focalisant chacune sur un outil numérique utilisable dans un contexte pédagogique. Pendant sept semaines, 1 heure le mercredi était consacrée à la présentation de l'outil avec un support *Powerpoint*, et 1 heure le vendredi était dédiée à un temps pratique pour répondre aux questions et faire des démonstrations plus poussées. Les rencontres ont toutes eu lieu sur *Zoom*, de 18 heures à 19 heures, avec un enregistrement de la réunion pour permettre une rediffusion auprès des membres de l'Alliance n'ayant pas pu y assister en direct.

Le programme a donc été élaboré en collaboration avec notre collègue stagiaire, avant que nous ne nous répartissions les séances. Nous avons réalisé une séance sur *LearningApps* et une autre sur *Kahoot*, deux outils que nous avons utilisés pour la plateforme C1.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Voir Annexe I : Programme TICE de l'Alliance française de Cuneo

Cette mission nous a permis d'identifier les lacunes numériques des enseignants italiens qui constituent la majorité du public préparant le DALF C1 à l'AFC. Nous avons aussi pu apprécier l'importance des tutoriels et travailler sur le degré de guidage nécessaire dans ce type de formation en ligne. En effet, nous avons réalisé une démonstration lors des séances mais le support *Powerpoint* a été créé pour rester une référence dans le temps avec des exemples concrets, accessible aux enseignants à n'importe quel moment depuis le site de l'AFC. Lors des deux séances (2x 2H) que nous avons prises en charge, nous avons reçu entre 15 et 20 participants pour la partie présentation et environ une dizaine pour la partie pratique.

# 3.1.2 L'assistance aux cours C1 en ligne

Les cours C1 fonctionnent sur un modèle hybride : une semaine de cours en face à face via Google Meet, une semaine de cours en ligne dont les supports sont postés dans un Google Drive commun. Pour l'année 2020/2021, les cours C1 ont été assurés par l'enseignante C1, responsable des examens DALF. Jusqu'à notre arrivée en stage à l'AFC, cette enseignante était accompagnée en face à face en ligne par la présidente de l'AFC qui s'occupait de la partie « technique », c'est ensuite nous qui avons repris ce rôle. En effet, l'enseignante n'étant pas autonome avec les outils numériques, il lui fallait une aide pour présenter les documents en partage d'écran, pour naviguer d'un onglet à l'autre, pour mettre en ligne les contenus après le cours. Nous l'avons également assistée dans la création de contenus pour son cours, en remodelant des Powerpoint ou en transformant des exercices de grammaire et des questionnaires (CE/CO) en Google Form. Cette démarche avait pour but de clarifier les informations à disposition des apprenants et de rendre les exercices autocorrectifs, pour éviter à l'enseignante les manipulations techniques (corrections sur Google Docs, envois d'emails, échanges de devoirs sur Google Classroom).

Cette expérience nous a permis d'observer les cours de préparation au DALF C1, et donc d'analyser les interactions et les méthodes de travail de l'enseignante, mais surtout de collecter des données sur le groupe d'apprenants qui a ensuite servi d'échantillon pour ce projet de plateforme.

## 3.2 La création d'une plateforme d'entraînement au DALF C1

#### 3.2.1 La commande de l'AFC

Grâce au travail des stagiaires des années précédentes, l'AFC dispose d'une plateforme de renforcement à la préparation au DELF scolaire A2. Cette année, elle a voulu compléter cette offre de formation en ligne avec une plateforme B1 et une plateforme C1, qui sont les deux autres niveaux les plus demandés à l'Alliance. Ces plateformes se présentent comme des compléments à la préparation au DELF/DALF que propose l'Alliance, en présentiel d'ordinaire, en ligne depuis 2020. Elles correspondent à une demande liée au contexte sanitaire, mais aussi à une évolution des pratiques chez les apprenants. Pour le niveau C1, qui compte de nombreux enseignants et étudiants, il y a un véritable besoin d'autonomie et de flexibilité dans l'emploi du temps que les dispositifs de formation en ligne rendent possibles. Le contexte de l'Alliance nécessitait également un changement des pratiques au niveau numérique. En effet, pour proposer une formation à distance viable, il fallait intégrer des outils autocorrectifs pour mieux adapter les interventions de l'enseignante C1, et réguler le temps du tutorat en ligne du côté enseignant.

# 3.2.2 L'organisation du projet

Plusieurs contraintes ont façonné ce projet de plateforme, tant dans la forme que dans les contenus. L'étude des besoins institutionnels et organisationnels a permis un premier constat : l'AFC, du fait de son statut associatif, manque de personnel rémunéré pour gérer ses nombreux projets. De ce fait, l'organisme manifeste un besoin de pallier au manque de personnel en proposant des contenus auto-correctifs et en n'utilisant que des outils numériques gratuits pour respecter un faible budget. Ce deuxième constat a dû être pris en compte tout au long de la conception du projet et du choix des supports. Le manque de personnel s'est aussi ressenti dans l'organisation du travail. Nous n'avons eu que peu de réunions d'équipe pour discuter de ce projet et la majorité des décisions nous sont revenues.

D'autres contraintes, cette fois-ci pédagogiques, se sont ajoutées à celles déjà énumérées. Grâce à leurs nombreuses années d'expérience d'enseignement et d'évaluation DALF, les deux enseignantes de l'AFC ont pu nous guider sur les compétences à travailler en priorité. Il est ressorti

de nos discussions un besoin de réexpliquer les méthodologies de la synthèse de documents et de l'essai argumenté aux apprenants, de leur proposer de nombreux exemples d'énoncés, mais aussi d'insister sur l'importance du plan et de la cohérence du texte. Les apprenants italiens auraient, d'après les enseignantes de l'Alliance, des difficultés à organiser leurs textes. Nous avons donc particulièrement insisté sur la révision des connecteurs logiques et avons tenté de trouver des exercices en lien avec l'organisation de texte. 350 heures étaient initialement prévues pour la conception et la réalisation de la plateforme et des contenus. La conception a toutefois mobilisé plus de temps que prévu, notamment pour étudier en détail le déroulement des épreuves et les compétences du niveau C1 que nous connaissions peu. La recherche d'outils libres, robustes et fiables a également pris du temps, de même que la prise en main de ceux que nous ne connaissions pas. 420 heures ont finalement été nécessaires pour implémenter la plateforme d'entraînement au DALF C1, soit 20% de plus que le temps initialement envisagé.

# 3.2.3 La formulation d'une problématique de recherche

Ce contexte nous a amené à nous interroger sur l'ergonomie des documents numériques et sur l'autonomisation. Nous avons choisi de nous concentrer sur ces deux aspects dans ce mémoire, pour tenter de déterminer si la conception des dispositifs ergonomiques améliore « l'expérience utilisateur » et contribue à des apprentissages autonomisants. Au fil de nos lectures, l'idée de « penser l'ergonomie » dès la toute première étape de conception est devenue prégnante. Il nous a donc semblé logique de choisir cette approche dans notre projet et de l'envisager comme problématique de recherche. Dès lors, la notion de « l'expérience utilisateur » nous apparaît, à la fois comme un objectif à atteindre pour les concepteurs, mais également comme un moyen d'examiner l'efficacité relative à l'ergonomie des contenus. L'autonomisation est l'autre notion qui semblait importante dans ce contexte de cours à distance. Il s'agissait d'étudier la manière dont l'autonomie déjà acquise permettait à la fois aux apprenants de s'autoréguler sur une plateforme, et comment l'ergonomie pouvait encore améliorer cette prise en main autonome des outils numériques. À la lumière de nos lectures et réflexions, nous faisons le constat que la tendance à une corrélation entre ergonomie et autonomisation s'avère très intéressante.

# Partie 2

\_

# État de l'art

# Chapitre 4. La formation en ligne

# 4.1 Bref rappel historique de la formation en ligne

# 4.1.1 La formation classique asynchrone : définition et évolution

La formation à distance désigne l'ensemble des dispositifs permettant d'apprendre hors des murs d'un institut de formation. Le Bulletin officiel du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle<sup>7</sup>, définit la Formation Ouverte et à Distance (FOAD) comme « un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur ». Il peut s'agir de formation continue ou initiale, s'adressant aussi bien à des enfants qu'à des adultes. La FOAD répond à des problématiques d'éloignement des instituts de formation, mais aussi à des situations de handicap nécessitant des aménagements, ou à une volonté de flexibilité dans l'emploi du temps. Elle est ouverte à tous, sans prérequis et facilement accessible d'un point de vue matériel.

La formation par correspondance est la première forme de formation à distance, née en 1830, grâce à l'essor de l'imprimerie et au développement des services postaux à l'échelle mondiale. Elle est d'ailleurs rapidement liée à l'apprentissage des langues. En France, ce sont les éditeurs de magazines pour enfants qui participent à la propagation de cet apprentissage, ainsi que quelques institutions du secteur privé qui restent marginalement sollicitées. En 1939, le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) est créé pour désengorger les écoles du Sud de la France qui accueillent alors les élèves de l'Est, évacués des zones de guerre. Cette solution est supposée être temporaire mais est finalement validée définitivement après-guerre, alors que le système éducatif se remet difficilement en marche. Les échanges ont lieu par voie postale. La formation à distance est à ce moment-là essentiellement asynchrone, avec des cours sur supports papiers dans un premier temps, puis avec les avancées de la technologie, sur cassettes, DVD et logiciels. Désormais la formation à distance compte aussi la formation en ligne, qui désigne l'ensemble des dispositifs permettant l'apprentissage par des voies électroniques.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> No 2001/16 du 5 septembre 2001

# 4.1.2 L'avènement de la formation en ligne

Dès 1960, le premier programme de formation sur ordinateur au monde est conçu pour des étudiants de l'Université de l'Illinois<sup>8</sup>. D'autres initiatives voient le jour grâce à la généralisation de l'utilisation d'Internet dans le monde, qui permet à la formation en ligne d'émerger dès les années 70. Si les premiers cours en ligne sont alors dispensés par email, dès 1999 des outils tels que *BlackBoard*, *e-College* ou *SmartThinking* ouvrent la formation à tous les détenteurs d'une connexion Internet. Il faut toutefois attendre les années 2000 pour que les équipements informatiques se démocratisent dans les foyers, après une baisse de leur coût. Les formations en ligne deviennent alors accessibles au plus grand nombre, et non plus seulement aux universitaires et aux entreprises jusqu'alors publics privilégiés. Si la majorité des ressources proviennent des États-Unis, encore actuellement, la formation en ligne bénéficie désormais d'une présence mondiale. L'évolution constante des technologies et des méthodologies pédagogiques permet au répertoire de formation en ligne un enrichissement jour après jour, offrant une grande variété d'options qui répond à des profils et des besoins différents.

## 4.2 Typologie des formations en ligne

# 4.2.1 Les formations en ligne tutorées ou non

Les formations en ligne sont des dispositifs plus ou moins complexes, diffusées sur des plateformes d'apprentissage qui réunissent des groupes d'apprenants et des tuteurs autour de contenus multimédias pédagogiques et d'activités de vérification des acquis. Gérin-Lajoie, Papi & Paradis (2019 : 3) proposent une typologie de cours en ligne qui donnent une vision d'ensemble des modalités possibles :

En ligne asynchrone (Gérin-Lajoie & Potvin, 2011; Sener, 2015): cours dans lesquels l'ensemble du contenu et des activités sont mis à disposition des étudiants qui choisit le moment de les réaliser et communique éventuellement avec un intervenant ou des pairs par envoi de messages.

En ligne synchrone (Gérin-Lajoie & Potvin, 2011; Sener, 2015): cours dans lesquels l'ensemble du contenu et des activités sont mis à disposition des étudiants qui doivent participer à certains enseignement ou échanges à des temporalités et selon des moyens technologiques prévus dans le dispositif.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> L'histoire de l'e-learning - 26Academy - Blog consulté le 21/07/2021

Flexible, comodale ou HyFlex (Sener, 2015): cours dans lesquels les étudiants peuvent choisir en mode de suivi en ligne (synchrone ou asynchrone) ou en présentiel. Ce choix peut être fait lors du déroulement du cours.

Les formations en ligne ne nécessitent pas la présence d'un enseignant à proximité physique. Elles répondent ainsi au besoin de se former seul, à des degrés très divers. Il existe en effet un large éventail de possibilités en ce qui concerne le tutorat. La personne chargée du tutorat peut être un enseignant ou une autre personne ressource. Elle prend alors un rôle de tuteur, de coach, de médiateur, d'animateur... en réalité la personne qui suit les apprenants n'est pas obligatoirement un spécialiste du domaine enseigné, selon le contexte de formation et le niveau auquel elle intervient (didactique, méthodologique, socio-affectif, motivationnel, etc.). Le tuteur communique avec les apprenants de façon synchrone (téléphone, visioconférence) ou asynchrone (email, forum), selon les modalités définies par l'organisme de formation.

# 4.2.2 Les MOOCs

L'évolution des pratiques pédagogiques et des outils numériques a permis la diversification des types de formation en ligne. Les MOOCs (de l'anglais *Massive Open Online Courses*) font partie de ces nouvelles formes d'apprentissage en ligne (Mangenot, 2017 : 155). Ces cours ouverts sont hébergés sur des plateformes logicielles spécialement conçues pour la diffusion massive de contenus éducatifs libres. Elles permettent de réunir des centaines, voire des milliers de participants par sessions. Un grand nombre de MOOCs donne la possibilité d'obtenir un certificat de compétences, ce qui a sans doute participé à l'émergence de ce type de formations dont les principaux distributeurs sont des universités reconnues. Contrairement aux formations en ligne « classiques », le MOOC permet un accès entièrement gratuit, pour tous, depuis n'importe quel lieu, et ce, dès leur mise en ligne. En revanche, il fonctionne généralement sous forme de « sessions », à des dates précises imposées aux participants, ce qui réduit la flexibilité du dispositif.

# 4.2.3 Les formations hybrides

Les instituts de formation proposent maintenant des formules panachant les modalités en ligne et en présentiel. Charlier, Deschryver & Peraya (2018) définissent les formations hybrides comme « des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des

phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plateforme de formation » (2006 : 469). Ces dispositifs ont donc la particularité d'alterner séances classiques où enseignants et apprenants se retrouvent en même lieu, à une même heure, avec d'autres séances entièrement en ligne, selon des modalités propres à chaque situation d'apprentissage. En effet, on peut rencontrer des séances en ligne synchrones grâce aux visioconférences, à distance mais en face à face, des séances entièrement asynchrones où les apprenants travaillent seuls, ou bien encore des séances mixtes. Il est à noter toutefois que les formations hybrides peuvent être très différentes les unes des autres, et que les proportions présentiel/distanciel ne sont pas forcément 50/50. Tous les modèles ne conviennent donc pas à tous les apprenants. Selon Neumaier (2005), l'un des paramètres les plus importants à prendre en compte est avant tout le lien que l'on fait entre les séances présentielles et distancielles, pour garantir la cohérence de la formation. La formation hybride permet ainsi une certaine flexibilité avec le distanciel tout en offrant des temps d'accompagnement en direct, ainsi qu'une opportunité de favoriser l'autoformation des apprenants.

#### 4.2.4 La notion d'autoformation

Lorsque l'on étudie ce qui est commun aux formations en ligne, on s'aperçoit rapidement qu'elles nécessitent toutes une certaine autonomie, une possibilité de gérer son apprentissage par soi-même. Cela nous amène à nous interroger sur la notion « d'autoformation », qui peut être définie comme « un mode de formation individuelle dans lequel l'individu apprend par lui-même. »<sup>9</sup>. Voici les principes qui peuvent être retenus au sujet de ce mode d'apprentissage :

- l'apprenant fixe ses objectifs et détermine son parcours de formation en suivant éventuellement les conseils des formateurs
- il sélectionne lui-même ses ressources et méthodes pédagogiques, parmi celles de l'institut de formation qui le suit, s'il le souhaite

La notion d'autoformation est souvent étudiée conjointement avec celle d'autonomisation dans la littérature scientifique (Albero, 2000, Rivens Mompean, 2009). Ces auteurs se recoupent dans des courants, selon l'angle d'approche choisi. Tremblay (2003) en a recensé huit ; nous retiendrons le

\_

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Autoformation - CEDIP consulté le 21/07/2021

courant didactique qui regroupe les travaux sur les méthodologies et pratiques d'enseignement, et le courant cognitif qui se focalise sur le processus d'apprentissage en situation auto-dirigée. Grâce à ses travaux sur les courants de l'autoformation, Tremblay (2003) a pu proposer une classification des méthodologies, qui distingue trois contextes d'éducation (formelle, non formelle et informelle) et trois types d'éducation (hétéro-formation, autoformation et éco-formation). Cette classification peut être résumée sous forme de tableau<sup>10</sup> organisant les formations selon leur contexte et leur type:

Contexte	Formel (dispensé dans un contexte organisé, structuré et institutionnel. Explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources).)	Non-formel (activités planifiées qui ne sont pas obligatoirement désignées comme des activités d'apprentissage)	Informel (découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Ni organisé, ni structuré)
Hétéro-formation (apprentissage transmissif de l'enseignant vers l'apprenant)	- cours magistral - exposé - conférences	- formation individualisée	
Eco-formation (apprentissage par l'environnement qui entour l'apprenant)	- cours traditionnel appliqué au groupe	- réseaux sociaux - sites internet	- appel à l'expérience - réseaux sociaux
Autoformation (auto-apprentissage résultant à l'autonomie partielle ou totale de l'apprenant)	- formation individualisée - formation à distance - formation en ligne - formation hybride	- auto-apprentissage - assister aux conférences en ligne	- activités de la vie quotidienne

Tableau 3 : Répartition des formations en fonction de leur type et des contextes éducatifs

Cette classification nous permet de voir que les formations en ligne sont réunies dans les autoformations en contextes formels : il s'agit donc d'auto-apprentissages organisés par une institution de formation, avec des objectifs clairs et des ressources pédagogiques identifiées comme telles. Ce contexte formel apporte un cadre structuré à l'apprenant qui est accompagné dans son développement d'autonomisation.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> <u>Autoformation — Wikipédia</u> consulté le 21/07/2021

## 4.3 Les apports et limites de la formation en ligne

Comme le soulignent Gérin-Lajoie, Papi et Paradis (2019), établir une typologie des formations en ligne peut se révéler intéressant dans le cadre de recherches menées sur ce sujet mais n'est pas suffisant pour guider les enseignants dans le choix des formations les mieux adaptées aux publics cibles. Ils proposent une synthèse des apports et des limites des formations en ligne sur les huit types de cours répertoriés dans leur étude ; nous nous concentrerons sur les formations en ligne asynchrones qui ont fait l'objet du projet de plateforme C1 au cours de l'AFC, en nous appuyant sur cette synthèse.

## 4.3.1 Les apports

## 4.3.1.1 Pour les enseignants

Pour Gérin-Lajoie, Papi et Paradis (*ibid.*), les avantages de la formation en ligne asynchrone se situent à plusieurs niveaux. Tout d'abord, les enseignants peuvent bénéficier d'une plus grande flexibilité dans les horaires et les lieux de travail, ce qui facilite la conciliation de la vie personnelle et professionnelle. La formule de l'enseignement en ligne permet également une initiation aux nouvelles technologies, elle donne la possibilité de découvrir de nouveaux outils, dans un cadre différent de celui du loisir (Marchand, 2001, cité par Gérin-Lajoie, Papi et Paradis, 2019). Les auteurs citent enfin la redéfinition du rôle de l'enseignant et sa modernisation comme apport de la formation en ligne. L'enseignant doit en effet ajuster ses méthodologies, se positionner en tant qu'animateur et accompagnateur dans un parcours qui est davantage défini par l'apprenant (*ibid.*). Ces nouveaux rôles diversifient les missions et enrichissent le métier d'enseignant en langues.

#### 4.3.1.2 Pour les apprenants

Les apprenants ont eux aussi de nombreux avantages à trouver dans la formation en ligne. Le premier concerne l'accessibilité : l'apprenant peut choisir où et quand il travaille, selon ses disponibilités, avec la possibilité d'ajuster ses cours à sa vie personnelle. À cela vient s'ajouter une plus grande possibilité de personnalisation, grâce à la modulation des parcours. Les formations en ligne sont pour la plupart faites de petites unités faciles à adapter au rythme de chacun. Parmi les atouts de la formation en ligne asynchrone, les auteurs notent le faible coût de la formation puisqu'aucun manuel physique n'est nécessaire, à condition que le matériel technologique soit déjà

acquis. Enfin, comme les enseignants, les apprenants bénéficient d'une initiation aux nouvelles technologies qui peut ensuite être réutilisable dans leur propre vie professionnelle ou personnelle.

# 4.3.2 Les limites

# 4.3.2.1 Pour les enseignants

Certains apports de la formation en ligne peuvent avoir des pendants négatifs. C'est le cas de la flexibilité qui peut devenir un désavantage pour les enseignants qui doivent poser un cadre strict du temps de travail pour ne pas empiéter sur la vie privée lorsqu'ils travaillent chez eux. D'autre part, l'utilisation des nouvelles technologies qui se présente comme un apport peut être aussi rebutant, voire anxiogène pour certains formateurs. La diversification pédagogique et technologique entraîne en effet une augmentation de la charge de travail lors de la conception et de la médiatisation du contenu pédagogique (Laflamme, 2015, cité par Gérin-Lajoie, Papi et Paradis, 2019). De plus, l'utilisation intensive du numérique nécessite une mise à jour régulière de la formation des enseignants pour continuer à optimiser l'utilisation des TICE (Audet, 2012, Marchand, 2001, cités par Gérin-Lajoie, Papi et Paradis, 2019). La dernière limite de la formation en ligne sur laquelle les auteurs attirent l'attention concerne le droit d'auteur et la propriété intellectuelle du concepteur. La réalisation et la diffusion de matériel didactique en ligne demande des négociations cadrées avec la structure d'emploi.

#### 4.3.2.2 Pour les apprenants

Les limites que peuvent rencontrer les apprenants en formation en ligne asynchrone sont de l'ordre de la socialisation. Cette dernière est peu présente, peu fluide, et peut être frustrante car elle n'est pas aussi rapide que la communication synchrone. Cette limite est à relativiser toutefois car la communication asynchrone permet de développer la communication écrite (Kim, 2011, cité par Gérin-Lajoie, Papi et Paradis, 2019). Les auteurs précisent enfin que la personnalisation de la formation en ligne, citée plus haut comme un atout, demande tout de même une grande autonomie de la part des apprenants. Cette remarque nous ramène à la réflexion suivante : cette autonomie doit-elle être un prérequis pour se former en ligne ou est-elle au contraire une compétence à développer au cours de l'apprentissage à distance ?

# Chapitre 5. L'autonomie dans la formation en ligne

# 5.1 De l'autonomie à l'autonomisation, enjeux et limites

#### 5.1.1 Distinction entre autonomisation et autonomie

La distinction entre autonomisation et autonomie interroge de nombreux chercheurs qui s'accordent globalement à dire que l'autonomie est une compétence à acquérir et à développer au cours de son apprentissage, au même titre que les compétences linguistiques ou pragmatiques. Rivens Mompean & Eisenbeis affirment à ce sujet que « [...] si nous partons du principe que "l'autonomie est toujours quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement" (Porcher, 1981 : 61), nous pouvons en conclure qu'on ne peut parler d'autonomie sans parler d'autonomisation » (2009 : 3). Cette approche rejoint la définition que propose Holec (1979; 1985; 1988, cité par Ciekanski, 2019: 2) pour qui l'autonomie n'est pas innée et passe par un apprentissage que l'auteur nomme « apprendre à apprendre ». Dans l'imaginaire collectif, l'autonomie renvoie généralement à des activités que l'apprenant réalise seul, en dehors du temps de travail animé par l'enseignant, mais comme le rappelle Ciekanski, « cette conception de l'autonomie « innée » ou « spontanée », émanant de la réalisation de tâches, témoigne d'une méconnaissance du processus d'autonomisation qui nécessite [...] la mise en place de démarches d'accompagnement permettant à l'élève de s'investir de façon plus personnelle dans ses tâches d'apprentissage » (ibid : 3). L'auteure conclut sur cette notion d'autonomisation qui « renvoie ainsi à l'ensemble des conditions crée [sic] par l'enseignant pour soutenir le développement de l'autonomie des apprenants » (*ibid*.).

L'autonomie est donc une compétence en évolution constante, que l'apprenant développe à l'aide des outils donnés par l'enseignant. À terme, cette compétence offre de nouvelles capacités à l'apprenant dans des formes d'autonomie complémentaires que détaillent Germain & Netten (2004) : autonomie générale, autonomie d'apprentissage et autonomie langagière. L'autonomie générale est décrite par les auteurs comme « la capacité de [l'apprenant] de prendre des initiatives dans la vie, y compris en contexte scolaire (l'attitude contraire étant la dépendance) » (*Ibid* : 4).

L'autonomie d'apprentissage fait référence comme pour Holec à « la capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue » (1991, cité par Germain & Netten, *ibid.*). Enfin, l'autonomie langagière telle qu'elle est décrite par ces auteurs désigne « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 » (*ibid.*). Comme le signale les auteurs, ces trois formes d'autonomie sont indissociables, et l'on pourrait dire que l'évolution de l'une permet l'enrichissement des autres : « Le développement de l'autonomie langagière, but ultime de l'apprentissage de la L2 en tant que moyen de communication, passe par le développement de l'autonomie d'apprentissage et que, d'autre part, l'autonomie langagière conduit à l'autonomie générale » (*Ibid* : 5).

# 5.1.2 Les enjeux de l'autonomisation

Si, comme Germain & Netten (2004), l'on prend l'autonomie langagière comme but de l'apprentissage d'une langue seconde, il devient indispensable d'intégrer des outils autonomisants dès la conception de contenus pédagogiques, en gardant en tête selon Barbot que l'autonomie est à la fois une finalité et un moyen (Barbot, 2001 : 22, cité par Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009 : 4). Pourquoi ce besoin d'autonomisation aujourd'hui, et particulièrement dans la formation à distance ? Cosnefroy nous rappelle que le besoin d'autonomie n'est pas l'apanage de la formation en ligne, mais que « celle-ci requiert effectivement une intensité de l'autorégulation plus forte qu'en formation en présentiel » (2012 : 3). Dans le cadre d'une formation en ligne asynchrone, les enjeux de l'autonomisation sont multiples. L'apprenant est chargé d'éléments qu'il n'a pas à gérer dans un contexte en présentiel, tels qu'organiser ses modules et son temps, assurer la régularité dans le travail ou encore s'adapter à de nouveaux environnements d'apprentissage plus complexes (Cosnefroy, 2012). C'est pour assurer la gestion de ces nouvelles tâches sans épuiser sa « force autorégulatoire » (Baumeister, s.d, cité par Cosnefroy, 2012 : 3) que l'apprenant doit être accompagné par un formateur. En revanche, l'accomplissement de ces tâches vient nourrir le « sentiment d'efficacité personnelle » ou SEP (Bandura, 2004) qui alimente lui-même la motivation et le bien-être des apprenants.

Selon Jézégou, le SEP est en lien direct avec la notion d'« agentivité » (2014) qui correspond à « la capacité de l'individu d'agir sur le monde qui l'entoure, grâce à un "sentiment d'auto-efficacité" » (Bandura, 2006, cité par Cieskanski, 2019). L'auteure résume cette théorie ainsi :

[L'apprenant] devient "agent" lorsqu'il exerce intentionnellement une influence personnelle sur son propre fonctionnement, sur le cours de sa vie et de ses actions, sur les autres et sur les systèmes d'actions collectives ou encore sur l'espace social et naturel (Bandura, 1999, 2006). Une telle agentivité se manifeste par des conduites auto-dirigées (Jézégou, 2013 ; Ponton, 2009 ; Ponton & Carr, 2012). Elles consistent notamment à se fixer un but, à choisir, s'engager et persévérer dans un ensemble d'actions requises pour atteindre ce but (autodétermination), à réguler soi-même ces actions en mobilisant des ressources cognitives, émotionnelles, biologiques et environnementales (autorégulation). (Jézégou, 2014 : 7)

Les enjeux de l'autonomisation dépassent donc le simple besoin de travailler seul face à son écran. De la capacité de l'apprenant à s'autoréguler et à s'auto-diriger, dépend sa réussite dans un type d'apprentissage qui nécessite un SEP élevé, et résulte de sa capacité à manifester son agentivité dans un cadre qui dépasse ensuite celui de la formation.

# 5.1.3 Les limites de l'autonomie dans la formation en ligne

À la lumière de ces lectures, il apparaît que l'acquisition de l'autonomie dans la formation en ligne soulève encore de nombreuses interrogations et pose certains problèmes, tant pour l'enseignant-concepteur que pour l'apprenant.

Les apprenants ont des besoins et des envies différentes en ce qui concerne l'autonomie. Cette dernière « présuppose des capacités que tous les individus ne sont pas également capables ni désireux de mobiliser » comme le souligne Linard (2003 : 3). L'auteure ajoute qu'il s'agit d'une capacité de haut niveau, « [...] cognitive mais aussi psychologique et sociale, qui implique des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence, de confiance en soi et de relation que peu d'individus possèdent ensemble à l'état naturel » (*ibid.* : 6). Ce rappel fait échos aux enjeux que nous avons précédemment présentés, ainsi qu'aux positions d'Albero sur l'autoformation des apprenants :

Deux prises de position extrêmes sont observables à propos des notions d'autonomie et d'autoformation : soit l'ingénierie du système est élaborée sur le principe selon lequel l'autonomie est un pré-requis et les capacités

d'autoformation dépendent de la personnalité de l'individu ; soit elle prend en compte l'autonomie et la mise en dynamique d'autoformation permanente du sujet, comme une partie intégrante de l'offre de formation . ( 2000 : 3)

Il revient à l'enseignant de prendre en compte les capacités mentionnées par Linard lors de l'élaboration du plan de formation, mais également dès la conception des contenus pédagogiques. Là aussi, il faut toutefois apporter une nuance. Tricot rappelle que le manque de compétences techniques des enseignants peut être une entrave à l'autonomisation des apprenants dans un contexte d'apprentissage en ligne asynchrone : « [les concepteurs] ne savent pas toujours très bien concevoir des supports d'apprentissage, ils se laissent parfois fasciner par les possibilités offertes par le numérique, et conçoivent des supports trop compliqués, inadéquats pour l'apprentissage » (2016 : 3). Cette idée nous ramène directement aux limites de la formation en ligne asynchrone évoquées plus haut, et à la diversification des rôles de l'enseignant qui n'est pas toujours formé à la maîtrise des outils technologiques. L'évolution des TICE peut entraîner une évolution du métier d'enseignant-concepteur, parfois sous la contrainte. Linard pose ce diagnostic au sujet des apprenants :

En faisant de l'autonomie des utilisateurs une condition de leur efficacité, les TIC élèvent à la hauteur d'un impératif social les exigences techniques d'outils qui imposent partout leurs moyens et leurs méthodes. Le niveau croissant de compétence exigé d'une majorité d'individus pose de façon aigüe le problème de leur capacité à y accéder et celui de l'équilibre entre contrainte et liberté dont ils doivent disposer pour l'exercer (2003:4)

Il semble que ce diagnostic soit également applicable aux enseignants, qui sont eux aussi tributaires de ces exigences techniques et des modes d'apprentissage asynchrones. Comment proposer des outils et des contenus favorisant l'autonomie en ligne lorsque l'on est soi-même en difficulté face à cette notion ? Albero met justement en garde sur ce point : « L'autonomisation peut alors, par manque de temps, lassitude ou dépit, se transformer paradoxalement en prescription d'autonomie, aboutissant à l'injonction : "Soyez autonome(s) !" » (2000 : 3).

Si l'autonomisation est un sujet complexe pour l'apprenant, il l'est donc aussi pour l'enseignant qui se voit attribuer de nouvelles responsabilités en dehors de son champ d'action habituel, tant dans l'animation des cours que dans la conception et l'exploitation des ressources.

#### 5.2 Médiation, médiatisation et tutorat : la place de l'enseignant dans la formation en ligne

# 5.2.1 L'enseignant dans son rôle de conseiller

L'apprentissage à distance asynchrone offre une nouvelle perspective sur le rôle de l'enseignant. Dans une classe entièrement dématérialisée où l'apprenant prend en main sa formation, le tuteur est là pour apporter un soutien différent qui ne nécessite plus d'être un expert en langue. Gremmo évoque trois types d'apports par l'enseignant :

- un apport conceptuel qui vise à faire évoluer les représentations qu'a un apprenant sur l'apprentissage d'une langue et qui conditionne ses choix et pratiques (« qu'est-ce qu'apprendre une langue ? », « pourquoi communiquer n'est pas que s'exprimer ? », etc.);
- un apport méthodologique qui permet à l'apprenant d'exercer pleinement son nouveau rôle dans son auto-apprentissage (« comment améliorer sa compréhension orale ? », « comment s'auto-évaluer ? », etc.);
- un soutien « psychologique » qui répond aux dimensions affectives et émotionnelles de tout apprentissage (« pourquoi est-ce que j'ai l'impression de ne pas progresser », « je n'arrive pas à me motiver », « je suis motivée mais je n'arrive pas à m'engager dans mon apprentissage », etc.) (1995, cité par Ciekanski, 2019 : 2)

Le tuteur a donc un rôle de conseiller, il prodigue des conseils méthodologiques et un soutien émotionnel à l'apprenant, afin de le guider dans sa démarche d'autonomisation. Cette démarche peut être individualisée (une modalité fréquente dans l'andragogie), mais aussi pensée pour des temps en groupe, comme le suggère Cosnefroy:

L'un des objectifs de l'accompagnement prodigué par les enseignants en formation à distance pourrait être de développer avec les étudiants une réflexion en commun sur les différentes composantes de l'autorégulation : analyser les buts que l'on se donne, favoriser l'observation de ses propres méthodes de travail et enrichir la palette disponible des stratégies de contrôle de l'action (2012:4)

L'auteur propose alors pour les enseignants « d'organiser et d'animer tout au long de l'année un espace de discussions » sur les pratiques d'autorégulation de chacun (*ibid.*). Ces temps d'échanges pourraient permettre aux apprenants d'assurer une forme de tutorat auprès de leurs collègues pour expliquer leurs méthodes de travail avec leurs mots. L'enseignant se positionne comme un animateur et un observateur dans ce contexte, avec la possibilité d'aiguiller les dialogues. Cette idée fait échos à la méthode pédagogique de la « classe inversée », qui a pour principe de centrer

l'apprentissage sur l'apprenant et qui fait de l'enseignant « un véritable guide d'apprentissage » (Dufour, 2014 : 1). La classe inversée utilise un principe d'inversion spatiale entre les cours magistraux et les devoirs à la maison, dans le but de s'adapter au rythme de chaque apprenant. Plus précisément, on pourrait dire que « la classe inversée, c'est donner à faire à la maison, en autonomie, les activités de bas niveau cognitif pour privilégier en classe le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage de haut niveau cognitif, en mettant les élèves en activité et en collaboration » (*ibid.*), comme explicité dans ce schéma :

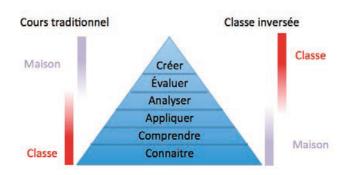


Illustration 1 : Activités classe traditionnelle ou classe inversée (Dufour, 2014)

Le rôle de l'enseignant-animateur comme le défini Cosnefroy (2012) fait donc tout à fait sens dans cette méthodologie autonomisante, très simple à mettre en place dans un contexte de formation en ligne alternant des moments synchrones et asynchrones.

Il peut être compliqué pour l'enseignant d'accepter ces nouveaux rôles et de changer la façon de travailler au quotidien pour laisser assez de liberté à l'apprenant dans sa recherche d'autonomie. Durandin rappelle toutefois que « [...] pour favoriser l'apprentissage et l'autonomisation de l'apprenant, l'enseignant [doit] être assez proche de l'apprenant pour l'écouter mais assez éloigné pour ne pas le gêner dans la prise en charge de son développement » (2012 : 6). C'est ce que l'auteur appelle une « présence en retrait ». Cette notion n'est pas uniquement applicable aux formations en ligne mais elle est finalement adaptée à ce contexte dans lequel l'enseignant est éloigné physiquement des apprenants et doit, dans tous les cas, repenser l'organisation de ses cours.

# 5.2.2 L'accompagnement entre médiation et médiatisation

S'il est un guide ou un conseiller, voire un coach, l'enseignant est aussi désigné comme « un facilitateur entre l'apprenant et les contenus qui font l'objet de l'apprentissage » (Peraya, 2018 : 2). Cette définition appartient au concept de « médiation » que Peraya définit comme « la mise en relation entre un apprenant et des savoirs et, plus généralement, des activités de production, de soutien ou d'évaluation » (Peraya, Marquet, Hülsmann & Mæglin, 2012 : 3). En sciences de l'éducation, la « médiation » est en opposition avec la « médiatisation ». Cette notion désigne « le processus de conception, de production et de mise en œuvre de dispositifs de communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante » (Peraya, 2018 : 4). Les deux notions sont étroitement liées et correspondent à deux versants de l'enseignement : l'accompagnement et la conception.

Si la médiation passe par tous types d'outils, la médiatisation concerne uniquement les outils technologiques, d'où l'importance de cette notion dans un parcours d'apprentissage en ligne qui ne passe que par des « communications pédagogiques médiatisées » (*ibid.*). Les caractéristiques même de la formation en ligne nécessitent une réflexion autour de l'ingénierie d'accompagnement (tutorat), des outils utilisés, des modalités de communication. C'est à l'enseignant-concepteur de définir la place accordée à la médiation et à la médiatisation dans la formation qu'il offre. Mangenot illustre ce propos avec un tableau inspiré des études de Glikman (2002, cité par Mangenot, 2017 : 37):

	Médiation plutôt forte	Médiation plutôt faible
Médiatisation plutôt forte	Formations « de pointe », « riches »	Formations « modernistes »
Médiatisation plutôt faible	Autoformations « assistées » en centres de ressources ou formation à distance avec de nombreuses occasions de contact	Formations à distance « traditionnelles », publiques ou privées

Tableau 4: Répartition de la médiation et de la médiatisation dans les formations

Cette étude montre l'importance d'une utilisation conjointe de médiation et médiatisation forte pour qui veut proposer une formation « riche » et dépasser la formation en ligne « traditionnelle ». Il semble évident toutefois que les contraintes institutionnelles, budgétaires et humaines peuvent être un frein à une utilisation forte de ces deux notions et contraignent les formateurs à faire des choix entre l'une ou l'autre. Mangenot rappelle pour finir qu'une « absence totale de médiation est en contradiction avec l'idée même de formation » (2017 : 45), ce qu'il paraît judicieux de garder en tête lors de la conception et de la diffusion des contenus pédagogiques médiatisés.

# 5.2.3 L'enseignant, concepteur de contenus autonomisants

Pour garantir des contenus autonomisants et assurer une médiatisation forte, l'enseignant doit adopter une posture particulière dès la conception. Une partie de son rôle consiste à « anticiper les problèmes des utilisateurs et à chercher des solutions » (Tricot & Plégat-Soutjis, 2003 : 2). La conception est en effet l'étape durant laquelle l'équipe conceptrice va faire des choix d'outils, de thèmes, de documents, en fonction des besoins de formation, mais également en prenant en compte les éventuelles difficultés que le public pourrait rencontrer. Ce point semble d'autant plus important dans un contexte de formation en ligne asynchrone où les temps de médiation entre apprenant et tuteur sont limités, et dans laquelle la médiatisation est primordiale. Peraya signale d'ailleurs que « la médiatisation relève donc intrinsèquement du domaine de l'ingénierie de la formation » (2018 : 4). Pour offrir un apprentissage riche en médiatisation, le concepteur doit être capable de définir quels sont les critères les plus importants en fonction du contexte et des objectifs. Tricot & Plégat-Soutjis donnent une définition de ce qu'ils estiment être une conception efficace :

Nous postulons que concevoir un dispositif efficace de formation à distance utilisant les TIC, c'est concevoir un artefact complexe qui favorise l'apprentissage, permette à l'apprenant de réaliser les tâches prescrites, soit adapté aux objectifs d'apprentissage et compense les difficultés qu'implique l'autonomie. (2003 : 3)

L'enseignant-concepteur a donc de nombreux objectifs à viser lors de cette phase de réflexion, en plus des objectifs linguistiques, pragmatiques et socio-affectifs inhérents au contexte de formation. Celui-ci est d'autant plus complexe qu'il est dématérialisé et apporte d'autres difficultés de conception directement liées à l'utilisation des nouveaux outils techno-pédagogiques. Ces derniers

sont toutefois inévitables pour ne pas proposer une simple numérisation du cours en présentiel, mais bien des contenus multimédias de qualité s'appuyant sur les fonctionnalités de la plateforme numérique utilisée (Sauvage, 2019 : 5). Le concepteur doit être capable d'imaginer les possibilités offertes par les outils numériques, voire de les détourner pour se les réapproprier.

Toutes ces difficultés liées au rôle de concepteur de contenus numériques et autonomisants n'incombent normalement pas à une seule personne. Tricot & Plégat-Soutjis soulignent à ce sujet que « parmi les acteurs de la conception, certains ont un rôle "indirect" : sans intervenir sur le processus, ils peuvent l'influencer fortement. C'est le cas par exemple des personnes chargées de la maintenance, mais aussi du commanditaire et des utilisateurs » (20003 : 5). Il est vrai que les demandes institutionnelles peuvent influencer le travail de conception dès le départ : choisir des outils gratuits pour respecter des budgets, privilégier une plateforme dans une autre langue que le français pour faciliter la maintenance assurée par un non-natif, par exemple. Les utilisateurs et leurs particularités sont évidemment prises en compte, comme nous l'avons dit dès le départ, puisque l'on va chercher à anticiper les problèmes pour les éviter. Pour ces deux auteurs, « la conception d'un dispositif de formation à distance est aussi un processus coopératif » (ibid. : 4) qui implique un travail en équipe où chacun va apporter ses compétences et connaissances, les uns en langue, les autres en technologie, etc. Ce travail collaboratif peut être l'occasion de faire ressortir des idées qui doivent bénéficier avant tout aux apprenants. Ces temps d'échange doivent permettre de concevoir » la plateforme d'apprentissage selon la définition qu'en font Tricot & Plégat-Soutjis : définir les caractéristiques du dispositif à réaliser, à l'aide d'une méthode supposée réduire le budget final, ainsi que le temps et la charge de travail (*ibid* : 5). Cette méthode doit surtout mieux prendre en compte les objectifs dans trois domaines :

- l'utilité : se donner les moyens de faire réellement apprendre ce que l'on veut faire apprendre ;
- l'utilisabilité : se donner les moyens de faire un dispositif utilisable par les apprenants ;
- l'acceptabilité : se donner les moyens de faire un dispositif compatible avec les pratiques, les ressources, les contraintes, les objectifs des apprenants et de l'institution de formation-enseignement (*ibid*.)

Nous allons voir qu'il existe de nombreuses méthodologies pour atteindre ces objectifs, notamment en envisageant la conception ergonomique.

# Chapitre 6. L'ergonomie dans la conception numérique

L'ergonomie a deux approches : il s'agit à la fois de « l'étude scientifique des conditions de travail et des relations entre l'être humain et la machine », et de « l'adaptation d'un environnement de travail aux besoins de l'utilisateur » <sup>11</sup>. Cette double-approche est particulièrement intéressante dans un contexte de formation en ligne qui nécessite une forte médiatisation et des adaptations aux besoins du public cible.

#### 6.1 Prise en compte de l'expérience utilisateur lors de la conception

# 6.1.1 Définition et description de l'expérience utilisateur

La prise en compte de l'utilisateur (ici l'apprenant et l'enseignant) lors de la conception est une idée qui se développe dès les années 1990, notamment grâce à la notion de « conception centrée utilisateur » de Norman (1986). Cette nouvelle vision de la conception et de l'ergonomie ouvre la voie à l'« expérience utilisateur » dont Barcenilla & Bastien font une description précise :

L'idée générale consiste donc à considérer les objectifs de l'ergonomie « classique », portant sur l'amélioration des conditions du travail physique et cognitif, comme devant être élargis à l'étude du « ressenti » du sujet. Il s'agira par conséquent de prendre en compte les différentes facettes de la personnalité de l'individu, la cognition, mais aussi les affects (attitudes, émotions, etc.), ainsi que les caractéristiques des produits et des systèmes techniques qui influencent ces aspects ; ceci de façon à concevoir non seulement un produit adapté, mais plutôt « une relation adaptée au produit » et finalement une « expérience utilisateur ». (2009 : 3)

L'expérience utilisateur vise l'inclusion des besoins humains dans la conception de dispositifs informatiques, afin de proposer des produits satisfaisant des usages réels. Une définition qui rejoint finalement celle de l'ergonomie comme moyen d'adapter un environnement de travail aux besoins de l'utilisateur. Pour compléter cette définition, Hassenzahl (2001) décompose l'expérience utilisateur selon plusieurs critères traduits ici par Tcha-Tokey & al. (2015:5) :

la qualité hédonique (hedonic quality) et la qualité ergonomique (ergonomic quality) qui simultanément emmènent [sic] l'utilisateur à poser un jugement d'attractivité (appealingness), ce jugement déterminant par la suite ses comportements (behavioural consequences) et émotions (emotional consequences)

-

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Dictionnaire le Robert, consulté le 09/07/2021

On remarque ici un lien de cause à effet entre les qualités hédoniques et ergonomiques, et les réponses qu'elles vont susciter chez l'utilisateur. La prise en compte de l'expérience utilisateur dans la conception ergonomique vise justement à motiver et à engager l'utilisateur en proposant des dispositifs attractifs, comme le montre la schématisation des composantes de la notion.

# 6.1.2 Composantes de l'expérience utilisateur

Grâce à ses recherches, Mahlke (2008) propose un modèle intégrant un grand nombre de composantes de l'expérience utilisateur jusqu'alors éparpillées dans la littérature (Barcenilla & Bastien, 2009 : 15) :

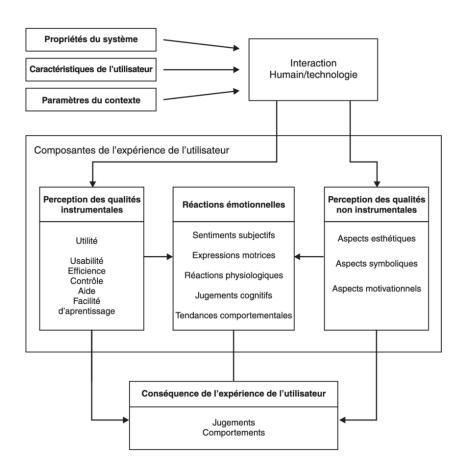


Illustration 2 : Cadre de recherche pour l'étude de l'expérience de l'utilisateur (adapté de Mahlke, 2008)

Ce cadre d'analyse permet d'établir clairement le lien entre la perception des qualités instrumentales et non instrumentales, et l'influence exercée sur les émotions de l'utilisateur. Potdevin & al. le résument ainsi : « [Mahlke] stipule que l'expérience utilisateur est sensible aux caractéristiques de l'individu, aux paramètres du système ainsi qu'au contexte de l'interaction et a pour conséquence d'influencer les représentations et les comportements d'usage des utilisateurs » (2020 : 2). Le modèle peut être utilisé comme une liste à suivre lors de la conception, comme l'ont fait Kubicki & al. dans leur étude sur les tables interactives (2012 : 10).

#### 6.1.3 La conception inclusive

Si la recentration de la conception sur les besoins des utilisateurs a permis une avancée en ergonomie, elle est également le moteur de la conception « inclusive » ou « universelle » qui s'intéresse aux utilisateurs ayant des besoins spécifiques. Cette notion invite les concepteurs à développer des dispositifs « visant à pallier les problèmes d'exclusion sociale et cognitive, et à prendre en compte les différentes populations faisant l'objet d'exclusion (handicapés moteurs et cognitifs, personnes âgées, public à faible niveau de qualification, etc.) » (Barcenilla & Bastien, 2009 : 6). La démarche de conception inclusive offre des dispositifs grand public, s'adressant aussi bien à « une population dite "valide et bien portante", et [...] aux personnes "à besoins spécifiques" » (ibid.). Finalement, il s'agit d'une méthodologie et d'une éthique cherchant à proposer des produits accessibles au plus grand nombre. Suivre une méthodologie inclusive impose des contraintes aux concepteurs qui doivent faire des choix entre accessibilité et utilisabilité, entre indépendance et co-dépendance, entre efficience et urgence, et sur la façon d'implémenter le produit (Vanderheiden, 2000, cité par Barcenilla & Bastien, ibid.). Shneiderman rappelle toutefois que « malgré l'effort requis au niveau de la conception pour accommoder les produits aux caractéristiques des usagers à besoins spécifiques, l'ensemble des utilisateurs peut en bénéficier » (2008, cité par Barcenilla & Bastien, *ibid*.). Il s'agit donc d'un choix à faire en première étape de conception, selon les ambitions et les volontés de l'équipe. On peut également imaginer emprunter seulement certains principes méthodologiques de la conception inclusive pour en intégrer les plus faciles à appliquer à un dispositif d'apprentissage en ligne.

### 6.2 Les critères de qualité ergonomique

# 6.2.1 Définition de la conception ergonomique

Nous l'avons vu, la conception inclusive est une branche de la conception ergonomique telle que nous l'avons définie en début de chapitre. Dans le cadre d'une formation en ligne asynchrone, il est intéressant d'ajouter une définition à ce qu'est la conception ergonomique dans le numérique. Bétrancourt & Caro apportent une première réponse à cette interrogation : « concevoir des documents électroniques ergonomiques signifie concevoir des documents qui soient adaptés aux activités concrètes et aux opérations mentales engagées par leurs utilisateurs » (2006 : 2). À cette définition, s'ajoutent quelques précisions de Bertin qui mentionne l'ergonomie didactique, sous-domaine de l'ergonomie : « l'ergonomie didactique est une approche théorique de l'instrumentation technologique de la situation d'apprentissage, visant à l'adéquation entre la technologie, ses utilisateurs et le processus, c'est-à-dire l'objectif recherché (l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire) » ( 2003 : 3). L'ergonomie en conception numérique consiste donc à assurer une cohérence entre environnement d'apprentissage technologique et besoins des utilisateurs. L'auteur parle d'une « approche théorique » de l'instrumentalisation technologique, ce qui nous ramène à une idée de réflexion autour de conception. Il donne d'ailleurs une méthodologie assez claire en ce qui concerne la conception de matériaux en ligne qui « suppose une démarche par étapes successives de conception, de tests, suivies de boucles de rétroaction qui introduisent dans la maquette initiale le résultat des observations en situation » (ibid. : 7). Cette méthode de travail correspond bien à la démarche d'expérience utilisateur qui s'appuie sur des phases de tests utilisateurs pour réajuster les contenus avant la finalisation (Bastien & Scapin, 2001).

L'ergonomie a donc pour but de garantir la conception de contenus numériques adaptés aux besoins réels des utilisateurs. Bertin développe l'idée selon laquelle l'ergonomie sert également à organiser les informations pour en faciliter la compréhension et l'assimilation par les apprenants (2003 : 11), à plus forte raison sur des supports numériques qui peuvent compliquer la lecture et l'apprentissage (Tricot, 2016 : 4). Les chercheurs qui se sont intéressés à ce concept d'ergonomie des documents numériques ont élaboré de nombreuses recommandations grâce à leurs études, offrant ainsi des critères de qualité ergonomique aux concepteurs.

# 6.2.2 Critères ergonomiques selon quelques auteurs

La littérature concernant l'ergonomie est très riche et il serait difficile d'énumérer toutes les recommandations adressées aux concepteurs. Le travail de conception commencerait donc par choisir quels principes adopter pour son projet. Les principes du psychopédagogue américain Mayer (2008) sont largement repris par d'autres auteurs et dans le milieu de la formation. Voilà les dix principes d'ergonomie proposés par Mayer :

Principes pour réduire le traitement inutile		
Cohérence	Éliminer tout ce qui est inutile ou décoratif	
Signalement	Mettre en exergue ce qui est important avec des organisateurs para-linguistiques (flèche, encadré, italique, gras, etc.)	
Redondance	Éliminer ce qui se répète	
Contiguïté spatiale	Garder visuellement près l'un de l'autre, les éléments qui vont ensemble	
Contiguïté temporelle	Faire coïncider ce qui est donné à voir avec ce qui est dit	
Principes pour gérer la complexité		
Segmentation	Ne pas tout donner en même temps : avancer progressivement	
Pré-entraînement	Permettre aux apprenants de se familiariser avec ce qui sera abordé	
Modalité	Éviter de diviser l'attention de l'apprenant. Donner à voir un visuel pertinent et à entendre des explications claires qui appuient ce qui est montré	
Principes pour favoriser le traitement signifiant		
Intégration multimédia	Faciliter l'apprentissage en utilisant différentes ressources. Photo, tableau, schéma, vidéo explicative avec commentaire audio, etc.	
Personnalisation	Impliquer les élèves, s'adresser à eux, personnaliser le message	

Tableau 5 : Principes de Mayer, traduits par Tricot (2016) et l'Université de Sherbrooke (2017)

À ces principes s'ajoutent les critères ergonomiques de Bastien & Scapin, basés sur une étude réalisée par les auteurs en 1993, et qui permettent d'identifier les problèmes d'utilisabilité (ou d'ergonomie) d'une interface utilisateur. Ces critères sont utilisés en phase de test lors de l'évaluation dite « experte », avant de réaliser les tests utilisateurs. Les critères sont au nombre de huit : guidage, charge de travail, contrôle explicite, adaptabilité, gestion des erreurs, homogénéité/cohérence, signifiance des codes/dénominations et compatibilité. Il existe des sous-catégories à l'intérieur de ces huit domaines d'évaluation, développés en annexe<sup>12</sup>. Il est intéressant de voir que les principes de Mayer et les critères de Bastien et Scapin se complètent : les premiers sont utilisables comme un guide de conception, et les seconds comme un guide d'évaluation.

Lorsque ces critères ergonomiques théoriques sont définis, il existe des méthodes pour les appliquer dans la pratique. Caro Dambreville & Bétrancourt ont compilé des résultats d'études afin « [...] d'aider les rédacteurs concepteurs à améliorer l'ergonomie des documents électroniques sur la base de recommandations fondées sur des résultats expérimentaux » (2001 : 3). Ils y rappellent les principes généraux d'ergonomie, puis développent longuement sur les organisateurs para-linguistiques (utilisation de l'espace, les caractères spéciaux et icônes, les couleurs, la typographie, la ponctuation, etc.) et les organisateurs anti-entropiques (Les plans, les indicateurs de positionnement, les indicateurs de volume, les indicateurs de contexte, les organisateurs d'aide à la navigation, les points de repère, les dispositifs de progression séquentielle et de retour en arrière, les dispositifs d'information locale, etc.). Ces indications viennent aiguiller les concepteurs dans la mise en pratique des principes de Mayer et des critères ergonomiques de Bastien & Scapin.

#### 6. 2.3 La tension guidage/autonomie en ergonomie

L'ergonomie enjoint finalement les concepteurs à fournir certaines consignes aux apprenants et à fabriquer un cadre structurant l'apprentissage. On le voit dans les principes de cohérence, de segmentation ou encore de pré-entraînement de Mayer, par exemple, ou dans les critères de guidage et de contrôle explicite de Bastien & Scapin. Cette dimension de l'ergonomie est-elle en opposition totale avec le projet d'autonomisation des apprenants ? C'est la réflexion que

44

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Voir Annexe II: Grille d'auto-évaluation du projet

mènent Rivens Mompean & Eisenbeis dans un article qui cherche à « faire surgir les tensions qui apparaissent entre guidage et autonomie » (2009 : 2). Elles citent tout d'abord Holec qui rappelle que « cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière naturelle, soit par un apprentissage formel » (1979 : 31, cité par Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009). En partant de ce postulat, les deux auteures montrent ensuite que « la mise en place de dispositifs d'autoformation nécessite une réflexion sur le guidage et sur les étapes du parcours à mettre en place dans le cas où ce pré-requis ne serait pas effectif » (2009 : 4).

Pour ce faire, toujours selon Rivens Mompean & Eisenbeis, les apprenants et les enseignants doivent travailler en coopération dans la définition des objectifs, des contenus et activités, dans l'organisation du travail et dans l'évaluation (*ibid.* : 6). Dans cette configuration, « la responsabilité de la définition, de l'évaluation et de la gestion de l'apprentissage est ici prise en charge en commun par l'enseignant et par les apprenants, avec pour objectif à plus long terme d'aller vers l'autodirection » (*ibid.*). La médiation est alors une forme de guidage vers l'autonomisation.

L'autre forme de guidage qui peut conduire à l'autonomie est le guidage en amont, établi dès la conception, à l'aide de méthodes ergonomiques (consignes claires, mise en page facilitant la lecture, etc.). Les auteures précisent que « ce balisage en amont permet un guidage moins "visible" et permet à l'étudiant de s'autonomiser, car il peut se préparer à prendre sa part de responsabilité, faire des choix et établir des priorités » (*ibid.* : 11). Un balisage du matériel pédagogique évite également à l'apprenant de se perdre dans les ressources. D'après les résultats de leurs études sur des groupes d'étudiants, le guidage asynchrone en amont est le plus efficace pour faciliter l'autonomisation des apprenants (*ibid.* : 14). Cette perspective montre l'importance des critères ergonomiques pour accompagner l'autonomisation des apprenants.

# Partie 3

\_

La création d'une plateforme d'entraînement au DALF C1

# Chapitre 7. La conception de la plateforme d'entraînement C1

Ce chapitre vise à présenter la méthodologie choisie, les étapes du projet d'ingénierie mis en place pour concevoir la plateforme d'entraînement au DALF C1 de l'Alliance française de Cuneo, ainsi que les choix pédagogiques qui ont ensuite influencé la réalisation.

#### 7.1 Méthodes de recherches

Le choix de la méthodologie de recueil de données a été facilité par les lectures de références bibliographiques. Assez rapidement après avoir lu sur « l'expérience utilisateur » et l'ergonomie, il nous a semblé pertinent d'avoir recours à un questionnaire à fournir au groupe d'apprenants C1 suivi durant la période de stage. Ce questionnaire a été élaboré sur Google Form, car les apprenants ont l'habitude d'utiliser cet outil lors des activités de compréhension de l'oral et de l'écrit. La familiarité de l'outil devait contribuer à encourager et simplifier la participation. Pour rédiger les questions, nous nous sommes appuyée sur les travaux de Kubicki & al. (2012 : 10) et sur le Cadre de recherche pour l'étude de « l'expérience de l'utilisateur » de Mahlke (2008). Le recours aux travaux de Tricot & Plégat-Soutjis (2003) a permis de mieux ajuster le contenu des questions. Ces dernières sont pour la plupart basées sur le modèle de l'échelle Osgood, avec une amplitude de 1 à 5 : 1 correspond à « pas du tout d'accord » et 5 à « tout à fait d'accord ». Nous avons choisi d'effectuer un pré-test avec une utilisatrice débutante, après qu'elle ait navigué sur la plateforme d'entraînement C1 en autonomie et réalisé une séance complète (la numéro 6, intitulée : objectif zéro déchet). Ce questionnaire est censé donner des indications sur l'efficacité, l'efficience et l'utilisabilité (Tricot, Plégat-Soutjis, Camps, Amiel & Lutz, 2003) de la plateforme d'entraînement et des contenus. C'est à la fois le moyen de vérifier la pertinence du projet mais aussi une sorte de liste de choses auxquelles penser lors de la conception et de la création de la plateforme.

L'enquête par questionnaire s'accompagne d'observations lors des cours auxquels nous avons assisté durant le stage. Ces données sont notamment utilisées pour décrire le contexte d'enseignement, les besoins et les attentes des apprenants. Pour compléter notre méthodologie de recueil, nous avons développé une grille d'auto-évaluation qui s'appuie sur les critères ergonomiques de Bastien & Scapin (1993). L'approche de ces auteurs se focalise sur l'évaluation du concepteur par

le concepteur, il s'agissait donc d'une base intéressante pour réaliser une grille d'auto-évaluation. Elle nous a permis de prendre du recul sur le projet, d'envisager des solutions aux problèmes perçus et de prendre en considération certains critères ergonomiques qui n'apparaissent pas dans le questionnaire de « l'expérience utilisateurs » vécue par les apprenants.

Cette réflexion sur la méthodologie de recherche s'accompagne de la construction du projet d'ingénierie que nous allons présenter.

# 7.2 Les étapes du projet ingénierique, démarche ACRE

#### 7.2.1 L'analyse du contexte de formation : 18 au 25 janvier 2021

Pour conduire ce projet ingénierie, la démarche ACRE (Analyse, Conception, Réalisation et Évaluation) a été privilégiée (Ardouin, 2003, 2013). La première étape consiste à analyser la situation existante, c'est-à-dire à identifier les besoins, les opportunités, les acquis du contexte et les éventuels problèmes rencontrés. Nous avons réalisé cette étape lors de la première semaine de stage. L'Alliance de Cuneo propose un cours s'adressant aux apprenants de niveau C1, souhaitant préparer le DALF en vue de projets professionnels ou scolaires. Les cours sont assurés par une enseignante faiblement formée en numérique, qui organise des cours de type hybrides, alternant une semaine en face à face synchrone et une semaine de travail asynchrone. Pour répondre à une demande grandissante de formation à distance, l'AFC a souhaité se doter d'une plateforme qui accueillerait des supports pédagogiques numériques utilisables pour les semaines de cours en ligne asynchrones. L'objectif était alors de fournir des contenus de qualité, autonomisants et aussi auto-correctifs que possible pour permettre aux apprenants de travailler avec un tutorat très réduit, évitant toute manipulation numérique à l'enseignante. Les contenus de la plateforme visaient l'entraînement à la compréhension de l'oral et de l'écrit, la révision des méthodologies de productions de l'écrit (synthèse et essai), ainsi que la révision des connecteurs logiques. Les contenus devaient permettre aux apprenants de comprendre la mécanique d'un plan de synthèse et d'un plan d'essai, de travailler l'organisation du texte et de parer aux difficultés des apprenants italiens dans la rédaction de textes en ce qui concerne la cohésion et la cohérence textuelle. Cette analyse de situation permet ensuite de passer sereinement à l'étape de conception.

# 7.2.2 La conception du projet : fin janvier - fin février 2021

La conception est un temps durant lequel le concepteur fait l'inventaire de toutes les options envisageables pour son projet et procède à des simulations des options, pour choisir les plus adaptées. Notons qu'à ce stade, rien n'est encore définitif. Il s'agit plutôt de modéliser différents scénarios pédagogiques, d'étudier les outils ainsi que les thèmes, etc. La conception consiste à se projeter dans le futur, à imaginer à quoi le projet pourrait ressembler une fois terminé. Pour faciliter cette démarche, il est conseillé de réaliser un cahier des charges étoffé par l'analyse préalablement réalisée en étape 1. Ce document rappelle les objectifs du projet, les besoins du public cible, ainsi que les principales caractéristiques de ce public. Pour la plateforme d'entraînement de l'AFC, nous avons établi un cahier des charges<sup>13</sup> qui nous a permis de répertorier les besoins pragmatiques et langagiers, les outils privilégiés par la directrice de l'Alliance, le type de suivi ou encore la place de l'interaction.

C'est pendant l'étape de conception que nous avons réalisé de nombreuses recherches sur le DALF C1 et que nous avons procédé à la mobilisation du matériel pédagogique (cf. 3.7.2.2). En incluant les ressources pédagogiques dans la conception, nous avons ainsi pu tester la pertinence des documents, en se basant sur la démarche de simulation proposée par Ardouin (ibid.), avant d'engager du temps dans la réalisation d'exercices numériques à partir desdits documents. Nous avons également mis en place une charte graphique 14 pour garantir un visuel harmonieux qui prennent en compte certains critères ergonomiques sur lesquels nous reviendrons plus en détail (cf. 3.7.2.3). Pour aller plus loin dans la simulation, la démarche ACRE suggère d'avoir recours à une grille d'évaluation basée sur les objectifs de la commande de projet et de l'analyse de situation. Nous avons trouvé que l'idée d'une grille d'auto-évaluation rejoignait les méthodes de tests « experts » de Bastien & Scapin (1993), même si celle-ci s'intéresse davantage aux critères de qualité ergonomique qu'aux objectifs initiaux du projet. Nous n'avons donc pas réalisé de grille d'évaluation supplémentaire pour les objectifs tels que « réaliser une méthodologie de synthèse » ou « proposer un exemple de plan d'essai argumenté ».

In fine, prendre son temps lors de la conception évite de perdre du temps lors de la réalisation, puisque les outils et documents peu pertinents sont écartés du projet dès la deuxième phase.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Voir Annexe III : Cahier des charges

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Voir Annexe IV : Charte graphique

# 7.2.3 La réalisation du projet : début mars - fin avril 2021

La troisième étape du projet d'ingénierie selon la démarche ACRE consiste à mettre en forme les idées conservées durant la phase de conception. À partir des documents et informations récoltés, les contenus pédagogiques sont créés. Il s'agit alors pour le concepteur d'utiliser les outils et de respecter la charte graphique établie pour mettre en forme les documents pédagogiques et les activités numériques. Après avoir créé les contenus, le concepteur peut passer à une phase expérimentale qui permet d'éviter les mauvaises surprises lors du lancement du projet. Cette phase rejoint le concept de « gestion des erreurs » de Bastien & Scapin (1993), qui vise à réduire les erreurs ou à les corriger lorsqu'elles surviennent, pour éviter l'impact négatif qu'elles peuvent avoir sur les utilisateurs. Les erreurs comprennent les saisies incorrectes ou incomplètes, les bugs techniques, et tout autre maladresse venant de l'Homme. En effet, malgré les précautions prises en période de conception pour garantir une réalisation sans accroche, quelques erreurs peuvent survenir - fatigue, stress ou inattention sont inévitables. L'étape expérimentale est aussi l'occasion de vérifier si le cahier des charges a été respecté, et de modifier ce qui n'est pas conforme, avant de refaire une série de tests.

Le temps de réalisation peut permettre de répondre à d'éventuels besoins en formation au sein de l'équipe pédagogique. Puisque la phase de test est toujours en cours, il est en effet possible de faire des démonstrations et des formations avant que le projet ne soit dévoilé aux apprenants. Dans le cadre du stage, la plateforme d'entraînement C1 a été soumise plusieurs fois à la tutrice de stage qui ne s'est pas saisie de ce temps pour proposer des formations à l'enseignante C1, ni à elle-même. Nous avons utilisé des outils que l'équipe enseignante dans son ensemble ne connaissait pas, il est donc difficile d'estimer si la maintenance sera simple et efficace pour elles. La décision de former les enseignants ou non revient à la direction des institutions, et non pas au concepteur, ce qui pourrait être à prendre en compte lors de la phase de conception.

Dans notre cas, les phases de conception et de réalisation se sont parfois déroulées de manière cyclique. Il nous est en effet arrivé de reprendre la conception de certaines parties du projet après une première phase de tests non concluants, pour changer de document ou d'outil, par exemple. Les dernières modifications ont été apportées à la fin du mois d'avril.

# 7.2.4 L'évaluation du projet : première quinzaine de mai 2021

La dernière étape de la démarche ACRE est l'évaluation du projet. Pour la plateforme d'entraînement, nous avons choisi de suivre la méthodologie de Bastien & Scapin (1993) avec une phase d'évaluation « experts » et une phase « utilisateurs ».

Pour l'évaluation par des experts, nous avons commencé par une auto-évaluation, grâce à la grille mentionnée précédemment (cf. 3.7.1). Cela nous a permis de vérifier que la plateforme correspond aux attentes de la tutrice de stage, mais qu'elle respecte également les principes ergonomiques autonomisants. À cela s'est ajouté l'évaluation par deux expertes en FLE et habilitées pour la certification DALF C1, lors de la première semaine de mai. Il s'agissait de l'enseignante C1 qui a évalué la partie linguistique et langagière des contenus, et d'une enseignante collaboratrice à l'AFC qui a évalué la partie numérique et fonctionnelle de la plateforme.

Le retour par les utilisateurs a été réalisé après la phase experte, pendant la deuxième semaine de mai. L'évaluation utilisateurs permet au concepteur d'effectuer de légers ajustements au projet, selon les finalités de l'expérience utilisateur. Si la conception et la réalisation ont été suffisamment travaillées, l'évaluation par les utilisateurs ne devrait pas révéler d'erreur majeure. Dans le cas de la plateforme C1, le lien de la plateforme a été envoyé à une partie des apprenants du cours C1 de l'AFC, accompagné du questionnaire (cf. 3.7.1) d'expérience utilisateur qu'ils nous ont renvoyé après avoir utilisé la plateforme environ une semaine (mi-mai). Certains ont ajouté des commentaires par email. L'évaluation par les utilisateurs peut permettre au concepteur d'accompagner davantage ceux qui en ont besoin, notamment sur des usages non prévus dans le scénario pédagogique. Toutefois, ça n'a pas été nécessaire dans ce contexte puisque personne ne s'est manifesté pour demander une aide technique ou pédagogique. De plus, aucun ajustement n'a été fait sur la plateforme après le retour des questionnaires puisque notre stage était déjà terminé. C'est la personne chargée de la maintenance de la plateforme qui devra intégrer les commentaires des apprenants au projet, mais ce rôle n'a pas été déterminé pendant la période de stage, nous ne savons donc pas si quelqu'un le fera. Les retours par questionnaire ont donc davantage été utiles pour mener une analyse sur l'ergonomie et l'autonomie que pour aider les utilisateurs ou réaliser des ajustements immédiats.

#### 7.3 Les choix pédagogiques

# 7.3.1 Le choix des thématiques et du format des séances

Le DALF C1 était jusqu'en mars 2020 divisé en deux catégories de production : « Lettres et Sciences humaines » et « Sciences ». Désormais, le DALF C1 est réuni en un seul examen, les candidats sont donc tous préparés aux mêmes sujets de production de l'oral et de l'écrit, sur des thématiques liées à la société. Les apprenants doivent posséder un répertoire lexical étendu sur les sujets d'actualité, et être capable de lire des articles de presse en prenant en compte le para-texte.

Pour la plateforme de l'AFC, nous devions réaliser 3 séances de méthodologies et 7 séances d'activités langagières pour préparer les apprenants à l'examen du DALF. Les séances d'entraînement devaient inclure une compréhension de l'oral et de l'écrit, un exercice de production de l'écrit et/ou une activité de révision sur les connecteurs logiques. Il est évident qu'en sept séances, tous les sujets ne pouvaient pas être abordés. Nous avons choisi de suivre un scénario pédagogique avec une thématique par séance d'entraînement : (1) égalité des chances à l'école, (2) le logement participatif, (3) le zéro déchet, (4) l'humour à la française, (5) le télétravail, (6) la gastronomie et (7) les médias<sup>15</sup>. Les thèmes développés lors des séances 2 et 5 ont été choisis car l'enseignante C1 qui avait demandé de faire des compréhensions de l'oral et/ou de l'écrit sur des articles qu'elle avait sélectionné. Nous avons choisi d'utiliser du matériel déjà existant pour gagner du temps, même si les thèmes n'étaient pas notre premier choix. Les thématiques des autres séances ont été choisies par rapport à leur actualité (médias, télétravail) et à notre propre intérêt pour certains (recyclage, féminisme, droit à l'oubli). La séance sur l'humour comporte une CO et une CE, ainsi que des jeux de langue, tout comme la séance sur la gastronomie. Nous avons choisi d'aborder l'humour car c'est une thématique parfois difficile pour les apprenants, mais aussi intéressante pour un niveau C1 très avancé au niveau linguistique. Les séances 4 et 6 sont les seules à ne pas donner lieu à un travail de production. Ces séances se veulent plus ludiques et focalisées sur le plaisir de la langue et de la culture. Les deux dernières séances comprennent des sous-thèmes, pour donner plus de connaissances aux apprenants. La gastronomie aborde donc la cuisine moléculaire et traditionnelle, et le tourisme gastronomique. Les médias s'intéressent à la place des femmes dans les médias, au cyberharcèlement et au droit à l'oubli.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Voir Annexe V: Tableau des thèmes et outils

#### 7.3.2 Le choix des outils

Le choix des outils s'est avéré plus fastidieux que celui des thématiques, même si la variété de thèmes était bien plus vaste que celle des outils. Une grande partie des outils pédagogiques numériques proviennent des États-Unis et du Canada, ce qui peut rendre l'accès ou la prise en main parfois difficile pour les personnes chargées de la maintenance qui ne n'auraient pas des compétences suffisantes en anglais par exemple. Dans le cas de l'Alliance française de Cuneo, deux éléments étaient à prendre en compte : la gratuité des outils et leur simplicité d'usage. Nous avons privilégié des outils aux interfaces en français, dans la mesure du possible, ainsi que ceux qui ne nécessitent pas une inscription pour les apprenants. En effet, la contrainte de devoir créer un compte pour utiliser les contenus pédagogiques pourrait être un frein à la participation. Nous avons choisi de réaliser certains exercices de révisions de grammaires sur Learning Apps, d'une part parce que nous maîtrisons bien cet outil (gain de temps), d'autre part parce qu'il offre une grande variété de modules pour la ludification de contenus pédagogiques. Nous avons également utilisé Educaplay qui permet de créer des mots mêlés et mots fléchés intéressants, ainsi que des vidéos avec interruptions (CO). Pour compléter, quelques activités ont été créées sur Education-et-Numérique qui offre la possibilité de créer des QCM, d'intégrer des fichiers audios et des jeux pris sur Learning Apps, de proposer des textes à trous, etc. Cet outil est très complet en termes d'évaluation, il permet au concepteur de fixer un seuil minimum pour valider le module, ce qui permet de se mettre en condition d'examen pour une compréhension par exemple. Enfin, nous avons eu recours à Netquiz Web, un outil canadien, uniquement disponible pour les professionnels de l'enseignement (nécessitant une inscription avec un email professionnel). Malgré les contraintes d'accès, nous avons trouvé cet outil particulièrement intéressant pour sa grande diversité d'applications : association, QCM, classement, damier, développement, dictée, marquage, mise en ordre, réponse brève, révision, texte lacunaire, vrai ou faux ou encore zones à identifier. Il permet notamment de travailler sur des textes longs pour proposer des activités de soulignement (marquage) par catégorie, de catégorisation (damier, classement) ou encore des activités de production écrite longues (développement) avec des suggestions d'auto-correction détaillées. C'est, pour nous, un outil très adapté au niveau C1, de par sa complexité. Il est également bien développé en termes d'évaluation, à la fois pour l'apprenant qui obtient un score et une correction immédiate,

et pour l'enseignant qui récupère des données chiffrées détaillées, par apprenant et par question<sup>16</sup>. Il est à noter toutefois que cet outil est inconnu des apprenants du groupe (ill. 2), et qu'il gagnerait donc à être présenté en amont de la formation asynchrone pour plus d'efficience :

5. J'ai déjà utilisé ces sites auparavant :

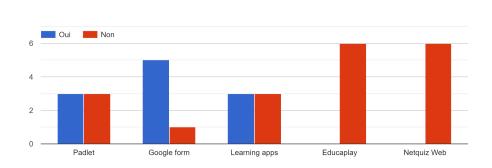


Illustration 3 : Habitudes d'utilisation des outils proposés sur la plateforme C1

En effet, pour des utilisateurs peu aguerris, il pourrait y avoir des difficultés de prise en main. Malgré l'introduction d'outils novateurs en pédagogie, certaines activités ont été réalisées sur *Google Form*, mieux connu du public de l'AFC (5 sur 6). L'utilisation d'outils familiers semble rassurant pour les apprenants :

6. Je me sens à l'aise sur ces applications, la prise en main est facile :

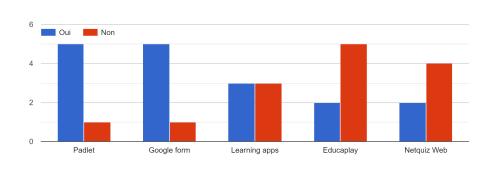


Illustration 4 : Facilité de prise en main des outils utilisés sur la plateforme C1

Les contenus ont été publiés sur un Padlet en colonnes, car l'outil est à la fois gratuit, simple d'utilisation (ill. 3) est relativement bien connu des apprenants et enseignants (ill. 2).

-

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Voir Annexe VI: Résultats d'une évaluation sur Netquiz Web

### 7.3.3 Le choix de la charte graphique

Plusieurs critères ergonomiques concernent la mise en page des documents et l'aspect esthétique ou visuel :

- Groupement/Distinction entre item (organisation logique des informations dans l'espace)
- Lisibilité (les éléments de présentation (typographies, couleurs, images, etc) facilitent la lecture)
- Homogénéité et cohérence (le format, la localisation, la syntaxe, la mise en forme, etc, sont stables)

Pour prendre en compte ces éléments, nous avons pris de nombreux conseils dans le document « Ergonomie des documents numériques » de Caro Dambreville & Bétrancourt (2001) déjà mentionné dans l'état de l'art. Les auteurs s'appuient sur une compilation d'études pour rassembler des recommandations ergonomiques, tels que « Recommandations sur les caractères spéciaux et icônes : Utiliser un marquage redondant (principe général en ergonomie) : caractères spéciaux et typographie ou couleur par exemple » (*ibid*. : 8).

Pour la présentation des CE, nous avons choisi d'utiliser un modèle<sup>17</sup> unique de fiche apprenant, répertoriant le numéro de la séance, le type d'activité, le lien de l'URL pour le Google Form, et les articles. Nous avons ajouté une touche de couleur pour distinguer les informations formelles et les articles, en utilisant le bleu qui rappelle les diaporamas de méthodologie. Ceux-ci suivent également un modèle unique avec un rappel de bleu sur le côté et des cartouches de liste orange. Le bleu est régulièrement utilisé dans les visuels d'entreprises ou éducatifs, car il évoque la confiance et l'apaisement. C'est aussi la couleur la plus appréciée au monde<sup>18</sup>, elle est donc susceptible, statistiquement, de plaire au plus grand nombre. En ce qui concerne le Padlet, nous avons sélectionné un fond couleur sable, suffisamment neutre pour ne pas gêner la lecture. Les colonnes méthodologiques sont en vert clair et les séances d'entraînement en jaune, pour répondre au critère Groupement/Distinction des items. L'établissement d'une charte graphique (cf. Annexe II) permet de garantir l'harmonie de la présentation et l'utilisation de codes redondants facilitant le repérage des informations. Nous avons établi notre proposition à partir des éléments susmentionnés et avons mis la charte à disposition de l'AFC pour que les activités qui renforceront la plateforme dans le futur puissent être uniformisées. Nous avons également laissé une copie des modèles vierges de fiche apprenant et de diaporama.

-

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Voir Annexe VII: Fiche de CE séance 6, page 1

<sup>18 17</sup> réponses sur "La signification cachée des couleurs en communication visuelle" (consulté le 15/07/2021)

### 7.4 La mobilisation du matériel pédagogique

#### 7.4.1 Les documents de France Éducation Internationale

Avant de réaliser des contenus d'entraînement pour le niveau C1, nous nous sommes appuyés sur de nombreux documents relatifs à l'examen du DALF qui ne nous étaient pas familiers. Afin d'offrir des contenus pointus, les plus près possibles du DALF, nous avons consulté le site france-education-international.fr, placé sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Ce site répertorie les tests et certifications de langue française, dont le DALF. Une première page donne des explications sur le diplôme, à qui il s'adresse, comment s'inscrire ou déclarer un handicap, sur les sanctions en cas de fraudes, etc. On y trouve également un descriptif des épreuves et des conseils pour se préparer. Une autre page propose des exemples de sujets d'examens. Il est possible d'écouter les audios sur le site, de télécharger les documents (sujets, transcriptions, documents surveillants, grilles d'évaluation).

Consulter ce site nous a permis d'améliorer nos connaissances sur l'examen du DALF. Les modèles de la compréhension de l'oral et de l'écrit et de productions de l'écrit de France Education Internationale nous ont permis de formaliser les activités de la plateforme. Pour les activités de compréhension, nous avons essayé par exemple de respecter environ le même nombre de questions et de points, afin de mettre les apprenants dans des conditions identiques à celles durant l'examen. Nous avons choisi des articles de CE de plus de 1 200 mots, et des audios de CO de mêmes durées que ceux des consignes (environ 8/10 minutes). Pour les productions écrites, nous avons privilégié des articles cumulant un total d'environ 1 000 à 1 300 mots. Le but était de donner un aperçu aux apprenants de ce qu'ils rencontreraient en examen, pour diminuer l'appréhension de l'inconnu.

#### 7.4.2 Les blogs et sites professionnels

Le FLE bénéficie d'un vaste réseau mondial, très actif sur Internet. Les professeurs de FLE sont particulièrement enclins à partager leurs ressources et leurs idées d'activités à travers des blogs comme lafleiste.wordpress.com, delfdalf.fr ou encore partajondelfdalf.com à partir desquels nous avons trouvé de précieuses informations pour les contenus de niveau C1. Les Instituts et Alliances françaises partagent également de nombreuses ressources de qualité, à l'image de l'Institut français de Milan avec le site Passe ton Dalf!. Ces ressources sont très intéressantes pour les enseignants et les

stagiaires ayant peu d'expérience ou peu de connaissances sur l'un des niveaux du CECRL, car elles sont réalisées par des professionnels expérimentés, donc elles sont généralement de qualité, et elles peuvent donner des idées pour adapter des contenus à son propre projet. Il faut toutefois avoir deux choses en tête lorsque l'on s'inspire du travail d'autres enseignants. Tout d'abord, les dates : il est impératif de bien regarder les dates de publication et d'être conscient que certains contenus ne sont plus mis à jour ou ne correspondent pas aux réformes récentes. Ensuite, le droit d'auteur : il faut privilégier les ressources libres de droit ou pouvant être empruntées avec accord de l'auteur, en n'oubliant pas de citer les sources. Nous avons consulté les sites francepodcasts.com, communfrancais.com et l'agrégateur lemoteurdufle.fr, qui sont régulièrement mis à jour et fiables, notamment pour connaître les particularités de la synthèse et de l'essai argumenté du DALF. Pour la plateforme C1, nous avons lu beaucoup d'informations sur les blogs professionnels pour nous familiariser avec les compétences C1, mais nous avons préféré proposer des exercices originaux, avec des documents libres de droit pour ne pas avoir de problème de propriété intellectuelle.

### 7.4.3 Les documents authentiques

Choisir des documents authentiques semblait essentiel pour préparer les apprenants à l'examen, puisque les sujets de la compréhension de l'écrit et de production de l'écrit sont composés d'articles de presse pris dans des journaux français, et les sujets de compréhension orale de documents sonores radiophoniques ou publicitaires. Pour les articles, nous avons sélectionné des articles issus des journaux *Le Monde, Libération, L'Etudiant, Femme actuelle, Le Temps, 50/50 Magazine, l'Usine digitale* et *Le Figaro. Charlie Hebdo* apparaît également dans une activité sur la caricature. La sélection s'est faite en fonction de ce qui ressortait lors des recherches sur les thèmes choisis et de ce qui était le plus pertinent en longueur (plus de 900 mots) et en actualité. Pour les documents audios, la recherche a été plus complexe. Nous avons recherché les documents sur *Youtube* qui donne la possibilité de ne montrer que les vidéos libres de droit et permet de les extraire pour ne garder que l'audio à intégrer dans les exercices. L'image est en effet à proscrire dans la mesure du possible. Il a toutefois été difficile de trouver des annonces publicitaires ou radiophoniques gratuites, ce critère n'a donc pas été respecté. Nous avons privilégié les audios correspondant aux critères de longueur (30 sec. pour les plus courts, 8 min. pour les plus longs) et ayant une qualité correcte. Les accents et débits sont variés (critère C1).

# Chapitre 8. La réalisation des contenus et l'évaluation du projet

Après avoir analysé le contexte et élaboré le plan de conception, le projet n'a plus qu'à être réalisé, puis évalué. Ce chapitre abordera donc tout d'abord la réalisation des activités, puis dans un deuxième temps la réalisation des outils d'évaluation qui ont permis de recueillir des résultats sur le projet, à analyser dans la quatrième partie du mémoire.

#### 8.1 La réalisation des activités

# 8.1.1 Les méthodologies utiles au DALF C1

Les épreuves de production du DALF requièrent des connaissances méthodologiques particulières. Les deux épreuves de productions écrites consistent en une synthèse de documents et un essai argumenté. Ce « type d'écrit académique, parfois identifié comme étant typiquement français » (Hamez, 2013 : 3) peut poser problème aux apprenants étrangers moins habitués à l'organisation des textes et à l'élaboration de plan. C'est en tout cas ce qui a été constaté par l'enseignante C1 et la tutrice de stage qui ont donc souhaité intégrer des éléments de préparation méthodologique à la plateforme d'entraînement C1. D'après leur expérience, les apprenants italiens ont des difficultés à organiser leur pensée et à construire des plans structurés dans leur appropriation du français. À la demande de l'AFC, nous avons repris les consignes de chaque épreuve de production dans des diapositives. Les informations ont été tirées des documents de France Éducation Internationale en grande majorité et occasionnellement de blogs professionnels mentionnés précédemment. Tous les documents ont été vérifiés et corrigés par l'enseignante C1, puis par la tutrice de stage, avant d'être intégrés au Padlet. Les diapositives incluent les consignes des épreuves, ainsi que des conseils de rédaction et de gestion du temps. De plus, nous avons proposé un document sur le plan détaillé de synthèse et celui de l'essai pour montrer les différentes attentes. Pour la synthèse, une fiche récapitulative 19 avec des grandes idées des deux ou trois textes donnés dans le sujet a été créée, au format word, disponible en téléchargement et à l'impression pour donner la possibilité aux apprenants de l'utiliser sur les sujets d'entraînement de la plateforme. Nous

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Voir Annexe VIII: Fiche récapitulative Synthèse

avons aussi adapté la grille d'évaluation de l'épreuve pour en faire une grille d'auto-évaluation<sup>20</sup>, également téléchargeable et imprimable, pour permettre aux apprenants de se familiariser avec les critères d'évaluation en autonomie. Pour l'essai argumenté, nous avons proposé une « fiche situation<sup>21</sup> » reprenant des éléments de consignes à replacer dans un tableau (ex : Quel est le type de production demandé? Quel rôle jouez-vous dans cet essai? À qui écrivez-vous?). Une grille d'auto-évaluation accompagne ce document, également inspiré des consignes de l'épreuve. Conjointement, ces documents sont là pour donner une certaine autonomie aux apprenants, ils peuvent les utiliser pour évaluer leurs productions d'entraînement avec une autre approche que celle de l'enseignant. Dans les grilles d'évaluation, nous n'avons pas utilisé de notation à points mais un système de cases à cocher « La consigne est-elle respectée ? Oui, En partie, Non ». En effet, la notation des épreuves du DALF est très précise et comporte des demi-points qui seraient vraisemblablement difficiles à appréhender pour des apprenants. Cette idée de cocher des acquis, en cours d'acquisition ou non-acquis paraissait plus simple à prendre en main pour des apprenants travaillant en autonomie. Nous n'avons malheureusement pas eu de retour sur ces grilles d'auto-évaluation de la part des apprenants. Les deux méthodologies sont complétées par des exemples de plans détaillés, avec une fiche récapitulative pour la synthèse et un plan détaillé approuvé par l'enseignante C1, et pour l'essai, une « fiche situation » et un plan. Dans les deux cas, nous n'avons pas fourni d'exemple rédigé, trop coûteux en temps lors de la réalisation.

En ce qui concerne la méthodologie de production orale, celle-ci est assez succincte car ce n'était pas un point que la tutrice de stage souhaitait développer sur cette plateforme d'entraînement. Nous avons implémenté un premier diaporama de méthodologie, puis une deuxième réalisé par l'enseignante C1 et mis en forme par nos soins. Le premier est une méthodologie assez simple sur la partie exposée de l'oral, reprenant les consignes du CIEP et tourné en particulier vers l'analyse, les types de plans et le contenu de l'exposé. Le deuxième diaporama donne davantage de conseils sur la langue, l'expression, les compétences et savoirs-faires, etc. Nous avons décidé de mettre les deux sur la plateforme car ils se complètent assez bien et donnent une vision d'ensemble de l'épreuve.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Voir Annexe IX: Grille d'auto-évaluation Synthèse

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Voir Annexe X: Fiche situation Essai

# 8.1.2 Les compréhensions de l'écrit et de l'oral

Les séances d'entraînement 1 à 7 comprennent toutes une compréhension de l'écrit et une compréhension de l'oral. Après avoir trouvé des documents authentiques correspondant aux thèmes choisis et définis quels outils seraient utilisés, la mise en pratique a été relativement rapide. Pour correspondre aux épreuves, nous avons privilégié un format questionnaire, avec à chaque fois entre neuf et douze questions, et un total de points compris entre 20 et 25, assez proche de l'examen.

Les compréhensions de l'écrit suivent toutes le même modèle : les textes sont publiés sur une fiche apprenant, avec un lien vers un *Google Form* sur lequel se trouvent les questions. Cet outil a été choisi car il était déjà connu des apprenants, il est simple d'utilisation et il permet de proposer des questions ouvertes et fermées. À cela s'ajoute un exercice de compréhension écrite sur *Le Schmilblick* de Pierre Dac dans la séance sur l'humour, créé sur *Netquiz Web*, plutôt destiné à travailler de façon ludique.

Les compréhensions de l'oral suivent quant à elles deux modèles différents, selon s'il s'agit d'un document sonore long ou de plusieurs documents courts. Les documents sonores longs concernent les séances 1, 2, 6 et 7. Les séances 1, 2 et 7 comprennent un document directement publié sur le *Padlet*, accompagné d'un lien vers un *Google Form* sur lequel se trouvent les questions. La CO de la séance 6 a été réalisée sur *Educaplay* avec l'outil « vidéos avec insertions » qui permet d'arrêter la vidéo à des moments précis pour poser des questions. Nous avons sélectionné une vidéo car le sujet de la cuisine moléculaire est particulièrement visuel. Les documents courts concernent eux les séances 3, 4 et 5. Les activités ont été réalisées sur *Education-et-numérique*, un outil gratuit sur lequel il est possible de créer un module unique avec plusieurs documents qui s'enchaînent. Un document audio est inséré, suivi des questions, puis l'on passe au document suivant avec ses questions, etc. Cet outil se prête bien aux documents courts, ils peuvent ainsi être réunis dans un même module, selon le principe ergonomique de groupement des items. La création des CO et CE a été parfois difficile car il faut pouvoir trouver suffisamment de questions pertinentes dans chaque document. Pour nous, il était compliqué de savoir si les questions correspondaient bien à un niveau C1 ou si elles étaient trop simples/trop difficiles.

#### 8.1.3 Les productions de l'écrit

La grande difficulté de la production de l'écrit est de proposer des supports autonomisants. Comment réaliser des activités auto-correctives pour la production de l'écrit qui requiert de grandes connaissances linguistiques et pragmatiques ? En accord avec la tutrice de stage, il a été décidé que les séances d'entraînement comprendraient des sujets de production de l'écrit formulés comme ceux des épreuves du DALF, et que leur correction ferait partie du tutorat assuré par l'AFC. Nous avons choisi d'ajouter les grilles d'auto-évaluation à la plateforme pour donner la possibilité aux apprenants de vérifier seuls leurs acquis. Les séances 1 et 7 sont complétées par un sujet de synthèse. Les séances 2 et 5 travaillent quant à elle l'essai argumenté. Pour ces quatre exercices, les articles supports ont été copiés dans des fiches apprenants pour éviter la navigation entre trois fenêtres (principe ergonomique facilitant le repérage dans l'espace et la mémorisation). Les fiches sont téléchargeables, il est possible de travailler directement sur les documents pour surligner des passages par exemple. Nous avons imaginé les consignes à partir de nos lectures sur de véritables sujets d'examen, en essayant de proposer des choses à la fois originales, mais suffisamment classiques pour correspondre aux normes de l'examen. Dans la séance 3 sur le zéro déchet, nous avons proposé une activité autocorrective autour de la synthèse sur Netquiz Web. Le premier exercice consiste à remettre en ordre des grandes idées après avoir lu un article de journal. Le second exercice donne cette fois-ci les grandes idées d'un texte et l'apprenant doit remettre en ordre les paragraphes du texte dont elles sont tirées. Cette activité a plutôt bien fonctionné selon les statistiques, les résultats sont

très bons :

Statistiques	
Nombre de participants :	3
Nombre de questions :	2
Nombre d'évaluations incomplètes :	0
Nombre de réponses partielles :	2
Évalué sur :	24,0 points
Moyenne :	21,3 / 24,0 points (88,9 %)
Médiane :	20,0 / 24,0 points (83,3 %)
Note la plus basse :	20,0 / 24,0 points (83,3 %)
Note la plus élevée :	24,0 / 24,0 points (100,0 %)
Note(s) de 60 % et plus :	3

Illustration 5 : Résultats de l'activité de remise en ordre d'idées

Il n'a en revanche été réalisé que par trois apprenants sur six, peut-être à cause de la longueur de l'activité qui demande un temps de lecture et de réflexion important, comme pour un exercice de production classique. La conception et la réalisation de l'activité ont été longues, pour du matériel utilisé par seulement une moitié d'apprenants. Pour nous, ce n'est pas du temps inutilement utilisé car les résultats sont positifs, mais il faudrait travailler à montrer aux apprenants les bénéfices de ce genre d'exercices et le lien qu'il peut y avoir avec la véritable épreuve de production plus classique comme les sujets des séances 1, 2, 5 et 6.

#### 8.1.4 Les connecteurs logiques, les révisions linguistiques et le lexique

Les connecteurs logiques faisaient partie des éléments à intégrer à la plateforme, selon la commande de l'AFC. En effet, ils sont essentiels à la structuration des productions écrites et doivent être maîtrisés pour l'examen du DALF. Par manque de temps, nous n'avons pu proposer des exercices sur les connecteurs que dans les séances 3 et 5. Pour la séance 3, nous avons proposé une activité longue sur *Netquiz Web*, en deux exercices. Le premier consiste à retrouver les connecteurs logiques dans un article de journal sur le thème de la séance et de les marquer en cliquant dessus. Le deuxième est un exercice de classement d'une série de connecteurs pris dans le texte de l'exercice 1, à remettre dans la catégorie à laquelle ils appartiennent (illustration, opposition, conséquence, etc.). Dans la séance 5, les apprenants ont à leur disposition un module sur *LearningApps*, incluant 7 exercices à réaliser dans l'ordre de son choix. La matrice réunit un exercice d'appariement, quatre exercices de classement et deux textes à trous. Ces exercices ont été créés à différents moments du stage à la demande de l'enseignante C1 pour son cours, puis rassemblés dans un même module pour la plateforme. Ils sont tous auto-correctifs, selon la démarche d'autonomisation voulue par l'AFC.

Dans les séances 1 et 2, les apprenants peuvent trouver deux modules de grammaire réalisés sur *LearningApps*. Il n'y avait pas de demande de révisions linguistiques dans la commande initiale, mais de façon ponctuelle pendant le stage l'enseignante C1 nous a demandé de réaliser des exercices sur *LearningApps* pour son groupe d'apprenants, à partir d'exercices qu'elle avait conçu sur des fichiers Word. Nous avons réuni ces exercices sur des matrices et les avons inclus aux premières séances de la plateforme pour en faire bénéficier les prochains apprenants.

L'une des demandes de la tutrice de stage était d'intégrer des éléments lexicaux et des expressions idiomatiques dans chaque séance pour étoffer les connaissances des apprenants. Un lexique varié et l'utilisation d'expressions font effectivement partie des attentes au niveau C1, notamment pour la production. Ce point a été particulièrement délicat à concevoir et réaliser seule. Au départ, j'avais peu d'idées pour proposer des réutilisations intéressantes et surtout variées. Nous avons donc suivi le modèle de l'enseignante C1 et avons réalisé des fiches de vocabulaire sous forme de diaporama, pour les séances 1, 2 et 7, comprenant des mots à retenir et des expressions idiomatiques tirées des textes et audios de la séance. Pour les séances 3 et 5, nous avons proposé des mots mêlés et mots fléchés autocorrectifs, avec les mots les plus compliqués des textes de compréhension ou de production, une façon plus ludique de renforcer le vocabulaire en toute autonomie. Pour la séance 6 sur la gastronomie, nous avons cherché des idées d'exercices plus complexes. Nous avons finalement créé une activité Netquiz Web sur le poème Le Pain de Ponge, avec 4 exercices : repérer le champ lexical, une association de synonymes, repérer des erreurs orthographiques et associer des expressions idiomatiques sur le pain avec leurs définitions. Cette façon de travailler le lexique était intéressante et plus culturelle (incluant la littérature), mais elle a demandé beaucoup de temps de conception, nous n'avons pas eu le temps de refaire le même type de module pour les séances 1, 2 et 7 dont les points lexicaux nous paraissent moins stimulants pour les apprenants.

#### 8.1.5 Les fiches enseignant

Après la finalisation et validation de la plateforme par l'AFC, nous avons décidé de faire des fiches enseignant<sup>22</sup> pour l'équipe. En effet, il est prévu que l'enseignante C1 change l'année prochaine et qu'une autre personne s'occupe du tutorat. Nous avons donc pensé qu'il serait plus simple pour cette personne de prendre le tutorat en charge avec un déroulé des séances et la possibilité de proposer les activités directement aux apprenants, sans passer par le *Padlet*, au besoin. Chaque fiche récapitule les documents supports des activités, le type d'activités, les consignes, une durée approximative et le mode de correction (auto-correctif ou par l'enseignant).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Voir Annexe XI : Fiche enseignant séance 6

#### 8.2 L'évaluation du projet

# 8.2.1 La mise en place du questionnaire d'expérience utilisateur

Comme nous l'avons vu dans la méthodologie de recueil des données (cf. 3.7.1), un questionnaire d'expérience utilisateur spécifique au projet de plateforme C1 a été élaboré à partir des écrits de Kubicki & al. (2012 : 10) et du Cadre de recherche pour l'étude de l'expérience de l'utilisateur de Mahlke (2008). En prenant ce cadre comme modèle et en alimentant les catégories grâce à nos lectures, nous avons défini quels étaient les éléments à prendre en compte dans le questionnaire. Ces informations ont été réunies dans un document<sup>23</sup> qui nous a servi de base pour élaborer les questions à poser au groupe d'apprenants ayant testé la plateforme en mai. À partir de ce document, nous avons mis en forme les questions, testé les différentes formulations possibles jusqu'à être satisfaite de leur pertinence. Les questions sont regroupées dans les catégories auxquelles elles appartiennent, comme par exemple :

Perception des qualités non instrumentales

- ► Aspects esthétiques :
- 29. L'aspect esthétique de la plateforme est attractif
- ► Aspects symboliques :
- 33. Les thèmes apportent des connaissances sur la culture française
- ► Aspects motivationnels :
- 35. Je prends du plaisir à faire les activités proposées

Lors de l'analyse, il est donc possible de reporter les réponses des apprenants dans les critères ergonomiques correspondant, simplement grâce aux numéros des questions. La question 32, par exemple, « Les contenus m'intéressent », correspond aux aspects motivationnels de l'expérience utilisateur, très important pour l'autonomie des apprenants. Le résultat de 82% de « tout à fait d'accord » ou « d'accord » suggère alors une forte motivation chez le groupe test. Ce document peut donc faciliter l'analyse des résultats au questionnaire sur lequel les composantes de l'expérience utilisateur de Mahlke (2008) n'apparaissent évidemment pas puisque les apprenants n'en ont pas besoin pour répondre.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Voir Annexe XII: Document de base pour le questionnaire utilisateur

# 8.2.2 L'évaluation par des experts en FLE et l'élaboration de la grille d'auto-évaluation

Bastien & Scapin (1993) proposent une méthode d'évaluation par des experts pour accompagner les tests utilisateurs. Nous l'avons précisé dans la réalisation des méthodologies (cf. 3.8.2.1), l'enseignante C1 a effectivement bien évalué les contenus de la plateforme dans leur intégralité, d'une part pour vérifier que les informations soient justes, d'autre part pour vérifier la concordance avec la commande de l'AFC. Après elle, une autre enseignante FLE a également pris part à l'évaluation du projet. Cette enseignante a d'abord été stagiaire à Cuneo elle aussi, puis est devenue une collaboratrice de l'Alliance. Elle a testé toutes les activités proposées pour corriger les éventuels coquilles ou oublis, ainsi que pour s'assurer de la pertinence des exercices. Les retours des deux enseignantes, par email, ont été positifs dans l'ensemble. Elles semblaient toutes les deux satisfaites des contenus et du format des activités. La deuxième enseignante nous a fait part de son projet d'utiliser la plateforme avec un groupe d'apprenants à qui elle donnera les contenus au fur et à mesure, dans un ordre différent qu'elle aura choisi. Les utilisations de la plateforme sont donc variables, selon les enseignants et leur vision de la formation à distance et de l'autonomie.

Une grille d'auto-évaluation vient compléter cette évaluation. Nous ne nous qualifierions pas d'expert du domaine à notre niveau d'expérience mais il était important pour nous d'évaluer notre propre travail et d'avoir un outil permettant un temps de réflexion sur ce projet, dans la même démarche d'autonomisation que celle des apprenants. La grille<sup>24</sup> en question comporte les 18 critères ergonomiques de Bastien & Scapin (*ibid.*), leur définition, une colonne à cocher « respect du critère » et une colonne « mise en place dans le projet ». Dans la colonne « respect du critère », nous avons mis une croix lorsqu'il nous a semblé avoir pris en compte au moins l'un des éléments de définition du critère, étayé par un exemple dans la colonne « mise en place dans le projet ». Cette colonne a d'ailleurs été intéressante à remplir, elle nous a permis de prendre du recul sur la conception et la réalisation du projet, ainsi que sur les éléments qui s'intègrent aux thèmes de ce mémoire, notamment sur l'autonomie.

<sup>-</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Voir Annexe II: Grille d'auto-évaluation du projet

# Partie 4

\_

# Analyse des produits conçus

# Chapitre 9. La préparation au DALF : interprétation des résultats

Le questionnaire d'expérience utilisateur a été diffusé à 7 apprenants du groupe C1 en formation depuis septembre 2020 à l'AFC. Six d'entre eux ont répondu, entre le 10 et le 24 mai 2021. Le groupe est composé d'apprenants de 25 à plus de 65 ans, dont une majorité d'enseignants autodidactes en numérique et apprenant le français pour leur carrière ou pour raisons personnelles. Ce recueil de données a permis de confirmer et de nuancer certaines hypothèses liées à la formation à distance, à l'ergonomie et à l'autonomie, dans le contexte de l'AFC.

#### 9.1 Les avantages et les limites de la formation en ligne asynchrones

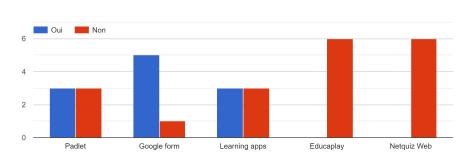
#### 9.1.1 Confirmations

#### 9.1.1.1 Pour les enseignants

Les constatations suivantes ont été faites à partir des observations réalisées au sein de l'Alliance, ainsi que d'après nos propres ressentis au cours du stage. Nous avons constaté que la flexibilité apportée par la formation en ligne, mentionnée dans l'état de l'art (cf. 2.4.3.1.1), est une réalité. L'intégralité des contenus de la plateforme ont été produits depuis notre domicile, sans difficulté. Ce travail nous a permis de découvrir de nouveaux outils numériques ou d'autres fonctionnalités que nous n'avions pas encore découvertes. Il est également vrai que le numérique n'est pas au goût de tous les enseignants et peut être difficile à gérer, comme c'est le cas pour l'enseignante C1 du groupe. Les difficultés technologiques sont pour elle un frein à l'enseignement dans un contexte à distance. Pour nous, la plus grande difficulté a été la prise en compte de la propriété intellectuelle dans la conception des contenus (cf. 2.4.3.1.1). Cet élément a été particulièrement compliqué à respecter, notamment à cause du manque de formation professionnelle sur ce sujet et du manque de ressources libres de droit disponibles en ligne.

#### 9.1.1.2 Pour les apprenants

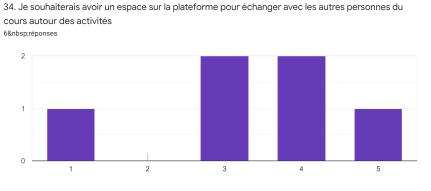
Les résultats du questionnaire ont permis de donner quelques éléments de réponses sur les avantages et les inconvénients de la formation en ligne pour les apprenants, en tout cas dans le groupe C1 interrogé. Dans l'état de l'art, la personnalisation des cours avait été citée comme un avantage de la formation en ligne. Un avantage confirmé par 4 apprenants sur 6 qui ont répondu « je préfère faire les activités dans l'ordre de mon choix ». Autre avantage confirmé, le développement d'une culture numérique grâce à la formation en ligne :



5. J'ai déjà utilisé ces sites auparavant :

Illustration 3: Habitudes d'utilisation des outils proposés sur la plateforme C1

Les six outils utilisés sur la plateforme étaient inconnus de plus de la moitié des apprenants, on peut donc conclure que cette formation leur a permis de découvrir de nouveaux outils numériques, réutilisables dans leurs activités extrascolaires. La socialisation, qui pourrait manquer aux apprenants à distance, s'avère en effet un élément à prendre en compte. Une majorité d'apprenants souhaiteraient avoir la possibilité d'échanger avec le groupe dans un espace dédié :



Ill. 6 : Réponses à l'affirmation "je souhaiterais avoir un espace de discussion avec les autres apprenants du cours"

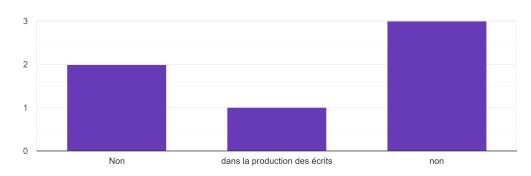
#### 9.1.2 Nuances apportées

#### 9.1.2.1 Pour les enseignants

Parmi les limites de la formation en ligne ressenties chez les enseignants, la gestion du temps avait été mentionné dans l'état de l'art (cf. 2.4.3.1.2). Nous considérons cet élément comme ayant été infirmé par cette expérience, car à titre personnel nous avons toujours pu maintenir des horaires de travail très encadrés, dans le cadre du projet. Nous avons défini dès le début les horaires auxquels nous souhaitions travailler et nous y sommes tenue pour dégager du temps pour les cours du Master. Nous savons en revanche que le travail numérique demandait beaucoup de temps à l'enseignante C1 qui ne maîtrisait pas les outils et avait de réelles difficultés techniques. Nous pensons donc que la gestion du temps est propre à l'organisation et aux capacités de chacun, comme pour la charge de travail qui peut être ajoutée par le numérique. Dans notre cas, nous n'avons pas eu l'impression d'une surcharge de travail à cause du format distanciel, mais plutôt parce que nous travaillions seule, sans la stimulation intellectuelle du groupe (cf. 2.5.2.3).

#### 9.1.2.2 Pour les apprenants

Plusieurs éléments de réponses dans ce questionnaire semblent nuancer les résultats d'études mentionnées dans l'état de l'art. Il apparaissait en effet que la formation à distance pouvait nécessiter une trop grande capacité d'autonomie pour les apprenants et les mettre en difficulté. Dans ce groupe, une majorité d'apprenant n'a pas ressenti le besoin de plus de guidage dans les activités :



26. J'aurais besoin d'être plus guidé dans les activités : oui ou non ? Si oui, à quel endroit ? 6 réponses

Illustration 7 : Réponses à l'affirmation "j'aurais besoin de plus de guidage dans les activités"

Le guidage supplémentaire serait nécessaire pour une personne dans les productions de l'écrit, ce qui pourrait être imaginé plutôt dans les cours en face à face, avec une explication approfondie sur la manière de travailler en autonomie sur cet aspect de l'entraînement. 5 apprenants sur 6 estiment également être à l'aise dans les formations à distance (Q.8):

8. Je me sens à l'aise dans les formations à distance

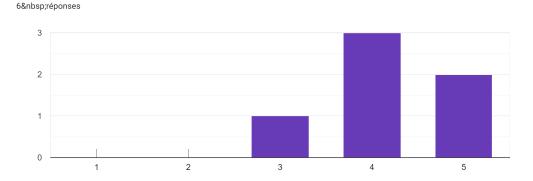


Illustration 8 : Réponses à l'affirmation "je me sens à l'aise dans les formations à distance"

4 apprenants sur 6 ont déclaré ne pas avoir besoin d'un accompagnement technique pour utiliser le numérique, lors des formations à distance (Q.9). Dans le groupe C1 de l'AFC, les six apprenants ont également trouvé la navigation sur *Padlet* simple et le repérage dans l'espace numérique facile (Q. 2 et 3). Il est donc possible de conclure que pour ce groupe, le besoin d'autonomie n'est pas un problème et que l'accompagnement technique est suffisant tel qu'il est pour réaliser les activités. Notons tout de même que la banalisation des cours en ligne depuis le début de la pandémie a pu diminuer l'insécurité numérique individuelle en faisant ressortir des faiblesses similaires au sein des groupes d'apprenants. Il semble donc difficile d'évaluer la littératie numérique de ce groupe à partir de ces seuls résultats.

#### 9.1.3 Remarques

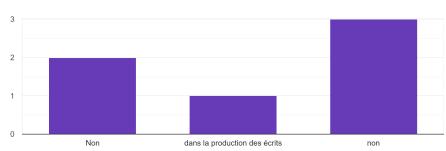
Les réponses au questionnaire ont permis de confirmer et d'infirmer certaines hypothèses émises dans l'état de l'art, ou en tout cas d'apporter des nuances à certaines affirmations qui ne semblent pas correspondre à ce groupe. Il est tout à fait possible qu'un prochain groupe d'apprenants utilisant cette même plateforme se sente davantage concerné par les difficultés liées au travail en autonomie ou à l'utilisation intensive d'outils numériques inconnus.

# 9.2 L'ergonomie au service de l'autonomisation des apprenants

# 9.2.1 Comparatif entre la grille d'auto-évaluation et le questionnaire d'expérience utilisateur

Les critères d'ergonomie et ceux de l'expérience utilisateur sont relativement similaires, ce qui permet une comparaison entre les résultats des deux documents, et de montrer le lien entre ergonomie et autonomie des apprenants. On constate que la gestion des cours et leur organisation sont facilitées par un certain nombre de critères ergonomiques :

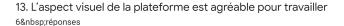
- Le guidage dans les activités, qui considère qu'en donnant des consignes claires, le concepteur aide l'apprenant à s'autonomiser dans son travail. Pour ce critère, les 5 apprenants sur 6 ont répondu que les consignes étaient claires et compréhensibles, et 1 a donné une réponse neutre (% sur l'échelle Osgood). Ils n'ont pas éprouvé la nécessité d'avoir plus de guidage, pour la majorité :



26. J'aurais besoin d'être plus guidé dans les activités : oui ou non ? Si oui, à quel endroit ? 6 réponses

Illustration 9: Réponses à l'affirmation "j'aurais besoin de plus de guidage dans les activités"

- Le critère de groupement des items, organisés logiquement dans l'espace, est également respecté selon les réponses aux questions suivantes :
  - 1. La présentation des séances sous forme de colonnes est claire : 6 « tout à fait d'accord »
  - 2. La navigation sur la plateforme Padlet est simple : 6 « tout à fait d'accord »
  - 3. Je me repère facilement sur la page principale : 1 « plutôt d'accord », 5 « tout à fait d'accord »
- Le critère de lisibilité (les éléments de présentation (typographies, couleurs, images, etc) facilitent la lecture) est plutôt bien respecté également :



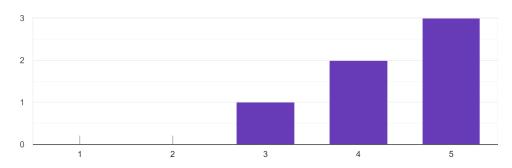


Illustration 10: Réponses sur l'aspect visuel de la plateforme C1

Les apprenants ont également trouvé les couleurs et la mise en page agréables pour lire (5 sur 6 « tout à fait d'accord », 1 neutre). Le groupement et la lisibilité mettent les éléments en lien les uns avec les autres, et facilitent la compréhension et la rétention des informations en ligne, des retours positifs sur ce point montrent qu'il a été respecté.

- Le critère de contrôle utilisateur, qui stipule que l'utilisateur a le contrôle sur le déroulement des actions, a été vérifié par deux questions :
- 23. Je préfère faire les activités : 2 réponses « dans l'ordre proposé », 4 réponses « dans l'ordre de mon choix »
  - 24. Les exercices auto-correctifs me permettent d'être autonome : 5 « tout à fait d'accord », 1 neutre

Les apprenants ont donc bien le contrôle dans l'organisation des activités et peuvent être autonomes grâce aux exercices auto-correctifs, sans avoir besoin d'attendre la correction de l'enseignant pour avancer dans le reste du cours.

- Le critère de gestion des erreurs est parmi les plus importants pour l'autonomisation des apprenants, puisqu'il garantit la possibilité de travailler sans être bloqué par des erreurs techniques (bugs) ou des erreurs humaines (coquilles, fautes). Trois questions concernaient ce point dans le questionnaire et ont donné des résultats plutôt satisfaisants :
  - 16. Je peux réaliser les tâches proposées sans difficulté technique : 3 « tout à fait d'accord », 2 « plutôt d'accord », 1 neutre

- 17. Je n'ai pas fait d'erreurs dues à un problème technique (ex : la bonne réponse s'affiche comme une mauvaise réponse automatiquement) : 2 « tout à fait d'accord », 2 « plutôt d'accord », 2 neutre
- 18. Je n'ai pas de difficulté techniques (bugs) à ouvrir les documents ou les liens des activités : 5 « tout à fait d'accord », 1 neutre

De façon générale, on peut conclure de ces réponses que les dispositions pour réduire les erreurs est plutôt bonne et n'a pas causé de problèmes majeurs.

- Le critère de compatibilité (Les activités correspondent aux besoins, aux attentes, aux habitudes des utilisateurs) semble avoir été plutôt satisfaisant pour les utilisateurs :
  - 10. Les contenus de la plateforme DALF C1 correspondent à mes attentes : 3 « tout à fait d'accord », 2 « plutôt d'accord », 1 neutre
  - 11. Les contenus de la plateforme DALF C1 sont intéressants : 6 « tout à fait d'accord »
  - 20. Les contenus de la plateforme sont adaptés à mes besoins :  $4 \ll$  tout à fait d'accord »,  $1 \ll$  plutôt d'accord », 1 neutre
  - 21. J'ai l'impression d'avoir appris quelque chose de nouveau à la fin des séances testées : 4 « tout à fait d'accord », 2 neutres
  - 22. J'ai l'impression d'avoir renforcer des connaissances à la fin des séances testées :  $3 \times tout$  à fait d'accord »,  $1 \times tout$  d'accord »,  $2 \cdot tout$  à renforcer des connaissances à la fin des séances testées :  $3 \times tout$  à fait d'accord »,  $1 \times tout$  d'accord »,  $2 \cdot tout$  à renforcer des connaissances à la fin des séances testées :  $3 \times tout$  à fait d'accord »,  $2 \cdot tout$  à renforcer des connaissances à la fin des séances testées :  $3 \times tout$  à fait d'accord »,  $2 \cdot tout$  à renforcer des connaissances à la fin des séances testées :  $3 \times tout$  à fait d'accord »,  $2 \cdot tout$  à renforcer des connaissances à la fin des séances testées :  $3 \times tout$  à fait d'accord »,  $2 \cdot tout$  à renforcer des connaissances à la fin des séances testées :  $3 \times tout$  à fait d'accord »,  $2 \cdot tout$  à renforcer des connaissances à la fin des séances testées :  $3 \times tout$  à renforcer des connaissances à la fin des séances testées :  $3 \times tout$  à renforcer des connaissances à la fin des séances testées :  $3 \times tout$  à renforcer des connaissances à la fin des séances testées :  $3 \times tout$  à renforcer des connaissances à la fin des séances testées :  $3 \times tout$  à renforcer des connaissances à la fin des séances testées :  $3 \times tout$  à renforcer des connaissances à la fin des séances testées :  $3 \times tout$  à renforcer des connaissances à la fin des séances testées :  $3 \times tout$  à renforcer des connaissances à la fin des séances de la fin des séances testées :  $3 \times tout$  à renforcer des connaissances à la fin des séances testées :  $3 \times tout$  à renforcer des connaissances à la fin des séances à
  - 32. Les thèmes des séances m'intéressent : 4 « tout à fait d'accord », 1 « plutôt d'accord », 1 neutre
  - 33. Les thèmes apportent des connaissances sur la culture française : 5 « tout à fait d'accord », 1 neutre

Les résultats se situent plutôt du côté positif de l'échelle d'Osgood, dans les « d'accord avec l'affirmation », ce qui est satisfaisant pour le projet de plateforme et l'utilisation qui en sera faite. Ce critère est important pour l'autonomisation des apprenants. En fournissant des contenus qui rejoignent les attentes et les envies des utilisateurs, il est possible d'augmenter la motivation et l'efficience permettant aux apprenants d'avoir un SEP plus fort, de mieux s'auto-réguler et à terme de gagner en autonomie. La motivation à utiliser la plateforme d'entraînement C1 a pu être mesurée grâce à la question 36 dont les réponses sont plutôt encourageantes :



Ill. 11 : Réponses à la question "Si vos cours avaient lieu toute l'année sur la plateforme, réaliseriez-vous toutes les activités ?"

La réponse négative n'en est pas vraiment une, puisqu'elle fait référence au principe de formation hybride qui a été mis en place cette année par l'AFC et qui alterne face à face et travail en autonomie. Notre question était mal formulée car nous faisions aussi référence à la formation hybride, et aux cours en autonomie. En réalité, nous cherchions à savoir si la plateforme *Padlet* était plus pratique que le *Google Drive* sur lequel les cours ont été déposés cette année. Cette erreur permet toutefois de constater que 5 apprenants sur 6 ne seraient pas opposés à une formation entièrement asynchrone.

# 9.2.2 Les éléments non vérifiés

Certains critères ergonomiques favorisant l'autonomie n'ont pas pu être vérifiés par le questionnaire d'expérience utilisateur. Nous considérons avoir proposé des éléments pour le critère ergonomique du feedback immédiat (Mise en place d'un feedback dans les activités auto-correctives, pistes de réflexion disponibles sur certains exercices de production écrite), la colonne est donc cochée dans la grille d'auto-évaluation. Nous n'avons pas non plus posé de question sur la charge de travail, critère concernant l'ensemble des éléments de l'interface qui ont un rôle dans la réduction de la charge perceptive ou mnésique des utilisateurs. Plus la charge de travail est élevée, plus grands sont les risques d'erreurs, il est donc important de proposer des contenus les plus brefs possibles et

d'enlever toute information non-essentielle sur les supports numériques. Selon notre propre évaluation, ce critère était plutôt respecté :

- Les liens vers les activités en ligne sont les plus directs possibles
- Les activités Learning Apps et Educaplay se jouent directement sur le Padlet
- Pas de recherches nécessaires en amont des activités
- Diapo sur les méthodologies raccourcies au maximum

Le questionnaire n'a pas permis de générer de réponses autour de l'agentivité. Cette notion aurait été davantage nourrie par des entretiens individuels qu'il n'était pas possible de réaliser pour diverses raisons pratiques et temporelles.

D'autre part, certains critères ergonomiques n'ont pas été inclus dans la conception de la plateforme. C'est le cas de la flexibilité : pour faciliter l'organisation des cours en autonomie et la gestion personnelle des contenus, Bastien & Scapin proposent d'adapter l'interface à chaque apprenant. Ce critère n'était pas réalisable avec des outils gratuits comme *Padlet* qui limite le nombre d'interfaces par compte. Nous terminerons par le critère du feedback qui apparaissent bien dans les activités mais qui ne respectent pas le sous-critère de « qualité des messages d'erreur ». Voilà ce qui est noté dans l'auto-évaluation :

Les feedback sur les erreurs mériteraient d'être retravaillés, ils sont très basiques et ne rentrent pas dans les détails. Possibilité d'ajouter des règles plus précises (grammaire, conjugaison). Ajouter des indications sur la manière de corriger les erreurs.

N'ayant pas posé de question sur ce sujet dans le questionnaire, il n'est pas possible d'avoir l'avis des apprenants pour nuancer cette évaluation.

Après avoir comparé les critères entre l'auto-évaluation et le questionnaire, nous avons trouvé que nos avis convergent souvent, et qu'il n'y a pas de désaccord prononcé. La confrontation des deux outils d'évaluation s'est avérée intéressante pour analyser les réponses de chacun, et particulièrement l'auto-évaluation avec plus d'objectivité.

# 9.3 Le scénario pédagogique et le tutorat

Le rôle de tuteur a été particulièrement complexe à définir dans le contexte de l'AFC. La communication au sein de l'équipe était parfois difficile et certaines informations ne nous ont été transmises qu'à la fin du stage. Nous ne savons pas qui sera chargé de la maintenance de la plateforme, ni qui assurera le tutorat. Nous avons donc proposé des activités qui demandent le moins d'interventions possibles de la part de l'enseignant, et à la demande la tutrice de stage, aucune activité requérant des interactions asynchrones entre apprenants.

À l'affirmation « J'ai besoin d'un accompagnement technique pour utiliser le numérique, lors des formations à distance », les apprenants ont majoritairement répondu « pas du tout d'accord » et seulement 1 était « plutôt d'accord ». L'un d'entre eux a écrit dans les autres remarques « Réserver un peu de temps pendant les séances pour corriger les exercices avec l'enseignante ou réviser ses corrections/commentaires des écrits. ». Le tutorat demandé serait donc davantage en face à face qu'en ligne asynchrone pour cet apprenant, ce qui rejoint les remarques générales de l'état de l'art (cf. 2.5.2.1).

L'intervention d'un tuteur est nécessaire uniquement pour les compréhensions de l'écrit et de l'oral réalisées sur *Google Questionnaire*. En effet, pour rester proche du modèle de l'examen, nous avons choisi de poser des questions ouvertes et fermées. Les questions fermées ne nécessitent pas de correction extérieure, en revanche, les questions ouvertes doivent être validées par un tuteur pour que les points s'appliquent correctement. Si les apprenants ne donnent pas la même réponse que le concepteur, à la lettre près, la réponse est comptée comme erronée automatiquement. Le tuteur n'a qu'à ouvrir le formulaire et à valider ou non les questions ouvertes, puis à renvoyer les résultats finaux aux apprenants. La manipulation est donc très simple, même pour des novices en numérique. Il faudrait toutefois trouver une organisation qui permette à l'enseignant de savoir dans quel délai il recevra les activités à corriger si chaque apprenant réalise les activités dans l'ordre qu'il souhaite. Ces modalités de tutorat sont à définir pour chaque groupe d'apprenant qui utilise la plateforme, et chaque enseignant est libre de définir un scénario pédagogique différent (cf. 3.8.1.5).

# 9.4 Difficultés d'implémentation du projet et d'accès aux données

Cette analyse nous permet de prendre du recul sur un certain nombre de points et de nous interroger sur les raisons qui ont pu conduire à de tels résultats. Nous l'avons vu, la participation au questionnaire d'expérience utilisateur n'a engendré que six réponses, plus ou moins investies (réponses neutres, absence de remarques). Nous aurions peut-être pu approfondir le sujet de l'autonomisation avec un plus grand échantillon de réponses ou des entretiens individuels.

Il aurait également été intéressant d'avoir plus de matière à traiter du point de vue de l'enseignant, via des entretiens, pour avoir leur ressenti face à l'utilisation du numérique, mais cela n'a pas été possible dans ce contexte. Le milieu du FLE est parfois difficile d'accès en tant que stagiaire et il n'est pas aisé de prendre contact avec des enseignants qui refusent régulièrement d'échanger sur leurs pratiques, dans un cadre qui pourrait être perçu comme une remise en question de leurs compétences. Dans notre cas, ni la direction, ni l'enseignante C1 n'étaient désireuses de s'investir davantage dans le projet.

Il est probable que le phénomène de pandémie de la Covid 19 ait forcé l'AFC à se doter d'un panel de cours numériques qui n'étaient pas prévus dans l'immédiat. La contrainte technologique se ressent alors dans la façon dont est traité le matériel pédagogique et dans l'utilisation qui est faite des outils. Par exemple, la scénarisation des cours n'était pas prévue dans la commande initiale alors qu'elle est essentielle pour aider l'apprenant à repérer les informations.

Nous l'avons vu dans le cas de Cuneo, les structures ne sont pas toujours prêtes à mettre les moyens financiers ou humains dans des outils numériques plus performants, à plus forte raison au profit de projets menés par des stagiaires. Les résultats de recherches menées dans le cadre d'un mémoire représentent pourtant un véritable enjeu pour les structures d'accueil qui bénéficient d'un regard neuf sur leur situation et de propositions sur mesure, adaptées au public qu'elles reçoivent ainsi qu'à leur équipe enseignante, comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

# Chapitre 10. Nouvelles propositions pour la plateforme C1

Chaque enseignant peut avoir un usage différent de la plateforme d'entraînement C1, en fonction du groupe d'apprenants et des objectifs finaux. Quelques alternatives sont proposées dans ce chapitre.

# 10.1 La mise en place d'une classe inversée

Pendant ce stage, nous avons pu observer la façon dont étaient dispensés les cours aux apprenants C1 à l'AFC. La structure proposait une semaine des cours en ligne synchrones, et une semaine des cours en ligne asynchrones. Durant les cours synchrones, l'enseignante lisait les documents (CE, PE), expliquait les consignes des activités et dispensait des leçons de grammaire/lexique sous forme de cours magistraux. Les apprenants prenaient très peu la parole et avaient peu de temps pour poser des questions en fin de cours. La semaine suivante, ils réalisaient les activités expliquées pendant le cours synchrone. Il s'agissait donc d'un modèle de cours classique où les activités de bas niveau cognitif (cf. illustration 1) étaient faites en classe.

Or, dans une formation en ligne, il est tout à fait possible d'appliquer le modèle de classe inversée, très simplement. En gardant cette structure cours synchrones/cours asynchrones en alternant chaque semaine, l'enseignant pourrait se focaliser sur les activités de haut niveau cognitif en face à face. Ce sont les activités qui demandent le plus d'accompagnement et qui seraient les plus intéressantes en classe pour un groupe de niveau C1. On pourrait alors imaginer utiliser la plateforme C1 pendant la semaine asynchrone : les apprenants auraient une semaine pour lire les documents et réaliser les activités (comprendre, connaître, appliquer, cf. 2.5.2.1) de la séance d'entraînement 1, par exemple. La semaine suivante, avec l'accompagnement de l'enseignante, le groupe pourrait passer à l'analyse et à l'évaluation des activités, en corrigeant les activités ensemble, en échangeant sur leurs productions de l'écrit, en partageant leurs remarques et leurs questions. La classe inversée offre la possibilité aux apprenants de se préparer pour le cours synchrone. Ils ont en effet eu le temps de lire les documents à leur rythme, de noter des questions, de faire des recherches complémentaires au besoin. Le cours synchrone devient alors un lieu d'échange, et ils ont

suffisamment de ressources pour intervenir sans avoir peur de l'erreur, même face au groupe qui peut parfois être intimidant. L'enseignant investit alors pleinement son rôle d'animateur et de guide, il ne se contente plus de dispenser son savoir selon le modèle du cours magistral. Les cours observés pendant le stage duraient deux heures, le lundi soir entre 16h45 et 18h45. C'est une durée assez longue pour un monologue, tant pour l'enseignant qui le dit que pour l'apprenant qui doit écouter et retenir des informations. Ces deux heures pourraient finalement être mises à profit pour que les apprenants échangent sur les activités, pour que l'enseignant donne des conseils méthodologiques ou expliquent plus en détail certains points de correction qui poseraient problème. Cette méthode pourrait également libérer du temps sur les séances synchrones pour travailler la production de l'oral qui est pour l'instant assez négligée en comparaison de l'écrit. Les apprenants ont pu faire des oraux blancs une fois chacun entre février et mai, seuls face à l'enseignante. Il serait intéressant de proposer des oraux blancs préparés à la maison, puis joués devant le reste du groupe pour ceux qui le désirent. Les autres apprenants pourraient alors jouer le rôle d'examinateur, avec une grille d'évaluation adaptée. De cette manière, chacun pourrait assimiler les critères d'évaluation et mieux les comprendre. Pour appuyer cette démarche, nous avons posé une question concernant la classe inversée aux apprenants du groupe C1, sur le questionnaire d'expérience utilisateur. Nous cherchions à savoir si cette idée pouvait être attractive, si elle avait du sens pour eux. Les réponses ont été plutôt enthousiastes :

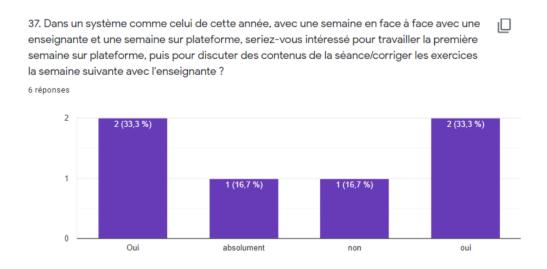


Illustration 12 : Réponses à la proposition de classe inversée

Le concept semble plaire à la majorité du groupe. C'est d'autant plus intéressant que ce même groupe a vécu la classe traditionnelle toute l'année, ils ont donc un point de comparaison entre les deux pratiques d'enseignement.

Pour l'enseignant, cela représente un gain de temps dans ce contexte puisque les supports en ligne sont déjà prêts et que la majorité des contenus sont autocorrectifs. L'enseignant n'a plus qu'à préparer les cours synchrones, à participer aux évaluations des productions écrites et à valider les CE/CO sur *Google Form*. Son rôle d'animateur et de guide est plus ponctuel, puisque dépendant de la demande des apprenants. Il n'y a plus lieu pour lui de parler pendant deux heures d'affilée, un exercice fatiguant tant physiquement que mentalement. La méthode de la classe inversée donne aussi une image moderne (Dufour, 2014) à l'enseignant et à l'établissement, ce qui peut attirer de nouveaux apprenants.

En conclusion, la classe inversée s'inscrit dans une démarche d'autonomisation qui correspond pleinement à la formation en ligne et à la démarche empruntée pour ce projet de plateforme d'entraînement au DALF C1. Elle peut être un challenge intéressant à mettre en place pour une structure souhaitant proposer une autre expérience d'apprentissage à ses apprenants.

#### 10.2 Utilisation des grilles d'auto-évaluation tout au long de l'année

Afin de renforcer l'autonomisation des apprenants, des grilles d'auto-évaluation ont été proposées pour les productions écrites (cf. 3.8.1.3). Nous n'avons pas eu de retour des apprenants sur ces outils entre le moment où ils ont reçu le lien de la plateforme et la fin de notre stage, ce lapse de temps ayant été très court. Nous n'avons pas non plus eu de retour de la part des enseignantes sur ce point. Au mois de mars, lorsque les deux grilles étaient prêtes, nous avons soumis l'idée de les faire utiliser aux apprenants pour un test sur une synthèse de documents qu'ils devaient rendre. Cette idée a été refusée par la tutrice de stage qui trouvait l'exercice trop compliqué pour le groupe et la logistique confuse pour l'enseignante du cours. Il serait possible d'utiliser ces outils en expliquant leur intérêt et leur utilisation aux apprenants dès le début de l'année, pour qu'ils prennent l'habitude de les utiliser à chaque entraînement de production. L'intérêt, selon nous, est de donner aux apprenants l'occasion de se familiariser avec les consignes et les critères évalués. Les

notations des enseignants peuvent parfois paraître abstraites, incomplètes, voire injustes, ou au contraire plus clémentes qu'on ne l'aurait pensé. Les apprenants pourraient ainsi comparer leur évaluation à celle de l'enseignant, puis discuter des désaccords pour comprendre la justification de l'enseignant. C'est une façon de s'approprier les critères d'évaluation, de les mémoriser pour l'examen et d'avoir un rôle à jouer dans l'évaluation de ses propres apprentissages. On pourrait également imaginer des évaluations entre pairs grâce à ces grilles d'acquis/non-acquis simple à utiliser (cf. 3.8.1.3), aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Ce type d'évaluation peut être très stimulant, à la fois pour celui qui évalue (rôle valorisant) et pour celui qui est évalué (partage d'expérience entre pairs). L'évaluation d'un apprenant par un autre est en effet l'occasion de partager son expérience et d'apprendre des erreurs des autres.

# 10.3 Mise en place d'échanges autour de l'apprentissage

Cette idée de partage d'expérience rejoint l'idée de médiation selon Cosnefroy (cf. 2.5.2.1) qui propose des temps d'échanges autour de l'expérience d'apprentissage en autonomie. Dans cette vision de la médiation, les apprenants apprennent au contact de leurs pairs, et l'enseignant tient un rôle de médiateur, il n'est là que pour animer et guider les discussions. La mise en place de temps d'échanges autour de l'apprentissage en autonomie est intéressante dans un contexte de formation en ligne. L'AFC pourrait tout à fait proposer aux apprenants des temps de partage autour de leur expérience, de leur ressenti et de leurs stratégies d'apprentissage, lors des cours en ligne synchrone, d'autant plus si ceux-ci étaient allégés des parties théoriques du cours grâce à la classe inversée. L'analyse des résultats au questionnaire d'expérience utilisateur a permis de voir qu'il y avait des divergences dans l'organisation des activités : certains préfèrent suivre l'ordre du *Padlet*, d'autres non. Il serait intéressant d'entendre les opinions de chacun sur ce sujet et de réunir des conseils méthodologiques sur l'apprentissage à distance. L'enseignant pourrait organiser quelques temps d'échange tout au long de l'année, toutes les deux ou trois séances en face à face, par exemple. Ce serait à lui de fixer le temps de discussion, mais s'il focalise la séance sur un point en particulier, il est tout à fait possible de s'en tenir à 10 ou 15 minutes par séance.

# Conclusion

Au fil des années et des recherches, l'apprentissage en autonomie est devenu un enjeu important en didactique des langues, tant pour l'apprenant qui développe de nouvelles compétences que pour l'enseignant qui voit ses missions redéfinies. La démocratisation des formations à distance a apporté son lot de questionnements, étroitement liés à l'autonomisation et à l'ergonomie des dispositifs numériques issus des nouvelles technologies.

Ce sont les thèmes qui sont ressortis de notre projet de stage et qui ont fait l'objet de ce mémoire. En lien avec les demandes de l'Alliance française de Cuneo, nous avons proposé une plateforme d'entraînement au DALF C1, offrant la possibilité aux apprenants de se préparer aux épreuves de compréhension et de se familiariser avec l'épreuve de production écrite. Notre objectif était de fournir le plus d'activités autocorrectives possible, ainsi que d'élaborer des grilles d'auto-évaluation pour les sujets de production, pour permettre aux apprenants de travailler à leur rythme, d'organiser leurs séances à leur convenance, sans devoir attendre l'intervention d'un enseignant. Le contexte actuel de l'AFC, avec peu de personnel, et surtout peu de personnel qualifié en numérique, limite la présence de tuteurs en ligne, une contrainte prise en compte dans la conception de la plateforme.

Les résultats montrent des avis mitigés sur la question de l'autonomie prodiguée par la plateforme C1. Il est difficile de savoir si le projet correspond aux besoins réels des apprenants avec ce petit échantillon de réponses au questionnaire d'expérience utilisateur. Nous pensons que la conduite d'entretiens avec ce groupe d'apprenant aurait pu être plus révélateur sur le thème de l'autonomisation, notamment du sentiment d'efficacité personnelle et de l'agentivité. Toutefois, si les résultats sur l'autonomie mériteraient d'être approfondis, l'ergonomie générale de la plateforme et des contenus semble convenir aux apprenants.

Il est difficile également de savoir s'il correspond aux attentes de l'institution car les retours de l'enseignante C1 ont été très succincts, et nous n'avons pas obtenu un retour commenté de la de la tutrice. Nous avons toutefois noté des écarts entre la demande initiale de l'AFC et le produit terminé. Cela pourrait s'expliquer par une différence de génération et de formation en numérique.

Nous étions plus à l'aise avec les outils numériques que les enseignantes en poste et souhaitions aborder des thèmes modernes, avec une réelle prise de position sur certains sujets de société. Nous avons également abordé ce projet avec une volonté d'ouverture à la nouveauté et de développement de compétences personnelles et professionnelles.

Nous sommes en effet convaincue, après ce travail de recherche-action, que la démarche « d'expérience utilisateur » gagne à être adoptée dans le domaine pédagogique, mais nécessite une formation approfondie des concepteurs. Si l'expérimentation est possible et encouragée, l'amateurisme ou le manque de formation dans le numérique, lui, ne fait que desservir les dispositifs conçus. Il est probable que la plateforme C1 créée pour l'AFC finisse par être abandonnée dans le futur si personne n'est formé à en assurer la maintenance dans le temps. Nous regrettons de ne pas avoir eu l'occasion de proposer une formation aux enseignantes de l'Alliance pour assurer la pérennité de la plateforme, ainsi que sa valorisation par l'ajout de contenus. Ce projet a tout de même permis de dresser un état des lieux du numérique au sein de la structure, qui donnera la possibilité de fixer des objectifs clairs pour mettre en place des projets similaires dans le futur ou pour reprendre cette plateforme comme base.

Nous avons précédemment évoqué certaines possibilités d'amélioration et d'évolution, comme la mise en place d'un cadre d'apprentissage basé sur approche de la classe inversée, l'utilisation de grille d'auto-évaluation entre pairs ou encore l'instauration de temps d'échanges autour de l'autonomie. Les stratégies d'apprentissage en autonomie gagneraient à être davantage explorées et développées sur la plateforme, comme certains manuels papiers le font depuis quelques années. Les temps d'échange entre apprenants, accompagnés par l'enseignant-tuteur, pourraient être compilés en ressources consultables à tout moment sur la plateforme C1. C'est une piste que nous aimerions explorer si l'occasion se présente dans un futur emploi. Nous pensons toutefois que certaines idées seraient plus faciles à mettre en place avec le soutien d'une équipe investie dans le numérique et volontaire pour travailler en collaboration.

Cette réflexion nous amène à conclure sur une interrogation : une meilleure formation en TICE permettrait-elle aux enseignants de proposer des cours en ligne plus autonomisants et ludiques ?

# Bibliographie

Albero, B. (2000). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Les TIC au coeur de l'enseignement supérieur, 139-159.

Ardouin, T. (2015). Construire des formations professionnalisantes. Une nécessaire démarche d'ingénierie. In Bodergat, J-Y. & Buzni-Bourgeacg, P. (2015). *Des professionnalités sous tension. Quelles (re) construction dans les métiers de l'humain.* Bruxelles : de boeck. 61 - 77.

Bandura, A. (traduction de Lecomte, J.) (2007) Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle. Louvain-la-Neuve : de Boeck.

Barcenilla, J. & Bastien, J. (2009). L'acceptabilité des nouvelles technologies : quelles relations avec l'ergonomie, l'utilisabilité et l'expérience utilisateur ?. *Le travail humain*, vol. 72, 311-331. En ligne : <a href="https://doi.org/10.3917/th.724.0311">https://doi.org/10.3917/th.724.0311</a> (consulté le 12/07/2021)

Bastien, J.-M.-C. & Scapin, D.-L. (1993). Ergonomic criteria for the evaluation of human-computer interfaces. *Technical report*, vol. 156, 1 - 79.

Bertin, J-C. (2003) L'ergonomie didactique face au défi de la formation ouverte et à distance. *ASp*, vol. 41-42, 47-66.

Bétrancourt, M & Caro Dambreville, S. (2007). Comment concevoir des documents électroniques favorisant l'apprentissage?. *Apprentissages et enseignement*, 163-182.

Bétrancourt, M & Caro Dambreville, S. (2001) Ergonomie des documents numériques. *Documents numériques, Gestion de contenu, Ed. Techniques de l'Ingenieur*, 1 - 14.

Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance: Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4, 469-496.

Ciekanski, M. (2019) Comment l'enseignant peut-il guider les élèves vers l'autonomie?. CNESCO. Cnesco, Conférence de Consensus. De la découverte à l'appropriation des langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves? Note des experts, 1 - 14.

Cosnefroy, L. (2012). Autonomie et formation à distance. Recherche et formation, vol. 69, 111-118.

Dufour, H. (2014). La classe inversée. Technologie, vol. 193, 44 - 47

Durandin, J. (2012). Une « bonne distance » enseignant-apprenant en langues étrangères : entre « paramètres de distanciation » et enjeux relationnels. *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 168, 495-506.

Gérin-Lajoie, S. & Papi, C., & Paradis, I. (2019). De la formation en présentiel à la formation à distance : comment s'y retrouver ?. *Colloque international sur l'éducation 4.1*, *Poitiers, France*. vol. 1 - 13

Germain, C. & Netten J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), vol. 7, 55-69.

Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, Évaluation dans les Jeux Sérieux / Les EPA : entre description et conceptualisation, vol. 21, 269-286

En ligne : <a href="https://www.persee.fr/doc/stice">https://www.persee.fr/doc/stice</a> 1764-7223 2014 num 21 1 1099 (consulté le 12/07/2021)

Kubicki, S., Borgiel, K., Lepreux, S., Wolff, M. & Kolski, C. (2012). Réflexions autour des tables interactives: expérience utilisateur, utilisabilité, évaluation. *Le travail humain*, vol. 75, 229-252.

Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie dans B. Albero. *Autoformation et enseignement supérieur*, *Hermès/Lavoisier*, 241 - 263.

Mangenot, F. (2017). Formation en ligne et Mooc : apprendre et se former en langue avec le numérique. Paris : Hachette.

Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning — parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17(2), 163-178.

En ligne : doi:10.1017/S0958344005000224 (consulté le 12/07/2021)

Norman, D.-A. & Draper, S. (1986). User Centered System design: New perspectives on Human-computer Interaction. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Association.

Peraya, D., Marquet, P., Hülsmann, T. & Moeglin, P. (2012). Médiation, médiations ..., *Distances et médiations des savoirs*, vol. 1, 1 - 5.

En ligne : <a href="http://journals.openedition.org/dms/153">http://journals.openedition.org/dms/153</a> (consulté le 12/07/2021)

Peraya, D. & Papi, C. (2018). Médiation et médiatisation. Entretien avec Daniel Peraya. *Médiations et médiatisations*, 2018, vol. 1, 102-111.

En ligne : <a href="https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109838">https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109838</a> (consulté le 12/07/2021)

Potdevin, D., Sabouret, N. & Clavel, C. (2020). Une conseillère virtuelle intime pour une meilleure expérience des utilisateurs. *Proceedings of Worshop on Artificial Companion, Affect and Interaction (WACAI 2020). ACM, New York, NY, USA*, 1 - 8.

En ligne : https://doi.org/10.1145/1122445.1122456 (consulté le 12/07/2021)

Rivens Mompean, A. & Eisenbeis, M. (2009) Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation?. Recherches en didactique des langues et des cultures, vol. 6-1, 1 - 18.

En ligne: http://journals.openedition.org/rdlc/2204 (consulté le 12/07/2021)

Sauvage, J. (2019) Humanités numériques et formation innovante en didactique du FLE. Recherches en didactique des langues et des cultures, vol. 16-2, 1 - 11.

En ligne : <a href="http://journals.openedition.org/rdlc/7051">http://journals.openedition.org/rdlc/7051</a> (consulté le 12/07/2021)

Tcha-Tokey K., Loup-Escande, E, Christmann, O, Canac, G & Farin, F. (2015). Vers un Modèle de l'Expérience Utilisateur en Environnement Virtuel Immersif: une Analyse de la Littérature. *27ème conférence francophone sur l'Interaction Homme-Machine*.

Tremblay, N.-A. (2003). L'autoformation : Pour apprendre autrement. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Tricot, A & Plégat-Soutjis, F. (2003) Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation), ATIEF, vol.10, 1 - 28

Tricot, A. (2016). Dans quelle mesure les supports numériques peuvent-ils compliquer ou faciliter l'apprentissage et la pratique de la lecture ?. *Conférence de consensus : lire, comprendre, apprendre,* 1 - 9.

# Sitographie

Fondation des Alliances françaises (2021) *Site de la Fondation des Alliances françaises.* En ligne : <a href="https://www.fondation-alliancefr.org/?p=440">https://www.fondation-alliancefr.org/?p=440</a> (consulté le 21/07/2021)

Evolution graphique (2016) *La signification cachée des couleurs en communication visuelle*. En ligne : <a href="https://evolutiongraphique.com/la-signification-cachee-des-couleurs-en-communication-visuelle/">https://evolutiongraphique.com/la-signification-cachee-des-couleurs-en-communication-visuelle/</a> (consulté le 21/07/2021)

Réseau ANCT-ARACT (2016) Comment bien conduire un projet de conception? [PDF]. En ligne : <a href="https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/tc\_2016">https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/tc\_2016</a> comment bien conduire un projet de conception.pdf (consulté le 21/07/2021)

Wikipédia (2021) *Autoformation*. En ligne : <a href="https://fr.wikipedia.org/wiki/Autoformation">https://fr.wikipedia.org/wiki/Autoformation</a> (consulté le 21/07/2021)

Ministère de la Transition écologique (2012) *Autoformation*. En ligne : <a href="http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/autoformation-a119.html">http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/autoformation-a119.html</a> (consulté le 21/07/2021)

26 Academy E-learning (2019) *L'histoire de l'e-learning*. En ligne : <a href="https://www.26academy.com/lhistoire-de-le-learning/">https://www.26academy.com/lhistoire-de-le-learning/</a> (consulté le 21/07/2021)

France Education Internationale (2021) *Informations pour les professionnels du DELF-DALF*. En ligne: <a href="https://www.france-education-international.fr/article/infos-pro-delf-dalf?langue=fr">https://www.france-education-international.fr/article/infos-pro-delf-dalf?langue=fr</a> (consulté le 21/07/2021)

Fondation des Alliances françaises (2019) *Rapport d'activités 2019*. En ligne : <a href="https://www.fondation-alliancefr.org/wp-content/medias/RAPPORT">https://www.fondation-alliancefr.org/wp-content/medias/RAPPORT</a> (consulté le 21/07/2021)

Perrot, Y. (2021) *DALF C1*. En ligne : <a href="http://www.delfdalf.fr/dalf-c1.html">http://www.delfdalf.fr/dalf-c1.html</a> (consulté le 21/07/2021)

France Podcast (2021) Catégorie C1. En ligne :

https://www.francepodcasts.com/examens-de-francais/dalf-c1-examen/ (consulté le 21/07/2021)

Partajon (2021) *C1*. En ligne : <a href="https://www.partajondelfdalf.com/category/c1/">https://www.partajondelfdalf.com/category/c1/</a> (consulté le 21/07/2021)

Courtier, P. (2021) *Blog de la Fleiste*. En ligne : <a href="https://lafleiste.wordpress.com/tag/dalf-c1/">https://lafleiste.wordpress.com/tag/dalf-c1/</a> (consulté le 21/07/2021)

Le Moteur du FLE (2021) *Thèmes DALF C1*. En ligne : <a href="https://www.lemoteurdufle.fr/theme/dalf-c1">https://www.lemoteurdufle.fr/theme/dalf-c1</a>/ (consulté le 21/07/2021)

Wattier, S. (2021) *Blog Commun français*. En ligne : <a href="https://communfrancais.com/">https://communfrancais.com/</a> (consulté le 21/07/2021)

Institut français de Milan (2016) *Passe ton DALF!*. En ligne : <a href="https://sites.google.com/site/passetondalf/methodes-et-techniques/synthese-de-documents-c1">https://sites.google.com/site/passetondalf/methodes-et-techniques/synthese-de-documents-c1</a> (consulté le 21/07/2021)

# Sigles et abréviations utilisés

Ill.: Illustration

ACRE: Analyse, Conception, Réalisation et Évaluation

AFC: Alliance française de Cuneo

CE: Compréhension écrite

CECRL: Cadre européen commun de référence pour les langues

CO: Compréhension écrite

DELF: Diplôme d'études en langue française

DALF: Diplôme approfondi de langue française

ESABAC: Diplôme franco-italien équivalent à l'Esame di Stato italien et au baccalauréat

français

FLE: Français langue étrangère

PE: Production écrite

PO: Production orale

SEP: Sentiment d'efficacité personnelle

TICE: Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

# Table des illustrations

Tableau 1 : Publics et niveaux concernés par les examens DELF/DALF	13
Tableau 2 : Nature, durée et notation des épreuves du DALF C1	14
Tableau 3 : Répartition des formations en fonction de leur type et des contextes éducatifs	27
Tableau 4 : Répartition de la médiation et de la médiatisation dans les formations	36
Tableau 5 : Principes de Mayer, traduits par Tricot (2016) et l'Université de Sherbrooke (2017	7)43
Illustration 1 : Activités classe traditionnelle ou classe inversée (Dufour, 2014)	35
Illustration 2 : Cadre de recherche pour l'étude de l'expérience de l'utilisateur	
(adapté de Mahlke, 2008)	40
Illustration 3 : Habitudes d'utilisation des outils proposés sur la plateforme C1	54
Illustration 4 : Facilité de prise en main des outils utilisés sur la plateforme C1	54
Illustration 5 : Résultats de l'activité de remise en ordre d'idées	61
Illustration 3 : Habitudes d'utilisation des outils proposés sur la plateforme C1	68
Ill. 6 : Réponses à l'affirmation "je souhaiterais avoir un espace de discussion avec les autres	
apprenants du cours"	68
Illustration 7 : Réponses à l'affirmation "j'aurais besoin de plus de guidage dans les activités"	69
Illustration 8 : Réponses à l'affirmation "je me sens à l'aise dans les formations à distance"	70
Illustration 9 : Réponses à l'affirmation "j'aurais besoin de plus de guidage dans les activités"	71
Illustration 10 : Réponses sur l'aspect visuel de la plateforme C1	72
Illustration 11 : Réponses à la question "Si vos cours avaient lieu toute l'année sur la plateform	ne,
réaliseriez-vous toutes les activités ?"	<b>74</b>
Illustration 12 : Réponses à la proposition de classe inversée	79

# Table des annexes

Annexe I : Programme TICE de l'Alliance française de Cuneo	93
Annexe II : Grille d'auto-évaluation du projet	95
Annexe III : Cahier des charges	98
Annexe IV : Charte graphique des documents d'entraînement C1	100
Annexe V : Tableau des thèmes et outils	101
Annexes VI : Résultats d'une évaluation sur Netquiz Web	102
Annexe VII : Fiche compréhension écrite, séance 6 (page 1)	103
Annexe VIII : Fiche récapitulative Synthèse	104
Annexe IX : Fiche récapitulative de synthèse	105
Annexe X : Fiche situation Essai argumenté	106
Annexe XI : Fiche enseignant, séance 7	107
Annexe XII : Document de base pour le questionnaire utilisateur	108

# Annexe I : Programme TICE de l'Alliance française de Cuneo

# **PROGRAMME TICE (1)**

#### LEARNING APPS - MERCREDI 17/03 - 18H-19H

Apprenez à utiliser cet outil qui permet de créer des activités sous forme de jeux. Facile à manipuler, LearningApps offre de nombreuses possibilités pédagogiques!

Lien vers le tutoriel : https://learningapps.org/tutorial.php

Module proposé par Océane. LearningApps.org Contact: berthelinoceane@gmail.com

#### KAHOOT - MERCREDI 24/03 - 18H-19H

Kahoot est un outil qui permet de créer des quiz interactifs, que vos élèves peuvent faire seuls ou en classe, depuis leur téléphone.

> Lien vers le tutoriel : <a href="https://www.youtube.com/watch?">https://www.youtube.com/watch?</a> v=cRanD2FQc0g&ab\_channel=BEONLINE

Kahoot!

Module proposé par Océane. Contact: berthelinoceane@gmail.com

#### THINGLINK - MERCREDI 31/03 - 18H-19H

Thinglink est un outil qui permet de créer des images interactives. Il permet d'enrichir une image avec du texte, des photos, des vidéos ou encore du son.

Lien vers le tutoriel : <a href="https://www.youtube.com/watch?v=TcvRutavGIU">https://www.youtube.com/watch?v=TcvRutavGIU</a>

"thinglink.

Canvo

Module proposé par Marie. Contact: mariedelmet@hotmail.fr

# CANVA - MERCREDI 07/04 - 18H-19H

Canva est un outil qui permet de créer de faire des créations graphiques. Il est simple d'utilisation et offre de larges possibilités. La version pro est gratuite pour les enseignants

Lien vers le tutoriel : <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7JzYqnvoeQ4">https://www.youtube.com/watch?v=7JzYqnvoeQ4</a>

Module proposé par Marie. Contact: mariedelmetehotmail.fr

#### ALLIANCE FRANÇAISE DE CUNEO

# **PROGRAMME TICE (2)**

#### INTERACTIVE WALL - MERCREDI 14/04 - 18H-19H

Cet outil permet de créer un mur interactif pour toutes sortes d'événements. Il devient essentiel pour ces derniers.

Lien vers le site : <a href="https://fr.interactive-wall.com/accueil">https://fr.interactive-wall.com/accueil</a>

interactive wall

Module proposé par Marie. Contact : mariedelmet@hotmail.fr

# **GITMIND - MERCREDI 21/04 - 18H-19H**

GitMind est un outil de mind mapping et de brainstorming conçu pour la création de carte mentale, planification de projets et autres tâches

Lien vers le tutoriel : <a href="https://www.youtube.com/watch?v=tNsoN46cnUE">https://www.youtube.com/watch?v=tNsoN46cnUE</a>

Module proposé par Marie. Contact : mariedelmet@hotmail.fr

**GitMind** 

### GENIALLY - MERCREDI 28/04 - 18H-19H

Genially est un outil web, disponible en version gratuite, qui permet de créer des infographies animées, des présentations interactives et même des jeux d'évasion.

Lien vers le tutoriel : <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Tp\_3kTXG-7w">https://www.youtube.com/watch?v=Tp\_3kTXG-7w</a>

Module proposé par Marie.

Contact : mariedelmet@hotmail.fr

**@** genially

#### ALLIANCE FRANÇAISE DE CUNEO

# Annexe II : Grille d'auto-évaluation du projet

Critères	Définition	Respect du critère	Mise en place dans le projet
GUIDAGE	Le guidage est l'ensemble des moyens mis en oeuvre pour avec l'ordinateur (messages, alarmes, labels, etc.).	conseiller, orienter,	informer, et conduire l'utilisateur lors de ses interactions
Incitation	<ul> <li>Moyens mis en œuvre pour amener les utilisateurs à effectuer des actions spécifiques, mécanismes ou moyens faisant connaître aux utilisateurs les alternatives lorsque plusieurs actions sont possibles.</li> <li>Les utilisateurs ont des moyens de savoir où ils en sont dans l'avancée du travail</li> </ul>	x	<ul> <li>Les consignes dans chaque activité sont conçues pour donner toutes les options de travail possibles</li> <li>Il n'est pas possible d'afficher une barre de progression dans <i>Padlet</i>; On pourrait envisager de fournir un tableau individuel pour marquer les activités faites ou non</li> </ul>
Groupement/Distinction entre item	Les items sont organisés logiquement dans l'espace. La localisation et la mise en forme donnent des indications sur la relation entre les items	x	- Utilisation de colonnes dans le <i>Padlet</i> pour séparer chaque séance -Les activités, à l'intérieur de chaque séance, sont séparées dans des blocs individuels titrés - Les couleurs sont distinctes entre les parties méthodologies et les parties entraînement
Feedback immédiat	L'utilisateur obtient une réponse à ses actions (un résultat), dans un délai bref	x	Mise en place d'un feedback dans les activités auto- correctives     Pistes de réflexion disponibles sur certains exercices de production écrite
Lisibilité	Les éléments de présentation (typographies, couleurs, images, etc) facilitent la lecture	x	<ul> <li>Choix de couleurs claires et neutres sur le Padlet</li> <li>Document powerpoint simple, présentation épurée pour minimiser la charge visuelle</li> <li>Typographie sans serif (facilité de lecture pour les personnes dyslexiques), police 12</li> </ul>
CHARGE DE TRAVAIL	Le critère Charge de travail concerne l'ensemble des élém mnésique des utilisateurs et dans l'augmentation de l'effic Plus la charge de travail est élevée, plus grands sont les ri	acité du dialogue.	ui ont un rôle dans la réduction de la charge perceptive ou

Brièveté	Les informations sont essentielles, le nombre d'actions (clics) pour atteindre un but est limité	x	<ul> <li>Les liens vers les activités en ligne sont les plus direct possibles</li> <li>Les activités LearningApps et Educaplay ne redirigent pas vers un autre onglet, elles se jouent sur le Padlet</li> </ul>	
Densité informationnelle	La charge informationnelle est réduite au maximum	rformationnelle est réduite au maximum x - Pas d'information supplémentain - Diapo sur les méthodologies rac		
CONTRÔLE EXPLICITE	Le critère Contrôle Explicite concerne à la fois la prise qu'ont les utilisateurs sur le traitement de leurs actions.	en compte par le sy	estème des actions explicites des utilisateurs et le contrôle	
Actions explicites	Seules les actions demandées par l'utilisateur sont réalisées, au moment où il le souhaite	x	Tout est faisable de façon individuelle, il n'y a pas de temps imparti pour les différentes activités	
Contrôle utilisateur	L'utilisateur a le contrôle sur le déroulement des actions	x	Choix libre dans la réalisation des activités	
adaptabilité			et selon les besoins et préférences des utilisateurs. Plus les teur puisse choisir et maîtriser l'une d'entre elles, au cours	
Flexibilité	L'interface peut être adapté à chaque utilisateur		Non, il faudrait sinon faire un Padlet par apprenant	
Prise en compte de l'expérience de l'utilisateur	Le niveau (débutant, moyen, expert) en informatique est pris en compte	x	Les consignes et les outils sont adaptés au maximum pour correspondre à un niveau débutant en informatique. Le niveau des contenus linguistiques, lui, est conçus pour les experts	
GESTION DES ERREURS	Le critère Gestion des erreurs concerne tous les moyens p corriger lorsqu'elles surviennent.	permettant d'une pa	urt d'éviter ou de réduire les erreurs, et d'autre part de les	
Protection contre les erreurs	Le système prévient au maximum : - les erreurs d'entrée de données - les erreurs de commandes - les actions à conséquences destructrices	x	- Toutes les activités ont été relues par trois personnes (dont deux experts FLE/DALF) - Les consignes sont explicitées dans chaque exercice, notamment en ce qui concerne le fonctionnement technique des outils	
Qualités des messages d'erreur	- leur pertinence - leur facilité de lecture		Les feedback sur les erreurs mériteraient d'être retravaillés, ils sont très basiques et ne rentrent pas dans	

	<ul> <li>leur précision quant à la nature des erreurs</li> <li>l'indication des actions de correction</li> </ul>		les détails.  Possibilité de rajouter des règles plus précises (grammaire, conjugaison).  Rajouter des indications sur la manière de corriger les erreurs
Correction des erreurs	L'utilisateur a des moyens de corriger ses erreurs immédiatement	x	- Les activités sur LearningApps, Educaplay, Netquiz Web et Education-et-Numérique permettent de corriger les erreurs tout de suite - Google form ne permet pas de revenir sur ses erreurs après, une fois que le formulaire est envoyé, volonté de se mettre en situation d'examen
HOMOGÉNÉITÉ ET COHÉRENCE	Le critère Homogénéité / Cohérence se réfère à la façon formats, procédures, etc.) sont conservés pour des context		
Homogénéité et cohérence	Le format, la localisation, la syntaxe, la mise en forme, etc, sont stables d'un écran à l'autre, d'une session à l'autre.		<ul> <li>Utilisation d'un modèle pour les diaporama et d'un modèle pour les fiches apprenants</li> <li>Ordre d'apparition des activités similaire d'une séance à une autre sur le <i>Padlet</i></li> </ul>
SIGNIFIANCE DES CODES ET dénominations	Le critère Signifiance des Codes et Dénominations concern	ne l'adéquation entre	e l'objet ou l'information affichée ou entrée, et son référent.
Signifiance des codes et dénominations	Des codes et dénominations "signifiants" disposent d'une relation sémantique forte avec leur référent.		N/A
COMPATIBILITÉ			ristiques des utilisateurs (mémoire, perceptions, habitudes, des sorties, des entrées et du dialogue d'une application
Compatibilité	<ul> <li>Les activités correspondent aux besoins, aux attentes, aux habitudes des utilisateurs</li> <li>Les traductions, les transpositions, les interprétations, ou références à la documentation sont minimisées</li> </ul>	x	<ul> <li>Thèmes choisis d'après les sujets les plus fréquents au DALF</li> <li>Pas de recours à la traduction</li> <li>Pas de recherche documentaires à faire en amont/lors des activités</li> </ul>

# Annexe III : Cahier des charges

Le projet :	Créer des contenus numériques d'entraînement et de préparation au DALF C1, pour une préparation en distanciel. (350 heures) dans le but de répondre à de nouveaux besoins créés par la situation sanitaire actuelle.
Quelles plateformes utiliser?	<ul> <li>Un Google Drive pour partager les documents et les retrouver facilement, les utiliser indépendamment les uns des autres au besoin</li> <li>Un Padlet pour organiser les contenus et voir la structure des</li> </ul>
	séances
	(- Éventuellement une Classroom plus tard, créé par M. Vico pour donner les cours aux futurs groupes au fur et à mesure. Indépendant de mon projet)
Public	
Nombre de participants	Une vingtaine par session
	Le nombre d'apprenants par session est réduit car c'est un niveau qui demande beaucoup de travail de préparation et de correction (essais, synthèses).
Métiers	Il y a peu de C1 confirmés dans la province de Cuneo. Le public ciblé est surtout constitué d'enseignants car les nouvelles directives gouvernementales obligent les enseignants à passer des certifications de langue pour avoir des points d'avancement. C'est donc une nouvelle nécessité pour la carrière.
	Les étudiants et lycéens (notamment ESABAC) sont également ciblés par cette préparation au DALF car l'obtention d'une certification de niveau C1 augmente les chances de pouvoir partir étudier à l'étranger.
Besoins	Méthodologies spécifiques au DALF français, accompagnement dans la structuration de la pensée, entraînements pour se mettre en condition d'examen.
Niveau	B2+ début C1, C1 plus avancés
Ont-ils suivi d'autres cours à l'AFC ?	Pas forcément. On peut recruter ceux qui sortent du B2 mais la plus part sont recrutés en externe dans les lycées avec qui l'Alliance est déjà en partenariat.
Niveau en informatique	Étant donné le milieu socio-professionnel ciblé (enseignants, étudiants), le niveau en informatique est suffisant pour être autonome face à des outils numériques simples.
Accès internet	Connexion instable dans cette région géographique causant des difficultés techniques récurrentes pour une minorité.

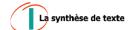
Les enseignants	1 enseignante C1, 30 ans d'expérience en FLE, pas de formation en FLE/pédagogie, peu qualifiées en numérique 1 enseignante FLE accompagnant la partie technique L'examinateur pour le DALF vient de la province de Gène car les deux enseignantes sont les seules examinatrices DALF de la province de Cuneo. Elles ne peuvent pas préparer les apprenants et les évaluer le jour de la certification.
Contenus	-Méthodologies claires pour expliquer les spécificités des épreuves du DALF - Modèles et exemples de synthèse et essais - Exercices sur les connecteurs logiques et la syntaxe des phrases complexes - Unités sur des thèmes que l'on retrouve couramment dans les sujets d'examens : écologie, technologies, smart working, nouveaux modes de vie, etc Contenus auto-correctifs pour les compréhensions écrites et orales, pour faciliter l'autonomie des apprenants et libérer du temps aux enseignantes
Outils privilégiés	Google Questionnaire, LearningApps, diapositives (pour les explications méthodologiques)  Document au format .docx ou .odt pour permettre un téléchargement facile et l'utilisation sur ordinateur de certains documents (grilles d'auto-évaluation, tableau de synthèse, etc)
Type de tutorat/suivi	Les deux enseignantes assureront le suivi des apprenants qui auront accès à cette plateforme. Elles proposeront des corrections sur les PE et pourront valider les <i>Google Questionnaires</i> des CE/CO (questions à réponse ouverte) => nécessité de proposer un tutoriel sur la validation des <i>Google Questionnaire</i> pour rendre les enseignantes autonomes
Interactions à distance	L'interaction se fera pendant les cours en face à face, pas d'interaction à prévoir pour le mode distanciel.

# CHARTE GRAPHIQUE PLATEFORME DALF C1

# **COULEURS**







- Cet exercice a pour but de sélectionner les informations importantes dans plusieurs textes, de les organiser de façon logique et de les reformuler avec vos mots
- La synthèse se fait à partir de 2 ou 3 documents d'un total d'environ 1000 mots

Stance 6 : objectif zéro décher Compréhension écrite Lieu vers le google fours : <u>Impa affen</u>

COMMENT SAN FRANCISCO S'APPROCHE DU « ZÉRO DÉCHET »

Par Alexandre Pouchard, publié le 28 mai 2014

https://www.lemonde.fr/planete/article/2014/05/28/comment-san-francisco-s

# POLICES ET HIÉRARCHIE VISUELLE

#### **DIAPORAMA**

Tahoma

Titres : 32 pt > Titre

Sous-titres: 28 pt, italique > Sous-titres
Corps de texte: 28 pt > Corps de texte

• Puces listes : orange

#### **FICHES APPRENANTS**

Lato

Titre de séance : 16 pt > Titre Activité : 12 pt > Activité Lien Google form : 12 pt > Url

Titre de l'article : 13 pt, majuscules > TITRE

DE L'ARTICLE

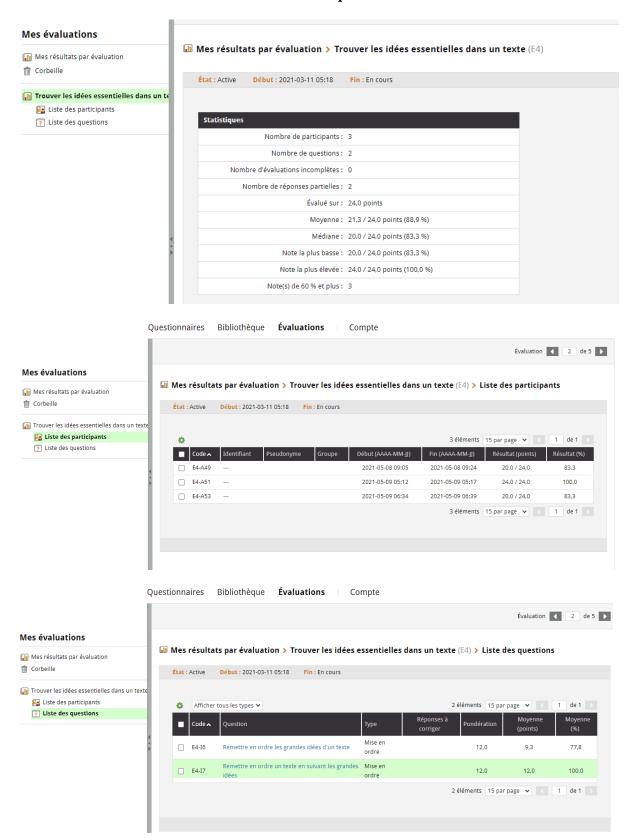
Paratexte : 11 pt, gris > Paratexte

Texte: 12 pt > Texte

# Annexe V: Tableau des thèmes et outils

Aa Nom de la séance	<b>≡</b> Thème	Status		i≣ PE	Outils utilisés
<u>Séance</u> 1	l'égalité des chances à l'école	Complete	CE CO PE fiche vocabulaire grammaire	synthèse	google form, libre office, powerpoint, learning apps
Séance 2	le logement de demain	Complete	CE CO PE fiche vocabulaire grammaire	essai	google form, libre office, powerpoint, learning apps
Séance 3	objectif zéro déchet	Complete	CE CO connecteurs logiques fiche vocabulaire grammaire méthodologie	synthèse	google form, libre office, netquiz web, education- et- numérique, educaplay
Séance 4	l'humour à la française	Complete	CE CO expressions jeux		google form, education- et- numerique, netquiz web google form,
<u>Séance</u> <u>5</u>	la mode du télétravail	Complete	CE CO PE connecteurs logiques fiche vocabulaire	essai	learning apps, education- et- numerique, netquiz web, educaplay
<u>Séance</u> <u>6</u>	place aux gourmands !	Complete	CE CO expressions jeux		google gorm, learning apps, netquiz web, education et num
<u>Séance</u> Z	les médias aujourd'hui	Complete	CE CO PE fiche vocabulaire	synthèse	google form, powerpoint, libre office

# Annexes VI: Résultats d'une évaluation sur Netquiz Web



#### Annexe VII: Fiche compréhension écrite, séance 6 (page 1)

Séance 9 : place aux gourmands!

Compréhension écrite

Lien vers le google form : <a href="https://forms.gle/b7ueboUMDk6CR9Sk6">https://forms.gle/b7ueboUMDk6CR9Sk6</a>

#### LE TOURISME CULINAIRE POUR UN VOYAGE AU PAYS DU GOÛT!

Publié par precom services & collectivités le 20 aout 2018

https://leblogtourismeinstitutionnel.fr/2018/08/20/le-tourisme-culinaire-pour-unvoyage-au-pays-du-gout/

Le tourisme culinaire est un concept qui se développe massivement. C'est également le cas de l'oenotourisme. Pourquoi ? Parce qu'il s'agit d'une manière pertinente d'aller à la rencontre d'autres cultures. Parce que la gastronomie et le terroir font partie intégrante de l'histoire d'un pays et que l'on peut aussi découvrir un lieu en savourant ses produits. Cette nouvelle forme de tourisme invite les professionnels du secteur à trouver des solutions pertinentes pour attirer des visiteurs curieux et gourmands.

#### Qu'est-ce que le tourisme culinaire ?

On associe parfaitement les deux termes, il est assez facile de comprendre la finalité de cette manière de découvrir un pays. Pour autant, il y a mille manières de connaître les traditions gastronomiques d'un pays. Pour des touristes partis visiter l'Asie, on imagine de suite les restaurants de rue pour y déguster des nems, des brochettes de poulet aux épices... En France, si le food truck se développe, ce n'est pas notre argument majeur. Lorsque les touristes étrangers viennent chez nous, nous leur proposons deux manières de mieux connaître notre histoire. La première, assez traditionnelle, est de les accueillir dans nos nombreux restaurants. Établissements étoilés ou spécialistes de la bistronomie, les restaurants sont pris d'assaut par les étrangers. Mais nous proposons une

# Annexe VIII : Fiche récapitulative Synthèse

	Document 1	Document 2	Document 3
Thème général à présenter en introduction			
1º idée essentielle			
Idées secondaires (exemples)			
2º idée essentielle			
Idées secondaires (exemples)			
3 <sup>e</sup> idée essentielle			
Idées secondaires (exemples)			

# Annexe IX : Fiche récapitulative de synthèse

Relisez votre synthèse à votre rythme, puis mettez une croix dans la case qui vous paraît la plus juste pour chaque consigne du tableau.

Comptez combien vous avez de « oui » à la fin de votre bilan. Plus vous aurez de « oui », plus votre synthèse correspond à ce qui est attendu à l'examen. Les consignes marquées « non » sont celles que vous devez retravailler pour améliorer votre synthèse.

Les consignes	La con	La consigne est-elle respectée ?			
	Oui	En partie	Non		
Mise en page					
Le nombre de mots se situe entre 200 et 240					
Aucune phrase des documents n'est recopiée					
Les paragraphes sont séparés par un saut de ligne					
Structure et rédaction					
L'introduction présente le thème et les documents					
Une problématique commune aux deux textes est dégagée					
Les idées essentielles des deux textes sont dans la synthèse					
La structure du texte est logique					
Des connecteurs logiques relient les idées					
La ponctuation est présente et bien utilisée					
Ne donne pas d'opinion personnelle					
N'utilise pas « je » et « nous »					
Vocabulaire et grammaire					
Il y a peu de répétitions					
Les mots utilisés correspondent au thème					
Il y a peu de fautes d'orthographe					
Il y a peu d'erreurs de grammaire					

# Annexe X: Fiche situation Essai argumenté

# Fiche « Situation » de l'essai argumenté

Vous pouvez vous servir de cette fiche pour vous entraîner à repérer les éléments importants dans les consignes d'essai argumenté.

Lisez plusieurs fois la consigne pour en extraire les éléments suivants :

Quel est le type de production demandé ?	
Quel rôle jouez-vous dans cet essai ? Qui êtes-vous ?	
A qui s'adresse votre essai ? A qui écrivez-vous ?	
Pourquoi vous adressez-vous à cette personne ? Quel est le but de votre essai ?	
Quel langage devez-vous utiliser ? (familier, informel, soutenu?)	
Le choix du plan : est-il imposé par la consigne ? Est- il libre ? Avez-vous une première ébauche ?	
Quelle problématique pouvez-vous dégager de la consigne ?	

# Annexe XI : Fiche enseignant, séance 7

Déroulement	Document support	Type d'activité langagière	Description	Correction / évaluation	Durée
Entraînement CE	Fiche apprenant CE (texte et Google form)	CE	Lire le texte, puis répondre aux questions sur le Google form	Auto-correctif + vérification de l'enseignant pour les réponses ouvertes	1h
Entraînement CO	Enregistrement sonore (6 min) + Google form	со	Lire les consignes, écouter le document sonore, puis répondre aux questions du Google form	Auto-correctif + vérification de l'enseignant pour les réponses ouvertes	30 min
Entraînement à la synthèse de documents	Fiche apprenant PE (consignes + 2 textes)	PE	Lire les consignes, lire les 2 textes de synthèse, puis essayer de proposer un plan de synthèse, voire une synthèse	Auto-correctif avec la grille d'auto-évaluation/ correction de l'enseignant	1h30
Vocabulaire	Diapo	Lexique	Lire la fiche de vocabulaire	N/A	5 min

Compétences communicatives et langagières			
Composante pragmatique - actes de parole	Composante linguistique	Lexique	
- repérer les points importants de l'examen de la synthèse, synthétiser des idées - élaborer un plan		- le féminisme - la législation et les médias - le cyberharcèlement et l'identité numérique	

# Annexe XII: Document de base pour le questionnaire utilisateur

# Composantes de l'expérience utilisateur (adapté de Mahlke, 2008)

► Propriétés du système

présentation en colonnes, mot de passe pour entrer, icônes

► Caractéristiques de l'utilisateur

habitude de connexion, connaissent déjà les outils, connexion internet fiable ou non, prédispositions (âge, genre, mémoire, études, formation en numérique), besoins, attentes, motivations

▶ Paramètres du contexte

entière à distance, pas d'aide technique de la part de la prof, possibilités de communiquer entre eux ?

# Perception des qualités instrumentales

- ▶ Utilité (équilibre entre besoins et fonctionnalités du système) usages adaptés, nouveaux usages, usages plus difficiles
- ► Utilisabilité (possibilité/facilité à utiliser les fonctionnalités dans la pratique) besoin d'un tutoriel ou non
- Confort : visuel, couleurs
- Efficience : performance et réussite pour des nouveaux types de tâches, erreurs utilisateur, vitesse d'exécution, longueur des exercices adaptés pour éviter une surcharge cognitive
- Facilité d'apprentissage : intuitivité d'interaction , besoin d'appropriation des nouveaux types d'interaction, fréquence d'utilisation, perception d'un effort intellectuel, impression d'avoir appris quelque chose
- Contrôle : manipulation des outils, possibilité de faire dans un ordre alternatif
- Aide : effort personnel, qualité des consignes, tutoriels

# Perception des qualités non instrumentales

▶ Aspects esthétiques

esthétique visuelle, acoustique (qualité des audios)

Aspects symboliques

références culturelles et symboliques véhiculées, sentiment d'appartenance à un groupe, reflets de certaines valeurs

► Aspects motivationnels

incitation à la collaboration, possibilité d'échanges des expériences ou des connaissances, du soutien, introduction de nouvelles formes de travail pouvant renvoyer aux notions de jeu, de plaisir, sujets motivants, contenus intéressants, challenges

# Questions adaptées des critères précédents :

# ► Propriétés du système

- 1. La présentation des séances sous forme de colonnes est claire
- 2. La navigation sur la plateforme Padlet est simple
- 3. Je me repère facilement sur la page principale
- 4. L'utilisation d'un mot de passe pour entrer sur la plateforme ne pose pas de problème

# ▶ Caractéristiques de l'utilisateur

- 5. J'ai déjà utilisé les sites padlet, google form, learning apps, educaplay, netquiz web
- 6. Je me sens à l'aise sur ces applications
- 7. Ma connexion internet est fiable

au début : Age, genre, études, formation en numérique

au début : J'ai besoin d'apprendre le français pour : ma carrière, personnel, le plaisir, voyager

### ▶ Paramètres du contexte

- 8. Je suis à l'aise dans les formations à distance
- 9. J'ai besoin d'un accompagnement technique dans la formation à distance

# Perception des qualités instrumentales

- ▶ Utilité (équilibre entre besoins et fonctionnalités du système)
- 10. Les contenus correspondent à mes attentes
- 11. Les contenus sont pertinents, intéressants

#### ▶ Utilisabilité (possibilité/facilité à utiliser les fonctionnalités dans la pratique)

- 12. Le tutoriel dans la "boite à outils" m'a aidé à me repérer sur la plateforme
- Confort:
- 13. L'aspect visuel de la plateforme est agréable pour travailler
- 14. Les couleurs sont agréables pour lire
- 15. La mise en page des documents est agréable pour lire
- Efficience:
- 16. Je peux réaliser les tâches proposées sans difficulté technique
- 17. Je n'ai pas fait d'erreurs dues à un problème technique (ex : la bonne réponse s'affiche comme une mauvaise réponse dans la correction automatique)
- 18. Je n'ai pas de difficulté techniques (bugs) à ouvrir les documents ou les liens des activités
- 19. La durée des exercices est adaptée (ni trop longue ni trop courte)

- 20. Les contenus de la plateforme sont adaptés à mes besoins
- Facilité d'apprentissage :
- 21. J'ai l'impression d'avoir appris quelque chose de nouveau à la fin des séances testées
- 22. J'ai l'impression d'avoir renforcer des connaissances à la fin des séances testées
- Contrôle:
- 23. Je préfère faire les activités : dans l'ordre proposé ou dans l'ordre de mon choix ?
- 24. Les exercices auto-correctifs me permettent d'être autonome
- Aide:
- 25. Les consignes sont claires et compréhensibles
- 26. J'aurais besoin d'être plus guidé dans les activités : oui ou non ? Si oui, à quel endroit ?
- 27. Utiliseriez-vous un système d'étoiles pour noter les activités ?
- 28. Laisseriez-vous des commentaires sur les activités pour donner votre avis ?

# Perception des qualités non instrumentales

- ► Aspects esthétiques :
- 29. L'aspect esthétique de la plateforme est attractif
- 30. Les diapos sont plaisantes
- 31. La qualité des documents audio est correcte

# ▶ Aspects symboliques :

33. Les thèmes apportent des connaissances sur la culture française

#### ► Aspects motivationnels :

- 32. Les thèmes des séances m'intéressent
- 34. Je souhaiterais avoir un espace sur la plateforme pour échanger avec les autres personnes du cours autour des activités
- 35. Je prends du plaisir à faire les activités proposées
- 36. Si vos cours avaient lieu toute l'année sur cette plateforme, réaliseriez-vous toutes les activités ?
- 37. Dans un système comme celui de cette année, avec une semaine en face à face avec une enseignante et une semaine sur plateforme, seriez-vous intéressé pour travailler la première semaine sur plateforme, puis pour discuter des contenus de la séance/corriger les exercices la semaine suivante avec l'enseignante ?

# Table des matière

Sommaire	3
Introduction	5
Partie 1 - Contexte de stage	7
Chapitre 1. L'organisme d'accueil	8
1.1 Les Alliances françaises dans le monde	8
1.2 Le réseau des Alliances d'Italie	9
1.3 L'Alliance française de Cuneo	9
1.3.1 La structure et son organisation administrative	9
1.3.2 Les formatrices de l'Alliance	10
1.3.3 Les publics de l'Alliance de Cuneo	10
1.3.4 Le programme pédagogique et culturel	11
1.3.5 Le contexte technologique	12
1.3.6 Les certifications de langue et le DALF C1	12
Chapitre 2. Le DALF, une certification de langue française	13
2.1 Histoire et organisation du DELF et du DALF	13
2.2 Contenus et déroulement de l'épreuve du DALF C1	14
2.3 Critères d'évaluation du DALF C1 et compétences attendues	15
2.3.1 Compréhension de l'oral	15
2.3.2 Compréhension de l'écrit	16
2.3.3 Production de l'écrit	16
2.3.4 Production de l'oral	16
2.3.5 Compétences linguistiques et sociolinguistiques	17
2.3.6 Compétences pragmatiques	17
Chapitre 3. La commande et les missions	18
3.1 Les différentes missions autour de la formation en ligne	18
3.1.1 La création d'un programme TICE	18
3.1.2 L'assistance aux cours C1 en ligne	19
3.2 La création d'une plateforme d'entraînement au DALF C1	20
3.2.1 La commande de l'AFC	20
3.2.2 L'organisation du projet	20
3.2.3 La formulation d'une problématique de recherche	21
Partie 2 - État de l'art	22
Chapitre 4. La formation en ligne	23
4.1 Bref rappel historique de la formation en ligne	23
4.1.1 La formation classique asynchrone : définition et évolution	23

4.1.2 L'avènement de la formation en ligne	24
4.2 Typologie des formations en ligne	24
4.2.1 Les formations en ligne tutorées ou non	24
4.2.2 Les MOOCs	25
4.2.3 Les formations hybrides	25
4.2.4 La notion d'autoformation	26
4.3 Les apports et limites de la formation en ligne	28
4.3.1 Les apports	28
4.3.1.1 Pour les enseignants	28
4.3.1.2 Pour les apprenants	28
4.3.2 Les limites	29
4.3.2.1 Pour les enseignants	29
4.3.2.2 Pour les apprenants	29
Chapitre 5. L'autonomie dans la formation en ligne	30
5.1 De l'autonomie à l'autonomisation, enjeux et limites	30
5.1.1 Distinction entre autonomisation et autonomie	30
5.1.2 Les enjeux de l'autonomisation	31
5.1.3 Les limites de l'autonomie dans la formation en ligne	32
5.2 Médiation, médiatisation et tutorat : la place de l'enseignant dans la formation en ligne	34
5.2.1 L'enseignant dans son rôle de conseiller	34
5.2.2 L'accompagnement entre médiation et médiatisation	36
5.2.3 L'enseignant, concepteur de contenus autonomisants	37
Chapitre 6. L'ergonomie dans la conception numérique	39
6.1 Prise en compte de l'expérience utilisateur lors de la conception	39
6.1.1 Définition et description de l'expérience utilisateur	39
6.1.2 Composantes de l'expérience utilisateur	40
6.1.3 La conception inclusive	41
6.2 Les critères de qualité ergonomique	42
6.2.1 Définition de la conception ergonomique	42
6.2.2 Critères ergonomiques selon quelques auteurs	43
6. 2.3 La tension guidage/autonomie en ergonomie	44
Partie 3 - La création d'une plateforme d'entraînement au DALF C1	46
Chapitre 7. La conception de la plateforme d'entraînement C1	47
7.1 Méthodes de recherches	47
7.2 Les étapes du projet ingénierique, démarche ACRE	48
7.2.1 L'analyse du contexte de formation : 18 au 25 janvier 2021	48
7.2.2 La conception du projet : fin janvier - fin février 2021	49
7.2.3 La réalisation du projet : début mars - fin avril 2021	50
7.2.4 L'évaluation du projet : première quinzaine de mai 2021	51
7.3 Les choix pédagogiques	52

7.3.1 Le choix des thématiques et du format des séances	52
7.3.2 Le choix des outils	53
7.3.3 Le choix de la charte graphique	55
7.4 La mobilisation du matériel pédagogique	56
7.4.1 Les documents de France Éducation Internationale	56
7.4.2 Les blogs et sites professionnels	56
7.4.3 Les documents authentiques	57
Chapitre 8. La réalisation des contenus et l'évaluation du projet	58
8.1 La réalisation des activités	58
8.1.1 Les méthodologies utiles au DALF C1	58
8.1.2 Les compréhensions de l'écrit et de l'oral	60
8.1.3 Les productions de l'écrit	61
8.1.4 Les connecteurs logiques, les révisions linguistiques et le lexique	62
8.1.5 Les fiches enseignant	63
8.2 L'évaluation du projet	64
8.2.1 La mise en place du questionnaire d'expérience utilisateur	64
8.2.2 L'évaluation par des experts en FLE et l'élaboration de la grille d'auto-évaluation	65
Partie 4 - Analyse des produits conçus	66
Chapitre 9. La préparation au DALF : interprétation des résultats	67
9.1 Les avantages et les limites de la formation en ligne asynchrones	67
9.1.1 Confirmations	67
9.1.1.1 Pour les enseignants	67
9.1.1.2 Pour les apprenants	68
9.1.2 Nuances apportées	69
9.1.2.1 Pour les enseignants	69
9.1.2.2 Pour les apprenants	69
9.1.3 Remarques	70
9.2 L'ergonomie au service de l'autonomisation des apprenants	71
9.2.1 Comparatif entre la grille d'auto-évaluation et le questionnaire d'expérience utilisateur	71
9.2.2 Les éléments non vérifiés	74
9.3 Le scénario pédagogique et le tutorat	76
9.4 Difficultés d'implémentation du projet et d'accès aux données	77
Chapitre 10. Nouvelles propositions pour la plateforme C1	78
10.1 La mise en place d'une classe inversée	78
10.2 Utilisation des grilles d'auto-évaluation tout au long de l'année	80
10.3 Mise en place d'échanges autour de l'apprentissage	81
Conclusion	82
Bibliographie	84
Sitographie	88
Sigles et abréviations utilisés	90

Table des illustrations	91
Table des annexes	92
Annexe I : Programme TICE de l'Alliance française de Cuneo	93
Annexe II : Grille d'auto-évaluation du projet	95
Annexe III : Cahier des charges	98
Annexe IV : Charte graphique des documents d'entraînement C1	100
Annexe V : Tableau des thèmes et outils	101
Annexes VI : Résultats d'une évaluation sur Netquiz Web	102
Annexe VII : Fiche compréhension écrite, séance 6 (page 1)	103
Annexe VIII : Fiche récapitulative Synthèse	104
Annexe IX : Fiche récapitulative de synthèse	105
Annexe X : Fiche situation Essai argumenté	106
Annexe XI : Fiche enseignant, séance 7	107
Annexe XII : Document de base pour le questionnaire utilisateur	108
Table des matière	111

MOTS-CLÉS: autonomisation, ergonomie, expérience utilisateur, DALF, numérique

RÉSUMÉ

Ce mémoire présente le développement d'une plateforme d'entraînement au DALF C1 en ligne,

dans un contexte de stage à distance au sein de l'Alliance française de Cuneo. Pour répondre à une

commande de dispositif autonomisant, la conception s'appuie sur les principes de l'ergonomie et le

concept d'« expérience utilisateur ». Après avoir décrit le contexte de stage, nous dressons un cadre

théorique définissant les principales notions sur lesquelles s'appuie notre démarche. Nous

poursuivons ce travail par une analyse basée sur un questionnaire d'expérience utilisateur et une

auto-évaluation. Pour terminer, nous proposons quelques remédiations ou nouvelles utilisations du

dispositif conçu, applicables en dehors du contexte de l'Alliance française de Cuneo. À travers ce

mémoire, nous cherchons à mettre en relief les apports et les limites de l'ergonomie dans les

formations FLE en autonomie, ainsi que l'intérêt de la prise en compte de l'« expérience utilisateur

» en pédagogie numérique.

**KEYWORDS**: learner autonomy, ergonomics, user experience, digital learning

**ABSTRACT** 

This work presents the development of an online training platform, for C1 level learners aiming at a

certification. The project was implemented for the Alliance française of Cuneo, Italy, during an

internship entirely done online. The platform was designed to encourage a high level of learning

autonomy, using the concept of user experience and ergonomics principles. This work is starting

with an introduction of the context, then a theoretical frame defining the main notions we used to

design the platform and analyse it. Lastly, we are submitting some new ideas to make the most of

this platform, possibly in different contexts. With this work, we would like to show the benefits and

the limits of using ergonomics to design an online learning device encouraging autonomy, as well as

the benefits of taking user experience into consideration while developing online education

materials.

115