



HAL
open science

Conception d'un référentiel et d'un programme de cours en ligne pour des niveaux grand débutant à A2

Lise Moyon

► To cite this version:

Lise Moyon. Conception d'un référentiel et d'un programme de cours en ligne pour des niveaux grand débutant à A2. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03805875

HAL Id: dumas-03805875

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03805875>

Submitted on 7 Oct 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.

Conception d'un référentiel et d'un programme de cours en ligne pour des niveaux grand débutant à A2

**Lise
MOYON**

Sous la direction de DANIEL FROST

UFR LLASIC
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES orientation professionnelle

Année universitaire 2021-2022

Conception d'un référentiel et d'un programme de cours en ligne pour des niveaux grand débutant à A2

**Lise
MOYON**

Sous la direction de DANIEL FROST

UFR LLASIC
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES orientation professionnelle

Année universitaire 2021-2022

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : Lise

NOM : MOYON

DATE : 22.06.22

Sommaire

Introduction	7
Partie 1 - Contexte	9
CHAPITRE 1. LE LIEU DU STAGE.....	10
1. ETAT DES LIEUX DU FLE A LYON.....	10
2. L'INSTITUT DE LANGUE ET CULTURE FRANÇAISES DE L'UCLY.....	11
CHAPITRE 2. LE MANDAT DE STAGE.....	14
1. L'ORIGINE DE LA COMMANDE DE STAGE	14
2. LE PROJET D'INGENIERIE PEDAGOGIQUE	15
3. LES AUTRES MISSIONS DE STAGE.....	16
Partie 2 - Cadrage théorique	20
CHAPITRE 3. APPROCHES METHODOLOGIQUES	21
1. COURT HISTORIQUE DES METHODOLOGIES	21
2. LA NOTION DE TACHE.....	24
3. L'APPROCHE CO-ACTIONNELLE OU COMMUNIC' ACTIONNELLE	26
CHAPITRE 4. LE NUMERIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES.....	29
1. FORMATION A DISTANCE COMBINANT SYNCHRONES ET ASYNCHRONES	29
2. SCENARIO DE COMMUNICATION	31
3. ETAT DES LIEUX DU NUMERIQUE ACTUELLEMENT.....	32
4. EXEMPLE D'UNE TRANSITION AU DISTANCIEL REUSSIE PENDANT LA CRISE SANITAIRE	35
CHAPITRE 5. L'INGENIERIE DE LA FORMATION	37
1. L'INGENIERIE PEDAGOGIQUE	37
2. L'INGENIERIE POLITIQUE.....	38
3. DANS LA TETE DU CONCEPTEUR	39
Partie 3 - Méthodologie	41
CHAPITRE 6. CONCEPTION DU REFERENTIEL	42
1. RESSOURCES POUR LA CONSTRUCTION DU PROJET	42
2. DECOUPAGE EN SEQUENCES ET SEANCES	44
3. DES TACHES FINALES POUR DETERMINER L'OBJECTIF D'UNE SEANCE	45
4. MISE EN PAGE DU REFERENTIEL	46
CHAPITRE 7. CONCEPTION DU PROGRAMME DE COURS.....	49
1. LE SCENARIO PEDAGOGIQUE	49
2. LES THEMATIQUES SELECTIONNEES	50
3. LES ACTIVITES EN SYNCHRONES	53
4. LES ACTIVITES EN ASYNCHRONES.....	54
5. LES EVALUATIONS FINALES DE PRODUCTION	56
6. LA BASE DE DONNEES	59
CHAPITRE 8. ELABORATION DE LA FICHE ENSEIGNANT.....	62
1. QUELLE UTILITE ?	62
2. RAPPROCHEMENT AVEC LE SCENARIO DE COMMUNICATION	62
CHAPITRE 9. RECEPTION DU PROJET FINI : RETOURS ET AUTO-ANALYSE.....	65
1. LES RETOURS DES COMMANDITAIRES.....	65
2. LES RETOURS DES ENSEIGNANTS.....	66
3. MISE EN PRATIQUE.....	68
4. AUTO-ANALYSE DU PROJET.....	70
Conclusion.....	73

Bibliographie.....	75
Sitographie	77
Table des illustrations.....	78
Table des tableaux.....	79
Table des matières.....	80

Introduction

Depuis la crise sanitaire de 2020, l'intérêt pour le numérique dans l'enseignement-apprentissage a fortement accru. Le numérique était jusque-là perçu comme un outil de préparation de cours plus qu'un outil pour faire cours, et son utilisation était très limitée. Pourtant, depuis de nombreuses années la recherche en didactique des langues cherche à mettre en évidence les avantages de l'utilisation du numérique, tant d'un point de vue pédagogique qu'ingénierique.

En effet, la crise sanitaire a remis en avant de la scène le numérique, de façon très soudaine voire violente, et a affiché les manques, tant au niveau des compétences que des équipements, pour beaucoup d'établissements. Cela a été une période de remise en question, de remaniement et d'autoanalyse afin de pallier ces manques d'une part, mais aussi d'améliorer, voire de moderniser les offres de formations des instituts de langue. Plus globalement, il s'agit pour ces instituts d'effectuer des changements à grande échelle pour pouvoir faire face aux nouveaux enjeux, et notamment faire face à la concurrence.

Dans ces conditions, nous avons été mandatée de concevoir un référentiel des niveaux grands débutants à A2 ainsi qu'un programme de cours complet, comprenant des tâches, des objectifs langagiers, des compétences visées, des évaluations, des activités, un scénario pédagogique ainsi qu'une fiche enseignant.

Ainsi, il s'agit de comprendre en quoi la conception d'un référentiel et d'un programme de cours en ligne permet-elle de répondre aux besoins technologiques, pédagogiques et institutionnels de modernisation de l'offre de formation de l'ILCF et de palier son retard quant à son utilisation du numérique, en l'alignant sur les propositions de cours des autres grands centres de FLE de Lyon.

Pour répondre à cette problématique, nous verrons dans un premier temps dans quel contexte a émergé la commande de stage. Il s'agira de décrire le lieu dans lequel le stage a pris place et de préciser le mandat de stage.

Dans un deuxième temps, nous verrons ce que les notions théoriques en didactique des langues peuvent nous apporter pour éclairer notre propos. Il s'agira d'étudier et de définir les méthodologies en didactique des langues, de rendre compte du numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues et enfin d'étudier la notion d'ingénierie de la formation.

Enfin, dans un troisième temps, nous expliquerons la façon dont nous avons répondu à la commande de stage, c'est-à-dire que nous tenterons de décrire ce que nous avons conçu, le référentiel et le programme de cours, la façon dont nous les avons conçus et notre analyse avec du recul de notre travail.

Partie 1

-

Contexte

Chapitre 1. Le lieu du stage

Dans un premier temps, il s'agit d'élaborer une vision d'ensemble du lieu dans lequel le stage se passe. Ensuite, nous essayerons de comprendre dans quel contexte la commande de stage a émergé. Enfin, nous analyserons le mandat de stage en détail.

1. Etat des lieux du FLE à Lyon

1.1. Les établissements de FLE à Lyon

La ville de Lyon compte une dizaine d'établissements proposant des cours de français langue étrangère. Parmi eux, on compte l'Alliance Française (désormais AF), le Centre international d'études françaises (désormais CIEF) de l'université Lumière-Lyon 2, l'école de langue Inflexyon ainsi que l'Institut de langue et culture françaises (désormais ILCF) de l'Université Catholique de Lyon (désormais UCly).

Ces structures-là sont les plus importantes de Lyon. En effet, l'Alliance Française, fondée en 1984, accueille chaque année environ 2000 étudiants ; le CIEF de Lyon 2, qui existe depuis les années 1950, en accueille 1400 par an ; enfin Inflexyon, école de langue ouverte depuis 2006, en a accueilli près de 3000 depuis ses débuts.

En outre, la ville de Lyon possède de nombreux centres de français langue étrangère (désormais FLE), tous attirant des milliers d'étudiants par an, sans pour autant créer de la concurrence. En effet, les différents établissements mentionnés coopèrent dans certains domaines. Par exemple, l'ILCF a proposé une formation d'habilitation d'examineur-correcteur à Inflexyon en 2021.

Ainsi, il est désormais intéressant de se pencher sur les offres de cours de ces différents lieux d'enseignement du français, et plus particulièrement sur leurs offres de cours en ligne afin d'analyser leur programmation et de comprendre ce qui les distingue.

1.2. Les offres de cours en ligne

Parmi ces trois centres de FLE, deux d'entre eux, Inflexyon et le CIEF de l'université Lyon 2, proposent des cours en ligne.

En effet, dans sa programmation, Inflexyon présente deux types de cours en ligne. D'une part, l'établissement met à disposition de ses étudiants une plateforme « E-learning » sur laquelle ils peuvent approfondir leur apprentissage en autonomie et de façon

asynchrone. D'autre part, l'école propose des « cours de français virtuels » en synchrone avec un professeur, pour tous les niveaux.

Le CIEF de Lyon 2 propose des cours en ligne hybrides de quatre heures avec un professeur en modalité synchrone et deux heures en autonomie en modalité asynchrone par semaine, uniquement pour les niveaux B1-B2. Au total, les cours en lignes durent 24h30 par mois, et le programme-même dure 8 mois maximum.

Enfin, l'Alliance Française de Lyon ne semble pas proposer de cours à distance, mais elle propose des ressources en ligne pour permettre aux apprenants de poursuivre leur apprentissage en autonomie via leur application *Frantastique*. Le fait qu'il n'y ait pas d'offre de cours en ligne s'explique par le fait que l'AF propose surtout des cours en immersion totale, sur place et en présentiel, et l'hébergement est souvent inclus dans leurs offres de formation.

Ainsi, les offres de cours de ces trois centres sont diverses et les cours en ligne sont encore assez peu nombreux. Maintenant, nous allons voir comment se situe l'ILCF par rapport à eux.

2. L'institut de langue et culture françaises de l'UCly

L'ILCF se situe au cœur de l'université catholique de Lyon sur le campus Carnot, en plein centre-ville. L'UCly est une université privée d'intérêt public qui possède un statut associatif. L'ILCF a été créé en 1948 et accueille près de 2000 étudiants par an hors Covid, et entre 800 et 1000 étudiants par an depuis le début de la crise sanitaire, soit moitié moins.



Figure 1. Logo de l'institut

Les valeurs que l'institut porte sont liées à sa culture de la Bienvenue, c'est-à-dire à l'ouverture sur le monde, à la joie d'accueillir des étudiants étrangers, ainsi qu'à la volonté d'offrir un enseignement de qualité. Ces valeurs sont la raison pour laquelle l'institut a reçu plusieurs labels.

2.1. Un institut labélisé

Le label Bienvenue en France est délivré par le Ministère des Affaires Etrangères pour les établissements d'enseignement supérieur. Il sert à évaluer les conditions d'accueil des étudiants internationaux, Erasmus ou en échange. Il ne s'agit pas d'un label propre à l'ILCF, mais qui a été délivré à l'UCly, et qui par définition s'étend à l'ILCF.



Figure 2. Le label Bienvenue en France de Campus France

Il en va de même pour le label Qualiopi, qui concerne les organismes de formation continue. L'UCly a reçu ce label, qui s'étend également à l'ILCF. Ainsi, il s'agit d'un label qui touche la formation en général, et non pas le FLE en particulier.



Figure 3. Le label Qualiopi

Pour ce qui concerne l'ILCF directement, l'institut a reçu le label Qualité FLE en 2008 pour la première fois, soit un an après la création du label. Le label Qualité FLE est attribué par une cellule décisionnaire, une commission interministérielle, avec un représentant de l'éducation nationale, un représentant de l'enseignement supérieur et de la recherche et du Ministère des Affaires étrangères. L'organisme France Education International est opérateur dans la délivrance du label, c'est-à-dire qu'il est chargé de l'organisation et de la gestion des audits.



Figure 4. Le label *Qualité FLE*

Enfin, l'ILCF fait partie de deux groupements professionnels : le réseau de l'ADCUEFE campus France, qui est un regroupement des centres universitaires de FLE, et du réseau Groupement FLE, qui est un regroupement des centres privés de FLE.

En outre, la qualité de l'offre de formation de l'institut est un point essentiel à son rayonnement et à sa philosophie.

2.2. Le contexte pédagogique

Les étudiants de l'institut sont des adultes, de 18 ans et plus, et proviennent de plus de 70 nationalités différentes, de tous les niveaux et sont titulaires d'un certificat de fin d'études secondaires, type bac. La majorité des étudiants a la vingtaine et a le projet de faire des études dans les établissements d'enseignement supérieur en France. L'autre grande majorité des étudiants a le projet de s'installer et travailler en France.

L'ILCF est centre d'examen pour les examens suivants : le Diplôme d'Etudes en langue française A1-A2-B1-B2, le Diplôme approfondi en langue française C1-C2. Il délivre aussi la certification du test de connaissance du français. Tous les enseignants de l'institut sont habilités par France Education International (désormais FEI) examinateurs-correcteurs.

L'institut propose cinq types de programmes de formations aux étudiants. On retrouve des cours de français intensifs semestriels et annuels, des cours de français semi-intensifs semestriels et annuels, des cours de français intensifs d'été (juillet, août et septembre), des cours de français mensuels (février et juin). Enfin, depuis 2021, l'institut propose des cours en ligne.

En plus de cela, l'institut propose des cours de français de spécialité (littérature, histoire, préparation aux examens officiels, français sur objectifs universitaires, culture...). Ainsi, l'ILCF de l'UCly a une offre de cours très diversifiée qui fait écho à sa volonté de proposer des enseignements diversifiés et de qualité.

Chapitre 2. Le mandat de stage

Dans ce deuxième chapitre, nous allons voir quelle est l'origine de la commande de stage. Cette mise en contexte nous permettra, dans un deuxième temps, de mieux comprendre le mandat. Enfin, nous aborderons les autres missions de stage qui sont parallèles au projet d'ingénierie.

1. L'origine de la commande de stage

À la suite du premier confinement pendant lequel l'institut a continué de fonctionner, le manque et le retard de formation des enseignants dans le numérique ont été constatés. Jusqu'alors, il n'y avait que des cours en présentiel proposés par l'ILCF. De plus, la pandémie a créé des difficultés de suivi et d'harmonisation des cours, en plus de problèmes au niveau des ressources humaines.

En effet, s'en est suivi un changement institutionnel en juin 2020 lié à des problèmes antérieurs et postérieurs à la crise sanitaire. L'institut a subi une réorganisation structurelle et pédagogique. Deux enseignantes, mes tutrices de stage actuelles, ainsi que le directeur de l'ILCF, ont été désignés par l'équipe rectorale de l'UCLy pour former une équipe d'administration provisoire afin d'effectuer un diagnostic complet des besoins de l'institut. La direction de UCLy leur a donné 1 an pour faire ce travail et trouver une solution.

Ensuite, en février 2021, et à la suite de plusieurs phases de réflexion en ingénierie de la formation, l'ILCF propose pour la première fois un programme de cours de français entièrement en ligne. Suite à cela, l'équipe de direction a pu constater que la planification et la programmation de cours ainsi que le manque d'une progression continue posaient problème et méritaient de plus amples solutions.

Par la suite, en juin 2021, soit un an après le début de l'analyse des besoins institutionnels de l'ILCF, l'équipe d'administration provisoire pose son diagnostic et propose un plan de remaniement à tous les niveaux, ce qui est accepté par l'équipe rectorale de l'UCLy. Le principal changement institutionnel est le passage d'une hiérarchie verticale à une hiérarchie horizontale.

L'équipe de direction est désormais désignée pour quatre ans et est composée d'un directeur et de deux co-directrices, puis de quatre responsables des études, et les enseignants se voient proposer des missions sur des projets de formation particuliers. Les

locaux de l'institut sont également transformés, avec notamment la création de la salle de convivialité pour les étudiants et le personnel.

Enfin, en août 2021, l'institut négocie une première commande de cours en ligne avec certains de leurs partenaires universitaires en Corée du Sud et au Japon. Ces cours étaient destinés à des grands débutants. De nouveau, les difficultés de programmation pour les niveaux grands débutants sont réapparues. A l'issue de ce constat, l'institut a conclu qu'il fallait une programmation commune sur laquelle les enseignants puissent bâtir leur cours.

Ainsi, mon mandat de stage reflète ce long processus de remaniement et est le résultat des réflexions en ingénierie de la formation et pédagogique de l'institut. En effet, nous sommes chargée de concevoir un référentiel de compétences basé sur le CECRL pour les niveaux A1-A2 d'une part, et de concevoir un programme de cours en ligne basé sur ce référentiel d'autre part.

2. Le projet d'ingénierie pédagogique

Le stage est un temps plein, soit 35 heures par semaine pendant 20 semaines. Les missions de stage sont réparties telles que : 22 heures consacrées au projet d'ingénierie et 13 heures consacrées aux observations de classe et aux autres missions.

La conception pédagogique représente les 2/3 du temps de stage. Dans la commande initiale, cette partie portait sur deux items : la conception d'une campagne de communication pour promouvoir le tutorat d'une part, et la conception d'un programme de cours en ligne d'autre part.

Le besoin de concevoir une campagne de communication pour promouvoir le tutorat, nouvellement mis en place le semestre précédent, résultait du manque de participants aux séances de tutorat. Le but de cette campagne de communication est d'encourager les étudiants à y participer. Les supports à ma disposition sont nombreux : capsules vidéo, posters, flyers et bandeaux numériques. Le but est de communiquer en ligne sur Teams et directement dans les classes avec des supports papier.

Par ailleurs, nous sommes chargée de concevoir un programme de cours, ce qui représente la plus grande partie de mon temps de stage, et fait l'objet de mon mémoire. Ce projet se divise en trois points :

- Conception d'un référentiel de compétences A1-A2,

- Conception d'un programme de cours (scénario pédagogique et d'une fiche enseignant),
- Conception d'activités et d'évaluations.

3. Projet de conception pédagogique et didactique 28h

Le projet de conception pédagogique et didactique sera la partie la plus importante du stage et fera l'objet du rapport de stage de la stagiaire. Ce projet sera fondé sur deux entrées :

- L'amélioration de la communication liée au tutorat
- La création de programmes 100% en ligne

a) L'amélioration de la communication liée au tutorat
La stagiaire travaillera à la proposition d'une communication plus efficace pour présenter le tutorat et pour inciter/donner envie aux étudiants d'y participer. Ces stratégies de communication pourront par exemple être pensées à partir de capsules vidéo ou autres supports numériques ou non. Par ex : Capsule de présentation (matériel CAPEA) / voire brève didactisation que les enseignants pourraient utiliser / proposer + communication site internet et Teams comme pour la Bulle.

b) La création de programmes 100% en ligne
La stagiaire travaillera à la conception de programmes 100% en ligne en s'attachant à définir les éléments suivants (document de présentation à fournir et accès Moodle pour un travail en ligne) :

- Progression à partir du CECRL pour des niveaux débutant, faux débutant, A1 et **A2**
- Pour une session de 4 semaines *15h/semaine*
- En construisant des séquences. puis des séances

Le document identifiant pour chaque séquence/seance :

- les objectifs et compétences visées
- la tâche finale
- l'articulation des activités langagières (CE-CO-PE-PO) et les faits de langue (grammaire, lexique, phonologie, syntaxe...), *culturel*
- les différentes étapes et activités de classe
- les différents supports
- les différentes évaluations (formative + sommative)

VS – 14 janvier 2022

Figure 5. Détails de la commande de stage

Par ailleurs, dans la figure 4, « l'amélioration de la communication liée au tutorat » est comprise dans le projet d'ingénierie pédagogique sur le document, mais nous l'intégrons aux « autres missions » pour simplifier l'analyse de la commande de stage.

3. Les autres missions de stage

3.1. Observations de classe et enseignement

Les observations de classe valent pour 1/3 du temps de stage, nous devons accompagner et observer en classe trois enseignantes différentes (a, b, et c dans le tableau).

Enseignante	Cours	Groupes	Niveau	Jour	Horaire	Durée
a	Normal	1	A1 -> A1+	Mardi	8h30- 12h30	4h
b	FOU	Mixte	B2-C1	Mercredi	10h-12h	2h

b	Normal	15	C1 -> C1+	Jeudi	8h30-12h30	3h
c	Normal	6	B1 -> B2	Vendredi	8h30-12h30	4h

Le mardi et le vendredi, nous accompagnons deux enseignantes différentes dans des cours normaux. Le mercredi, ont lieu les cours spécifiques où nous accompagnons une enseignante en français sur objectif universitaire pendant 2 heures. Le jeudi, nous accompagnons cette même enseignante dans un cours de français général de 3 heures. Au total, nous faisons 13 heures d'observation par semaine. Observer ces trois groupes différents nous permet d'avoir un aperçu sur tous les niveaux, des grands débutants aux niveaux très élevés.

La répartition de ces observations dans le semestre se fait en trois temps :

Observations de classe uniquement	Du 09.02.22 au 22.03.22
Observations + intervention sur une activité	Du 22.03.22 au 06.05.22
Autonomie complète	Indéterminé

À côté de ces observations, nous prenons en charge certains créneaux de tutorat.

3.2. La communication autour du tutorat

La communication autour du tutorat est comprise dans les 22 heures du projet d'ingénierie. Il s'agit de concevoir une campagne de promotion du tutorat à l'aide de posters, de flyers, de bandeaux publicitaires, ainsi que de petites capsules vidéo (cf. annexes 1, 2, 3 et 4 pages 4, 5, 6 et 7).

Le tutorat est une session de 45 minutes avec un enseignant et au maximum trois étudiants. C'est un dispositif gratuit à disposition des étudiants qui éprouvent des difficultés dans leur apprentissage. L'objectif est de répondre aux questions et problèmes des apprenants par rapport à ce qu'ils apprennent pendant les cours. S'ils n'ont pas compris une notion de grammaire, s'ils souhaitent corriger leur prononciation ou bien faire corriger leur CV, ils peuvent s'inscrire gratuitement à une session de tutorat.

Le tutorat a été lancé en septembre 2021 mais n'a pas été beaucoup utilisé par les étudiants. Le but de la campagne de promotion est donc de communiquer auprès des étudiants et de les inviter à venir. A titre de comparaison, au semestre 1 de l'année 2021-

2022, il y a eu 14 participants au tutorat. Au second semestre et avec la campagne de communication, il y a eu 71 participants.

3.3. Evolution des missions

A l'origine, le mandat de stage prévoyait trois objectifs : l'objectif d'enseignement déjà abordé, l'objectif de conception pédagogique et un objectif d'animation. Ce dernier consistait initialement en l'accompagnement de l'enseignante référente de la Bulle, salle de convivialité de l'institut, sur des projets culturels et pédagogiques ainsi que dans l'accompagnement de la responsable du bureau de l'animation de l'institut.

2. Animation :

- Accompagnement de l'enseignante référente de la Bulle sur certains projets culturels et pédagogiques. Par exemple : élaboration d'une capsule (avec matériel CAPEA) présentant la Bulle qui pourrait être mise en ligne sur site internet et/ou équipe Teams pour faire connaître le lieu ?
- Accompagnement de l'animateur culturel sur certains projets. Notamment pour la rentrée du S2. Peut-être pourrions-nous remettre en place l'accueil en petits groupes voir S2 2021 et S1 2122 (avec ou sans café / croissants selon les conditions sanitaires) ?

Figure 6. Mission initiale en lien avec le bureau de l'Animation.

Dans les faits, nous ne les accompagnons pas. Nous avons effectivement participé à une réunion à la fin du premier semestre, au tout début de notre stage, où nous avons soumis quelques idées d'animation culturelle.

Suite à cela nous n'avons pas eu l'occasion de travailler avec eux. Cela s'explique par le fait que notre présence n'est pas utile et que nos autres missions de stage sont très prenantes. De même pour la référente de la Bulle.

En outre, l'ILCF est l'un des plus grands établissements d'enseignement de FLE à Lyon. Avant la crise sanitaire il était, avec l'Alliance Française de Lyon, l'un des seuls à ne pas proposer de cours en ligne. Or, depuis 2021, l'institut propose des cours en ligne aux personnes désirant apprendre le français afin de toucher un public plus large. Cette nouveauté dans les offres de cours répond à une analyse de la situation de l'institut post-crise sanitaire et à des besoins institutionnels, notamment politiques et économiques.

Après avoir fait une évaluation de sa première prestation de cours en ligne en 2021, l'institut s'est rendu compte de ses limites pédagogiques en termes de cours en ligne et du besoin de planification, de programmation et de progression continue. C'est ainsi que la

commande de stage a émergé, découlant de l'analyse des besoins de l'institut par l'équipe de d'administration. Par conséquent, nous avons été mandatée, en janvier 2022, pour concevoir un référentiel des niveaux grands-débutants à A2 ainsi qu'un programme de cours en ligne complet pour répondre aux besoins de l'institut.

Ainsi, avant de décrire notre projet dans les détails, nous allons aborder les notions théoriques qui nous permettront d'aiguiser notre réflexion. Il s'agira, pour notre deuxième partie, de définir les différentes approches méthodologiques et de nous placer par rapport à elle dans un premier chapitre. Dans un deuxième chapitre, il s'agira de voir la place du numérique dans l'enseignement apprentissage actuellement. Enfin, dans un troisième chapitre, il s'agira de définir la notion d'ingénierie de la formation, concept essentiel à notre projet de stage, et de comprendre les choix des concepteurs pédagogiques.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Chapitre 3. Approches méthodologiques

La notion de didactique des langues (désormais DDL) apparaît dans les années 1970 selon Puren (2010). Cette notion est définie comme l'analyse des méthodes d'enseignement des langues étrangères (Dabène, 1972, cité dans Puren, 2010). Il s'agit d'une discipline scientifique dans laquelle la recherche, à travers différentes écoles de pensées, cherche à établir des règles d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Le but est de trouver les méthode d'enseignement/apprentissage la plus efficace (Mackey, 1972, cité dans Puren, 2010). Il s'agit maintenant d'étudier les différentes méthodologies pour pouvoir situer notre projet.

1. Court historique des méthodologies

Dans ce court historique des méthodologies, nous nous intéresserons à l'approche communicative, à l'approche actionnelle et « aux concepts dialogiques » qui en découlent. Nous nous intéresserons également à la notion de tâche qui émerge des réflexions sur l'approche actionnelle. Enfin, nous étudierons l'approche co-actionnelle de Puren (2004), et communicationnelle de Bourguignon (2010).

1.1. L'approche communicative

Dans les années 1970 apparaissent les concepts de compétence communicative et de besoins langagiers (Piccardo, 2014). Le concept de compétence communicative signifie qu'un apprenant doit pouvoir communiquer dans la langue cible. Ainsi, l'enseignement-apprentissage se concentre sur la capacité à interagir et à communiquer. Le concept de besoins langagiers fait référence aux besoins des apprenants et à l'environnement, le contexte, dans lequel ils évoluent. Ainsi, l'enseignement-apprentissage doit désormais s'adapter, se centrer sur les apprenants.

L'auteure ajoute que l'approche communicative marque ainsi un tournant dans la recherche en DDL. En effet, elle cite le concept de « compétence communicative », présenté par D. Hymes (Piccardo, 2014, p 11). Il s'agit désormais pour un apprenant de pouvoir s'adapter langagièrement à un contexte particulier, en situation réelle. Ainsi, la langue n'est plus le sujet en tant que tel de l'enseignement-apprentissage, mais devient un instrument, un moyen qui permet aux apprenants de communiquer.

Dans l'approche communicative, de nouveaux termes émergent tels que situation de communication, actes de parole et fonctions. Ces termes « permettent d'être

opérationnel en langue cible » dans un contexte donné, à savoir la situation de communication, permettent « d’agir par [la] parole sur un interlocuteur » et « provoquer une réaction chez un interlocuteur » (Piccardo, 2014, p 12). Par conséquent, il s’agit pour les apprenants de savoir adapter leur usage de la langue en fonction du contexte, donc de la situation de communication, dans lequel il se trouve.

Ainsi, la langue est un outil permettant au locuteur de s’adapter au contexte dans lequel il évolue. Les propos de l’auteure peuvent être résumés à l’aide du schéma suivant :

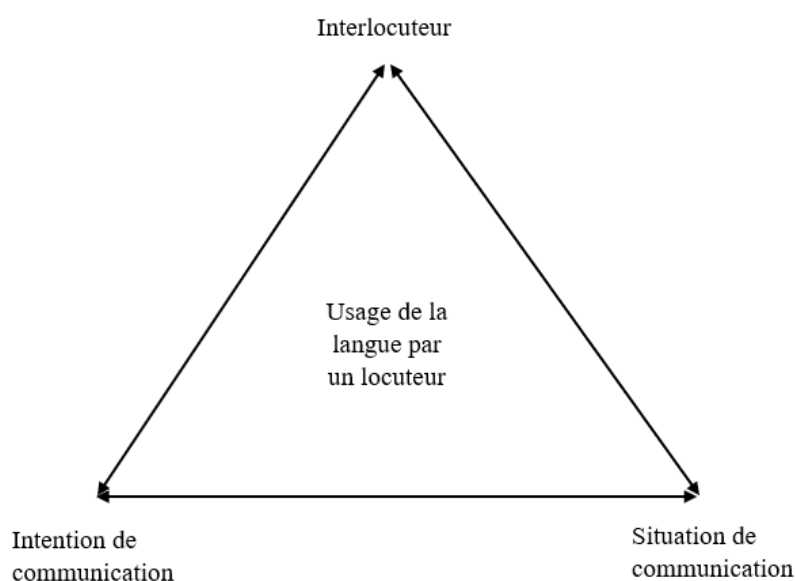


Figure 7. Schéma résumé de l'usage de la langue selon l'approche communicative d'après Piccardo (2014)

Enfin, les façons d’enseigner et de concevoir les cours évoluent également. La grammaire ne suffit plus à elle-même, et elle « n’est plus qu’une des composantes de la compétence de communication » (Piccardo, 2014, p 13). De la même façon, pour la compétence lexicale, l’utilisation de documents authentiques est privilégiée pour permettre de cibler précisément le lexique d’une situation réelle donnée, d’où la conception de cours thématiques. Avoir une approche thématique permet à l’enseignant de cibler les contenus appropriés à une situation de communication donnée.

L’auteure ajoute que le rôle de l’enseignant aussi a évolué avec l’approche communicative. Il ne s’agit plus d’un détenteur du savoir face à des élèves, mais plutôt d’un « modèle, facilitateur, organisateur des activités (...), d’un analyste des besoins [...] des apprenants » (Piccardo, 2014, p 14). Les modalités de travail changent afin de permettre plus d’interactions. Ainsi, il s’agit de faciliter les interactions entre les

apprenants en leur proposant des activités de groupes d'une part, et de travailler les quatre activités langagières d'autre part.

Ainsi, l'approche communicative permet un renouveau en didactique des langues, notamment au niveau des concepts utilisés et de la place des différents acteurs de l'enseignement-apprentissage. Pour notre projet, nous retenons surtout la notions d'actes de parole. De plus, comme il s'agit de niveaux grands-débutants à A2, la dimension communicative, essentielle et présente dans notre projet, semble difficile à conserver telle quelle. En effet, notre projet ne permettra pas aux apprenants d'être opérationnels en langue cible, du fait du contexte exolingue que les cours en ligne impliquent. Par ailleurs, l'approche communicative ouvre la voie à l'approche actionnelle.

1.2. L'approche actionnelle

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL), conçu en 2001, est le résultat de la politique linguistique du Conseil de l'Europe dont l'objectif culturel et linguistique est d'aboutir à une certaine unité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, et de soutenir la coopération et la mobilité internationale en Europe (CECRL, 2001).

Le CECRL assimile les principes de l'approche communicative, les dépasse même en introduisant la notion d'« acteur social » (Piccardo, 2014, p 15). En effet, dans le CECRL il est écrit « La communication met tout l'être humain en jeu » (CECRL, 2001, p 9). Cela signifie qu'il ne s'agit plus pour les apprenants d'apprendre à communiquer, mais plutôt d'apprendre à se servir de la langue et de toutes les autres compétences langagières ou non à leur disposition comme moyen pour réaliser une action sociale.

Ainsi, selon l'approche communicative, la conception d'un cours se fait sur la base d'une situation de communication particulière répondant aux besoins de l'apprenant, avec des documents authentiques et les actes de parole appropriés pour pouvoir communiquer (Piccardo, 2014). L'approche actionnelle ajoute à cela une tâche sociale à accomplir, qui nécessite de mobiliser des compétences et connaissances langagières et générales. « Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un sujet qui y mobilise stratégiquement les compétences dont il dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECRL, 2001, p 15).

Cette approche implique que l'apprenant soit moteur de son apprentissage. Il « doit comprendre ce que l'accomplissement de cette implique en termes d'activités langagières

mais aussi d'activités non langagières » (Piccardo, 2014, p 19). Etant un acteur social, l'apprenant agit dans un contexte social, et donc dans un groupe. Il s'agit pour lui de mobiliser ses compétences mais aussi de coopérer avec les autres acteurs sociaux pour accomplir la tâche qui leur est donnée. C'est pour cela que l'on retrouve dans les compétences générales du CECRL les savoirs, aptitudes, savoir-faire et savoir-être (CECRL, 2001, p 81).

En outre, l'auteure explique que le cadre propose une approche actionnelle mais que la réalité sur le terrain est différente. Le cadre reste trop éloigné ou abstrait et les mises en application ne changent pas vraiment, d'où l'intérêt de la proposition communic'actionnelle (Bourguignon, 2010). La perspective actionnelle est une notion qui bouleverse l'enseignement-apprentissage et le rôle de l'enseignant. Il reste transmetteur des savoirs, mais peut aussi endosser n'importe quel autre rôle, d'où la notion de rupture épistémologique dont parle l'auteure et que l'on propose de définir plus loin.

Par ailleurs, de l'approche actionnelle émerge une nouvelle notion, celle de la tâche que nombre d'auteurs tentent à définir. Nous proposons un aperçu de la définition ce concept par trois auteurs, le CECRL, Piccardo et Bourguignon. Une des notions qui nous intéresse particulièrement est les différents nouveaux rôles de l'enseignant et surtout celle de coopération. Par ailleurs, la notion de coopération entre apprenants implique qu'ils aient une tâche à réaliser ensemble. Nous proposons à présent de définir ce concept.

2. La notion de tâche

Le CECRL consacre son chapitre 7 entier à la notion de tâche. Il la définit comme « un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier » et précise que « la nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières » (CECRL, 2001, p 121). Ainsi, une tâche concerne un thème précis défini à l'avance, et requiert de l'apprenant de mobiliser toutes ses compétences, linguistiques et générales, pour l'accomplir.

De plus, le CECRL fait la distinction entre « la tâche ou activité, de nature plus spécifiquement pédagogique, sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ; elles visent à développer une compétence communicative » (CECRL, 2001, p 121) et la tâche sociale. En effet, les « tâches ont un caractère authentique, elles ne sont pas de simples prétextes à la communication » et « se démarquent de la vision de la tâche comme équivalent d'exercice » (Piccardo, 2014, p 27). En effet, la tâche est l'objectif final

d'un cours, où « la communication fait partie intégrante des tâches » (CECRL, 2001, p 121).

« La tâche sert à mettre l'apprenant en action, à le mettre dans l'action » (Bourguignon, 2010, p 19). C'est en faisant que les apprenants prennent conscience de ce dont ils ont besoin d'apprendre pour accomplir la tâche, mais aussi de ce qu'il leur manque. La tâche « permet de donner un sens concret à l'apprentissage » (Piccardo, 2014, 28). « C'est le « besoin de... » qui suscite la parole ». D'autre part, la tâche permet d'être au plus proche de la réalité d'une situation donnée.

En accomplissant une tâche, l'apprenant se construit en tant qu'individu dans ses échanges avec les autres, il développe ses compétences et ses connaissances grâce aux interactions et aux retours des pairs (Piccardo, 2014). C'est pour cela que Bourguignon utilise l'expression d'apprenant-usager pour parler des apprenants. Ils construisent leurs compétences et connaissances à travers leur utilisation de la langue.

Cependant, le CECRL « fait l'objet d'une lecture sélective et (...) l'on n'y voit qu'un renforcement de l'approche communicative alors que la perspective actionnelle annoncée devrait et doit permettre de sortir de l'enseignement apprentissage des langues cultures de l'impasse dans laquelle il se trouve » (Bourguignon, 2010, p 59). Il s'agit pour l'auteure d'analyser les directions didactiques du CECRL et d'en proposer une alternative, d'où l'émergence de la notion de « concepts dialogiques » (Bourguignon, 2010, p 63).

2.1. « Concepts dialogiques » entre les deux approches

Dans son article, Bourguignon (2010) propose une réflexion sur ce qu'apporte le CECRL à la didactique, et en propose une analyse des approches communicative et actionnelle. En effet, le CECRL s'avère être plus un « mode d'emploi de l'approche communicative » (Bourguignon, 2010, p 59). Ainsi, pour l'auteure, ces deux approches semblent complémentaires. « L'approche communicative doit donc être complétée par une focalisation sur l'action » (Piccardo, 2014, p 19).

« L'approche communicative faisait rentrer la société dans la salle de classe, la perspective actionnelle ouvre la salle de classe à la société » (Bourguignon, 2010, p 62). Il s'agit de s'adresser aux apprenants non plus comme simples apprenants, mais comme usagers de la langue qu'ils apprennent. La perspective actionnelle crée une « rupture épistémologique » (Bourguignon, 2010, p 63) où la langue et la communication ne sont plus un objectif en soi, mais un outil pour évoluer en société. Il ne s'agit pas pour autant de

mettre en avant l'aspect social aux dépens de la communication, mais plutôt d'allier les deux. L'auteure évoque un paradoxe en ce que cette rupture épistémologique ne mène pas à une « rupture conceptuelle », mais plutôt à des concepts qui se complètent.

Ainsi, cette complémentarité entre les approches communicative et actionnelle pose la question de leur définition. En effet, si ces approches sont complémentaires, ne créent-elles pas, à travers leur complémentarité, une nouvelle approche ? ou du moins un nouvel axe de réflexion ? C'est ce que proposent Puren et Bourguignon.

3. *L'approche co-actionnelle ou communic'actionnelle*

La perspective, ou approche, co-actionnelle de Puren et l'approche communicationnelle de Bourguignon découlent des réflexions des chercheurs sur les propositions du CECRL au sujet de l'approche actionnelle.

3.1. *La perspective co-actionnelle de Christian Puren*

La particule « co » de co-actionnelle vient du latin « cum » qui signifie « avec ». Ainsi, Puren explique que la perspective co-actionnelle implique un échange avec les autres. L'auteur précise qu'il s'agit aussi de « la finalité sociale de ces actions » (Puren, 2004, p 20). Ainsi, l'action, ou la tâche, est réalisée dans un contexte social, et a pour objectif l'interaction sociale qu'elle suscite. L'auteur écrit « la langue est enseignée/apprise pour et par l'action à dimension sociale » (Puren, 2007, p 10).

C'est pourquoi l'auteur parle de l'approche actionnelle comme un « ajout » à la recherche. En effet, il écrit que « les actes de parole ne sont pas seulement de parole, et que les actes de parole eux-mêmes n'ont de signification que par rapport aux actions sociales qu'ils concourent à réaliser » (Puren, 2007, p 6). Ainsi, selon l'auteur, la tâche sociale de la perspective actionnelle vient se rajouter aux acquis de l'approche communicative.

De plus, selon l'auteur l'approche actionnelle vient en complément de l'approche communicative. Il explique que la centration sur l'apprenant et son autonomisation font perdre à l'approche communicative son objectif, c'est-à-dire la communication et les interactions. La perspective actionnelle vient donc redonner la dimension sociale dont parle l'auteur à l'enseignement-apprentissage des langues. D'ailleurs, il explique que « le terme de co-action marque l'évolution entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, passage de l'interaction à la co-action » (Puren, 2007, p 7). Ainsi, pour l'auteur, la co-action découle « d'actions collectives authentiques », plutôt que « d'une situation de communication simulée » (Puren, 2007, p 7).

Enfin, il écrit que « la perspective co-actionnelle est la plus adaptée à l'internet, dont la spécificité (permet) autant (...) la communication synchrone ou asynchrone que (...) le travail collaboratif (...) » (Puren, 2007, p 13). Le numérique offre à l'enseignant des modalités de travail différentes et ouvre la voie à la réalisation de travaux de groupe par les apprenants-usagers qui comprend une tâche sociale à réaliser, et la construction du groupe.

Ainsi, cette réflexion de Puren débouche, quelques années plus tard, sur les réflexions de Bourguignon et l'approche communicationnelle.

3.2. L'approche communic'actionnelle de Claire Bourguignon

Bourguignon propose une analyse des propositions du CECRL quant à l'approche actionnelle dans son article de 2010. L'auteure explique que communiquer et agir avec ses interlocuteurs sont deux choses inséparables, et l'utilisation de la langue va de pair avec l'accomplissement d'une action. Ainsi, l'auteure propose une relecture du Cadre et de ses notions pour avancer dans les réflexions en didactique des langues.

L'apprenant-usager est confronté à des situations choisies par l'enseignant dans lesquelles il doit réaliser une « tâche d'apprentissage » (Bourguignon, 2010, p 64). L'auteure constate que cette tâche, à partir du moment où elle est construite par l'enseignant, perd de son authenticité. C'est pourquoi elle cherche à encourager les enseignants à « sortir de la logique applicationniste » (Bourguignon, 2010, p 65). Au lieu d'une tâche d'apprentissage, elle propose des « scénarios d'apprentissages » avec des « micro-tâches » et des « macro-tâches » (Bourguignon, 2010, p 68), dans lesquelles la tâche dépend de la langue et inversement.

D'ailleurs, l'auteure explique qu'une situation dans la vie de tous les jours peut être inattendue et demander à l'apprenant-usager de faire appel à ses compétences, langagières, cognitives, culturelles, générales pour réagir. C'est donc à l'enseignant de concevoir son cours de sorte que les apprenants-usagers soient parés pour de telles situations. C'est pour cela que l'auteure parle de « stratégies cognitives » (Bourguignon, 2010, p 60), pour le cas où l'apprenant-usager doit faire face à une situation inattendue. Elle ajoute que les apprenants-usagers doivent également développer leur capacité d'adaptation, « la cognition, et l'action-situation deviennent inconcevables l'une sans l'autre » (Bourguignon, 2010, p 66).

En outre, pour comprendre les réflexions de Puren et de Bourguignon, il faut d'abord comprendre d'où elles viennent. Ainsi, ce court historique des méthodologies de la didactique des langues, et plus précisément des approches communicative et actionnelle, nous permet de les situer dans le temps et de situer les concepts dont nous avons besoin pour situer notre projet.

En effet, pour notre projet, nous nous situons du côté des approches co-actionnelle / communicationnelle. Dans la mesure où notre projet, et plus particulièrement notre programme de cours en ligne, joue sur les différentes modalités de travail disponibles et sur la réalisation d'une tâche à réaliser en groupe, il s'inscrit dans une démarche communicationnelle. Par ailleurs, nous chercherons désormais à étudier le numérique dans l'enseignement des langues.

Chapitre 4. Le numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues

Pour ce chapitre, nous étudierons ce qu'est la formation à distance hybride, combinant synchrone et asynchrone. Nous nous attarderons ensuite sur la définition du scénario de communication. Puis, nous tenterons de faire l'état des lieux du numérique actuellement dans l'enseignement supérieur, et notamment à l'université. Enfin, nous tenterons de faire un état des lieux de l'usage du numérique.

1. Formation à distance combinant synchrone et asynchrone

La formation à distance combinant synchrone et asynchrone est un dispositif composé, d'un point de vue temporel, d'une partie avec l'enseignant, et d'une partie en autonomie. D'un point de vue spatial, la formation a entièrement lieu en ligne. Ainsi, l'intérêt principal pour un établissement d'enseignement d'opter pour ce dispositif est de « toucher de nouveaux publics » (Mangenot, 2019, p 27). Cela signifie que tous les étudiants ne peuvent pas se déplacer en France et les cours en ligne permettent de pallier la distance géographique.

La partie asynchrone peut venir soit en amont du cours, soit après. Dans les deux cas, « le travail en ligne ne (doit pas constituer) un prérequis pour les séances en présentiel » (Mangenot, 2019, p 27). Cela permet d'éviter à l'enseignant de dépendre du travail fait en autonomie par les apprenants pour le cours en synchrone. D'ailleurs, il vaut mieux privilégier un « lien présentiel/distanciel faible (...). Si le travail à distance n'est pas réalisé, le cours présentiel ne s'en ressent pas. » (Neumaier, 2005 citée dans Mangenot, 2019, p 28).

Par ailleurs, « le choix des compétences à travailler dépend de la « proportion de distanciel et de présentiel » de la formation » (Nissen, 2019, p 28). En effet, le temps du cours en synchrone étant plus limité, il faut effectuer une sélection des compétences à travailler, notamment en fonction des niveaux des apprenants. Dans son travail, Neumaier (2005, citée dans Mangenot, 2019, p 28) parle de « lead mode », d'un mode dominant, comme le fait remarquer Mangenot (2019). Par exemple, ce mode dominant implique que dans le cadre d'une formation hybride, la partie synchrone représente 80% du temps de formation contre 20% en asynchrone.

Ainsi, la formation à distance hybride est un dispositif intéressant à mettre en place. Il s'agit de cibler les contenus et de bien répartir le temps de travail. Ce dispositif permet de rendre compte des contraintes liées au numérique ainsi que ses atouts.

1.1. Les contraintes du numérique et ses atouts

Dans son article, Abou Haidar (2021) parle des contraintes qu'impose le numérique. En effet, elle aborde le sujet de la qualité du matériel, des frais que cela implique pour tous les acteurs concernés, mais aussi des compétences numériques indispensables à l'utilisation de ces outils. De plus, l'auteure explique qu'il faut aussi prendre en compte l'aspect chronophage de la conception didactique et pédagogique avec le numérique (Abou Haidar, 2021).

L'utilisation du numérique dans l'enseignement-apprentissage comporte de nombreuses contraintes. En effet, dans son article, Thibert cite plusieurs sources montrant « le problème de la formation initiale (...) et continue des enseignants ». L'auteur met en avant la place des enseignants dans une formation utilisant les outils numériques, d'où l'importance de les former (Thibert, 2012, p 13). D'ailleurs, l'auteur explique que l'utilisation du numérique dans l'enseignement-apprentissage « (nécessite) d'avoir une approche pédagogique différente » (Thibert, 2012, p 8).

Cependant, Abou Haidar, dans son article, parle aussi de « possibilités offertes » (Abou Haidar, 2021, p 3) par le numérique, pour l'enseignement-apprentissage de l'oral en particulier et pour l'enseignement-apprentissage en général. En effet, l'auteure explique que le numérique permet de recourir à des modalités de travail différentes, permettant ainsi les échanges à l'oral entre apprenants. Par exemple, l'auteur explique l'intérêt du numérique pour travailler sur la prononciation des apprenants-usagers. Elle cite l'exemple des dictionnaires de prononciation comme Forvo que les étudiants peuvent utiliser. Par ailleurs, Thibert explique que le numérique en classe permet de booster la motivation des apprenants. Cela s'explique par le fait que le numérique représente, pour les étudiants, un outil qu'ils connaissent et emploient tous les jours.

Ainsi, il s'agit donc pour le concepteur comme pour l'enseignant d'anticiper les interactions afin de prévoir de quel contenu vont avoir besoin les apprenants-usagers, quelle modalité de travail est la plus pertinente et quelles vont être les interactions qui en découlent, d'où la nécessité de prévoir un scénario de communication.

2. *Scénario de communication*

Le scénario de communication est défini par Mangenot comme « une prévision des échanges en ligne susceptibles de se produire » (Mangenot, 2019, p 31). Nissen le définit comme « la précision et (...) l'explicitation de la manière dont les acteurs de la formation (...) pourront communiquer entre eux » et comme « les possibilités d'interaction qui s'offrent à l'apprenant » (Nissen, 2019, p 59). Ces deux auteurs considèrent le scénario de communication comme allant de pair avec la tâche finale et le scénario pédagogique d'un cours. En effet, pour Mangenot (2019, p 31), « les situations de communication en ligne (...) doivent toujours être déclenchées par des tâches ».

De plus, Nissen définit cinq points pour décrire ce que contient un scénario de communication. Dans un premier temps, elle cherche à savoir quels sont les interlocuteurs qui doivent échanger. Puis l'auteure s'interroge sur quand et pendant combien de temps les interactions entre les interlocuteurs ont lieu, si elles se font de façon synchrone ou asynchrone, et à quels sujets. Enfin, elle s'interroge sur « le caractère privé ou au contraire public des échanges » (Nissen, 2019, p 61). Tous ces éléments permettent d'établir le scénario pédagogique d'une formation à distance.

Selon Mangenot, le scénario de communication devrait prendre en compte cinq paramètres : les « paramètres de travail collectif », les « paramètres sociaux et communicationnels », les « paramètres temporels », les « paramètres instrumentaux », et les « paramètres d'encadrement » (Mangenot, 2019, p 32-33). Pour notre projet, nous nous intéressons particulièrement aux paramètres sociaux, communicationnels, temporels et d'encadrement. En effet, les paramètres sociaux, communicationnels et temporels nous permettent d'établir qui parle à qui, quand et pour combien de temps. Le paramètre d'encadrement s'inscrit dans les paramètres sociaux et communicationnels.

Enfin, l'auteur décrit quatre différents types d'apprentissage collectif : la mutualisation est l'occasion pour les apprenants d'échanger leurs points de vue ; la discussion ; la coopération qui consiste en la répartition du travail entre les apprenants ; la collaboration, qui demande aux apprenants de négocier.

Pour notre projet, nous retenons la mutualisation, la coopération et la collaboration. Nous ne prenons pas en compte la discussion du fait du niveau peu élevé des apprenants. Ces différents types d'apprentissage décrits par l'auteur nous permettent de mettre en place des activités avec des modalités de travail différentes.

Ainsi, le numérique est donc une valeur sûre pour l'enseignement-apprentissage, mais qu'en est-il de la manière dont il est effectivement utilisé ?

3. Etat des lieux du numérique actuellement

Pour faire l'état des lieux du numérique actuellement, nous tenterons d'analyser l'usage réel du numérique dans l'enseignement-apprentissage avant 2020. Puis nous analyserons les moyens financiers des universités. Après cela, nous verrons l'usage de la plateforme Moodle dans les établissements d'enseignement supérieur en France, et plus particulièrement dans les universités de la métropole. Enfin, nous verrons ce qu'il en est depuis 2020.

3.1. L'usage réel du numérique

En 2012, Thibert (2012) fait le constat que les outils numériques étaient utilisés en classe mais de façon classique (internet, projection au tableau), ce qui est toujours le cas aujourd'hui. Dans son article l'auteur cite de nombreuses recherches qui révèlent le niveau des enseignants dans le numérique, le qualifiant de minimal.

Par exemple, il cite le rapport de Fourgous de 2012 qui fait état de quatre étapes de l'utilisation des outils numériques par les enseignants. L'auteur explique que les enseignants font un usage personnel des outils numériques, ou s'en servent principalement pour préparer leurs cours, ce qui correspond aux étapes 1 et 2 du rapport de Fourgous. Ainsi, l'auteur constate que « l'usage pédagogique reste (...) très limité » (2012, p 2).

Par ailleurs, l'auteur fait état, à l'aide de plusieurs autres recherches, du retard de l'enseignement-apprentissage en France quant à l'utilisation des outils numériques dans les classes. C'est également de ce même constat, de la part de l'institution dans laquelle nous faisons notre stage, que découle en partie notre mandat. En effet, en 2019, 32% des établissements publics du secondaire utilisent une plateforme d'apprentissage sur internet (ex : Moodle) (enquête INSEE, 2019).

Aussi, la crise sanitaire a impacté les façons d'enseigner du jour au lendemain. Le passage aux cours en ligne a été, pour les établissements de FLE n'ayant pas d'offre de cours en ligne, un basculement violent. Okabe-Miyamoto étudie les impacts négatifs du passage au « working from home » (travail à la maison) (Okabe-Miyamoto, 2021, p 1), et notamment l'impact de l'utilisation des réunions en visioconférence sur la productivité des travailleurs.

Par ailleurs, l'auteur constate que ce revirement forcé dans les pratiques de travail a impacté négativement la production des employés. En extrapolant cette étude sur les conditions de travail des professeurs et aux apprenants de FLE, la crise sanitaire a eu pour conséquence de mettre à mal leur motivation et productivité.

Ainsi, les cours en ligne doivent être un choix accepté par tous les partis pour fonctionner. Dans le cadre d'une formation complètement à distance, les acteurs de la formation, enseignant comme apprenants, doivent avoir un certain niveau de compétence de base du numérique. Cependant, les outils numériques ont un coût financier, notamment pour les établissements d'enseignement supérieur, qui souvent manquent de moyens.

3.2. *Quels moyens ?*

En 2007 déjà, Dutheil de la Rochère faisait le constat des obstacles auxquels faisait face l'université. L'auteure explique que le nombre croissant d'étudiants couplé au manque de moyens humains et financiers représentent les principales difficultés de l'université en France.

D'ailleurs, dans le classement mondial des universités du Quacquarelli Symonfs 2023, nous ne comptons que quatre universités françaises dans les cent premières. De plus, un article du Monde publié en 2018 fait état des manques de moyens et constate des baisses successives dans le classement des universités françaises sur plusieurs années de suite. Le même article fait aussi état des manques financiers pour la recherche, mais cela peut être étendu aux manques financiers pour les infrastructures et équipements numériques.

Pourtant, les universités en France utilisent toutes une plateforme pédagogique pour leurs enseignements. La plus connue est Moodle. Si nous analysons les plans d'abonnements de la plateforme¹, à titre de référence pour 1 000 utilisateurs, le coût est de 1 330 euros par an. On peut imaginer que pour une université de 20 000 étudiants, le coût total à l'année serait de 26 660 euros.

Evidemment, les universités ont accès à des abonnements spécifiques pour entreprise, mais nous n'y avons pas accès. Cependant, ces calculs nous donnent un ordre de grandeur du coût de l'utilisation d'une telle plateforme pour une université. Maintenant, interrogeons-nous sur l'usage de Moodle à l'université en France.

¹ <https://moodle.com/solutions/moodlecloud/#plans> (consulté le 18.06.22).

3.3. Usage de Moodle en France à l'université

En 2006, 20% des universités en France utilisaient la plateforme Moodle². Actuellement, il y a 6 498 sites internet Moodle actifs en France, sur un total de 179 731 à travers 242 pays, soit 3,62% en France (notre calcul). Il n'est pas possible de savoir à combien s'élève le nombre exact d'universités françaises utilisant la plateforme. Il est également difficile d'avoir accès à tous les noms des établissements ayant téléchargé et utilisant activement Moodle.

En effet, sur les 6 498 sites, 4 013 sont « privés » et sont donc cachés au public. Nous sommes directement entrée en contact avec le service client de la plateforme pour obtenir plus d'informations mais ils ne possèdent pas de statistiques répondant à nos interrogations. Ainsi, il serait intéressant de mener des études sur l'utilisation de Moodle dans l'enseignement supérieur en France et sur les différentes façons de s'en servir.

En conclusion, Moodle est une des plateformes les plus utilisées dans l'enseignement supérieur en France. Par ailleurs, avec la crise sanitaire de 2020, l'utilisation des plateformes numériques telles que Moodle ont pris une tout autre ampleur.

3.1. Le numérique après 2020

Dans un article récent de Abou Haidar, l'auteure explique que la crise sanitaire a permis au numérique de revenir sur le devant de la scène avec une floraison de nouveaux outils pédagogiques. Elle explique que ces nouveaux outils « (permettent) d'intégrer des espace-temps dans le dispositif didactique (en classe ou en parallèle) » (Abou Haidar, 2021, p 2). L'auteure met en valeur ce point positif de l'utilisation du numérique, notamment pour l'enseignement-apprentissage de l'oral, mais « (plaide) pour un usage réfléchi (...) qui n'occulte pas la place de l'humain dans les dispositifs mis en place ». (Abou Haidar, 2021, p 2)

En effet, dans son article Abou Haidar explique que l'emploi du numérique ne doit pas se faire pour compenser les manques de l'enseignement-apprentissage traditionnel, mais plutôt « pour apporter une réelle plus-value ». Elle écrit que « le numérique doit être une démarche intégrée dans un processus global d'enseignement et d'apprentissage » (Abou Haidar, 2021, p 2).

² <https://moodle.org/mod/forum/discuss.php?d=57699> (consulté le 10.06.22).

Effectivement, l'auteure met en évidence le rôle de l'enseignant et de ses méthodes pédagogiques. De fait, elle écrit que « la technologie sans changement pédagogique n'apporte rien » (Abou Haidar, 2021, p 14). Ainsi, l'auteure conclut qu'il ne « s'agit pas de savoir s'il faut utiliser les TIC, mais de savoir quelles solutions technologiques peuvent soutenir l'apprentissage » (Abou Haidar, 2021, p 15).

Ainsi, l'usage du numérique est devenu indispensable après la crise sanitaire. Cependant, comme nous l'avons vu avant, le numérique et les moyens financiers placés dans les équipements et pour la promotion son utilisation ont longtemps fait défaut. C'est pour cela qu'avec la crise sanitaire, le passage d'urgence aux cours à distance a été aussi violent et compliqué.

En revanche, la transition à l'enseignement en distanciel a été facilité pour certain grâce à leur utilisation du numérique antérieure à la crise, comme c'est le cas du cours LANSAD de l'université de Grenoble Alpes.

4. Exemple d'une transition au distanciel réussie pendant la crise sanitaire

Le cours LANSAD de l'université de Grenoble-Alpes est parvenu, pendant la crise sanitaire, à effectué une transition vers le distanciel à partir de son dispositif hybride déjà en place auparavant (Biros & Matthys, 2020). Les auteures expliquent cette réussite à deux facteurs principaux. Le premier facteur facilitant a été le fait de disposer d'un dispositif hybride et d'avoir déjà en place des outils numériques fonctionnels et adaptés aux travaux à distance, ainsi que des contenus de cours déjà disponibles sur la plateforme de formation.

Ainsi, les apprenants et les enseignants savaient déjà se servir des outils numériques. Le second facteur a été l'adaptation des pratiques pédagogiques. En effet, les auteures parlent de « structurer les contenus », « maintenir le lien avec les étudiants », « préserver l'équipe enseignante » et « varier les approches » (Biros & Matthys, 2020, p 5-6).

En effet, les auteurs constatent « qu'il y a forcément une perte d'interactivité et de spontanéité dans les enseignements en ligne » (Biros & Matthys, 2020, p 9). Enfin, elles concluent que « ce qui fait le cœur de notre métier et ce qui reste un moyen inégalé de rester en lien (est) la présence » (Biros & Matthys, 2020, p 9).

En outre, le numérique dans l'enseignement-apprentissage est un outil inépuisable, avec ses contraintes et ses atouts. Il permet notamment d'élaborer différents dispositifs, dont la formation à distance hybride, combinant synchrone et asynchrone. Actuellement, l'usage du numérique est plutôt limité à la conception de cours, mais avec la crise sanitaire, nous constatons un nouvel essor de son utilisation, mais aussi des possibilités de création qu'il offre.

Nous avons repris le dispositif de formation à distance hybride pour notre projet car il permet une meilleure répartition du temps de formation. En effet, l'enseignement à distance demande plus d'énergie et d'implication de la part des enseignants comme des apprenants-usagers. Ainsi, diviser le temps de formation en partie en synchrone avec l'enseignant, et en partie en autonomie pour les apprenants-usagers, permet d'alléger l'enseignement-apprentissage et de tirer parti des atouts des outils numériques.

Il s'agit maintenant de nous intéresser à la notion d'ingénierie de la formation pour mieux comprendre les processus de réflexion derrière la conception pédagogique.

Chapitre 5. L'ingénierie de la formation

L'ingénierie de la formation regroupe trois pans : l'ingénierie pédagogique, l'ingénierie politique et l'ingénierie des systèmes de formation. Pour notre propos, nous nous arrêterons sur les définitions de l'ingénierie pédagogique et l'ingénierie politique. En effet, ces définitions nous aideront à éclairer par quelles démarches et réflexions le concepteur doit passer pour concevoir une formation.

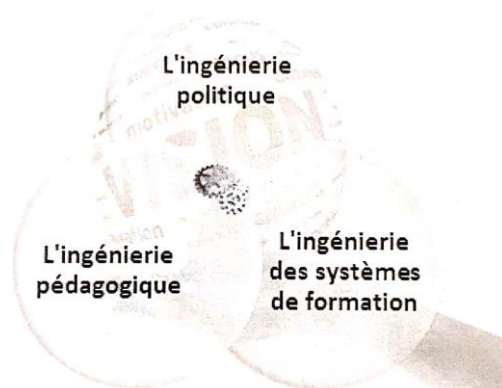


Figure 8. Représentation graphique des trois niveaux d'ingénierie selon D. Remaud (2019)

1. *L'ingénierie pédagogique*

L'ingénierie pédagogique est l'un des composants de l'ingénierie de la formation. Ainsi, nous tâcherons de définir ce concept en vue de comprendre ces enjeux.

1.1. Définitions d'ingénierie pédagogique

Le terme d'ingénierie pédagogique regroupe, entre autres, deux concepts, à savoir la gestion de projet (pédagogique) et l'utilisation du numérique » (Carré & Jeunesse, 2017, p 501-518). Les auteurs placent l'ingénierie pédagogique dans un « nouveau contexte de la formation », c'est-à-dire un contexte moderne en mutation, où la demande de formation change et évolue, avec un lien fort avec le numérique et la technologie. Pour eux, l'ingénierie pédagogique est la prise en compte des « espaces, (des) temps, (des) modes de l'action pédagogique » (Carré & Jeunesse, 2017, p 501-518).

Ainsi, l'objectif de l'ingénierie est de rendre compte du contexte dans lequel a lieu une formation pour pouvoir la concevoir et l'organiser en fonction des données retenues. Par conséquent, les auteurs ont décomposé le processus de gestion de projet pédagogique en cinq étapes.

1.2. « Les cinq étapes de l'ingénierie pédagogique »

Les auteurs identifient les cinq étapes de l'ingénierie pédagogique sur le schéma suivant (figure 9).

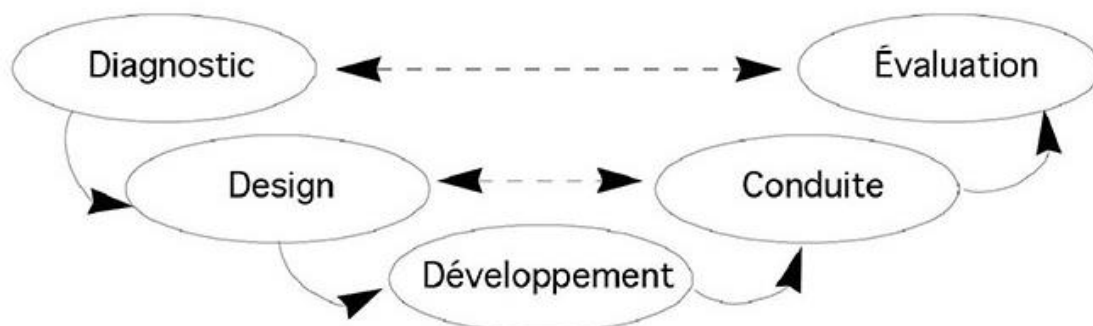


Figure 9. Les cinq étapes de l'ingénierie pédagogique selon Carré & Jeunesse (2017, p 501-518)

La première correspond au diagnostic, c'est-à-dire à l'analyse du contexte. Il s'agit, selon les auteurs (Carré & Jeunesse, 2017), de rendre compte, entre autres, des objectifs et du public visé. Il s'agit donc de comprendre dans quel contexte aura lieu la formation à concevoir. Ensuite, l'étape de design consiste en l'élaboration d'un plan du projet. Pour les auteurs, cela signifie définir les objectifs d'apprentissage, de choisir quel type de dispositif utiliser, ainsi que les modalités de travail envisagées. Puis, il est question de concevoir les outils, les supports ainsi que les évaluations de la formation. Enfin, il s'agit de tester la formation, de l'évaluer et de la modifier en fonction des résultats obtenus.

Ainsi, l'ingénierie pédagogique est l'ensemble des étapes de conception d'un programme de formation. Il s'agit maintenant de comprendre d'où émane la décision de construire une nouvelle formation.

2. *L'ingénierie politique*

À travers l'ingénierie de la formation, il s'agit d'analyser le contexte afin de monter un projet. L'ingénierie politique en particulier correspond aux décisions d'un centre, d'un organisme ou de tout autre établissement pour répondre à une ou plusieurs problématiques.

Selon Remaud (2019, p 21), pour comprendre d'où émane une commande en ingénierie de la formation, il s'agit d'analyser les types de problématiques auxquelles fait face un institut. L'auteur développe sept points avec lesquels il est possible de définir à quelle(s) problématique(s) doit faire face un établissement. L'auteur précise qu'il ne s'agit

pas nécessairement d'un établissement de FLE ou de formation de base, cela peut aussi s'appliquer aux entreprises.

Pour l'auteur, un institut peut faire une commande en ingénierie de la formation dans le but de, entre autres, « développer les compétences des personnels, d'améliorer la qualité, créer une nouvelle activité et améliorer les performances » (Remaud, 2019, p 21). Par ailleurs, Ketele et al. (2007, p 178) préconisent neuf composantes pour la conception d'un programme. Parmi celles-ci, les auteurs citent les finalités du programme, qui constituent les valeurs de l'institut sur lesquelles reposent les décisions pédagogiques.

En outre, pour faire le lien avec nos réalisations, l'ILCF nous a mandatée ce projet de conception dans le but de répondre aux problématiques dégagées dans notre analyse du contexte, à savoir créer de nouvelles possibilités de formation et renouveler son offre, notamment de cours en ligne. Ainsi, les finalités du référentiel et du programme que nous concevons, rejoignent les valeurs de l'ILCF qui concernent la qualité de l'offre de formation et l'ingénierie pédagogique.

3. Dans la tête du concepteur

Dans ses travaux, Bertin (2015) évoque la différence entre ce que conçoit le concepteur pédagogique et ce qu'en font effectivement les apprenants. Cela peut s'étendre à ce que font les enseignants aussi. En effet, les enseignants modifient, adaptent les travaux du concepteur à leurs apprenants-usagers. C'est pour cela que pour Schneuwly (2015, p 9), le praticien, ou l'enseignant, tente « d'analyser les potentialités et les problèmes des élèves pour s'approprier les savoirs ». Il s'agit de remanier ce que le concepteur a fait pour se l'approprier.

Par ailleurs, la différence entre concepteur et enseignant semble être la même que celle entre « les savoirs à enseigner et savoirs effectivement enseignés » (Garcia-Debanc, 2006, p 113 cité dans Graça & Pereira, 2009, p 4). En effet, les savoirs à enseigner seraient dans l'idéal, toutes les connaissances que les apprenants doivent assimiler, prévus par le concepteur en amont. D'un autre côté, les savoirs effectivement enseignés sont ceux que l'enseignant décide d'enseigner, en fonction des apprenants usagers qu'il a devant lui. C'est d'ailleurs ce qu'Arthaud écrit dans son article (Arthaud, 2006) au sujet de l'enseignant. En effet, l'auteur explique que l'enseignant doit savoir utiliser et adapter, ou s'adapter au travail du concepteur.

En outre, l'ingénierie pédagogique correspond à la gestion de projet. Il s'agit des étapes à suivre pour concevoir un programme de formation. L'ingénierie politique, liée à l'ingénierie pédagogique, elle, correspond aux directives prises par un établissement, ici d'enseignement, pour répondre à des problématiques institutionnelles. L'ingénierie politique vient compléter l'ingénierie pédagogique en ce qu'elle explique l'intérêt du projet de formation pour l'institut demandeur. Ces deux notions viennent définir ce qu'est l'ingénierie de la formation.

Ainsi, notre projet s'inscrit directement dans ce processus. Il s'inscrit dans l'ingénierie pédagogique et vient répondre aux problématiques mises en exergue par l'institut lui-même. Il s'agit de la suite logique du processus de modernisation de l'offre de cours de l'ILCF.

Partie 3

-

Méthodologie

Chapitre 6. Conception du référentiel

Dans ce premier chapitre de notre troisième partie, nous cherchons à décrire notre méthodologie de travail quant à la conception du référentiel, en réponse à la commande de stage. Pour cela, nous expliquerons les recherches que nous avons effectuées en amont. Nous commenterons ensuite le découpage en séquences et séances, et l'élaboration des tâches finales. Nous finirons sur la mise en page du référentiel.

1. Ressources pour la construction du projet

Avant de commencer la conception du projet, nous avons effectué des recherches afin de mieux comprendre les objectifs langagiers et thématiques des niveaux grand débutant à A2. Pour cela, nous avons utilisé trois types de ressources différentes : des référentiels, des méthodes et des supports de cours internet.

1.1. Des référentiels

Nous nous sommes servis de trois référentiels : le Référentiel de compétences et Test de positionnement pour le français langue étrangère et seconde (FLES) disponible sur le site de Bruxelles FLE (n°1) ; le Niveau A1 pour le français, un référentiel du Conseil de l'Europe aux éditions Didier (n°2) ; le Niveau A2 pour le français, un référentiel du Conseil de l'Europe aux éditions Didier (n°3).

Le référentiel n°1 représente la base de notre référentiel. Nous avons tout d'abord classé les informations du chapitre 3 « Les savoirs, savoir-faire et savoir-être : un tableau synthèse » dans un tableau reprenant les mêmes mentions « actes de parole », « composante linguistique », « composante sociolinguistique » et « lexique ». Nous avons rajouté la mention « phonétique ». Cela nous a permis d'avoir une vue d'ensemble sur les niveaux cibles.

Nous avons ensuite étoffé nos notes à l'aide des référentiels n°2 et n°3. Nous nous sommes surtout servis des chapitres 3 « fonctions » de ces référentiels. Il s'agissait de comprendre de quel type de contenu les niveaux grand débutant à A2 nécessitaient afin de pouvoir par la suite rechercher à quels thèmes cela pourrait correspondre.

1.2. Des méthodes

En parallèle de nos fouilles dans les référentiels cités ci-dessus, nous avons effectué des recherches dans différentes méthodes afin de faire émerger les grands thèmes. Pour

cela, nous nous sommes servie, entre autres, des méthodes *Nouveau rond-point A1-A2* aux éditions Maison des langues ; *Nouveau rond-point pas à pas A2* aux éditions Maison des langues ; *Echo A1* aux éditions Clé international ; *Tendance A1* aux éditions Clé Internationale ; *Alter Ego A2* aux éditions Hachette ; *Edito A2* ; *Edito A1*. Nous avons également beaucoup utilisé les ouvrages 100% FLE de chez Didier, *le Vocabulaire essentiel du français A1-A2*, la Grammaire essentielle du français et *la Phonétique essentielle du français A1-A2*.

Dans un premier temps, ces recherches nous ont permis de dégager les grandes thématiques. Pour les niveaux qui nous intéressent, les thématiques que nous avons retenues traitent de l'identité, de la vie quotidienne et de la France (cf. annexe 5 page 8). Ce sont des thématiques classiques.

Dans un second temps, nos recherches dans les méthodes nous ont permis de comparer les points de langue abordés et de voir dans quels thèmes et avec quelles activités ils étaient utilisés. En effet, à ce niveau-là de l'élaboration du référentiel, nous nous posons la question de comment savoir quel point de grammaire aborder et à quel moment.

En outre, observer et analyser les tableaux de contenus des différentes méthodes était formateur et nous a permis de dégager les thématiques principales (cf. annexe 5) et de commencer à organiser les points de langue en fonction des thématiques.

1.3. Des supports

Nous avons également effectué des recherches sur internet en parallèle de nos lectures. Nous avons pu trouver un certain nombre de supports que nous avons mis de côté au fur et à mesure sur un Digipad (cf. annexe 6 page 9), sans ordre particulier. Ces supports sont de tout genre : audio, audio-visuels, textuels et visuels. Ils servent de référence et nous permettent de commencer à réfléchir à des activités. Toutefois, la recherche de support est ponctuelle et ne sert qu'à nourrir la réflexion.

Ainsi, à ce stade de notre progression, le tableau qui constitue le référentiel est complété. Cependant, il s'agit surtout de prises de notes sur les différents contenus des référentiels et des méthodes que nous avons analysés plutôt que d'un référentiel original et organisé. Nous estimons que ce travail de recherche nous a pris trois semaines.

2. Découpage en séquences et séances

À ce moment-là du projet, se chevauchent la conception du référentiel et la conception du programme. Cela s'explique par le fait que nous avons eu besoin de classer et d'organiser les données que nous avons récoltées (contenus et thématiques). Ainsi, nous avons repris le mandat de stage et avons identifié les éléments devant figurer dans le programme de cours que nous devons également concevoir, c'est-à-dire : une progression des niveaux débutant à A2, sur une session de quatre semaines (soit 15 heures par semaine), des séquences et des séances, les objectifs et compétences visées, et la tâche finale. Il y a d'autres éléments mais nous nous en occuperons plus tard (cf. figure 5).

Ainsi, nous disposons et de 15 heures de cours par semaine à répartir sur quatre semaines. Initialement, nous avons prévu de les découper en 4 heures/ séance, 4 séances/ semaine, comme les cours en présentiel de l'ILCF. Cependant, grâce à des échanges avec des enseignants de l'institut au sujet des cours dispensés en distanciel lors du premier confinement en 2020, nous avons appris que les cours de 4 heures en ligne étaient humainement et émotionnellement fatiguant pour tout le monde.

C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de créer des séances de 2 heures en synchrone, à raison de cinq cours par semaine pendant quatre semaines. Au total, cela représente 40 heures de cours en synchrone avec l'enseignant. Il nous reste encore 20 heures à placer, que nous avons décidé de diviser en séances d'une heure en autonomie en asynchrone entre chaque séance synchrone, pour un total de 59 heures de cours. Ne pouvant pas placer de séance en autonomie avant le premier cours, ni après le dernier cours, nous avons décidé d'ajouter une heure à la dernière séance en synchrone du programme, créant ainsi une séance finale de trois heures.

En outre, nous avons divisé notre programme de cours en trois séquences, selon les thématiques sélectionnées, et nous avons divisé ces trois séquences en 2x7 séances et 1x6 séances de deux heures chacune, sauf la toute dernière séance qui dure trois heures, avec une séance d'une heure en autonomie et en asynchrone entre chaque (cf. figure 8). Il y a donc 10 heures de cours en synchrone et 5 heures en autonomie par semaine.

Ensuite, pour pouvoir répartir les contenus linguistiques et sociolinguistiques au sein des séquences et des séances en fonction des thématiques retenues, nous avons cherché à élaborer les tâches finales de chacune des séances d'une part, et les trois tâches terminales des séquences.

3. Des tâches finales pour déterminer l'objectif d'une séance

Après avoir découpé les 60 heures à notre disposition, nous avons pu organiser les thématiques d'une séquence à l'autre, et nous avons pu commencer à répartir les contenus linguistiques, mais sans cohérence d'ensemble, pour une première ébauche du référentiel. Nous décidons alors de la garder tel quel et de changer d'angle de réflexion pour élaborer la suite.

Par conséquent, nous décidons de réfléchir aux tâches finales afin de déterminer l'organisation des contenus selon une logique praxéologique. En d'autres termes, nous décidons d'élaborer les tâches finales du programme afin de pouvoir répartir les contenus et les compétences du référentiel en fonction des thématiques sélectionnées.

En effet, le programme de cours étant basé sur le référentiel, déterminer les tâches finales à l'avance nous permet de définir les objectifs pour chaque séance, et ainsi établir une progression praxéologique dans le référentiel, qui servira pour le programme. Les questions que nous nous posons sont alors : « que souhaitons-nous faire faire aux apprenants ? » et « de quoi ont-ils besoin pour le faire ? ».

*
précis peut être 3h.

séances réparties en séquences		préparation au jeu d'évasion vie quotidienne	
2 = géographie	7	tâche de fin de séquence = parler en vacances	de un pays francophone en France
	6	Francophonie 2/2	→ jouer au jeu des 7 familles de la Francophonie
	5	Francophonie 1/2	→ regarder + réagir d'un court métrage.
	4	Bretagne = crêpes (+Mardi Gras)	→ inviter ses amis d'une fête traditionnelle
	3	Sud de la France = art	→ présenter son œuvre d'art préférée
	2	Lyon = gastronomie / marinière	→ présenter une recette de chez toi
	1	la France = la ville	→ écrire une carte postale au prof
1 = affiner à se connaître	7	tâche finale	→ enseigner un talent / la langue aux autres
	6	le cinéma (TVS monde)	→ regarder un court métrage et réagir.
	5	la musique	→ faire découvrir une chanson / un chanteur de chez toi
	4	les loisirs, les sports	→ échanger sur les loisirs de son pays
	3	la famille	→ jeu d'équipe = trouver qui est Véronique.
	2	apparence, caractère, profession	→ remplir sa carte d'identité 2/2 + Digimaf
	1	identité, nationalité	→ remplir sa carte d'identité 1/2 + avatar

jeu d'évasion reprenant toutes les notions

→ chercher un appartement sur Lyon selon un budget donné.

→ offrir un cadeau

→ passer un entretien d'embauche

→ parler de ces études, système éducatif chez vous

→ raconter sa routine

Figure 10. 1^{ère} ébauche des tâches finales par séance

Ainsi, déterminer ces tâches en amont nous a permis de réorganiser le référentiel d'une part, et de commencer à élaborer le programme d'autre part. En effet, nous avons pu attribuer une tâche par séance puis nous avons remanié les différents contenus pour qu'ils correspondent aux objectifs des tâches finales.

4. Mise en page du référentiel

La mise en page du référentiel se constitue de deux éléments. Dans un premier temps, nous avons mis en place un code couleur des séquences, que nous allons également

utiliser pour le programme de cours. Aussi, nous avons sélectionné les composantes du référentiel, que nous avons classées dans un tableau.

4.1. Code couleur

Nous avons opté pour un code couleur (jaune, orange et vert) délimitant les séquences. La séquence 1 est en jaune, la séquence 2 est en orange et la séquence 3 est en vert (cf. annexe 13 page 15). Ce code couleur a deux objectifs. Le premier objectif est esthétique. Il s'agit de rendre les documents agréables à lire et à travailler avec. Le second objectif est de créer une cohérence d'ensemble et, dans une certaine mesure, d'inscrire les différents contenus des séquences dans leurs couleurs respectives afin de faciliter la mémorisation des apprenants. En effet, nous avons également repris ce code couleur dans le programme. Cela permet également de créer une unité d'ensemble au sein du projet.

4.2. Les composantes du référentiel

Les compétences que nous avons intégrées au référentiel sont les compétences grammaticale, lexicale, phonétique et culturelle, telles qu'elles apparaissent dans le tableau ci-dessous (cf. tableau 1). Nous y avons également fait apparaître la tâche finale à laquelle appartiennent les compétences. Ainsi, chaque ligne du tableau correspond à un point essentiel à la réalisation de la tâche.

SEQUENCE 1	
Séance 1 : Identité, nationalité	
Tâche	Présente-toi et présente ton binôme
Supports	Xavatar.io Padlet
Actes de paroles	Savoir faire des salutations Savoir se présenter et présenter quelqu'un Savoir poser et répondre à des questions sur l'identité
Grammaire	Être, avoir, parler, habiter, s'appeler Pronoms personnels Pronoms interrogatifs
Lexique	Nationalités, langues maternelles
Phonétique	Féminin à l'oral Accent tonique
Culturel	Vocabulaire de la classe Formules de politesse

Tableau 1. Référentiel - Séquence 1 séance 1

Cependant, ce tableau présenté ci-dessus correspond à la version finale. Dans la réalité, à cette étape du projet, le référentiel était complété et organisé, mais n'était pas encore terminé. Cela s'explique par le fait que l'élaboration du programme a permis de

remanier, changer, modifier les éléments du référentiel, afin de le rendre le plus précis et logique possible.

En outre, l'élaboration du référentiel est terminée. Nous pouvons désormais entrer dans les détails de l'élaboration du programme et, ce faisant, harmoniser le référentiel au fur et à mesure.

Chapitre 7. Conception du programme de cours

Pour aborder la conception du programme de cours en ligne, nous aborderons les détails du scénario pédagogique ainsi que les thématiques sélectionnées. Nous parlerons également des activités que nous avons créées. Puis, nous expliciterons les évaluations que nous avons conçues. Enfin, nous décrirons la base de données que nous avons créée.

1. Le scénario pédagogique

Le scénario pédagogique (cf. tableau 2 et annexe 14 page 22) correspond au déroulé des séances. Il s'agit d'établir une progression au sein de chaque séance et de comprendre comment les activités s'enchaînent. Ainsi, le scénario pédagogique prend, comme le référentiel, la forme d'un tableau et suit le même code couleur.

Scénario pédagogique

Séance 1

<i>Tâche : Présente-toi et présente ton binôme !</i>	
SEQUENCE 1	
	Déroulé
Document 1 Classe entière 20 minutes	Présentations
Document 2	Annonce de la séance
Documents 3 Binômes 10 minutes	La carte d'identité de Françoise.
Document 4 Classe entière 10 minutes	Pronoms personnels
Classe entière 10 minutes	Créer son avatar sur Xavatar.io et le mettre en photo de profil Teams.
Binômes 10 minutes	L'enseignant montre Françoise sur Padlet aux étudiants. (mdp Françoise) - Trouver David ! où habite-il ? quelle langue parle-t-il ? ...
Classe entière	La marque du féminin à l'oral en utilisant les nationalités.

15 minutes	
Document 5 Binômes	Information gap : remplir la carte d'identité du binôme, localiser sur la carte (mdp Françoise) et y insérer la carte d'ID.
30 minutes	Puis présentation à la classe.
Document 6 Classe entière	Vocabulaire de la classe
10 minutes	

Tableau 2. Scénario pédagogique - Séquence 1 séance 1

Dans la colonne de gauche, nous retrouvons les informations relatives aux modalités de travail, au temps imparti par activité ainsi que les documents numérotés des activités. Ces informations rendent compte du contenu d'une séance. Dans la colonne de droite, nous retrouvons les thématiques ou courtes descriptions du contenu des activités. Il ne s'agit pas pour l'enseignant de comprendre comment se déroule la séance dans les détails, mais plutôt de voir comment s'articulent les activités les unes avec les autres au premier coup d'œil.

Du point de vue de la conception, la réalisation du scénario pédagogique a été très formatrice. En effet, nous avons commencé par décrire tout ce que devait faire et dire l'enseignant. Même si notre démarche se place du point de vue du concepteur, nous avons pris le parti de l'enseignant afin de ne rien oublier. En effet, nous avons trouvé qu'en rédigeant les étapes, et qu'en prévoyant les interactions, il était plus aisé de prévoir de quels points de langue les apprenants auraient besoin afin de réaliser la tâche finale.

En parallèle de l'élaboration du scénario pédagogique, nous avons commencé à harmoniser le référentiel. Comme dit plus haut, l'élaboration du scénario pédagogique nous permet de rentrer dans les détails du déroulé des séances. De ce fait, de nouvelles idées nous viennent au fur et à mesure, et ainsi nous pouvons actualiser et détailler le référentiel. Enfin, nous estimons le travail de conception du scénario pédagogique à dix semaines.

2. Les thématiques sélectionnées...

Les thématiques ont été sélectionnées selon deux critères. Elles doivent être adaptées au niveau demandé, à savoir un niveau grand débutant à A2, et elles doivent aussi permettre aux apprenants d'apprendre à se connaître les uns les autres, à créer une cohésion de groupe, notamment lors de la première séquence.

2.1. ...pour créer une cohésion de groupe

La première séquence a été pensée pour permettre aux apprenants d'apprendre à se connaître à travers sept séances portant sur l'identité. Les séances portent respectivement sur les sous-thèmes suivants : l'identité et la nationalité (séance 1), l'apparence et le caractère (séance 2), la famille (séance 3), les loisirs (séance 4), la musique (séance 5) et le cinéma (séance 6). La dernière séance sert d'évaluation globale de la séquence que nous aborderons dans la sous-partie 4.

Ainsi, pour chaque séance, les sous-thématiques correspondent aux différents centres d'intérêts qu'un apprenant-usager peut avoir. Il s'agit donc, dans le scénario de communication, de prévoir des interactions qui permettent aux apprenants de se connaître et d'échanger.

Dans la deuxième séquence, il s'agit de raconter ses habitudes, son mode de vie, ses études et sa profession. Là encore, ce sont des thèmes qui permettent aux étudiants de parler d'eux, d'échanger et d'apprendre à se connaître.

Enfin, dans la troisième séquence, il s'agit de faire un tour de France culturel. La séance 1 débute à Paris, puis les séances suivantes suivent un parcours à travers la France en passant par des villes et/ou régions pour y étudier un aspect culturel. La dernière séance s'arrête sur la Francophonie.

Ainsi, les thématiques permettent de créer une cohésion de groupe. De plus, nous avons créé des personnages récurrents au fil des séances pour contribuer à cette cohésion de groupe.

2.2. ...avec l'ajout de personnages amicaux

En effet, nous avons créé un personnage en particulier, Françoise, qui accompagne les apprenants dans leur apprentissage. Elle intervient dans presque chaque séance de chaque séquence (par exemple annexe 7 page 10).



Figure 11. Françoise

Françoise apporte une présence amicale qui est là pour accompagner les étudiants tout au long du programme. La création de ce personnage a pour but de donner un enjeu à la tâche finale de la dernière séquence. En effet, il s'agit de créer une relation entre Françoise et les apprenants afin que la tâche finale, dont il sera question dans la partie évaluations, provoque un plus fort investissement.

Par ailleurs, dans certaines activités, les apprenants rencontrent David et Nina.



Figure 12. David

David apparaît beaucoup moins souvent que Françoise. Nina n'a pas de visage mais elle apparaît à plusieurs reprises dans des textes de compréhension écrite. Ainsi, les apprenants connaissent ces trois personnages.

3. Les activités en synchrone

Chacune des activités d'une séance permet aux apprenants de s'approprier les notions dont ils auront besoin pour élaborer la tâche finale. Nous avons varié les modalités des activités pour renforcer la cohésion de groupe et favoriser la construction d'une compétence relative au travail en coopération.

3.1. La dimension interactive

Les tâches finales encouragent les interactions entre pairs. C'est aussi pour cela que les tâches finales des différentes séances sont souvent, pour la séquence 1, des tâches nécessitant des interactions, des échanges d'information entre les apprenants. L'objectif est qu'ils apprennent à se connaître et à se faire confiance pour pouvoir évoluer dans de bonnes conditions.

Nous avons opté pour trois modalités de travail différentes : en classe entière, en petit groupe (3 personnes environ) ou en binôme. Les modalités les plus récurrentes sont le travail en classe entière et les binômes. En effet, les activités de grammaire, les travaux de compréhension écrite et orale sont généralement effectués en classe entière pour s'assurer que tout le monde suive et participe. Les travaux en groupe et en binôme sont plutôt utilisés pour les activités et exercices ainsi que pour les tâches finales.

Par ailleurs, nous avons décidé de limiter les travaux individuels. En effet, du fait de l'isolement derrière l'écran d'ordinateur des étudiants, travailler seul peut être démotivant. Aussi, l'intérêt est de créer des interactions entre les étudiants et avec l'enseignant.

3.2. La dimension interculturelle

Les séances comportent toutes un moment où les apprenants sont encouragés à parler de leur pays, langue maternelle, des codes culturels, etc. La dimension interculturelle est au centre du programme et contribue à créer des interactions.

Par exemple, dans la séance 5 de la séquence 1 (cf. tableau 3), qui porte sur la musique, les apprenants découvrent des chanteurs et chanteuses francophones puis doivent présenter des chanteurs et chanteuses de leur pays. Cette dimension interculturelle permet de motiver les apprenants à prendre la parole et à partager leur culture avec l'enseignant et avec le reste du groupe. Cela permet, encore une fois, d'apprendre à se connaître et à créer une cohésion de groupe.

Séance 5

Tâche : Fais découvrir une chanteuse ou un chanteur de chez toi	
	Déroulé
Document 1 Classe entière 10 minutes	Décrivez les images. Connaissez-vous des chanteurs ou chansons francophones ?
Document 2	Annonce de la séance.
Document 3 Binômes 20 minutes	Connaissez-vous ces chanteurs et chanteuses ?
Documents 4 20 minutes	Les consonnes finales non prononcées et les exceptions (<i>careful</i>).
Document 5 Classe entière 20 minutes	Céline Dion, l'Eurovision et les émotions.
Document 6 Classe entière 15 minutes	L'impératif.
Document 7 15 minutes Classe entière	CE : email à une amie + aimer et détester
Groupe de 3 20 minutes	Présenter un chanteur ou une chanteuse de votre pays : <ul style="list-style-type: none"> - Nom et date de naissance - 1 chanson

Tableau 3. Scénario pédagogique - Séquence 1 séance 5

Cependant, cette dimension est mise à mal si tous les apprenants d'un même groupe ont la même nationalité.

4. Les activités en asynchrone

Les activités en asynchrone sont hébergées sur la plateforme Moodle. Les apprenants-usagers peuvent s'y rendre à tout moment. Cependant, il est prévu qu'ils doivent y passer une heure entre chaque séance en synchrone. En effet, le temps passé en autonomie fait partie intégrante du programme.

Séquence 1 - Séance 1

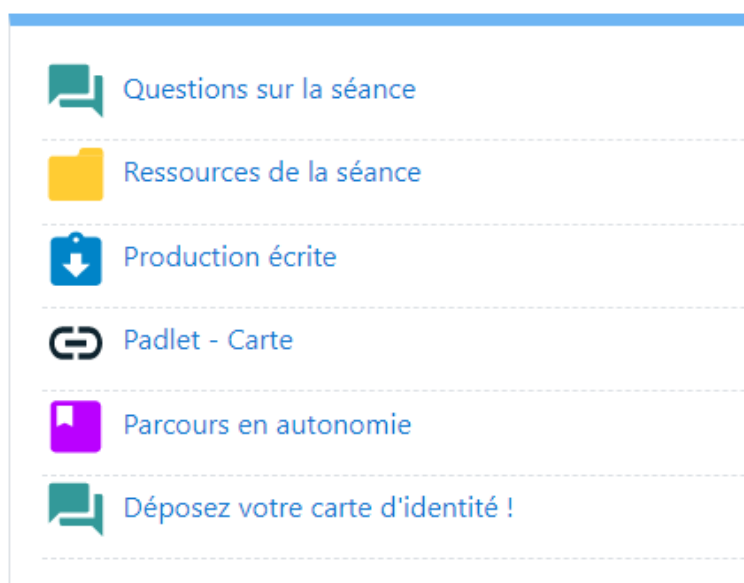


Figure 13. Moodle - Séquence 1 séance 1

Pour le contenu des cours en asynchrone, nous avons à disposition la plateforme Moodle. Nous avons choisi de sélectionner quatre outils principaux, à savoir le forum, le dossier, l'outil devoirs, et l'outil leçon. Le forum sert d'interface pour communiquer avec les étudiants.

Pour la séance 1 (figure 13), nous avons créé deux forums, un pour que les étudiants puissent poser des questions sur le cours, et un autre pour y déposer un exercice fait en binôme durant la séance en synchrone. Le dossier permet à l'enseignant de déposer toutes les ressources du cours en synchrone, à savoir le diaporama et les documents utilisés. Enfin, l'outil leçon, renommé « parcours en autonomie » (figure 13) correspond aux activités en distanciel que les apprenants doivent réaliser. Il s'agit d'exercices de systématisation des points vus pendant le cours en synchrone. Le temps passé en asynchrone ne devrait pas dépasser une heure.

Ainsi, les activités en asynchrone viennent compléter les cours en synchrone. Le dernier outil principal utilisé est « devoirs ». Il sert à la réalisation des évaluations finales de production écrite.

5. Les évaluations finales de production

Au sujet des évaluations finales, nous avons pris le parti d'évaluer les activités langagières de production. Ainsi, nous aborderons les évaluations de production écrite, qui se passent en mode asynchrone, et les évaluations de production orale, qui se passent en mode synchrone.

5.1. L'évaluation en asynchrone : l'écrit

Nous avons décidé d'évaluer la production écrite des apprenants en asynchrone. En effet, n'ayant que deux heures par séance en synchrone, avec un public débutant, travailler et évaluer l'écrit aurait été trop chronophage. Les apprenants bénéficient donc de plus de temps pour écrire leurs productions finales.

Pour cela, les apprenants doivent aller sur Moodle (figure 14) et sélectionner « Production écrite ». La consigne de l'évaluation se trouve dedans telle que :

« Présentez une personne de ta famille avec les notions vues en cours :

- prénom
- nom
- âge
- nationalité
- ville et pays
- date de naissance
- langue(s) parlée

5 lignes minimum

Format doc ou docx. »

L'objectif des productions écrites est de remobiliser les notions vues pendant le cours et de permettre aux apprenants de se les approprier. Ces productions sont aussi l'occasion pour les apprenants d'exercer leur écrit, tant pour l'orthographe, la syntaxe que la grammaire.

Ainsi, chaque séance a une production écrite. Cela permet aux apprenants de travailler les quatre activités langagières (les trois autres sont travaillées pendant le cours en synchrone).

Séquence 1 - Séance 1

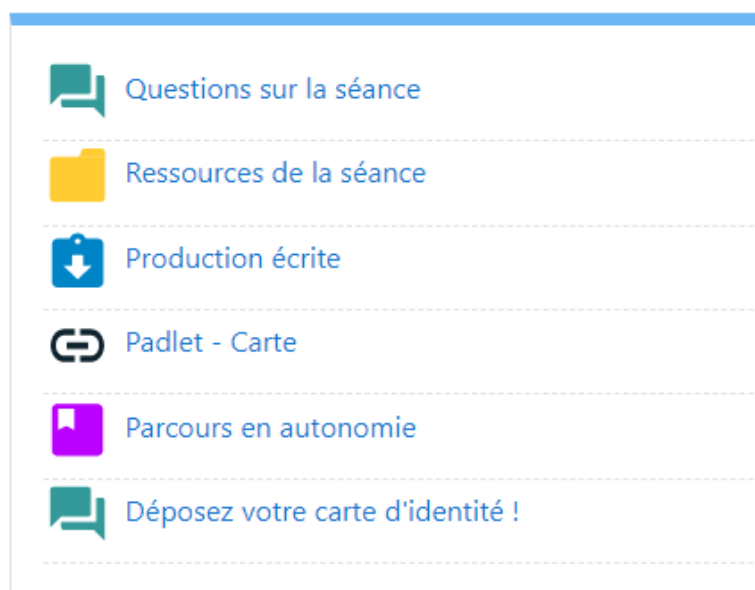


Figure 14. Moodle - Séquence 1 séance 1

5.2. L'évaluation en synchrone : l'oral

Ces évaluations ont lieu en fin de séquence, c'est-à-dire au bout des 7 séances (séquence 1) ou 6 séances (séquence 2). Elles ont été pensées pour remobiliser les notions vues pendant les séquences. Elles ont lieu en synchrone et consistent en des productions orales. La séquence 3 a sa propre évaluation finale sommative.

Par exemple, pour l'évaluation finale de la séquence 1 (cf. tableau 4), les apprenants doivent présenter la personne de leur choix (cf. annexe 5). Pour cela, ils doivent aborder les thèmes suivants : l'identité, la nationalité, l'apparence, le caractère, la famille, les goûts (les loisirs, la musique et le cinéma). Ainsi, tous ces thèmes ayant été abordés tout au long de la séquence, les apprenants doivent les réemployer pour effectuer la tâche finale et pour montrer qu'ils ont assimilé ces notions.

Séance 7

<i>Tâche : production orale évaluation sommative</i>	
	Déroulé
Document 1	<p><i>Présenter la séance</i> : évaluation orale, présenter quelqu'un de votre choix (célébrité, un membre de la famille, un ami...) en reprenant toutes les notions vues dans la séquence 1 (identité, description, famille, loisirs, musique et film préférés).</p> <p>Diviser les étudiants en petits groupes. En groupe, présenter la personne</p>

que vous avez choisie. Vous serez évalués.

Tableau 4. Séquence 1 - Evaluation de fin de séquence

L'évaluation finale de la séquence 2 a été pensée de la même manière. Les apprenants doivent être capables de remobiliser les notions abordées (cf. tableau 5).

Séance 6

<i>Tâche : Production orale évaluation sommative</i>	
	Déroulé
Document 1	<i>Evaluation orale</i> : En tant que démarcheur, tu cherches à vendre un des objets de la liste à de potentiels clients. Pour cela, tu dois apprendre à connaître la personne, ses habitudes, son parcours et son mode de vie, pour pouvoir lui proposer l'objet qui convient le mieux.
Document 2	

Tableau 5. Séquence 2 - Evaluation de fin de séquence

Nous avons choisi d'évaluer l'oral en synchrone pour des raisons pratiques.

5.3. Un jeu d'évasion pour l'évaluation finale

Nous avons conçu un jeu d'évasion (escape game) reprenant toutes les notions vues au cours du programme dans le but d'évaluer les apprenants dans leur capacité à remobiliser leurs connaissances et dans leur capacité à utiliser leurs compétences, notamment à travailler en groupe (cf. tableau 6).

Séance 7

<i>Tâche : Retrouvez Françoise !</i>	
	Déroulé
Document 1	Annonce de la séance + consigne
	Evaluation générale. En équipe de 3, résolvez le mystère de la disparition de Françoise. Soyez les premiers à la retrouver.

Tableau 6. Séquence 3 - Evaluation de fin de séquence et de fin de programme

Tout d'abord, l'objectif du jeu d'évasion pour les apprenants est de retrouver leur amie Françoise qui les a accompagnés tout au long de leur apprentissage. En effet, Françoise disparaît dès la séance 5 de la séquence 3. Sa disparition se fait en trois étapes :

- Séquence 3 séance 5 : « Le début d'un mystère » (Cf. annexe 8 page 11)
- Séquence 3 séance 6 : « Françoise a disparu ! » (Cf. annexe 9 page 12)

- Séquence 3 séance 7 : Retrouvez Françoise !

Pour créer ce jeu d'évasion, nous nous sommes servie de deux sites internet en particulier : learningapps (cf. annexe 10 page 13) et Genially (cf. annexe 11 page 14), et de Lockee.fr pour créer des cadenas numériques.

Pour concevoir ce jeu d'évasion, nous avons commencé par décider d'une fin. En effet, pour pouvoir avoir une ligne directrice, il était essentiel de connaître l'issue à l'avance. Après avoir décidé de la fin, à savoir où se trouve Françoise et dans quelles circonstances, nous avons repris le scénario pédagogique pour définir les étapes de réalisation du jeu. Toujours en partant de la fin, nous avons sélectionné les points de langue, de phonétique et de culture qui nous semblaient pertinents pour les incorporer dans le jeu (cf. annexe 12 page 15). Ainsi, nous avons sélectionné deux éléments de contenu de chaque séance du programme et les avons transformés en question ou en énigme.

Pour parcourir le jeu d'évasion, les apprenants doivent donc répondre à des questions de grammaire, de phonétique et à des questions culturelles, toutes déjà abordées en cours. Par ailleurs, nous avons caché quatre indices qui doivent guider les apprenants vers la solution finale. Les indices renseignent sur les circonstances de la disparition de Françoise ainsi que sur l'endroit où elle se trouve. Nous avons élaboré le jeu de sorte que même sans trouver aucun indice, il est toujours possible de le finir et de retrouver Françoise.

Nous estimons le temps de conception de ce jeu d'évasion à une semaine et demi.

6. *La base de données*

Après avoir terminé le référentiel ainsi que le scénario pédagogique, nous avons eu l'idée, après discussion, de créer une base de données des activités de grammaire et de phonétique. Cette base de données regroupe toutes les activités en un même endroit, permettant ainsi à un enseignant cherchant un point de grammaire en particulier de le trouver directement, plus que d'avoir à chercher dans chaque dossier de chaque séance un à un. Par ailleurs, nous avons nommé les fichiers en fonction de leur contenu, par exemple « 05 – la négation (sqce 1 – sce 2) ».





























- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  01 - Les pronoms personnels je tu il elle (Sqce ... |  02 - accords nom-adjectif (Sqce 1 - Sce 2) |
|  03 - les présentatifs (Sqce 1 - Sce 2) |  04 - adjectifs possessifs (Sqce 1 - Sce 3) |
|  05 - la négation (Sqce 1 - Sce 3) |  06 - Les partitifs (Sqce 1 - Sce 4) |
|  07 - Les adverbes (Sqce 1 - Sce 4) |  08 - L'impératif (Sqce 1 - Sce 5) |
|  09 - passé récent + futur proche (Sqce 1 - Sce 6) |  10 - Verbes pronominaux et dire l'heure (Sqce ... |
|  11 - Dire l'heure (Sqce 2 - Sce 1) |  12 - Le pronom y (Sqce 2 - Sce 2) |
|  13 - Prépositions de lieu (Sqce 2 - Sce 2) |  14 - le conditionnel présent (Sqce 2 - Sce 3) |
|  15 - comparatifs (Sqce 2 - Sce 3) |  16 - passé composé avoir (Sqce 2 - Sce 4) |
|  17 - passé composé être (Sqce 2 - Sce 4) |  18 - L'imparfait leçon (Sqce 2 - Sce 4) |
|  19 - le futur (Sqce 2 - Sce 5) |  20 - les pronoms relatifs qui et que (Sqce 2 - Sc... |
|  21 - les prépositions de lieux (à, de...) (Sqce 3 - ... |  22 - la condition (Sqce 3 - Sce 2) |
|  23 - Les pronoms COD (Sqce 3 - Sce 2) |  24 - imparfait et passé composé (2) (Sqce 3 - S... |
|  25 - les pronoms relatifs (2) (Sqce 3 - Sce 3) |  26 - les verbes et les prépositions principales (S... |
|  27 - le discours indirect (Sqce 3 - Sce 5) |  28 - le subjonctif (Sqce 3 - Sce 6) |

Figure 15. Base de données - grammaire

De plus, nous avons conçu la même base de données pour la phonétique. Il s'agissait également de regrouper les points phonétiques vus au fur et à mesure du programme
















-  01 - les sons [y] et [u] (Sqce 1 - Sce 2)
-  02 - la syllabation (Sqce 1 - Sce 3)
-  03 - l'accent et le rythme (Sqce 1 - Sce 4)
-  04 - les sons [i] et [y] (Sqce 1 - Sce 5)
-  05 - Les sons [s] et [z] (Sqce 2 - Sce 1)
-  06 - les exceptions careful (Sqce 2 - Sce 2)
-  07 - les sons [e] – [ɛ] (Sqce 2 - Sce 3)
-  08 - les sons [R] et [l] (Sqce 2 - Sce 4)
-  09 - les sons [ɛ̃] – [ɑ̃] (Sqce 2 - Sce 5)
-  10 - les sons [e] et [ø] (Sqce 3 - Sce 1)
-  11 - les sons [ɛ] - [œ] (Sqce 3 - Sce 2)
-  12 - les sons [ǎ] et [š] (Sqce 3 - Sce 3)
-  13 - les sons [i] et [j] (Sqce 3 - Sce 4)
-  14 - les sons [p] et [b] (Sqce 3 - Sce 5)
-  15 - les sons [k] et [g] (Sqce 3 - Sce 6)

Figure 16. Base de données - la phonétique

En outre, cette base de données facilite l'accès aux contenus de toutes les séances pour les enseignants. S'ils veulent piocher dans les activités disponibles, ou bien retrouver

un point de langue en particulier, c'est plus pratique. Par ailleurs, pour faciliter la prise en main du programme, nous avons conçu une fiche enseignant.

Chapitre 8. Elaboration de la fiche enseignant

Nous avons créé une fiche enseignant dans le but de servir de guide à tout enseignant souhaitant prendre en main le programme de cours en ligne, ou utiliser les activités que nous avons conçues.

1. *Quelle utilité ?*

La fiche enseignant (cf. annexe 15 page 34) sert de mode d'emploi à tout enseignant prenant en main le programme pour la première fois, souhaitant se servir d'une séance en particulier, ou bien d'une activité en particulier. Il s'agit d'expliquer comment les différentes parties d'une séance s'enchaînent, quels rôles l'enseignant doit endosser et quelles interactions prévoir.

2. *Rapprochement avec le scénario de communication*

La définition que nous avons retenue du scénario de communication est la suivante : « Mangenot (définit le scénario de communication) comme « une prévision des échanges en ligne susceptibles de se produire » (Mangenot, 2019, p 31). Nissen le définit comme « la précision et (...) l'explicitation de la manière dont les acteurs de la formation (...) pourront communiquer entre eux » et comme « les possibilités d'interaction qui s'offrent à l'apprenant » (Nissen, 2019, p 59). »

Ainsi, nous prenons le parti de faire un lien entre la fiche enseignant et le scénario de communication en ce que la fiche enseignant tente de prévoir les interactions entre l'enseignant et les apprenants et entre les apprenants.

Fiche enseignant

Séance 1

<i>Tâche : Présente-toi et présente ton binôme !</i>	
Séquence 1	
	Déroulé
	Prévoir un temps de prise en main des outils numériques.
Document 1 Classe entière 20 minutes	Se présenter et introduire les phrases : Je m'appelle, j'ai...ans, je suis française, je suis née, j'habite... à l'aide de la carte d'identité.

Document 2	Annoncer le thème de la séance et les notions qui vont être abordées.
Documents 3 Binômes 10 minutes	Exercice sur la carte d'identité de Françoise. Les apprenants doivent replacer les différents éléments dans le bon endroit. Mise en commun et correction. Pendant la mise en commun, il s'agit aussi de voir les questions avec lesquelles retrouver les informations.
Document 4 Classe entière 10 minutes	Introduire les pronoms personnels (je, tu, il, elle) à l'aide des images et en posant des questions directement aux apprenants. Reposer les mêmes questions pour apprendre à connaître les personnages avec les pronoms appropriés.
Classe entière 15 minutes	Montrer aux apprenants comment utiliser Xavatar.io. Leur faire créer leur avatar pour potentiellement le mettre en photo de profil Teams.
Binômes 10 minutes	L'enseignante va sur Padlet (<i>mdp Françoise</i>) et explique l'activité : les binômes doivent trouver David en cliquant sur les différentes icônes et ensuite donner sa localisation (dans quel pays se trouve-t-il ?).
Classe entière 15 minutes	Toujours à l'aide de Padlet, l'enseignant travaille sur la prononciation du vocabulaire (langues parlées et nationalités), et notamment sur la marque de féminin à l'oral.
Document 5 30 minutes Classe entière	L'enseignante, prenant soin de changer les binômes, lance l'activité suivante : les apprenants doivent se poser des questions afin de remplir la carte d'identité de leur binôme. Une fois la carte d'identité remplie, ils doivent se localiser sur la carte (<i>mdp Françoise</i>) et y insérer les cartes d'identité. Pour cette activité, les apprenants sont placés dans des breaking rooms pour pouvoir échanger tranquillement. Pour finir, l'enseignante rassemble la classe et montre la carte du monde avec toutes les localisations des étudiants.
Document 6 Classe entière 10 minutes	Voir le vocabulaire de la classe pour faciliter les échanges et pour détendre les étudiants avant de conclure. Dans l'idéal, tous les étudiants ont échangé chacun les uns avec les autres au moins une fois.

Tableau 7. Fiche enseignant - Séquence 1 séance 1

La fiche enseignant est disponible pour chaque séance de chaque séquence. Cependant, elle n'est pas indispensable et un enseignant peut utiliser le scénario

pédagogique sans avoir lu la fiche. L'enseignant peut également réorganiser les activités des séances différemment ou bien exploiter les documents autrement que tel qu'indiqué dans la fiche enseignant.

Dans la fiche, les enseignants qui souhaiteront s'en servir trouveront, pour chaque activité, une explication de son déroulement, les rôles qu'ils doivent tenir, l'orientation que devrait prendre le cours et une prévision des interactions avec les apprenants-usagers, et entre les apprenants-usagers. Dans la fiche, les enseignants trouveront également le minutage des activités, qui est donné à titre indicatif, ainsi que les modalités de travail recommandées pour la tenue des activités. Aussi, les documents associés aux activités sont renseignés. L'enseignant n'aura qu'à s'y référer, soit dans le dossier de la séance, soit dans la base de données dont nous allons parler juste après.

En outre, cette fiche enseignant représente une aide à la prise en main du scénario pédagogique et permet de comprendre l'organisation d'une séance. Cependant, il s'agit surtout d'indications données aux enseignants. Le but de la fiche est de servir de guide, et de donner les informations essentielles quant au déroulement des séances en général, et des activités en particulier.

Par ailleurs, pour pouvoir retrouver les documents facilement dans les différents dossiers des séances, nous avons mis en place une base de données afin de faciliter les recherches.

Chapitre 9. Réception du projet fini : retours et auto-analyse

Dans ce dernier chapitre, il s'agit d'analyser notre projet. Dans un premier temps, nous interrogerons les commanditaires du projet pour avoir leur retour. Dans un deuxième temps, nous consulterons deux enseignantes ayant pris en charge des groupes en distanciel au sujet de notre projet. Puis, nous aborderons la mise en pratique d'une séance que nous avons conçue. Enfin, nous ferons une auto-analyse de ce que nous avons conçu.

1. *Les retours des commanditaires*

Nous avons demandé aux deux commanditaires du mandat de stage de répondre aux questions suivantes :

1/ Le projet répond-il à la commande de stage ? le projet remplit-il les critères dans la commande de stage ?

2/ Le projet est-il pertinent ? pourquoi ?

3/ Le projet est-il réaliste ? exploitable ? pourquoi ?

4/ Selon vous, quels pourraient être les axes d'amélioration ?

5/ Envisagez-vous une suite à ce projet ?

En réponse à la première question, les deux commanditaires sont d'accord pour dire que le projet répond entièrement à la commande de stage. Tous les critères ont été respectés et tous les éléments conçus lors du projet ont fait l'objet de leur approbation.

En réponse à la deuxième question, les commanditaires trouvent le projet pertinent en ce qu'il répond d'une part aux attentes, et d'autre part par son côté innovant et abouti. De plus, le projet s'inscrivant dans une logique actionnelle, voire communic'actionnelle, avec des séquences, des séances, des projets de groupes et des activités finales, le projet respecte la démarche pédagogique de l'institut.

En réponse à la troisième question, les commanditaires disent que le projet semble exploitable mais nécessiterait des aménagements pour une exploitation réaliste. Une des commanditaires ajoute que l'escape game est original et valorisant, ce qui en fait un outil réaliste en ce qu'il permet aux apprenants-usagers de s'évaluer et d'être évalués. Ainsi, ce qui fait la force de notre projet est notamment notre jeu d'évasion.

Pour répondre aux questions quatre et cinq, une commanditaire explique que la mise en œuvre du programme est la meilleure façon de juger quels seraient les axes d'amélioration et d'envisager une suite. En effet, il s'agirait de remanier ce qui ne fonctionne pas et de faire des aménagements en fonction des enseignants et des apprenants qui s'en serviraient. Il faudrait également remanier certaines consignes du jeu d'évasion qui ne fonctionnent pas bien. La seconde commanditaire ajoute que concevoir une suite ou un prolongement de ce programme sur d'autres niveaux serait intéressant.

Ainsi, le retour des commanditaires nous permet de prendre une première fois du recul sur notre travail. Cependant, les commanditaires ont pu suivre l'évolution de la conception du projet. Il s'agit maintenant de demander leurs retours à des enseignants n'ayant pas suivi l'élaboration du projet, et de leur montrer le projet suivi.

2. Les retours des enseignants

Les enseignantes que nous avons choisies d'interroger sont deux des enseignantes qui ont été mandatées de prendre en charge un groupe d'étudiants panaméens en ligne au mois d'avril dans le cadre d'un nouveau partenariat avec l'institut. Nous avons décidé de les interroger avant de leur montrer le projet fini afin de comprendre leur manière de concevoir un cours. Puis, nous les avons interrogées après leur avoir montré le projet, pour avoir leurs réactions et leurs retours. L'objectif de cette démarche est d'avoir plusieurs points de vue extérieurs au projet afin de prendre de la distance.

Nous avons proposé le questionnaire suivant aux enseignantes interrogées :

Le retour des enseignants :

Avant

- 1/ De quoi avez-vous besoin pour concevoir un cours ?
- 2/ Un référentiel vous paraît-il utile dans la conception de vos cours ?

Après

- 3/ Utiliseriez-vous le référentiel du projet pour concevoir vos cours ? Pourquoi ?
- 4/ Si vous aviez une base de données d'activités et de leçons de grammaire / phonétique, l'utiliseriez-vous ?
- 5/ Une fiche enseignant vous paraît-elle pertinente ?
- 6/ Comment auriez-vous envie de vous approprier le projet ?
- 7/ Un jeu d'évasion comme évaluation vous paraît-il pertinent ?

Les réponses recueillies sont très similaires d'une enseignante à l'autre. Les deux premières questions ont été posées avant de montrer le projet aux enseignantes interrogées. Pour la première question, les enseignantes interrogées préfèrent piocher dans différentes méthodes, faire leurs propres recherches sur internet et utiliser des documents authentiques sur l'actualité pour concevoir leurs cours. Ils disent faire attention à la thématique et à l'objectif des cours pour la conception.

Pour la deuxième question, les enseignantes interrogées n'utilisent pas de référentiel pour concevoir leurs cours. Elles se servent principalement de leur expérience d'enseignantes pour évaluer les contenus en fonction des niveaux des apprenants.

Après avoir obtenu les réponses aux deux premières questions, nous avons montré l'ensemble du projet aux enseignantes interrogées et avons recueilli leurs retours et leurs réponses à nos questions. Pour la troisième question, les enseignantes s'accordent pour dire que le référentiel que nous avons conçu fait penser à un syllabus / sommaire / table des matières d'une méthode. Les enseignantes disent qu'elles utiliseraient ce référentiel s'il leur était proposé. Cependant, elles précisent qu'il s'agirait de l'utiliser pour avoir une idée générale de la progression à établir plutôt que d'en faire une utilisation stricte. En effet, une des enseignantes interrogées explique qu'être capable d'être spontanée, de pouvoir modifier sa progression en cours de route pour pouvoir s'adapter aux apprenants est le plus important.

Pour la quatrième question, les enseignantes sont d'accord pour dire qu'une base de données des activités est un gain de temps énorme dans la conception de cours. Elles ajoutent même qu'avoir leur propre base de données avec tout ce qu'elles ont conçu serait un grand plus. Cependant, nous avons ajouté une question à l'oral à une enseignante par rapport à la création d'une base de données à l'échelle de l'institut et elle fait noter qu'il peut être difficile de s'approprier le travail des autres d'une part, et que cela créerait le risque de répétition ou de redites pour les étudiants dont les enseignants se serviraient des mêmes activités. En revanche, une autre enseignante explique que les activités à disposition pourraient être facilement modifiables.

Pour la cinquième question, les enseignantes interrogées s'accordent pour dire qu'une fiche enseignant n'est utile que pour les enseignants débutants et qu'avec l'expérience, il est aisé pour un enseignant expérimenté de comprendre une activité ou de se l'approprier. Pour la sixième question, les enseignantes pourraient effectivement s'approprier le projet, mais ils le modifieraient et piocheraient dedans plutôt que de s'en servir entièrement. Enfin, pour la septième question, l'évaluation sous forme de jeu

d'évasion est pertinente selon les enseignantes interrogées, mais la réflexion sur le type d'évaluation et sur la façon d'évaluer une telle activité mérite d'être poussée.

3. *Mise en pratique*

3.1. *Le public*

Nous avons eu l'occasion de tester l'une des séances que nous avons conçues, dans le cadre d'un remplacement, lors du cours en ligne donné aux étudiants panaméens en avril. Il s'agissait de 9 étudiants panaméens (8 étudiantes et 1 étudiant) ayant un niveau grands débutants à A1+. Il y avait un étudiant avec un niveau grand débutant, trois étudiantes avec un niveau A1 et quatre étudiantes avec un niveau A1+. Il s'agit donc d'un groupe avec un niveau hétérogène. Ils avaient donc tous la même nationalité et parlaient tous la même langue maternelle. La majorité d'entre eux parlait aussi bien anglais.

D'un autre côté, la motivation de ces étudiants était très grande. Ils étaient tous présents, volontaires et posaient des questions. Il y avait cependant quelques étudiants avec des problèmes techniques liés au numérique, et certains ne pouvaient pas afficher leur caméra.

3.2. *La séance 2 de la séquence 1*

Pour ce cours, nous avons utilisé la séance 2 de la séquence 1 traitant de la description physique que nous avons conçue. Nous avons choisi cette séance en particulier car la progression initiale pour ce groupe prévoyait une séance sur la description physique. Voici le tableau du référentiel correspondant à cette séance.

Séance 2 : La description physique	
Tâche	Jouer au <i>Qui est-ce ?</i>
Supports	Learningapps Jeu <i>Qui est-ce ?</i> Phonétique essentielle A1-A2 Grammaire essentielle A1-A2
Actes de paroles	Savoir se décrire Savoir décrire quelqu'un
Grammaire	Accords nom / adjectifs Porter
Lexique	Cheveux, yeux, barbe, moustache, lunettes

	Couleur des cheveux, des yeux, de la peau Un haut
Phonétique	Les sons [y] – [u]
Culturel	Formel / informel

Tableau 8. Référentiel - Séquence 1 séance 2

Pour préparer cette séance de cours, nous nous sommes servie des activités que nous avons conçues pour notre projet et avons suivi le scénario pédagogique. Cependant, pour des raisons pratiques, nous avons regroupé tous les documents en un seul. En effet, cela permettait de ne pas avoir à changer de fichier pendant le partage d'écran. Ainsi, le passage d'une activité à une autre était plus fluide.

Aussi, au niveau des modalités de travail, nous nous sommes rendu compte que le travail en binôme était très chronophage et compliqué à mettre en place pour des exercices / activités de courte durée. En effet, nous aurions voulu placer les binômes dans des breaking rooms pour les activités à faire en binôme, mais nous avons préféré tout faire en classe entière et interroger les étudiants les uns après les autres par facilité et pour plus de fluidité.

En revanche, pour la tâche finale, qui était de jouer au jeu du *Qui est-ce ?* en groupe de 3, nous avons pu séparer les étudiants dans des breaking rooms. Cette tâche finale a bien fonctionné et a permis aux apprenants de remobiliser les notions vues pendant la séance. Cependant, il était difficile pour nous, enseignante, de pouvoir prendre le temps d'écouter tout le monde. Nous avons pu passer dans tous les groupes, mais nous n'avons pas pu entendre parler tout le monde.

Enfin, une des limites principales aux cours en ligne est la dimension humaine intrinsèque aux échanges entre apprenants-usagers et enseignants. En effet, les problèmes informatiques, la distance et le langage corporel sont des éléments qui rendent difficiles la création d'une cohésion de groupe d'une part et d'une cohésion entre les apprenants-usagers et l'enseignant d'autre part. Cependant, cela reste possible.

3.3. Remarques

Grâce à cette mise en pratique d'une séance que nous avons créée, nous avons pu prendre la mesure de la différence entre conception didactique et la dimension pédagogique. D'un côté la conception didactique consiste en la planification et l'élaboration de séquences et séances, d'activités et de projet. D'un autre côté, la dimension pédagogique requiert de l'enseignant de s'approprier ce qu'a conçu le

concepteur pour le rendre compréhensible par les apprenants. En effet, c'est à l'enseignant d'adapter les contenus aux apprenants. Le concepteur, lui, conçoit en ayant une idée générale. L'enseignant ajuste et accommode.

4. Auto-analyse du projet

4.1. Analyse du projet

Nous nous proposons à présent de prendre du recul sur notre projet et d'en faire une auto-analyse, nourrie des retours des enseignants et des commanditaires du stage. Nous proposerons d'évoquer des remédiations à envisager, les aspects positifs ainsi que des prolongements possibles.

4.2. Remédiations à envisager

Le projet est une réponse spécifique à la commande de stage et une exploitation en dehors de la raison pour laquelle il a été conçu serait difficile. En effet, les thèmes du programme sont figés et nécessiteraient une souplesse dans leur mise en pratique.

D'un point de vue des contenus, les thèmes sur tous centrés sur la France métropolitaine, et pas du tout sur les territoires d'outre-mer, et très peu sur les pays francophones. En effet, la francophonie ne trouve sa place que sur une séance entière, et nous n'y faisons allusion qu'une seule fois lors de la séquence 1.

De plus, il faudrait revoir les évaluations de production orale en synchrone parce que nous avons constaté des problèmes pour pouvoir écouter tous les étudiants lorsqu'ils sont placés dans des breaking rooms.

Par ailleurs, nous ne traitons pas de la compétence numérique des apprenants dans notre projet. Comme il s'agit d'une formation 100% en ligne, la compétence numérique des apprenants et des enseignants est indispensable. Il faudrait peut-être envisager un test de positionnement. Cependant, nous pouvons aussi imaginer qu'un apprenant s'inscrivant à une formation entièrement en ligne a les moyens d'y participer, tant au niveau du matériel que des compétences.

Enfin, dans le cadrage théorique, nous avons vu que l'utilisation du numérique dans l'enseignement-apprentissage « (nécessite) d'avoir une approche pédagogique différente » (Thibert, 2012, p 8). Or, nous proposons une approche pédagogique relativement élémentaire. Cela rejoint la notion de logique applicationniste de Bourguignon (2010).

Cependant, nous pensons cependant qu'il s'agit d'un passage obligé, en tant que conceptrice pédagogique. En effet, il s'agit de notre premier « projet ingénierique » et nous avons eu l'occasion d'expérimenter et de créer énormément de contenu. Par ailleurs, il faudrait le tester dans son intégralité afin de procéder aux remédiations adéquates. Ainsi, forte de cette expérience, nous souhaiterions désormais aborder les bons points de notre projet.

4.3. Bons points

Le principal atout de ce projet vient de la liberté qui nous a été donnée quant à sa réalisation. Nos commanditaires nous ont donné les lignes directrices dans le mandat de stage, mais elles nous ont laissé la voie libre pour exprimer notre créativité. Nous avons pu proposer nos idées au fur et à mesure elles ont toutes été validées. Nous avons donc pu toutes les mettre en place, notamment le jeu d'évasion qui a été notre toute première idée. D'ailleurs, cet *escape game*, réalisé à la fin du stage, est l'élément du projet que nous avons le plus apprécié concevoir. Sa réalisation a nécessité d'une part de reprendre tous les éléments du programme de cours, et notamment de mettre en action les personnages que nous avons inventés, et d'autre part de faire preuve de créativité quant à sa conception. Ainsi, son élaboration a marqué la fin du projet et nous a permis de finir sur un point fort.

Par ailleurs, nous avons prêté attention à travailler toutes les activités langagières, et nous comptons 11 compréhensions écrites sur l'ensemble du programme et 11 compréhensions orales. De la même façon, il y a une production écrite à faire par apprenant-usager par séance en autonomie, soit 19, et chaque fin de séance en synchrone comporte une activité de production orale, soit 19 aussi. Ainsi, le traitement des activités langagières est relativement égal. Enfin, nous évoquerons les prolongements possibles.

4.4. Prolongements possibles

Nous pensons qu'il serait intéressant de concevoir d'autres référentiels pour les niveaux suivants afin d'établir une progression cohérente de A1 à C1. Peut-être que concevoir des référentiels pour chaque niveau, comme B1.1, B1.2, serait intéressant. Rentrer dans les détails et concevoir des programmes de cours qui correspondent. Cela permettrait aussi de continuer avec nos personnages et de faire évoluer leur histoire.

Par ailleurs, il serait intéressant d'explorer Moodle davantage. La plateforme offre plein de possibilités d'activités, de ressources, qui méritent d'être approfondies et utilisées, dans le cadre de notre projet de conception pédagogique.

En outre, la réalisation du projet de stage a duré 4 mois. Nous avons conçu un référentiel des compétences linguistiques pour des niveaux grand débutant à A2 et un référentiel de tâches finales, un programme de cours comportant un scénario pédagogique, une fiche enseignant et une base de données complètes, et des activités et des évaluations. Nous avons également élaboré une proposition d'utilisation de la plateforme Moodle ainsi qu'un jeu d'évasion (escape game) reprenant toutes les notions de grammaire, de phonétique et de culture du programme. Ainsi, nous avons répondu à tous les critères et au cahier des charge du mandat de stage.

Conclusion

Notre problématique de départ était en quoi la conception d'un référentiel et d'un programme de cours en ligne permet-elle de répondre aux besoins technologiques, pédagogiques et institutionnels de modernisation de l'offre de formation de l'ILCF et de pallier son retard quant à son utilisation du numérique, en l'alignant sur les propositions de cours des autres grands centres de FLE de Lyon.

Notre réalisation du projet répond aux attentes des commanditaires. Il s'agissait de permettre à l'ILCF d'avoir à disposition un référentiel de compétences, un programme de cours avec une progression des niveaux grand débutant à A2 et une planification prête à l'emploi. La raison de cette commande de stage était de permettre à l'institut et à ses enseignants d'anticiper des commandes de cours de la part de leurs partenaires.

Tout d'abord, notre projet permet d'innover par rapport à l'utilisation des outils numériques. En effet, nous proposons une utilisation de Moodle, plateforme encore très peu utilisée par les enseignants de l'ILCF, mais qui sera bientôt obligatoire. Cette proposition d'appropriation de la plateforme met en évidence ses différentes ressources et activités disponibles. Il s'agit avant tout de suggestions d'emploi qui méritent d'être enrichies, mais qui permettent d'introduire Moodle aux pratiques des enseignants et de contribuer à la modernisation de l'institut.

De plus, notre jeu d'évasion met en avant deux applications / sites internet originaux, à savoir learningapps et Genially. L'utilisation de ces applications / sites internet est novatrice d'un point de vue technologique et pédagogique. En effet, la combinaison des deux est innovante car nous proposons une progression pédagogique à l'intérieur d'une trame mystérieuse portant sur la disparition de Françoise. Ainsi, d'un point de vue technique et pédagogique, le jeu d'évasion allie remobilisation des connaissances à l'aide du numérique. Là encore, cet aspect du projet ouvre la voie l'utilisation de nouveaux outils numériques, et donc à la modernisation des pratiques de l'ILCF.

Ensuite, l'un des intérêts pédagogiques du projet est d'être utilisé tel quel mais également de servir de base à la conception des cours des enseignants de l'institut, et pourquoi pas d'appuis didactique. Ainsi, le référentiel et le programme de cours, ainsi que tout ce que nous avons conçu, est à destination des enseignants. Notre projet est modulable en fonction de celui ou celle qui le prend en main.

Enfin, l'ILCF s'aligne sur les autres grands centres de FLE de Lyon depuis 2021 grâce à ses propositions de cours en ligne. Notre projet vient compléter ces propositions et les enrichir d'outils numériques innovants.

Par ailleurs, notre expérience de stage a été très enrichissante, d'un point de vue professionnel et personnel. Nous avons pu observer plusieurs aspects de la vie d'un institut de FLE. Nous avons pu observer des classes pendant le semestre et élaborer des activités pour apprendre à prendre en main des groupes. Aussi, grâce à la réalisation de la campagne de communication pour promouvoir le tutorat, nous avons pu découvrir le monde de la communication, et nous avons notamment appris à montrer des vidéos.

Aussi, nous avons pu nous intégrer aux équipes, pédagogique et administrative, grâce à l'accueil que nous avons reçu et grâce à l'environnement sain de l'institut. Cela a également été facilité grâce aux missions de différentes natures qui nous ont été confiées au fur et à mesure du stage. De plus, nos tutrices ont été très présentes et nous ont guidé tout au long du stage. Par ailleurs, les autres enseignants de l'ILCF nous ont accueillie parmi eux et nos questions étaient toujours les bienvenues.

En outre, ce mémoire et ce stage nous apportent beaucoup pour nos projets professionnels. Nous avons trouvé un domaine que nous apprécions énormément, à savoir la conception didactique en général, et la gestion de projet, la création d'outils numériques ludiques et interactifs en particulier. Nous souhaiterions continuer dans ce domaine, remanier notre projet, le complexifier et le prolonger pour les autres niveaux du Cadre. Enfin, notre stage nous a conforté dans notre projet de devenir enseignante de français langue étrangère, et nous a même permis de le réaliser.

Bibliographie

Abou Haidar, L. (2021). *L'oral à l'ère du numérique : enseigner et apprendre autrement ?* OpenEdition Journals. <https://journals.openedition.org/alsic/5739>

Arthaud, P. (2006). *Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'apprentissage d'une L2 : Quelles compétences pour l'enseignant ?* OpenEdition Search. <https://journals.openedition.org/alsic/294>

Bertin, J. (2015). *Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ?* OpenEdition Journals. <https://journals.openedition.org/alsic/2781>

Biros, C. Matthys, L. (2020). *Anglais des biotechnologies santé à l'Université Grenoble Alpes pendant la crise sanitaire du printemps 2020*. OpenEdition Journals. <https://journals.openedition.org/asp/6656>

Bourguignon, C. (2010). De l'approche communicative à l'« approche communic'ationnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergies Europe*, volume (n°1, 2006), page 58-73. <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf> consulté le 22.06.22.

Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe/ Paris : Editions Didier, 2001.

Carré, P. Jeunesse, C. (2017). L'ingénierie pédagogique. Dans Dunod, Carré, P., Casper, P. *Traité des sciences et des techniques de la formation* (4^{ème} édition, p 205-518). Dunod.

Dutheil de la Rochère, J. (2007). Les difficultés de l'Université française. *Etudes*, tome 406 (2007/6), 759-768. <https://www.cairn.info/revue-etudes-2007-6-page-759.htm>

Graça, L. (2009). *Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet enseigné : Le cas d'une séquence didactique du texte d'opinion*. OpenEdition Journals. <https://journals.openedition.org/tfe/839>

Ketele, J-M et al. (2007). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck Université.

Mangenot, F. (2019). *Cours d'ingénierie pédagogique et numérique*, CNED.

Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues – Articuler présentiel et distanciel*. Didier.

Nissen, E. (2019). Expérimentation et presupposés pédagogiques d'un dispositif d'enseignement des langues à distance intégrant le travail de groupe. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n°134. DOI : <https://doi.org/10.3917/ela.134.0191>

Okabe-Miyamoto, K., Durnell, E., Howell, R. T.; & Zizi, M. (2021). Did zoom bomb? Negative video conferencing meetings during COVID-19 undermined worker subjective productivity. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1-17. <https://doi.org/10.1002/hbe2.317>

- Piccardo, E. (2014). *Du communicative à l'actionnel : un cheminement de recherche*. Government of Ontario and the government of Canada/Canadian Heritage.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues modernes*, 3, 55-71. <https://www.aplv-languesmodernes.org/~ilash/spip.php?article844>
- Puren, C. (2004). *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*. OpenEdition Journals. <https://journals.openedition.org/apliut/3416>
- Puren, C. (2010). Cours en ligne « *La didactique des langues comme domaine de recherche* ». Dossier n°5. <https://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-5-la-perspective-didactique-3-4/>
- Perrenoud, P. (1999). *Perrenoud - Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Université de Genève. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
- Remaud, D. (2019). *Cours d'ingénierie de la formation et gestion de projets*. CNED.
- Schneuwly, B. (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? *Le français aujourd'hui*, n° 188(1), 29-38. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0029>
- Thibert, R. (2012). Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0. Dossier d'actualité veille et analyses, n°79, p 1-22. <https://edupass.hypotheses.org/397> consulté le 22.06.22.
- Tricornot, A. (2018). « L'enseignement supérieur français continue de décliner, faute de moyens ». *Le Monde*, 01 mars 2018.

Sitographie

<https://www.aflyon.org/lecole/lexperience-alliance-francaise/> consulté le 02.05.22.

<https://cief.univ-lyon2.fr/presentation/presentation> consulté le 02.05.22.

<https://www.inflexyon.fr/ecole/histoire/> consulté le 02.05.22.

<https://www.ilcf.net/lilcf/presentation/notre-histoire/> consulté le 02.05.22.

<https://www.campusfrance.org/fr/presentation-label-bienvenue-en-france> consulté le 06.05.22.

<https://www.campusfrance.org/fr/le-label-bienvenue-en-france?msclkid=098cf1c5cf9d11ec8b81e29915fe7d0e> consulté le 09.05.22.

<https://www.qualitefle.fr/> consulté le 09.05.22.

<https://www.ilcf.net/lilcf/presentation/culture-de-la-bienvenue/> consulté le 09.05.22.

<https://www.ilcf.net/lilcf/nos-atouts/un-institut-labellise/> consulté le 09.05.22.

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/4238598?sommaire=4238635&q=%C3%A9tablissements+scolaires> consulté le 10.06.22.

<https://stats.moodle.org/sites/index.php?country=FR> consulté le 10.06.22.

<https://www.bruxellesfle.be/referentiel-et-test-de-positionnement-pour-le-francais-langue-etrangere-et-seconde/> consulté le 10.06.22.

https://www.lemonde.fr/campus/article/2018/02/28/l-enseignement-superieur-francais-continue-de-decliner-faute-de-moyens_5263701_4401467.html consulté le 15.06.22.

<https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2023> consulté le 15.06.22.

Table des illustrations

Figure 1. Logo de l'institut	11
Figure 2. Le label Bienvenue en France de Campus France	12
Figure 3. Le label Qualiopi	12
Figure 4. Le label <i>Qualité FLE</i>	12
Figure 5. Détails de la commande de stage	16
Figure 6. Mission initiale en lien avec le bureau de l'Animation.	18
Figure 7. Schéma résumé de l'usage de la langue selon l'approche communicative d'après Piccardo (2014)	22
Figure 8. Représentation graphique des trois niveaux d'ingénierie selon D. Remaud (2019).....	37
Figure 9. Les cinq étapes de l'ingénierie pédagogique selon Carré & Jeunesse (2017, p 501-518). 38	
Figure 10. 1 ^{ère} ébauche des tâches finales par séance.....	46
Figure 11. Françoise.....	52
Figure 12. David.....	52
Figure 13. Moodle - Séquence 1 séance 1.....	55
Figure 14. Moodle - Séquence 1 séance 1.....	57
Figure 15. Base de données - grammaire	60
Figure 16. Base de données - la phonétique.....	60

Table des tableaux

Tableau 1. Référentiel - Séquence 1 séance 1	47
Tableau 2. Scénario pédagogique - Séquence 1 séance 1	50
Tableau 3. Scénario pédagogique - Séquence 1 séance 5	54
Tableau 4. Séquence 1 - Evaluation de fin de séquence	58
Tableau 5. Séquence 2 - Evaluation de fin de séquence	58
Tableau 6. Séquence 3 - Evaluation de fin de séquence et de fin de programme	58
Tableau 7. Fiche enseignant - Séquence 1 séance 1	63
Tableau 8. Référentiel - Séquence 1 séance 2	69

Table des matières

Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTE	9
CHAPITRE 1. LE LIEU DU STAGE.....	10
1. Etat des lieux du FLE à Lyon	10
1.1. Les établissements de FLE à Lyon.....	10
1.2. Les offres de cours en ligne.....	10
2. L'institut de langue et culture françaises de l'UCly.....	11
2.1. Un institut labélisé	12
2.2. Le contexte pédagogique.....	13
CHAPITRE 2. LE MANDAT DE STAGE	14
1. L'origine de la commande de stage	14
2. Le projet d'ingénierie pédagogique	15
3. Les autres missions de stage	16
3.1. Observations de classe et enseignement.....	16
3.2. La communication autour du tutorat	17
3.3. Evolution des missions.....	18
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE.....	20
CHAPITRE 3. APPROCHES METHODOLOGIQUES	21
1. Court historique des méthodologies.....	21
1.1. L'approche communicative.....	21
1.2. L'approche actionnelle.....	23
2. La notion de tâche.....	24
2.1. « Concepts dialogiques » entre les deux approches.....	25
3. L'approche co-actionnelle ou communic'actionnelle	26
3.1. La perspective co-actionnelle de Christian Puren	26
3.2. L'approche communic'actionnelle de Claire Bourguignon.....	27
CHAPITRE 4. LE NUMERIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES	29
1. Formation à distance combinant synchrone et asynchrone	29
1.1. Les contraintes du numérique et ses atouts	30
2. Scénario de communication	31
3. Etat des lieux du numérique actuellement	32
3.1. L'usage réel du numérique.....	32
3.2. Quels moyens ?.....	33
3.3. Usage de Moodle en France à l'université	34
3.1. Le numérique après 2020.....	34
4. Exemple d'une transition au distanciel réussie pendant la crise sanitaire	35
CHAPITRE 5. L'INGENIERIE DE LA FORMATION	37
1. L'ingénierie pédagogique	37
1.1. Définitions d'ingénierie pédagogique	37
1.2. « Les cinq étapes de l'ingénierie pédagogique ».....	38
2. L'ingénierie politique	38
3. Dans la tête du concepteur	39
PARTIE 3 - METHODOLOGIE.....	41
CHAPITRE 6. CONCEPTION DU REFERENTIEL.....	42
1. Ressources pour la construction du projet	42
1.1. Des référentiels	42
1.2. Des méthodes.....	42
1.3. Des supports.....	43
2. Découpage en séquences et séances.....	44

3.	Des tâches finales pour déterminer l'objectif d'une séance	45
3.1.	Justification méthodologique	46
4.	Mise en page du référentiel.....	46
4.1.	Code couleur	47
4.2.	Les composantes du référentiel	47
CHAPITRE 7.	CONCEPTION DU PROGRAMME DE COURS	49
1.	Le scénario pédagogique	49
2.	Les thématiques sélectionnées.....	50
2.1.	...pour créer une cohésion de groupe.....	51
2.2.	...avec l'ajout de personnages amicaux	51
3.	Les activités en synchrone	53
3.1.	La dimension interactive	53
3.2.	La dimension interculturelle.....	53
4.	Les activités en asynchrone	54
5.	Les évaluations finales de production.....	56
5.1.	L'évaluation en asynchrone : l'écrit.....	56
5.2.	L'évaluation en synchrone : l'oral.....	57
5.3.	Un jeu d'évasion pour l'évaluation finale	58
6.	La base de données	59
CHAPITRE 8.	ELABORATION DE LA FICHE ENSEIGNANT.....	62
1.	Quelle utilité ?	62
2.	Rapprochement avec le scénario de communication	62
CHAPITRE 9.	RECEPTION DU PROJET FINI : RETOURS ET AUTO-ANALYSE	65
1.	Les retours des commanditaires.....	65
2.	Les retours des enseignants.....	66
3.	Mise en pratique	68
3.1.	Le public	68
3.2.	La séance 2 de la séquence 1.....	68
3.3.	Remarques	69
4.	Auto-analyse du projet.....	70
4.1.	Analyse du projet	70
4.2.	Remédiations à envisager.....	70
4.3.	Bons points	71
4.4.	Prolongements possibles	71
Conclusion.....		73
Bibliographie		75
Sitographie		77
Table des illustrations.....		78
Table des tableaux.....		79
Table des matières		80

MOTS-CLÉS : conception didactique, numérique, ingénierie pédagogique, FLE

RÉSUMÉ

Dans le cadre de notre stage au sein de l'ILCF de l'Université Catholique de Lyon, nous avons été missionnée de concevoir un référentiel des niveaux grand débutant à A2, ainsi qu'un programme de cours en ligne sur la base de ce même référentiel. Cette commande de stage s'inscrit dans la volonté ingénierique, pédagogique et économique de l'institut de pouvoir proposer des cours en ligne, dans un contexte post-confinement. La première partie de ce mémoire permet de comprendre dans quel contexte la commande de stage a émergé et dans quel contexte se déroule le stage. La deuxième partie propose d'explorer les concepts en didactique des langues qui viennent soutenir la démarche de conception d'ingénierie pédagogique du projet. Enfin, la troisième partie s'applique à expliquer et décrire la méthodologie derrière la conception du projet, ainsi que sa réception aux niveaux institutionnel, didactique et pédagogique.

For our internship, we have been appointed to elaborate a framework, from complete beginner to A2-level, as well as a whole month-long online course, based on said framework. This commission reflects the institute's goal to be able to offer online classes, in a post-covid context. This thesis' first part will set the context in which this commission has emerged and will describe where our internship took place. The second part will go through the important notions and concepts in language didactics with which we will support our approach and our project. Finally, the third part will describe our methodology behind our work as well as its reception on an institutional, didactical and pedagogical level.

