



Didactique du FLES

Recherches et pratiques

Varia

**Sous la coordination de Nathalie Gettliffe et
de Laetitia Thobois Jacob**

2023

Didactique du FLES

Recherches et pratiques

Varia

**Sous la coordination de Nathalie Gettliffe et
de Laetitia Thobois Jacob**

**© Association rhénane des enseignants de
Français Langue Etrangère (AREFLE)
4 rue Blaise PASCAL CS90032
67081 STRASBOURG CEDEX**

Juin 2023

ISSN 2966-957X

SOMMAIRE

VARIA

Editorial

Nathalie Gettliffe et Laetitia Thobois Jacobp. 3

Recherche

Aleksandra Savenkovap.8

Perception positive de la variation régionale dans le contexte de l'enseignement du FLE

Samira Khodadadi et Rouhollah Rahmatianp.25

L'impact de l'emploi des outils en ligne sur la motivation des apprenants du FLE en Iran

Pratique de classe

Gérald Schlemminger p.45

Point sur les Ceintures de compétences : l'exemple de la grille d'évaluation des compétences dans un cours de didactique en français langue étrangère (FLE)

Georgia Constantinoup.51

Plume : un nouvel outil pour donner envie d'écrire

Point de vue

Yathreb Grirap.73

Le marché de l'enseignement-apprentissage du FLE en ligne en Tunisie

Note de lecture

Nathalie Gettliffep.91

Eclairer la didactique de langues

ENTRE LES LIGNES

Nathalie Gettliffe

Laetitia Thobois Jacob

Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation (LISEC),

Université de Strasbourg, de Haute-Alsace et de Lorraine, France

Nous avons prévu un numéro thématique centré sur les dispositifs hybrides en classe de FLES. En rédigeant l'appel à contributions, nous nous sommes vite rendus compte que le nombre d'études dans le domaine était particulièrement limité et que les résultats de recherche en didactique du FLES étaient quasiment inexistantes. Nous avons reçu plusieurs contributions qui portaient sur l'enseignement en ligne du FLES mais aucune ne semblait problématiser les spécificités de l'hybridation d'une formation pour l'enseignement du FLES. Nous avons donc décidé de ré-orienter le numéro sur six propositions de type Varia et nous laissons aux chercheurs et enseignants la possibilité de continuer à nous fournir des articles sur les dispositifs hybrides par le biais d'un appel en continu sur cette thématique.

LES CONTRIBUTIONS

Dans son article de recherche, Aleksandra Savenkova s'intéresse à la variation diatopique et sa perception positive ou négative par des enseignants pour l'enseignement du FLES. Pour ceci, elle a construit un protocole scientifique rigoureux : elle a demandé dans un premier temps à des locuteurs de catégoriser de courts extraits oraux (n=12) de personnes issues de différentes aires linguistiques francophones (Suisse, Moselle, Réunion, Guadeloupe, Algérie, Québec, etc). Puis, ces mêmes extraits ont été proposés à des enseignants (n=52) afin d'évaluer s'ils pouvaient envisager de s'appuyer sur ces derniers dans le cadre de leur enseignement de français. Les résultats montrent que de manière générale les enseignants sont favorables à l'intégration de la variation diatopique dans leur cours de français (76% d'acceptation) et qu'ils pensent que ces extraits ont tout à fait leur place dans des manuels de FLE (83% d'acceptation). Cependant, quelques accents sont moins bien accueillis comme par exemple l'accent du Cameroun (dans le groupe accent fort), l'accent Suisse (dans le groupe accent léger) et l'accent Moselle (dans le groupe standard).

La contribution de Samira Khodadadi et de Rouhollah Rahmatian porte sur l'influence des outils en ligne sur la motivation des apprenants du FLE en Iran. En mobilisant un protocole de recherche simple, les auteurs ont évalué si l'utilisation

d'un outil comme learningapps.org et thinglink.com pouvait influencer la motivation d'étudiants (n=30) de niveau A2 inscrits à des cours de français en distanciel via AdobeConnect. Un questionnaire sur la motivation avec 30 questions a été distribué au groupe expérimental et au groupe de contrôle avant et après 20 sessions de formation. Les test-t indiquent clairement l'effet positif de l'outil sur la motivation des apprenants. Les auteurs proposent de ne pas se focaliser sur le discours ambiant négatif des apprenants concernant l'enseignement du FLE en distanciel mais d'étudier de manière précise comment motiver ces derniers par l'ajout d'outils en ligne pertinents.

Gérald Schlemminger propose de s'attarder sur les ceintures de compétences mobilisées dans la pédagogie institutionnelle (qui s'appuie en partie sur la pédagogie Freinet) afin de former des enseignants de FLE à l'université. Pour ce faire, il nous présente rapidement son dispositif de formation qui allie formation théorique (150 heures) et pratique de classe (60 heures) auprès d'enseignants novices qui assurent des cours de français (3h/semaine) pour des élèves de 6 à 12 ans (n=12-15) par le biais de l'Atelier de français basé sur la pédagogie Freinet. A la fin des séances de cours, les enseignants sont invités à remplir une grille établie selon les principes des ceintures de compétences avec 7 thématiques (Planification du cours, Stratégies d'enseignement, Gestion du groupe classe, Structuration du cours, Matériel didactique et fiches, Langue, Comportement professionnel) et 4 niveaux de réalisation (de simple à complexe). Au final, les enseignants se forment à la pédagogie institutionnelle pour l'enseignement du FLE en mobilisant des techniques spécifiques auprès des élèves et en s'auto-évaluant, comme les élèves, par le biais d'une grille basée sur les principes de la pédagogie institutionnelle.

Il n'est pas toujours aisé de trouver des outils numériques qui puissent être intégrés rapidement dans une classe de langue et Georgia Constantinou nous présente un outil, *Plume*, pour donner envie d'écrire aux élèves. Dans un premier temps, elle a établi une liste de caractéristiques de l'outil qu'elle pensait idéal puis elle a identifié l'application *Plume* proposée par le réseau Canopé de l'Education nationale française. Elle décrit ensuite les fonctionnalités principales comme la possibilité de créer des histoires à partir d'univers divers, les défis, le mot du jour ou les mini-jeux. Elle a finalement testé cet outil auprès de 20 jeunes apprenants (10-11 ans) de niveau A1 et nous livre les points positifs de cette expérimentation comme par exemple l'apprentissage du vocabulaire, la consolidation de l'orthographe et le plaisir d'écrire.

Yathreb Grira nous propose un compte-rendu du marché de l'enseignement-apprentissage du FLE en ligne en Tunisie et de son développement depuis la crise sanitaire. On entrevoit l'enthousiasme des apprenants qui peuvent suivre des cours de français plus facilement mais aussi leur désarroi face à des infrastructures en construction et du matériel informatique qui n'est pas toujours entretenu. Si les enseignants ont conscience des différentes composantes d'un enseignement en

ligne réussi, il n'est pas toujours évident d'organiser un dispositif qui dépasse le seul synchrone et intègre de manière judicieuse les outils à leur disposition.

Dans sa note de lecture, Nathalie Gettliffe résume le dernier ouvrage de Claude Germain qui porte sur la didactologie des langues et la didactique de langues, deux disciplines qu'il entend distinguer. En reprenant certaines caractéristiques de ces dernières (objet d'étude, méthodes de recherche mobilisées, disciplines sources), elle tente de mettre en lumière les nouveaux contours de ces deux disciplines qui permettent de distinguer les métiers de didactologue, didacticien et enseignant de langues, ces deux derniers étant invité à collaborer régulièrement tant pour la construction de programmes d'enseignement de langues étrangères que pour les formations à l'enseignement.

Comme à notre habitude, nous vous souhaitons bonne lecture de ces contributions émanant du monde entier et qui montre la diversité des thématiques de recherche et des pratiques en didactique du FLES.

Les coordinatrices du numéro

Nathalie Gettliffe est maître de conférences à l'université de Strasbourg. Après une formation à la didactique du FLS en Colombie-Britannique (Canada), elle continue ses recherches dans le domaine des technologies digitales au sein du groupe de recherche Technologie et Communication (Tec et Co) du laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation (LISEC) des universités de Strasbourg, de Lorraine et de Haute-Alsace. Plus particulièrement, elle centre ses analyses sur la dynamique des interactions dans des dispositifs variés d'enseignement des langues (présentiel, hybride, distanciel).

ngettliffe@unistra.fr

Laetitia Thobois Jacob est chercheuse associée au sein de l'équipe Technologie et Communication du laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation (LISEC) des universités de Strasbourg, de Lorraine et de Haute-Alsace. Après une thèse soutenue en 2018 sur « Des classes inversées en premier cycle universitaire : de la motivation à l'autorégulation de l'apprentissage » et une expérience d'ATER à l'IUT d'Ilkisch-Graffenstaden, elle rejoint en septembre 2020 *Les 2 Rives*, un organisme de formation professionnelle spécialisé dans la formation en AFEST et l'accompagnement à la VAE (VAE hybride, VAE inversée), en tant que Responsable de la Direction Recherche et Développement.

jacobl@unistra.fr

RECHERCHE

PERCEPTION POSITIVE DE LA VARIATION GÉOGRAPHIQUE DU FRANÇAIS DANS LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE

Aleksandra D. Savenkova

CLESTHIA & DILTEC

Université Sorbonne Nouvelle, Paris, France

Résumé

Malgré quelques rares initiatives ponctuelles (méthode « Cosmopolite » de Hirschsprung et Tricot (2017), par exemple), le constat général reste le même : en termes de représentation de la variation diatopique, les manuels de Français Langue Étrangère (FLE) véhiculent une norme artificielle exclusivement parisiano-centrée. Pour vérifier si le frein principal à l'introduction de la variation diatopique dans les méthodes de langue vient du rejet des accents régionaux du français par les professeurs de FLE, nous avons procédé à un sondage perceptuel d'acceptation à visée didactique auprès de ce public. Nous avons proposé à des enseignants et des enseignantes de FLE des enregistrements audio avec une prononciation régionalement marquée (des stimuli préenregistrés par des locuteurs francophones de régions françaises (Grand Est et Nouvelle Aquitaine, Guadeloupe et La Réunion) et de pays francophones (Algérie, Canada, Cameroun, Mauritanie et Suisse). Les résultats montrent une meilleure acceptation de ce type d'extrait dans les manuels, que celle qu'on aurait pu prévoir ; les commentaires justifiant l'acceptation de la variation diatopique par les enseignants de FLE constituent l'objet principal de cet article.

Abstract

Despite a few rare occasional initiatives (such as the "Cosmopolite" textbook by Hirschsprung and Tricot (2017)), the general observation remains the same: in terms of representing diatopic variation, French as a Foreign Language (FFL) textbooks convey an exclusively Paris-centric artificial norm. In order to verify if the main obstacle to introducing diatopic variation in language methods stems from the rejection of regional accents in French by FFL teachers, we conducted a perceptual survey aimed at didactic acceptance among this audience. We proposed to the FFL teachers to listen to audio recordings featuring regionally marked pronunciation (pre-recorded stimuli by French speakers from the regions of Grand Est and Nouvelle Aquitaine, Guadeloupe and La Réunion, and French-speaking countries such as Algeria, Canada, Cameroon, Mauritania, and Switzerland). The results show a better acceptance of this type of extract in textbooks than one might

have expected; the comments justifying the acceptance of diatopic variation by FLE teachers are the main subject of this article.

Mots-clés

Didactique de l'oral, variation diatopique, accents régionaux, représentations

Key-words

Applied linguistics, diatopic variation, accents, linguistic representation

INTRODUCTION

L'enseignement de l'anglais aux étrangers mentionne explicitement l'existence d'accents forts et intègre leur compréhension dans les compétences à enseigner ; en outre, il admet officiellement l'existence de plusieurs standards, les plus courants étant « l'anglais britannique/ américain ». Le cas de l'espagnol connaît aussi plusieurs modèles de référence (Guajardo, 2009) mais l'enseignement du français reste plus délicat avec une place centrale donnée à un standard de France présenté comme homogène – en tout cas dans la plupart des manuels¹ (à l'exception notable de la méthode *Cosmopolite* (Hirschsprung & Tricot, 2017) qui est à ce jour, à notre connaissance, la seule qui fasse entendre des accents des apprenants étrangers ainsi qu'une diversité de prononciations régionales en proportion assez importante²). La longue tradition didactique nourrie par les idéologies langagières du français langue d'enseignement a donné lieu aux standards didactiques actuels. Ces standards sont de plus en plus interrogés comme producteurs d'un français artificiel, éloigné des pratiques des francophones « natifs » (Weber, 2013). Le domaine qui nous intéresse ici est celui des normes de prononciation, issues de l'idéologie d'un standard unique, en l'occurrence le français « sans accent » qu'il faudrait prendre comme modèle notamment dans l'enseignement. La question que se posent les apprenants de FLE en arrivant en France « Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? » (Weber, 2006) est un résultat de la préconisation de ce modèle unique, véhiculé par l'idéologie du standard, ancré dans l'imaginaire linguistique des francophones, qui prend ses racines dans l'histoire de la langue française (Lodge, 1997).

Or, ce consensus semble se trouver à une croisée de dynamiques contradictoires qui suscitent des tensions de plus en plus fortes. D'un côté, on constate une tendance à l'homogénéisation des standards locaux en France métropolitaine (Lodge, 1991 ; 2004), qui fait suite à une forte marginalisation des langues régionales et conduit à une homogénéisation qui pèse lourd sur les idéologies normatives institutionnelles.

¹ « la langue présentée dans les manuels didactiques est presque exclusivement celle de Paris » (Steffens & Baiwir, 2021, p.12).

² Nous ne prenons pas en compte d'autres méthodes, comme *Alter Ego + 2* (Berthet & al., 2012) où l'on peut entendre un bref extrait d'interview avec deux auteurs Canadiens, dont un est Québécois, (*Leçon 1. Ils sont fous ces Français !*) et où nous n'avons trouvé que 3 enregistrements sur le total de 147 pistes sur le CD qui présentent des traits de prononciation régionalement marquée du français.

De l'autre, on constate une variation de plus en plus grande et visible, liée aux contextes bi-plurilingues de la francophonie dont la France fait partie. Dans le domaine des normes de prononciation, le brassage des accents dits étrangers, en lien avec la multiplication des connexions et des mobilités des personnes, a permis de rendre dicible et pensable le brassage des accents dits « régionaux » et a suscité des dynamiques nouvelles.

Aujourd'hui, le concept de glottophobie³ lancé par Blanchet (2016) a rencontré un succès croissant auprès du grand public. De plus, à la suite d'une altercation filmée, en octobre 2018, entre un responsable politique national (Jean-Luc Mélenchon) et une journaliste de Toulouse (Véronique Gaurel), la notion de glottophobie dans son acception particulière de « discrimination fondée sur l'accent » s'est imposée si largement dans les débats médiatiques qu'elle a donné lieu à deux propositions de loi⁴ et à des dizaines de milliers de réactions sur internet. Il est aujourd'hui nécessaire que l'apprenant puisse comprendre un plus grand nombre de francophones : cette nécessité s'accorde à la compétence sociolinguistique prévue par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001).

Quelle est la place de la variation régionale dans l'enseignement du FLES ?

Weber (2022, p.93) parle de l'intérêt de « l'exploitation des corpus oraux » qui serviront de matériel audio authentique pour les enseignants, ainsi que de « l'utilité d'intégrer la phonétique variationnelle ». Nous nous joignons ici à sa vision des choses, préconisant l'enseignement du français « tel qu'il est parlé » (Weber, 2013 ; 2016 ; 2019). Même si l'auteure sous-entend que tout langage implique la présence de variations, nous proposons de modifier cette formulation et de présenter aux apprenants *les français tels qu'ils sont parlés*, une démarche qui nécessite de déconstruire l'image d'une langue française homogène et uniforme, ancrée uniquement sur le territoire de France métropolitaine.

Deux projets récents, le PFC-EF (PFC-Enseignement du français) et IPFC (InterPhonologie du Français Contemporain) de Detey et al. (2010) montrent la nécessité d'une meilleure prise en compte des travaux sociolinguistiques des dernières décennies pour la didactique du FLE. Detey et Racine (2012) citent notamment la nécessité de mieux prendre en compte la variation phonéto-phonologique dans l'enseignement en français, car la norme instaurée par le CECR

³ Cette notion « désigne les discriminations à prétexte linguistique et inclut le processus de stigmatisation qui conduit à ces discriminations » (Blanchet, 2021, p.155).

⁴ La première, le projet de loi pénalisant la glottophobie par la députée LREM Laetitia Avia, appelé « PROPOSITION DE LOI Visant à reconnaître la glottophobie comme discrimination », publié sur Twitter le 18 octobre 2018. (Tweet de Laetitia Avia présentant la proposition de loi : <https://t.co/dcy3mKiVXj>). La deuxième proposition reconnaissant l'accent comme un critère de discrimination et « visant à promouvoir la France des accents », a été déposée le 3 décembre 2019 par le député Christophe Euzet et plusieurs de ses collègues et a été adopté par l'Assemblée Nationale en première lecture le 26 novembre 2020. (<https://www.vie-publique.fr/loi/277433-proposition-de-loi-glottophobie-promouvoir-la-france-des-accents>)

obéit à un standard de France métropolitaine, qui exclut d'autres variétés nationales. Les recherches sur la sensibilisation ou l'enseignement de la variation diatopique dans le cadre de l'enseignement de FLE ne sont pas nombreuses. Quelques tentatives de sensibilisation aux accents sont mentionnées lors des publications scientifiques, comme pour le français du Québec, de Suisse, du Cameroun (Maizonniaux, 2019) et d'autres pays francophones d'Afrique (Maizonniaux & al., 2018). L'étude d'Egginton (2014, p.218) portant sur les régionalismes picards, démontre que 100 % des participants apprenants de FLE se sont dits sensibles à certains aspects phonétiques régionaux, un peu moins aux régionalismes lexicaux et presque insensibles aux différences de syntaxe. Selon Egginton « c'est plus souvent l'usage quotidien ou l'expérience qui [...] sensibilise aux régionalismes plutôt que les apports faits en cours de français » (2014, p.218) ce qui laisse penser que la place donnée, dans les cours, aux particularités phonétiques régionales, même locales, n'est pas importante. Il en va de même pour la place donnée à la variation diatopique orale dans les manuels (enregistrements audio). Des travaux comme ceux de Falkert (2019) et de Duchemin (2017) montrent que peu de manuels donnent une représentation satisfaisante des accents ; ceux qui le font en donnent une vision stéréotypée. En outre, les objectifs pédagogiques d'une telle introduction de prononciations non-standards ne sont pas clairement définis (Falkert, 2019).

Dans le cadre de notre recherche, nous visons à cerner comment ces dynamiques nouvelles et tensions autour d'un « standard linguistique » unique sont mises en lumière à travers le processus de transmission des langues (dans notre cas, tout particulièrement l'enseignement formel du français comme langue étrangère) mais aussi comment les idéologies se renégocient aujourd'hui sous l'effet de normes en conflit.

Nous présenterons dans cet article les résultats d'un sondage perceptuel d'acceptation à visée didactique, destiné aux enseignants et enseignantes de FLE, que nous avons mené dans le cadre de notre recherche.

ÉTUDE PERCEPTIVE

1. Protocole

Le sondage a été mis en ligne sur la plateforme Lime Survey. Les participants et les participantes ont été recrutés de trois manières différentes. En premier lieu, nous avons fait appel à notre réseau personnel ; nous avons également pu profiter de l'accès à un réseau roumain d'enseignants de FLE par nos contacts universitaires ; enfin, nous avons utilisé le groupe Facebook « FLE Le français langue étrangère⁵ ». Cela explique une participation importante d'enseignants de FLE roumains et russes. Le sondage a été actif de mars à juin 2022. Nous avons obtenu au total 52 réponses analysables. Nous avons constaté 40 abandons ; ce taux élevé est

⁵ <https://www.facebook.com/groups/148671695718073>

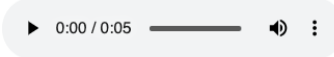
probablement dû à la longueur du sondage (durée moyenne de 25 minutes alors qu'une durée de 15 minutes était annoncée).

Le sondage commençait par une question « *Etes-vous, avez-vous été, ou comptez-vous devenir enseignant-e de FLE ?* ». Si le participant répondait « oui », il pouvait commencer le sondage, sinon le sondage était clos automatiquement. Le sondage était constitué de quatorze questions de perception (dont deux distracteurs⁶) : dans la consigne, on demandait aux enseignants de se positionner par rapport à des enregistrements qu'ils pouvaient intégrer dans leur préparation de cours. S'ensuivait une question à choix unique « *Quelle est la place que vous accordez aux accents du français pendant vos cours ?* » avec un espace facultatif pour les commentaires. La dernière partie du sondage présentait des questions sur le profil des participants (âge, langues parlées, expérience professionnelle, etc.).

Les questions de perception suivaient le même modèle et étaient affichées dans un ordre aléatoire, différent pour chaque participant, pour neutraliser le biais de l'ordre de passation des questions. Voici un exemple de questions de perception du sondage :

Figure 1. Modèle de question de perception.

Écoutez cet extrait audio et répondez aux questions ci-dessous



1) Utiliseriez-vous cet enregistrement en classe de FLE ? (Cette question est obligatoire)

- Oui
- Non

1bis) Pourquoi ? (facultatif)

2) A-t-il sa place dans un manuel ? (Cette question est obligatoire)

- Oui, dans un manuel de FLE général
- Oui, dans un manuel de prononciation / de phonétique du français
 - Oui, les deux
 - Non

3a). Si oui, à quel(s) niveau(x) de la langue française ?

3b). Si non, expliquez brièvement

Notre hypothèse pour ce sondage était la suivante :

⁶ Nous avons ajouté deux stimuli avec un débit de parole élevé et une qualité d'articulation plus basse afin de ne pas trop focaliser l'attention des participants sur la présence de la prononciation régionalement marquée.

Les variantes de prononciation les plus éloignées du « standard » seraient les moins acceptées par les enseignants et enseignantes de manière explicite⁷ et/ou statistique⁸.

La contre-hypothèse à cela pourrait se formuler ainsi : la prononciation régionalement marquée ne serait pas évoquée comme motif pour le rejet ou l'acceptation des stimuli et le classement des stimuli par ordre d'acceptation serait indépendant du « degré d'accent » (cf. description des stimuli ci-dessous).

2. Description des stimuli

Dans ce test, nous avons utilisé des extraits audio d'un seul corpus, constitué par nos soins pour plusieurs sondages perceptifs⁹. Ce corpus est composé de deux types de stimuli : des extraits audio des manuels de FLE avec une prononciation non-marquée régionalement et des extraits audio que nous avons sollicités, enregistrés par différents locuteurs ayant une prononciation régionalement marquée. Les informateurs et informatrices qui ont participé à l'enregistrement ont tous lu des courts textes, dialogues ou monologues issus de manuels de FLE existants.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, nos hypothèses prennent en compte le « degré d'accent » des enregistrements audio ; pour cela nous avons, dû au préalable, classer les stimuli dans les catégories perceptives suivantes : « accent standard », « accent léger », « accent fort ». Puisque la catégorisation est un processus subjectif, nous n'avons pas pu nous reposer sur notre seul jugement de perception pour classer les stimuli. Nous avons mis en place un pré-test et avons fait écouter 33 stimuli de notre corpus à 40 personnes : 32 personnes ont passé le test en ligne sur la plateforme PsyToolkit (Stoet, 2010 ; 2017) et les 8 restantes ont participé en présentiel. Les stimuli ont été choisis de manière à avoir la même durée, 6 à 7 secondes et un nombre de syllabes comparable (25 syllabes par stimulus en moyenne). La consigne de ce pré-test pour chaque stimulus était formulée ainsi :

Si vous entendez cette personne, que pensez-vous spontanément ?

- *j'entends une personne qui n'a pas un accent particulier : I*
- *j'entends une personne qui a un léger accent : II*
- *j'entends une personne qui a un fort accent : III*

Voici le tableau récapitulatif avec les stimuli sélectionnés :

⁷ Par exemple des commentaires de type : « accent trop prononcé ».

⁸ Pourcentage plus élevé d'acceptation des stimulus du groupe « accent standard », par rapport au groupe « accent fort », sans commentaires des participants.

⁹ Les sondages font partie d'une recherche de thèse. Un seul sondage est présenté dans cet article.

Tableau 1. Liste des stimuli utilisés dans le sondage.

| N° | Ancrage géographique | Voix | Degré d'accent perçu | Transcription de l'extrait | Origine du texte (manuel de FLE, niveau) |
|----|----------------------|------|----------------------|--|--|
| 1 | Suisse | f | 77,5% - I | Je suis arrivée à Bruxelles il y a deux ans c'est vrai Bruxelles n'est pas aussi grand que Paris | <i>Génération</i> (Cocton, 2016), A2 |
| 2 | Moselle | f | 72,5% - I | Rien pourtant ne manquait. Mais toutes ces richesses et beautés répandues ne me sauvaient pas | <i>Phonétique essentielle du français</i> (Kamoun & Ripaud, 2017), B1-B2 |
| 3 | Réunion | f | 77,5% - I | Bonjour monsieur, j'ai lu votre annonce pour l'appartement près du parc Monceau, est-ce qu'il est encore à louer ? | <i>Génération</i> (Cocton, 2016), A2 |
| 4 | Guadeloupe | f | 72,5% - II | Je m'étonne que l'écoulement des heures m'y ait paru, cette fois, d'une si angoissante lenteur | <i>Phonétique essentielle du français</i> (Kamoun & Ripaud, 2017), B1-B2 |
| 5 | Sud-Ouest | m | 75% - II | Bonjour madame. Oui, tout à fait. Mille quatre cent quatre-vingts euros par mois. Les charges sont incluses. | <i>Génération</i> (Cocton, 2016), A2 |
| 6 | Suisse | m | 65% - II | Bon, moi, j'ai une faim de loup ! Hum, ça me tente bien. J'hésite quand même avec la tarte au saumon, ou le sandwich maison au poulet. | <i>Phonétique en dialogues</i> (Martinie & Wachs, 2007), niveau débutant |
| 7 | Algérie | f | 35% - I, 62,5% - II | Madame Vosgean. Pour me joindre, je vous laisse mon téléphone zéro sept, cinquante-trois, quatre-vingt-neuf, dix, cinquante-et-un | <i>Génération</i> (Cocton, 2016), A2 |
| 8 | Algérie | m | 37,5% - I, 60% - II | Oh non, pas Montpellier, trop grand, et puis l'ambiance dans les campings de ville, non merci | <i>Phonétique en dialogues</i> (Martinie & Wachs, 2007), niveau débutant |
| 9 | Cameroun | f | 85% - III | Formation : radical de la première personne du pluriel au présent plus terminaisons. | <i>Adomania 3</i> (Gallon & al., 2017), A2 |

| | | | | | |
|----|------------|---|-------------------------|---|--|
| 10 | Mauritanie | m | 72,5% - III | Les Français jettent environ cent quatre-vingt-dix kilos de déchets, par an et par personne. | <i>Adomania 3</i> (Gallon & al., 2017), A2 |
| 1 | Québec | m | 70% - III | Vous avez un lave-linge et un four à micro-ondes. Et la cuisine est complètement équipée | <i>Génération</i> (Cocton, 2016), A2 |
| 2 | Sud-Ouest | f | 42,5% - I, 50% - III | Je viens d'acheter un guide de la région du Languedoc-Roussillon. C'est le parfum des vacances, non ? | <i>Phonétique en dialogues</i> (Martinie & Wachs, 2007), niveau débutant |

Les stimuli ont été classés dans les catégories respectives de cette manière :

- Majorité de réponses¹⁰ « *j'entends une personne qui n'a pas un accent particulier* » → I → groupe « *accent standard* »
- Majorité de réponses « *j'entends une personne qui a un léger accent* » → II → groupe « *accent léger* »
- Majorité de réponses « *j'entends une personne qui a un fort accent* » → III → groupe « *accent fort* »

Les stimuli n°7, n°8 et n°12, perçus de manière plus disparate, nous ont conduit à nuancer nos choix. Plus exactement, pour les locuteurs algériens des stimuli n°7 et n°8, principalement perçus comme ayant un léger accent par 62,5% et 60% de participants respectivement, ou comme n'ayant pas d'accent particulier par 35% et 37,5% de participants, nous avons fait le choix de les placer dans la catégorie « *accent léger* ». Le stimulus n°12 a été considéré comme « *accent fort* » bien que seulement avec 50% des votes l'avaient placé en catégorie III, « *fort accent* ». Il est vrai que 42,5% de participants avaient entendu un « *accent léger* », mais nous nous sommes aperçus que quelques participants du pré-test venaient de la même région (Sud-Ouest de la France) ce qui a pu biaiser les résultats.

3. Participants

Les 52 participants au sondage, enseignants ou futurs enseignants de FLE, étaient âgés de 23 à 64 ans (l'âge médian était de 40 ans). 13 personnes se sont déclarées francophones « *natives* »¹¹, dont 2 se sont déclarées bilingues de naissance¹² et 2 francophones monolingues¹³ ; 39 se sont dites francophones non-natifs. Voici la distribution des langues maternelles déclarées par les participants et participantes :

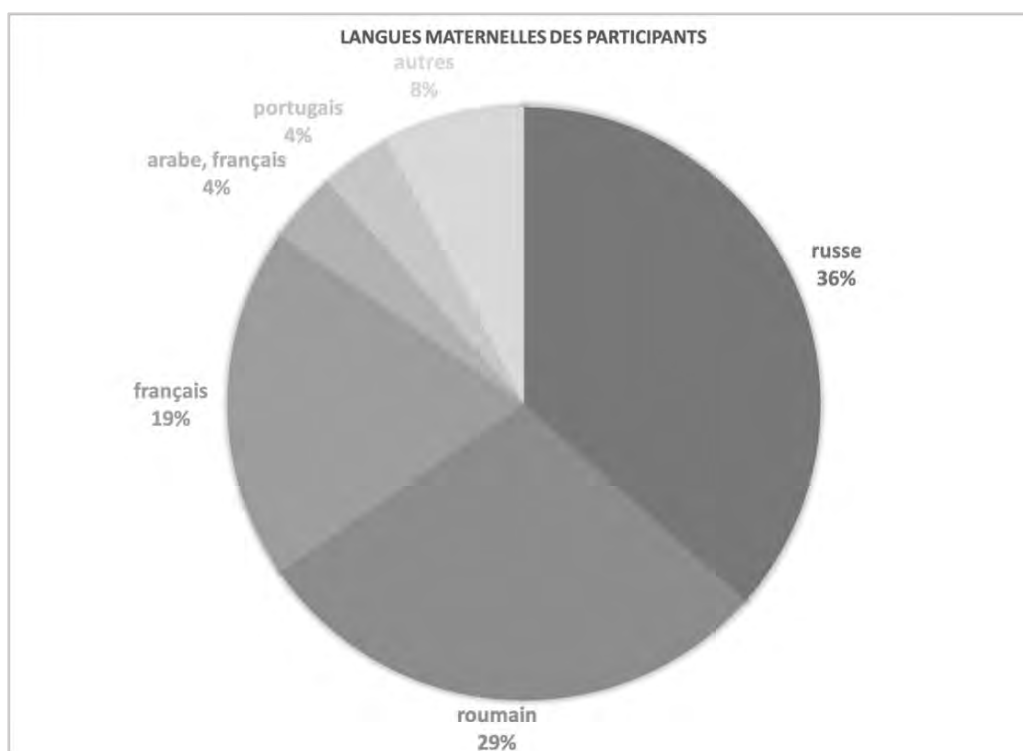
¹⁰ C'est-à-dire plus de 70%

¹¹ C'est-à-dire français L1 : question du sondage « *Langue(s) maternelle(s)* ».

¹² Ces participants ont mentionné deux L1, dont une était le français.

¹³ Ces participants ont répondu « *non* » à la question « *Parlez-vous couramment une ou plusieurs autre(s) langue(s)?* ».

Figure 2. Langues maternelles déclarées par les participants du Sondage pour les enseignants de FLE.



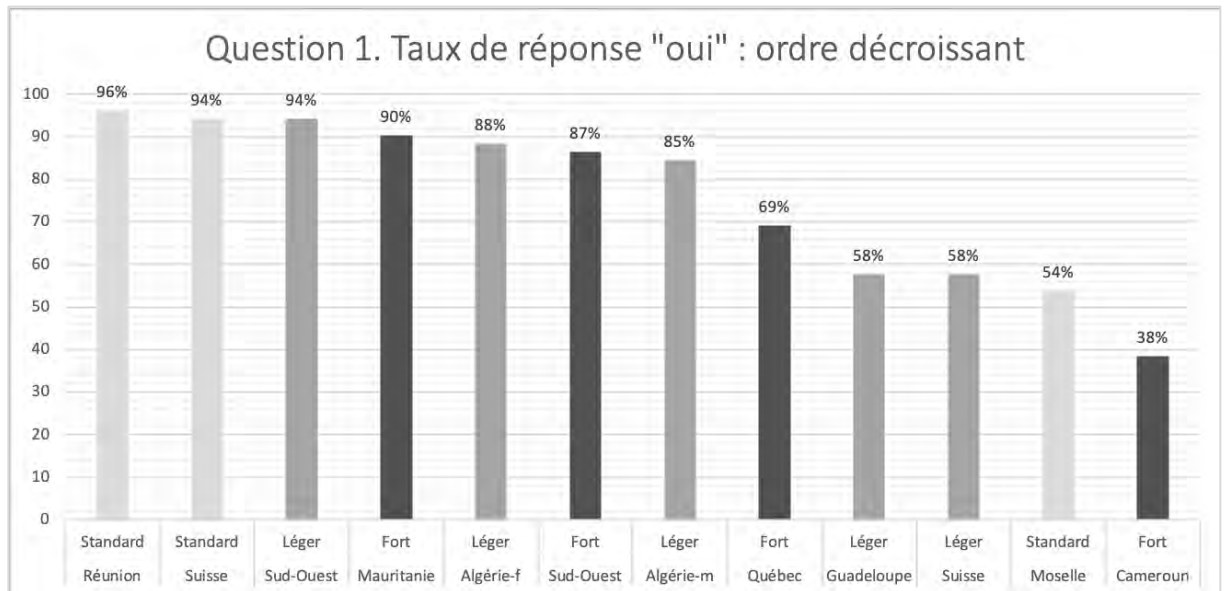
Leur niveau d'études était principalement Master ou Doctorat (71%) et Licence (13%). Le temps médian de leur expérience professionnelle était de 12 ans ; trois participants n'avaient pas d'expérience professionnelle (ils étaient alors en formation pour devenir enseignant ou enseignante de FLE).

RÉSULTATS

1. Stimuli déclarés comme le mieux acceptés pour un cours de FLE

Nous avons analysé les 52 réponses à la Question 1 « Utiliseriez-vous cet enregistrement en classe de FLE ? » et notre hypothèse principale semble infirmée par les réponses obtenues, à savoir que la distribution des stimuli des plus acceptés vers les moins acceptés ne s'est pas faite par le « degré d'accent » : les stimuli du groupe « accent standard » n'ont pas été tous classés parmi les plus acceptés et les stimuli du groupe « accent fort » n'ont pas été les moins acceptés. Sur ce graphique où les stimuli sont classés par ordre décroissant – des plus acceptés vers les moins acceptés, nous pouvons voir que les stimuli du groupe « accent standard » ne sont pas les plus acceptés et donc ne sont pas tous classés à gauche, les stimuli du groupe « accent léger » ne sont pas au milieu et les stimuli du groupe « accent fort » ne sont pas les moins acceptés (à droite sur le graphique).

Figure 3. Question 1 « Utiliseriez-vous cet enregistrement en classe de FLE ? ». Taux de réponse « oui » par stimulus (dans l'ordre décroissant).

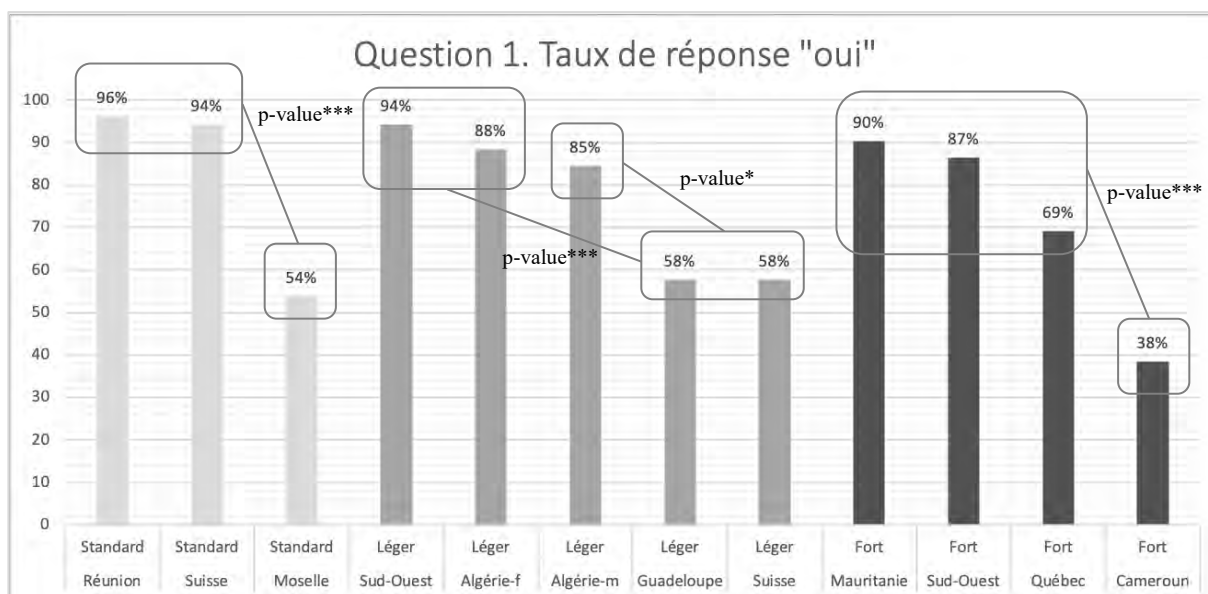


Il n'y a aucune différence significative entre les groupes de stimuli des trois groupes, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de différence significative entre l'acceptation des stimuli par « degré d'accent » (vérifié avec GLMM¹⁴ dans RStudio). Cependant, au sein de chaque groupe, il y a des stimuli qui sont moins acceptés par rapport aux autres du même groupe et ceci de manière significative¹⁵. Ce sont : *Moselle* (groupe « accent standard »), *Guadeloupe* et *Suisse* (groupe « accent léger ») et *Cameroun* (groupe « accent fort ») :

¹⁴ Modèles linéaires généralisés à effets mixtes.

¹⁵ Calcul effectué avec le test d'ANOVA à un facteur dans RStudio ; (p-value* ≤ 0.05 ; p-value** ≤ 0.01 ; p-value*** P ≤ 0.001).

Figure 4. Question 1 « Utiliseriez-vous cet enregistrement en classe de FLE ? ». Différence significative de l'acceptation des stimuli au sein de chaque groupe.



2. Stimuli déclarés comme le mieux acceptés pour un manuel de FLE

Nous rappelons ici que la Question 2 a été formulée de façon suivante « A-t-il¹⁶ sa place dans un manuel ? » et quatre choix exclusifs de réponse ont été proposés :

- Oui, dans un manuel de FLE général
- Oui, dans un manuel de prononciation / de phonétique du français
- Oui, les deux
- Non

Pour faciliter les calculs statistiques et la comparaison avec la Question 1, nous avons transformé les réponses en système bi-catégoriel, en ne laissant que deux réponses possibles : *oui* (a, b et c) et *non* (d). De prime abord, nous constatons que les taux d'acceptation de la Question 2 sont plus élevés que pour la Question 1 : 13 stimuli sur 14 ont reçu plus de réponses « oui » lors de la deuxième question. Cette tendance est illustrée dans le tableau ci-dessous (le taux de réponses « oui » est mis **en gras** là où il est plus élevé par rapport à la première question).

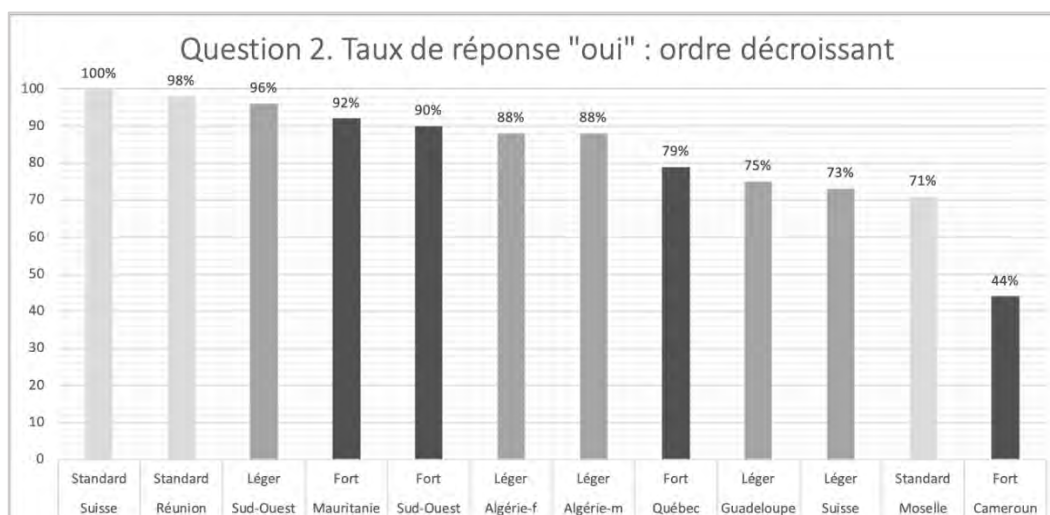
¹⁶ « il » - enregistrement.

| Stimulus | Groupe | Q1, taux de réponse "oui" | Q2, taux de réponse "oui" |
|------------|----------|---------------------------|---------------------------|
| Suisse | Standard | 94% | 100% |
| Réunion | Standard | 96% | 98% |
| Sud-Ouest | Léger | 94% | 96% |
| Mauritanie | Fort | 90% | 92% |
| Sud-Ouest | Fort | 87% | 90% |
| Algérie-f | Léger | 88% | 88% |
| Algérie-m | Léger | 85% | 88% |
| Québec | Fort | 69% | 79% |
| Guadeloupe | Léger | 58% | 75% |
| Suisse | Léger | 58% | 73% |
| Moselle | Standard | 54% | 71% |
| Cameroun | Fort | 38% | 44% |

Tableau 2. Différence du taux d'acceptation entre la Question 1 « Utiliseriez-vous cet enregistrement en classe de FLE ? » et la Question 2 « A-t-il sa place dans un manuel ? »

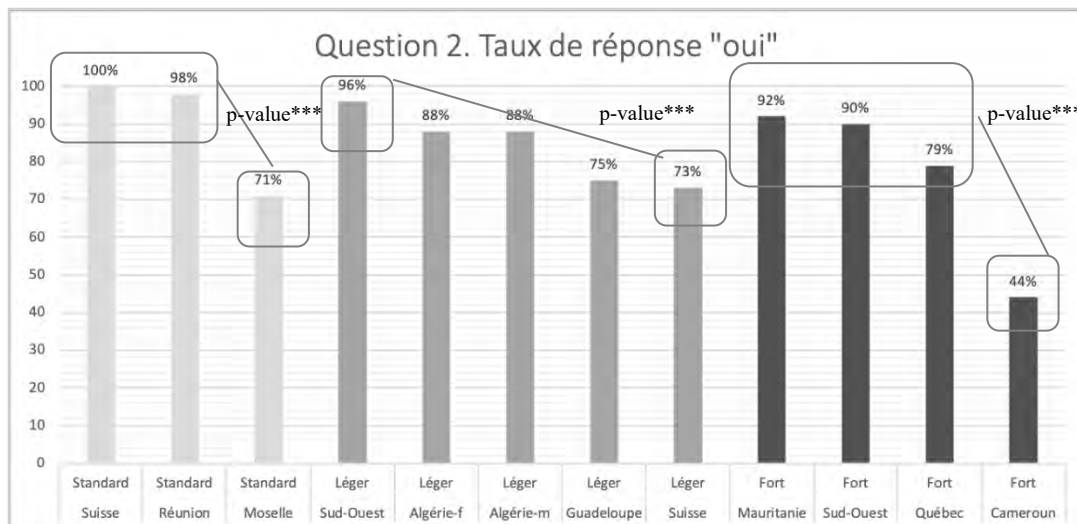
Visualisons le classement des stimuli en fonction des réponses à la Question 2 « A-t-il sa place dans un manuel ? » :

Figure 5. Question 2 « A-t-il sa place dans un manuel ? ». Taux de réponse « oui » par stimulus (dans l'ordre décroissant).



Pour cette question également, le degré d'accent n'a pas été significatif. Pareillement, nous constatons que quelques stimuli ont été moins acceptés au sein de chaque groupe :

Figure 6. Question 2 « A-t-il sa place dans un manuel ? ». Différence significative de l'acceptation des stimuli au sein de chaque groupe



3. Analyse des commentaires recueillis

Les participants ont pu laisser des commentaires justifiant les choix qu'ils ont fait :

- La question 1 « *Utiliserez-vous cet enregistrement en classe de FLE ?* » était suivi de la question facultative « *Pourquoi ?* »
- La question 2 « *A-t-il sa place dans un manuel ?* » prévoyait, en cas de réponse négative, l'apparition d'une question obligatoire « *Si non, expliquez brièvement* ».

Les commentaires recueillis pouvaient être divisés en deux catégories : commentaires « positifs », ou commentaires d'acceptation, réponses à la question « *Pourquoi ?* » et commentaires « négatifs », ou commentaires de rejet, réponses à la question « *Pourquoi ?* » et à la question « *Si non, expliquez brièvement* ». Nous analyserons dans cet article les commentaires « positifs » uniquement, le nombre de commentaires de rejet sera néanmoins donné à titre informatif.

Pour une pré-analyse, nous avons extrait tous les commentaires laissés par les participants et nous les avons regroupés par motifs. Une grande partie des commentaires était liée aux objectifs pédagogiques, comme par exemple : « pour apprendre les noms des plats (produits alimentaires) », « Pour enseigner les expressions avec AVOIR, Avoir faim....etc ». En termes de résultats, nous nous attendions à un taux de rejet explicite lié à la prononciation régionalement marquée, très important. Cependant la tendance était inverse : les stimuli ont été acceptés pour différentes raisons, y compris pour l'« accent » perçu. Nous avons analysé 276 commentaires au total que nous présentons dans le tableau récapitulatif suivant :

| N° | Ancrage géographique | Groupe du degré d'accent | Nb de commentaires d'acceptation | Dont liés à la prononciation | Dont liés à l'« accent » de manière explicite | Nb de commentaires de refus | Dont liés à l'« accent » de manière explicite |
|--------------|----------------------|--------------------------|----------------------------------|------------------------------|---|-----------------------------|---|
| 1 | Suisse | standard | 15 | 9 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | Moselle | standard | 8 | 3 | 0 | 15 | 1 |
| 3 | Réunion | standard | 15 | 7 | 2 | 1 | 0 |
| 4 | Guadeloupe | léger | 6 | 3 | 1 | 13 | 0 |
| 5 | Sud-Ouest (m) | léger | 16 | 8 | 4 | 4 | 2 |
| 6 | Suisse | léger | 11 | 3 | 1 | 17 | 4 |
| 7 | Algérie (f) | léger | 15 | 4 | 2 | 9 | 2 |
| 8 | Algérie (m) | léger | 12 | 8 | 2 | 10 | 1 |
| 9 | Cameroun | fort | 6 | 4 | 4 | 29 | 3 |
| 10 | Mauritanie | fort | 19 | 12 | 8 | 5 | 2 |
| 11 | Québec | fort | 19 | 17 | 16 | 12 | 10 |
| 12 | Sud-Ouest (f) | fort | 13 | 11 | 9 | 6 | 1 |
| <i>Total</i> | | | <i>155</i> | <i>89</i> | <i>49</i> | <i>121</i> | <i>26</i> |

Tableau 3. Tableau récapitulatif avec le nombre de commentaires par type de question. Les lignes en gris foncé correspondent aux 4 stimuli les moins acceptés du sondage.

Ce tableau présente le nombre de commentaires que chaque stimulus a obtenu. La colonne « (le) nombre total de commentaires pour le stimulus accepté » regroupe les commentaires facultatifs laissés en guise de réponse à la question « Pourquoi ? » par des gens qui ont répondu « oui » à la Question 1 « Utiliseriez-vous cet enregistrement en classe de FLE ? ». Nous avons ensuite calculé le nombre de commentaires, parmi ces derniers, qui sont liés à la prononciation en général, par exemple : « très clair », « facile à comprendre », « prononciation facilitante » (colonne « Dont liés à la prononciation ») ; puis, nous avons entré dans la colonne suivante le nombre de commentaires qui sont liés à la prononciation régionalement marquée d'une manière explicite. Nous avons enfin donné, à titre indicatif, le nombre de commentaires « négatifs » et nous avons également calculé le nombre de commentaires mentionnant la prononciation régionalement marquée comme motif du rejet des stimuli (dernière colonne) afin de visualiser les proportions entre les commentaires positifs et négatifs.

Nous nous concentrons dans cet article sur l'analyse des réponses les plus intéressantes car les moins attendues par nos hypothèses, à savoir les 49 commentaires de la colonne « Dont liés à l'« accent » de manière explicite » des stimuli acceptés (en gras dans le tableau).

À notre connaissance il n'y a pas d'étude qui se concentrerait sur des avis positifs d'une prononciation régionalement marquée, c'est pourquoi il nous paraît indispensable de présenter ces résultats de manière détaillée.

Parmi **les stimuli du groupe « accent standard »**, seul le stimulus *Réunion* a reçu 2 commentaires positifs explicites sur 15 (0 commentaires négatifs en lien avec l'accent). Le premier note la présence de l'accent bien qu'il ne semble pas poser de problème de compréhension :

(1) « On comprend l'accent très bien, et il y a du vocabulaire utile ».

Quant au deuxième commentaire, la personne le laissant aurait entendu, à notre avis, un accent dit « étranger » :

(2) « cet exercice apprendrait à percevoir le français des locuteurs non natifs »

Parmi **les stimuli du groupe « accent léger »**, tous les stimuli (n=5) ont reçu des remarques liées à la prononciation régionalement marquée (10 commentaires au total).

La plupart d'entre eux montre que le stimulus a été approuvé pour être utilisé lors des cours en guise d'entraînement pour des exercices de compréhension orale ou en tant qu'illustration de la variation diatopique en français oral :

(3) « Découverte des accents de la francophonie » (stimulus *Guadeloupe*)

(4) « CO, découverte des accents de la francophonie. » (stimulus *Sud-Ouest-m*)

(5) « permettre aux apprenants d'entendre un accent » (stimulus *Sud-Ouest-m*)

(6) « Pour montrer de différentes variantes de prononciation » (stimulus *Sud-Ouest-m*)

(7) « CO, découverte des accents de la francophonie. » (stimulus *Suisse*)

(8) « Cela donne une vision sur la diversité régionale du français » (stimulus *Algérie-m*)

(9) « Pour des tests de CO à partir du niveau A2 (accent marqué et prosodie hachée [sic], je ne le donnerais pas à des A1) » (stimulus *Algérie-f*)

10) « Les différents accents sont bienvenus dans l'apprentissage de la langue étrangère... » (stimulus *Algérie-f*)

Deux autres commentaires mentionnent l'accent comme une raison d'acceptation sans en dire plus :

11) « Parce qu'il est incomplet et permet de travailler les non dits. Accent typique d'une région française. » (stimulus *Sud-Ouest-m*)

12) « Accent francophone » (stimulus *Algérie-m*)

Les 38 commentaires restants concernent **les stimuli du groupe « accent fort »**.

Les stimuli *Québec*, *Sud-Ouest-f* et *Mauritanie* ont reçu le plus grand nombre de commentaires parmi tous les stimuli du sondage : 16, 8 et 9 commentaires respectivement.

Les raisons principales de l'acceptation des stimuli peuvent être regroupées dans deux catégories : « l'accent » comme un objet de « découverte » ou de sensibilisation aux différentes prononciations :

- 13) « Clair. Bonne qualité d'enregistrement. Français non parisien, bien pour sensibiliser à la diversité du français » (stimulus *Québec*)
- 14) « pour permettre aux apprenants de se familiariser avec l'accent canadien » (stimulus *Québec*)
- 15) « Pour observer les accents différent [sic] des parleurs de français » (stimulus *Québec*)
- 16) « Pour montrer des accents régionaux » (stimulus *Québec*)
- 17) « Pour faire remarquer la diversité [sic] de la prononciation du français [sic] » (stimulus *Québec*)
- 18) « Pour faire découvrir des accents différents » (stimulus *Québec*)
- 19) « CO et découverte des accents de la francophonie. » (stimulus *Québec*)
- 20) « Cela convient pour parler du logement et faire écouter aux apprenants différents accents » (stimulus *Québec*)
- 21) « Pour mettre en lumière les différents accents possible en France » (stimulus *Sud-Ouest-f*)
- 22) « Pour montrer des accents régionaux » (stimulus *Sud-Ouest-f*)
- 23) « CO et travail sur les accents. » (stimulus *Sud-Ouest-f*)
- 24) « J'adore l'accent, ça réchauffe le cœur. Et c'est important d'être en contact avec d'autres accents que le parisien, à mon sens. » (stimulus *Sud-Ouest-f*)
- 25) « Document authentique intéressant pour l'accent différent, je travaille avec des italophones pour eux malgré la différence d'accent la compréhension est assez fluide. » (stimulus *Sud-Ouest-f*)
- 26) « pour permettre aux apprenants d'observer un accent différent » (stimulus *Mauritanie*)
- 27) « Pour montrer de différents accents » (stimulus *Mauritanie*)
- 28) « Pour faire remarquer d'autres accents et d'autres manières [sic] de parler le français [sic] » (stimulus *Mauritanie*)
- 29) « Faire entendre les différents [sic] accents en français » (stimulus *Mauritanie*)
- 30) « Découverte des accents de la francophonie. » (stimulus *Mauritanie*)
- 31) « Découverte des accents de la francophonie. » (stimulus *Cameroun*)
- 32) « Plutôt oui que non, pour montrer un accent d'origine africaine » (stimulus *Cameroun*)
- 33) « Je l'interprète comme le français non standard. C'est important que les apprenants aient une vision de la diversité de la langue française. Je ne pourrais pas attacher cette forme à sa communauté linguistique spécifique,

mais de l'avoir entendue je la reconnais comme authentique. » (stimulus *Cameroun*)

Dans d'autres cas, la prononciation régionalement marquée a été généralement perçue positivement, mais sans précision d'objectifs pédagogiques :

- 34) « Accent québécois ? Super ! » (stimulus *Québec*)
- 35) « Pour l'accent et le lexique » (stimulus *Québec*)
- 36) « lexique et travail sur le français francophone » (stimulus *Québec*)
- 37) « authentique et francophone » (stimulus *Québec*)
- 38) « l'accent québécois [sic] mérite bien son moment de gloire :) » (stimulus *Québec*)
- 39) « Accent québécois appartient à la francophonie. » (stimulus *Québec*)
- 40) « C'est suffisamment clair, meme [sic] si l'accent est canadien. » (stimulus *Québec*)
- 41) « vocabulaire tourisme – accents » (stimulus *Sud-Ouest-f*)
- 42) « accents régionaux français » (stimulus *Sud-Ouest-f*)
- 43) « accent typique » (stimulus *Sud-Ouest-f*)
- 44) « Il s'agit du français parlé hors la France métropolitaine » (stimulus *Mauritanie*)
- 45) « Intéressant parce qu'il a un accent de l'Afrique francophone. Mais en même temps, on dirait qu'il lit un texte, ce qui rend le texte moins authentique. » (stimulus *Mauritanie*)
- 46) « il est intéressant d'entendre des accents différents » (stimulus *Mauritanie*)
- 47) « Hésitation mais oui pour l'accent car il est francophone. » (stimulus *Cameroun*)

Deux participants ont proposé des tâches plus précises comme raison de leur choix :

- 48) « Débit naturel + accent québécois = cool pour TCF et tef Canada » (stimulus *Québec*)
- 49) « Pour faire remarquer les voyelles nasales et les différents types de "e" » (stimulus *Sud-Ouest-f*)

En résumé, 30 commentaires sur 49, soit plus de 60% des commentaires sur l'accent, portent sur l'idée de sensibilisation des apprenants de FLE aux différentes variantes de prononciation du français. Une autre grande partie des commentaires n'est pas aussi explicite et se résume à une simple appréciation de l'accent.

Il y a, certes, un grand nombre de commentaires écartés de notre analyse à cause du manque de contexte. Ainsi, nous ne pouvons pas savoir à l'issue de ce sondage si les commentaires comme « authentique » et « prononciation authentique » concernent la prononciation régionalement marquée ou si la manière de parler des locuteurs et locutrices enregistrés est perçue comme authentique, car différente des enregistrements « classiques » des manuels avec une prononciation standardisée et une qualité d'enregistrement professionnelle. Il est aussi très étonnant que nos stimuli soient perçus comme authentiques (dans le sens du « document [...] qui n'a pas été élaboré à des fins didactiques » (Robert, 2008, p.18), alors que les stimuli

ont été créés sur la base des documents audio « fabriqués » exprès (*ibid.*) à des fins didactiques, pour les manuels de FLE.

Malgré le caractère limité de cette analyse (plus qualitative que quantitative), il nous semble remarquable et digne de relever l'accueil d'autant de commentaires positifs appréciatifs dans le discours des enseignants. Nous développerons cette réflexion dans la partie « Discussion », ci-dessous.

DISCUSSION : LIMITES ET PERSPECTIVES

L'analyse des résultats nous a montré que l'acceptation de la prononciation régionalement marquée est largement observable : 11 stimuli sur 12 ont été déclarés comme acceptés par plus de 2/3 des participants. D'un côté, nous supposons que la variation a pu être acceptée car non-perçue ; en l'absence de commentaires le justifiant, nous ne pouvons pas le savoir. D'un autre côté, bien qu'ayant un nombre assez bas de commentaires positifs laissés après la question facultative (155 commentaires laissés sur 474 possibles), nous constatons un grand nombre de motifs liés à la prononciation, y compris à l'accent, notamment pour les stimuli du groupe « accent fort ». Le sondage ne permet pas de vérifier si l'approbation est due à la combinaison des facteurs et si le contenu des stimuli lui-même, a une forte influence sur les choix des participants.

Cependant, les résultats sont prometteurs : nous aurions pu nous attendre à des expressions de scepticisme et de rejet massif car la prononciation régionalement marquée est nouvelle et rare dans le domaine de l'enseignement du FLE. Il y a encore 15 ans Guerin a écrit « [l]'enseignement du français se confond avec l'enseignement du « français standard » [...], cela implique que l'on considère les autres « français » comme n'étant pas valides » (2008, p. 2309). Or aujourd'hui, les résultats de notre étude nous permettent de constituer une nouvelle hypothèse : les enseignants et enseignantes de FLE sont prêts à accepter la présence de variation diatopique à l'oral dans les enregistrements des manuels de FLE et dans le matériel audio utilisé en cours. Il est peut-être le moment de prendre en compte les travaux actuels dans les domaines de didactique du FLE et de sociolinguistique et de passer à la mise en pratique.

Puisque les réponses que nous avons pu recueillir vont dans le sens d'une acceptation des accents, les prolongements de cette étude sont désormais envisageables. La première piste que nous esquissons vise à affiner l'interprétation des résultats obtenus. Des entretiens semi-directifs avec les enseignants et enseignantes de FLE nous permettraient de vérifier quel rôle joue le contenu des enregistrements sur l'acceptation des stimuli et également d'éclairer le sens de certains commentaires, trop courts pour l'interprétation. L'interprétation plus fine de ces réponses est d'autant plus nécessaire dans le cadre des échanges réels. En ce qui concerne le sondage, on ne peut savoir s'il s'agit de discours purement déclaratif hors contexte, par exemple, des participants qui n'auraient pas voulu sembler glottophobes devant une chercheuse, ou s'il s'agit d'une réelle adhésion qui se

retrouve dans les pratiques. Cela serait alors une nouvelle tendance d'acceptation de la variation qui pourrait éventuellement entraîner un changement de pratiques pédagogiques. L'émergence d'une nouvelle hypothèse, admettant que les enseignants et enseignantes de FLE sont prêts à accepter la variation, nécessite une expérimentation en classe avec une mise en situation. Nous envisageons, en tant que deuxième piste, une série d'expériences didactiques *in-vivo* qui consistent en quelques séances de compréhension orale avec les voix des mêmes locuteurs et locutrices que pour le sondage, proposés avec des exercices imprimés et des enregistrements audio complets. Cela permettrait de tester si les apprenants remarquent spontanément la variation dans la prononciation des stimuli présentés en cours et de vérifier si le frein à la variation est à chercher du côté des apprenants.

Les résultats de cette étude s'inscrivent dans la continuité des travaux actuels dans le domaine du français comme langue étrangère ainsi que dans les études sociolinguistiques consacrées aux tensions autour de la légitimité des accents de plus en plus nombreuses ces dernières années dans ce champ de recherche. Si le frein principal à l'introduction de la variation diatopique dans les méthodes de langue ne vient finalement pas du rejet des accents régionaux du français par les professeurs de FLE, nous pouvons désormais envisager l'élargissement des approches de l'enseignement de l'oral en FLE.

RÉFÉRENCES

- Berthet, A. & al. (2012). *Alter ego + 2 : Méthode de français, A2*. Hachette.
- Blanchet, P. (2016). *Discriminations : Combattre la glottophobie*. Textuel.
- Blanchet, P. (2021). Glottophobie. *Langage et société, Hors série*(HS1), 155-159. <https://doi.org/10.3917/lhs.hs01.0156>
- Cocton, M.-N. (2016). *Génération A2 : Méthode de français : Livre+cahier d'activités : livre de l'élève*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone : Ressources pour l'enseignement*. Ophrys.
- Detey, S. & Racine, I. (2012). Les apprenants de français face aux normes de prononciation : Quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s) ? *Revue française de linguistique appliquée, XVII*(1). <https://doi.org/10.3917/rfla.171.0081>
- Duchemin, M. (2017). Les représentations associées aux français nationaux, aux espaces géographiques et aux locuteurs dans les manuels de français langue étrangère et de français langue seconde : Étude comparée entre la France et le Québec. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 20*(2). <https://doi.org/10.7202/1042676ar>

- Egginton, E. (2014). Les régionalismes dans l'enseignement du français langue seconde. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 174(2), 211-220. <https://doi.org/10.3917/ela.174.0211>
- Falkert, A. (2019). La place de la variation dans l'enseignement de la phonétique en FLE. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4309>
- Gallon, F., Himber, C., & Reboul, A. (2017). *Adomania 3 A2 : Méthode de français*. Hachette.
- Guajardo, M. (2009). *Modèles linguistiques et variations diatopiques : Attitudes et représentations des enseignants face à la pluricentricité normative en classe d'espagnol langue étrangère* (Mémoire de la Maîtrise en linguistique). Université du Québec à Montréal.
- Guerin, E. (2008). Le 'français standard' : Une variété située ? Dans J. Durand, B. Habert & B. Laks B. (dir.), *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française 2008*, 2303-2312. <https://doi.org/10.1051/cmlf08250>
- Hirschsprung, N. & Tricot, T. (2017). *Cosmopolite : A1 méthode de français*. Hachette français langue étrangère.
- Kamoun, C. & Ripaud, D. (2017). *Phonétique essentielle du français : B1-B2*. Didier.
- Lodge, R. A. (1991). Authority, prescriptivism and the French standard language. *Journal of French Language Studies*, 1(1). <https://doi.org/10.1017/S095926950000082X>
- Lodge, R. A. (1997). *Le Français : Histoire d'un dialecte devenu langue*. Fayard.
- Lodge, R. A. (2004). *A sociolinguistic history of Parisian French*. Cambridge University Press.
- Maizonniaux, C. (2019). Aborder la sensibilisation aux variétés du français en A2-B1 : Enjeux et opportunités. *Lidil*, 60. <https://doi.org/10.4000/lidil.6598>
- Maizonniaux, C., Maher, K., Arneberg-Joncas, J., & Diallo, I. (2018). *The teaching of francophone Africa within French studies in Australian Universities*. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/project/The-teaching-of-francophone-Africa-within-French-studies-in-Australian-Universities>
- Martinie, B. & Wachs, S. (2007). *Phonétique en dialogues*. Clé international.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Editions OPHRYS.
- Steffens, M. & Baiwir, E. (2021). Intégrer la variation diatopique à l'enseignement du français : Le rôle des outils numériques. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 201(1), 11-25. <https://doi.org/10.3917/ela.201.0012>

- Stoet, G. (2010). PsyToolkit : A software package for programming psychological experiments using Linux. *Behavior Research Methods*, 42(4), 1096-1104. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.4.1096>
- Stoet, G. (2017). PsyToolkit : A Novel Web-Based Method for Running Online Questionnaires and Reaction-Time Experiments. *Teaching of Psychology*, 44(1), 24-31. <https://doi.org/10.1177/0098628316677643>
- Weber, C. (2006). Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? *Le Français dans le monde*, 345, 31-33.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité : Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Didier.
- Weber, C. (2016). Variation et variabilité de la prononciation. Quelle place en didactique du FLE. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 60, 35.
- Weber, C. (2019). La grammaire de l'oralité dans une perspective didactique : Description et propositions. Dans A.-S. Calinon, B. Hamma, K. Ploog & M. Skrovec (dir.), *Linguistique interactionnelle, grammaire de l'oral et didactique du français* (p. 295-313). Presses universitaires de Franche-Comté. <https://doi.org/10.4000/books.pufc.38067>
- Weber, C. (2022). *Oralité et didactique du français langue étrangère*. Lambert-Lucas. <https://hal.science/hal-03960389>

Auteure

Aleksandra D. Savenkova est doctorante en Sciences du Langage et chargée de cours à l'Université Sorbonne Nouvelle. Elle appartient à l'ED 622 (Sciences du langage) et aux laboratoires CLESTHIA et DILTEC. Ses directrices de recherche sont Maria Candea (CLESTHIA) et Corinne Weber (DILTEC).

aleksandra.savenkova@sorbonne-nouvelle.fr

L'IMPACT DE L'EMPLOI DES OUTILS EN LIGNE SUR LA MOTIVATION DES APPRENANTS DU FLE EN IRAN

Samira Khodadadi

Rouhollah Rahmatian

Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Résumé

Supposant le rôle motivant des outils en ligne dans l'apprentissage des langues, nous avons étudié l'impact de ces outils sur la motivation des apprenants adultes du FLE en Iran. Pour cela, nous avons choisi 30 apprenants de français iraniens avec le même niveau de langue française (A2) et les avons répartis en deux groupes de 15 pour suivre un cours de français en ligne sur la plateforme Skyroom. Les apprenants du groupe expérimental devaient faire leurs devoirs sur les sites [Web thinglink.com](http://Webthinglink.com) et learningapps.org et le groupe témoin devait faire les activités en utilisant Microsoft Word puis les envoyer à l'enseignant. L'analyse des données recueillies à l'aide d'un questionnaire sur la motivation des étudiants avant et après le cours a montré que la motivation des apprenants du groupe expérimental avait considérablement augmenté.

Abstract

Assuming the motivating role of online tools in language learning, we studied the impact of these tools on the motivation of adult learners of French as a foreign language in Iran. For this, we chose 30 Iranian French learners with the same French language level (A2) and divided them into two groups of 15 to follow an online French course on the Skyroom platform. The learners in the experimental group had to do their homework on the websites thinglink.com and learningapps.org and the ones in the control group had to do the activities using Microsoft Word and send them to the teacher. Analysis of data collected using a student motivation questionnaire before and after the course showed that learners' motivation in the experimental group had increased significantly.

Mots-clés

enseignement du FLE, outils en ligne, motivation

Key-words

teaching French as a foreign language, online tools, motivation

INTRODUCTION

Le 21^{ème} siècle se présente comme l'ère numérique où nous avançons vers un monde fortement numérisé avec des technologies de l'information et de la communication (TIC) qui ont véritablement bouleversé l'éducation et des conséquences comme la modification des modes de pensée ainsi que l'enrichissement des modèles existants dans ce domaine. En mettant l'accent sur l'apprentissage autodirigé, indépendant, flexible et interactif, ces modèles suggèrent de nouvelles méthodes d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant joue un rôle actif (Faraj Allahi & Zarif Sanayei, 2009). Ainsi, nous sommes passés d'une approche centrée sur le contenu à celle basée sur les compétences, et d'un enseignement organisé autour de l'enseignant à celui centré sur l'élève (Hayrinen-Alestalo & Peltola, 2006; Attaran, 2007).

Grâce aux avantages portés par la technologie à l'éducation, les gouvernements et les responsables ont essayé de l'intégrer dans leurs dispositifs d'enseignement en numérisant petit à petit leur système éducatif. Cependant, l'avènement de la pandémie de COVID-19 a joué un rôle de catalyseur (Strielkowski, 2020): les enseignants ont dû faire face rapidement et efficacement à des défis majeurs. L'apprentissage en ligne est soudainement devenu le principal moyen d'enseignement et d'apprentissage alors que pour bien que l'apprentissage en ligne soit une pratique courante dans certains établissements, pour la majorité des professionnels de l'éducation, ce type d'enseignement était quelque chose de complètement nouveau et peu familier. Bien qu'il soit indéniable que les applications TICE sont des outils puissants dans le développement de l'apprentissage en ligne, l'adoption soudaine de ces services en ligne pendant la pandémie a eu des effets négatifs sur la vie des étudiants et en a démotivé beaucoup (Tan, 2020).

En Iran, l'âge de l'enseignement en ligne atteignait difficilement 13 ans à l'époque de l'apparition de la pandémie. A la même époque, les professeurs de langues iraniens montraient un faible niveau de connaissances en informatique, un manque de connaissances méthodologiques dans l'apprentissage des langues médiatisé par ordinateur, aucune utilisation de la technologie dans la production du matériel et aucune mobilisation d'outils numériques dans leur enseignement (Dashtestani, 2012).

En outre, il existait des obstacles tels qu'un Internet lent, une infrastructure inadéquate et des problèmes techniques dans le système d'information et de communication du réseau éducatif (Atai & Dashtestani, 2013). Avec l'apparition du COVID-19, les professeurs de langues en Iran ont été précipités dans l'enseignement en ligne avec la mobilisation d'échanges synchrones via des plateformes telles qu'Adobe-Connect et Skyroom couplées avec des applications comme WhatsApp et Télégram en mode asynchrone. Dans de tels environnements, l'adaptation des sources aux exigences de l'enseignement en ligne a imposé une

lourde charge pour les enseignants (Atai & Dashtestani, 2013). Ainsi, les enseignants de langue se sont retrouvés à avoir à assurer des cours en ligne sans avoir assez d'informations sur les outils tels que LearningApps, Thinglink et beaucoup d'autres. En Iran, Khatoony et Nezhadmehr (2020) ont utilisé des questionnaires et des entretiens pour enquêter sur l'évaluation de l'efficacité des classes en ligne dans les instituts de langues pendant la pandémie de COVID-19 en demandant l'avis des professeurs d'anglais langue étrangère et ils ont observé des problèmes tels que la démotivation des apprenants, le matériel insuffisant et le financement limité.

Cependant, à l'époque, travailler en ligne n'était pas inintéressant car c'était le seul moyen de poursuivre l'action éducative et ces cours étaient bénéfiques car ils réduisaient considérablement le temps perdu avant et après les cours, réduisaient l'anxiété des étudiants (Xiangming & al., 2020) et augmentaient l'autonomie (Farivar & Rahimi, 2015). L'inconvénient majeur restait que les cours en ligne n'avaient généralement pas d'impact significatif sur la motivation des participants (Cai & Zhu, 2012) et rester chez était ennuyeux pour les apprenants (Irawan & al., 2020). Ainsi, Nambiar (2020) rapporte que pendant la pandémie de COVID-19, de nombreux étudiants ont indiqué qu'être à la maison rendait les cours en ligne pénibles pour eux car ils étaient incapables de gérer à la fois le travail domestique et le travail universitaire. Ils ont aussi jugé les cours en ligne moins vivants et beaucoup d'entre eux ont ressenti un manque de motivation et d'intérêt pour assister à ces cours. Dans l'étude de Dutta et Smita (2020), les participants ont répondu qu'ils ne ressentaient aucune motivation pour étudier à la maison. Ils étaient également engagés dans diverses activités non académiques telles que faire la cuisine et regarder des films.

Généralement, ces études ont montré un manque de motivation chez les apprenants en langues alors qu'en éducation, la motivation est considérée comme un déterminant clé de l'apprentissage. Elle est utilisée pour expliquer l'attention et l'effort qu'un étudiant consacre aux activités particulières d'apprentissage (Eriks-Brophy & al., 2013). Elle est également considérée comme la clé de l'apprentissage d'une langue seconde (L2) et semble être le principal facteur affectant la réussite des apprenants en langues (Dörnyei, 1997). Selon la définition de Lumsden (1994), la motivation d'un apprenant de langue est le désir de celui-ci de participer au processus langagier. La motivation est si importante que Chomsky (1988) constate qu'environ 99% de l'enseignement se focalise sur comment inciter les étudiants à s'intéresser au matériel. Il est donc essentiel de garder les apprenants motivés.

Concernant l'impact des concepts liés à la technologie sur la motivation des apprenants en langues, de nombreuses études ont été menées. Certaines d'entre elles ont étudié le rôle de la technologie en général (Stockwell, 2013 ; Hanak, 2020 ; Golonka & al., 2014 ; Ilter, 2009 ; Weinberg, 2017) ; d'autres ont considéré le rôle de l'apprentissage coopératif en ligne sur la motivation (Amina, 2020 ; Yoshida & al., 2014 ; Jeong, 2019). Certaines études portent sur le rôle de l'emploi de certaines

stratégies ou techniques comme les stratégies d'apprentissage et l'auto-évaluation sur la motivation des apprenants dans les cours en ligne (Lin & al., 2017; Sitzmann & al., 2010) et d'autres études ont tenté de montrer l'efficacité de l'utilisation des jeux en ligne sur la motivation des apprenants (Gamlo, 2019 ; Iaremenko, 2017; Ebrahimzadeh & al., 2017). Concernant des recherches qui portent sur des outils en ligne précis comme ThingLink, Roslan et Sahrir (2020) ont pu montrer que cette plateforme est capable de répondre aux besoins et aux objectifs de l'éducation du 21^{ème} siècle pour l'enseignement des langues tout comme les données de Godwin-Jones (2011) et de Gunter et al. (2016).

L'objectif de notre recherche est de montrer dans le cadre d'un environnement en ligne complètement synchrone comment la mobilisation de certains outils peut ou non améliorer la motivation des apprenants. Comme nous avons pu le voir dans notre revue de la littérature, l'enseignement uniquement synchrone ne semble pas une source de motivation; cependant, l'introduction de certains outils peut-elle susciter une mobilisation plus accrue de la part des apprenants ?

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans un premier temps, nous avons invités 48 apprenants adultes iraniens de français au niveau A2 à participer à notre étude. Pour cela, nous avons lancé un appel auprès de plusieurs instituts de langue en Iran qui offrent des cours de FLE : ceci n'était pas compliqué puisque qu'actuellement, l'enseignement du FLE est très dynamique en Iran pour diverses raisons (Gashmardi & Salimikouchi, 2011). Après leur avoir fait passer le test de français TCF en ligne, nous avons sélectionné 30 apprenants qui étaient vraiment dans le niveau demandé (A2). Parmi eux, il y avait 21 femmes et 9 hommes dont la moyenne d'âge était 26 ans.

Ensuite, chaque apprenant a été assigné aléatoirement dans le groupe expérimental (n = 15) et dans le groupe témoin (n = 15). En automne 2022, chaque groupe a participé à un cours de 20 sessions qui étaient complètement en ligne et synchrone sur le logiciel AdobeConnect. Les deux enseignants travaillaient sur le manuel Édito A2 de la même manière et la seule différence était le fait que le groupe témoin devait faire les devoirs en utilisant Microsoft Word et les envoyer à l'enseignant alors que le groupe expérimental devait faire les devoirs sur les sites web de learningapps.org et thinglink.com.

Nous avons choisi d'utiliser les applications d'apprentissage LearningApps et Thinglink comme outils en ligne car ce sont des outils pour créer des tâches interactives en utilisant une variété de modèles qui pourraient être utiles pour soutenir l'apprentissage des élèves.

Pour le recueil de données, nous avons utilisé un questionnaire persan de motivation proposé par Salimi (2000) (voir annexe). Il comprend 36 questions sur une échelle de Likert en 5 points (1= fortement en désaccord ; 5 = fortement d'accord). Il a été administré avant et après l'expérimentation aux étudiants des groupes expérimental

et témoin afin d'évaluer leur motivation. La fiabilité du questionnaire a été confirmée par Salimi (2000) et elle était de 0.80.

RESULTATS

Dans cette recherche, nous avons employé le test *t* afin d'étudier l'impact de l'utilisation des outils en ligne sur la motivation des apprenants du FLE en Iran.

Dans un premier temps, nous nous sommes assurés de l'homogénéité des données en procédant au test Shapiro-Wilk pour les échantillons de moins de 30 participants (Razali & Wah, 2011).

| Test Shapiro-Wilk | | | |
|---|-------------|----|-------|
| | Statistique | df | Sig. |
| Motivation du groupe témoin (prétest) | 0.920 | 15 | 0.085 |
| Motivation du groupe expérimental (prétest) | 0.276 | 15 | 0.101 |
| Motivation du groupe témoin (post-test) | 0.982 | 15 | 0.889 |
| Motivation du groupe expérimental (post-test) | 0.128 | 15 | 0.201 |

Tableau 1- Test pour la normalité de la distribution des scores de motivation des participants

Comme le montre le tableau 1, puisque la valeur *p* obtenue par ce test était supérieure à 0.05, la distribution des données sur la motivation était normale.

Les statistiques descriptives de la motivation des apprenants dans le prétest sont indiqués dans le tableau 2.

| Groupes d'apprenants au prétest | N | Moyenne | Ecart type |
|--|----------|----------------|-------------------|
| Motivation du groupe témoin | 15 | 72.3 | 11.89 |
| Motivation du groupe expérimental | 15 | 78.32 | 10.68 |

Tableau 2- Motivation des apprenants (prétest)

Afin de vérifier s'il existait une différence significative de motivation entre les deux groupes au moment du pré-test, nous avons appliqué un test-t.

| | | <i>Test de Levene sur l'égalité des Variances</i> | | <i>Test t pour l'égalité des moyennes</i> | | | | | | |
|-----------------------------|--|---|-------|---|-------|------------------|--------------------|-----------------------|--|------------|
| | | F | Sig. | T | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | | | | | | | | Inférieure | supérieure |
| <i>Motivation (prétest)</i> | Hypothèse de variances égales Hypothèse de variances inégales | 0.465 | 0.501 | -1.692 | 31 | 0.081 | -5.91 | 3.41 | 12.82 | 0.89 |
| | | | | -1.692 | 30.53 | 0.081 | -5.91 | 3.41 | 12.79 | 0.89 |

Tableau 3- Résultats du test *t* de la motivation des apprenants au prétest

Comme le montre le tableau 3, la valeur significative du test de Levene pour l'égalité des variances était de 0,501, ce qui implique que des variances égales ont été supposées et que les statistiques de la première ligne du tableau doivent être lues. Comme la valeur *t* était supérieure au niveau alpha 0.05, $t(40) = -1,762$, $p=0,081$, nous pouvons en déduire qu'il n'y avait pas de différence significative

entre les scores de motivation des participants avant l'étude. Autrement dit, les participants étaient au même niveau de motivation avant le traitement.

Le même questionnaire de motivation a été utilisé pour mesurer la motivation des apprenants après le traitement. Les scores de motivation du post-test pour chaque participant ont été calculés de la manière suivante : moyenne du pré-test et du post-test.

Comme illustré dans le tableau 4, les moyennes des scores de motivation au post-test des participants dans les groupes expérimental et témoin sont respectivement de 105,91 et 88,54. Il y a donc une augmentation par rapport au pré-test.

| Groupes des apprenants au post-test | N | Moyenne | Ecart type |
|-------------------------------------|----|---------|------------|
| Motivation du groupe témoin | 15 | 88.54 | 19.28 |
| Motivation du groupe expérimental | 15 | 105.91 | 18.62 |

Tableau 4- Motivation des apprenants (post-test)

Une fois de plus, un test *t* pour échantillons indépendants a été utilisé pour déterminer s'il y avait une différence significative entre les scores de motivation du post-test des participants dans les deux groupes ou non. Les résultats du test de Levene montrent que la valeur *p* de 0,401 était supérieure à 0,05 : les variances égales ont été supposées. Il existe une différence significative entre les scores de motivation des participants après l'étude entre les groupes témoin et expérimental, $t(40) = -3.013, p = .003 < .05$: cela confirme l'effet positif de l'utilisation des outils en ligne sur la motivation des apprenants.

| | | Test de Levene sur l'égalité des Variances | | Test t pour l'égalité des moyennes | | | | | | |
|------------------------|---------------------------------|--|-------|------------------------------------|-------|------------------|--------------------|-----------------------|--|------------|
| | | F | Sig. | T | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence | |
| | | | | | | | | | inférieure | supérieure |
| Motivation (post-test) | Hypothèse de variances égales | 0.743 | 0.401 | -3.013 | 31 | 0.003 | -19.93 | 6.38 | -23.82 | -6.42 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -3.013 | 30.61 | 0.003 | -19.93 | 6.38 | -23.82 | -6.42 |

Tableau 5- Résultats du test t de la motivation au post-test

L'analyse des données recueillies à l'aide d'un questionnaire sur la motivation des étudiants avant et après le cours a montré que la motivation des apprenants avait considérablement augmenté.

DISCUSSION

Les résultats de cette étude ont mis en évidence que par rapport au groupe témoin, la motivation du groupe expérimental a changé positivement à la fin de l'instruction en ligne. Sur la base de ces résultats, ces changements positifs peuvent être associés à l'intégration d'outils en ligne pour ce groupe.

Comme nous avons pu le recenser dans les écrits de recherches précédents, la pandémie a précipité la mise en place d'enseignement en ligne pour de nombreux

enseignants iraniens qui se sont tournés vers des outils synchrones. Face à cette unidirectionnalité ambiante et le manque d'interactions personnelles, les apprenants se sont sentis démotivés. Notre recherche montre que l'ajout de deux outils favorisant l'interaction et la rétroaction rapide a permis de développer la motivation des apprenants.

Des entretiens avec les enseignants en fin de parcours ont révélé que l'enseignante du groupe d'expérimentation a d'abord eu des difficultés pour la mise en place des activités en ligne et que cette nouvelle tâche s'est avérée particulièrement chronophage. Petit à petit, elle s'y est habituée et elle a également commencé à utiliser les applications créées par d'autres enseignants ce qui lui a facilité le travail. Selon elle, même si concevoir les tests sur ces sites s'avèrerait plus difficile par rapport à d'autres cours, la correction et le processus de rétroactions étaient beaucoup plus faciles. L'enseignant du groupe expérimental a également déclaré que, d'après les questions qu'elle posait à chaque session sur l'expérience des apprenants concernant les outils en ligne, elle avait reçu de nombreux commentaires positifs sur leurs utilisations.

Il est vrai que notre expérimentation s'est déroulée dans un contexte post-pandémique qui permet de réfléchir plus sereinement à l'intégration des outils numériques dans l'enseignement. Si dans un premier temps les enseignants peuvent envisager d'utiliser des outils en ligne chronophages et difficiles à intégrer dans la classe, ils sembleraient qu'ils acceptent rapidement leur utilisation si ces derniers présentent des avantages. Ainsi, Ignatovitch (2021) pointent les éléments à prendre en compte qui pourraient valoriser leur intégration comme la simplicité ergonomique, les exercices prêts à l'emploi ou la possibilité d'en créer de nouveaux facilement, la possibilité d'un apprentissage intensif du vocabulaire, de la grammaire, de l'expression orale, de la compréhension de l'oral, de l'évaluation et l'accompagnement individuel du travail des élèves, en fonction de leur niveau de maîtrise de la langue.

Un rôle essentiel des enseignants est d'améliorer l'apprentissage des élèves grâce à un soutien motivationnel (Knoerr, 2005 ; Schuitema & al., 2016). Les enseignants peuvent accroître la motivation des apprenants à apprendre en soutenant l'autonomie, la pertinence, l'intérêt et l'auto-efficacité des apprenants (Ferlazzo, 2015 ; Schuitema & al., 2016). Comme nous pouvons le voir grâce aux résultats de notre recherche, l'intégration de certains outils en ligne participent à l'amélioration de la motivation des apprenants et contribue de plus au développement de la littératie numérique appliquée au domaine des langues.

Alors que le manque de contact en face à face, d'engagement et de motivation peut conduire à l'insatisfaction et à une mauvaise expérience de l'apprentissage des langues en ligne, nous avons pu montrer que l'ajout de quelques outils numériques peut rapidement (20 heures) transformer l'expérience des apprenants.

REFERENCES

- Amina, B. (2020). *Le rôle de l'apprentissage coopératif dans la motivation de l'apprenant dans une classe de FLE: une compétence rédactionnelle à travers l'apprentissage coopératif. Cas d'étude 5AP École–Taleb Abderrahmane-Bousâada* (Mémoire de Master). Université Mohamed BOUDIAF - M'SILA.
- Atai, M. R. & Dashtestani, R. (2011). Iranian English for academic purposes (EAP) stakeholders' attitudes toward using the internet (EAP) courses for civil engineering students: promises and challenges. *Computer Assisted Language Learning*, 26(1), 21-38
- Attaran, M. (2007). Virtual university: Re-reading existing narrations. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 13(1), 53-73.
- Cai, S. & Zhu, W. (2012). The impact of an online learning community project on university Chinese as a foreign language students' motivation. *Foreign Language Annals*, 45(3), 307-329.
- Chomsky, N. (1988). Generative grammar: its basis, developments and prospects. *Studies in English linguistics and literature*. Kyoto University of Foreign Studies.
- Dashtestani, R. (2012). Barriers to the implementation of CALL in EFL courses: Iranian EFL teachers' attitudes and perspectives. *The JALT CALL Journal*, 8(2), 55-70.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, 81(4), 482-493.
- Dutta, S., & Smita, M. K. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on tertiary education in Bangladesh: students' perspectives. *Open Journal of Social Sciences*, 8(09), 53.
- Ebrahimzadeh, M. & Sepideh, A. (2017). The effect of digital video games on EFL students' language learning motivation. *Teaching English with Technology*, 17(2), 87-112.
- Eriks-Brophy, A. & Whittingham, J. (2013). Teachers' Perceptions of the Inclusion of Children with Hearing Loss in General Education Settings. *American Annals of the Deaf*, 158, 63-97. doi.org/10.1353/aad.2013.0009
- Faraj Allahi, M., & Zarif Sanayei, N. (2009). Education based on information and communication technology in higher education. *Journal of Education Strategies*. 4(2), 167-17.
- Farivar, A. & Rahimi, A. (2015). The impact of CALL on Iranian EFL learners' autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 644-649.

- Ferlazzo, L. (2015). *Creating the Conditions for Student Motivation*. <https://www.edutopia.org/blog/creating-conditions-for-student-motivation-larry-ferlazzo>
- Gamlo, N. (2019). The Impact of Mobile Game-Based Language Learning Apps on EFL Learners' Motivation. *English Language Teaching*, 12(4), 49-56.
- Gashmardi, M. R. & Salimikouchi, E. (2011). Parcours de la francophonie en Iran: une francophonie latente. *Alternative Francophone*, 1(4), 99-112.
- Godwin-Jones, R. (2011). Mobile apps for language learning. *Language learning & technology*, 15(2), 2-11.
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer assisted language learning*, 27(1), 70-105.
- Gunter, G. A., Campbell, L. O., Braga, J., Racilan, M., & Souza, V. V. S. (2016). Language learning apps or games: an investigation utilizing the RETAIN model. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 16, 209-235.
- Hanak, N. A. (2020). Les nouvelles technologies comme instrument motivationnel pour les étudiants universitaires jordaniens apprenant le français. *Synergies Chili*, 16, 81-98.
- Hayrinen-Alestalo, M. & Peltola, U. (2006). The problem of a market-oriented university. *Higher Education*, 52, 251-281.
- Iarenenko, N. V. (2017). Enhancing English language learners' motivation through online games. *Information Technologies and Learning Tools*, 59(3), 126-133.
- Ignatovitch, T. V. (2021). Teaching Russian as a Foreign Language with the Use of LearningApps Service. *Russian Language Studies*, 19(1), 51-65.
- Ilter, B. G. (2009). Effect of technology on motivation in EFL classrooms. *Turkish online journal of distance education*, 10(4), 136-158.
- Irawan, A. W., Dwisona, D. & Lestari, M. (2020). Psychological impacts of students on online learning during the pandemic COVID-19. *KONSELI: Jurnal Bimbingan dan Konseling (E-Journal)*, 7(1), 53-60.
- Jeong, K. O. (2019). Online collaborative language learning for enhancing learner motivation and classroom engagement. *International Journal of Contents*, 15(4), 89-96.
- Khatoony, S. & Nezhadmehr, M. (2020). EFL teachers' challenges in integration of technology for online classrooms during Coronavirus (COVID-19) pandemic in Iran. *AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy*, 8(2), 89-104.

- Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 24(2), 53-73.
- Lin, M. H. & Chen, H. G. (2017). A study of the effects of digital learning on learning motivation and learning outcome. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3553-3564.
- Lumsden, L. S. (1994). Student Motivation. *Research Roundup*, 10(3), 2-5.
- Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 783-793.
- Razali, N. M. & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of statistical modeling and analytics*, 2(1), 21-33.
- Roslan, N. N. A. & Sahrir, M. S. (2020). The Effectiveness of ThingLink in Teaching New Vocabulary to Non-Native Beginners of the Arabic Language. *IJUM Journal of Educational Studies*, 8(1), 32-52.
- Salimi, M. R. (2000). *Affective factors in learning English: A study of the filters* (Mémoire de master). Université Shiraz, Iran.
- Schuitema, J., Peetsma, T., & van der Veen, I. (2016). Longitudinal relations between perceived autonomy and social support from teachers and students' self-regulated learning and achievement. *Learning and Individual Differences*, 49, 32-45.
- Sitzmann, T., Ely, K., Bell, B. S. & Bauer, K. N. (2010). The effects of technical difficulties on learning and attrition during online training. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 16(3), 281.
- Stockwell, G. (2013). Technology and Motivation in English-Language Teaching and Learning. Dans E. Ushioda (dir.), *International Perspectives on Motivation*. International Perspectives on English Language Teaching (p. 156-175). Palgrave Macmillan. doi.org/10.1057/9781137000873_9
- Strielkowski, W. (2020). *COVID-19 Pandemic and the Digital Revolution in Academia and Higher Education*. Preprints.org. doi.org/10.20944/preprints202004.0290.v1
- Tan, C. (2020). The impact of COVID-19 on student motivation, community of inquiry and learning performance. *Asian Education and Development Studies*, 10(2), 308-321.
- Weinberg, L. (2017). Motivation, technology and language learning. Dans R. Breeze & C. Sancho Guinda (dir.), *Essential competencies for English-medium University teaching* (pp. 295-307). Springer.

Xiangming, L., Liu, M., & Zhang, C. (2020). Technological impact on language anxiety dynamic. *Computers & Education*, 150(C). doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103839

Yoshida, H., Tani, S., Uchida, T., Masui, J., & Nakayama, A. (2014). Effects of online cooperative learning on motivation in learning Korean as a foreign language. *International Journal of Information and Education Technology*, 4(6), 22–42

Les auteurs

Samira Khodadadi est doctorante en Didactique du Français Langue Étrangère à l'Université de formation des formateurs Tarbiat Modares. Elle travaille depuis quelques années sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE en Iran et elle a présenté les résultats de ses travaux de recherches sur la contextualisation de l'enseignement du FLE en Iran, la cohérence et la cohésion dans les textes écrits par les apprenants iraniens, la multimodalités et les cours en ligne du FLE dans de nombreuses conférences.

Samira.khodadadi@yahoo.com / samira.khodadadi@modares.ac.ir

Rouhollah Rahmatian est professeur au Département de français à l'Université Tarbiat Modares et aussi professeur à l'Université de Formation des Professeurs Tarbiat Modares. Il est rédacteur en chef de la revue de recherche *Littérature Comparée*. Il travaille depuis beaucoup d'années sur les principes et les théories de l'enseignement des langues, la psychologie de l'apprentissage des langues ainsi que l'analyse des méthodes d'enseignement des langues. Il a dirigé de nombreuses thèses de doctorat et a publié les résultats de ses recherches dans de divers journaux scientifiques.

rahmatir@modares.ac.ir

ANNEXES

Questionnaire sur la motivation

Cher étudiant en langues,

Les questions suivantes portent sur votre motivation à apprendre le français. Merci d'y répondre avec attention. N'oubliez pas qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, alors essayez de cocher la réponse qui vous convient le mieux.

| Question | | pas du tout d'accord | Pas d'accord | Aucune idée | d'accord | plutôt d'accord |
|----------|--|----------------------|--------------|-------------|----------|-----------------|
| 1 | J'aime la langue française plus que les autres matières | | | | | |
| 2 | J'aimerais avoir plus d'exercices personnels liés à mes cours de français | | | | | |
| 3 | Si je vois un touriste francophone dans la rue, j'aime lui parler | | | | | |
| 4 | J'aimerais pouvoir parler plus français | | | | | |
| 5 | Je travaille dur pour apprendre le français | | | | | |
| 6 | Quand je travaille des exercices de français, je continue jusqu'à ce que j'apprenne complètement | | | | | |
| 7 | Je travaille le français plus que les autres matières | | | | | |
| 8 | S'il y a une émission française à la radio, je ferai de mon mieux pour la comprendre | | | | | |
| 9 | Apprendre le français est plus important pour moi car je veux avoir un bon travail à l'avenir | | | | | |
| 10 | Les autres me tiendront en haute estime si je connais une langue étrangère comme le français | | | | | |
| 11 | Apprendre cette langue fait de moi une personne plus compréhensive | | | | | |
| 12 | J'aimerais apprendre le français pour pouvoir l'enseigner | | | | | |
| 13 | Apprendre le français est important pour moi car je peux communiquer avec des francophones | | | | | |
| 14 | J'aime apprendre le français parce que j'aime parler comme les Français | | | | | |
| 15 | Je voudrais apprendre le français pour pouvoir rejoindre des francophones | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 16 | Je voudrais apprendre le français pour découvrir la culture française | | | | | |
| 17 | Je voudrais apprendre parfaitement la langue française | | | | | |
| 18 | Je suis curieux de la langue française | | | | | |
| 19 | J'aimerais apprendre le français même si ce n'est pas obligatoire | | | | | |
| 20 | Je pense qu'apprendre une langue étrangère comme le français peut aider mon développement personnel | | | | | |
| 21 | Je pense que l'apprentissage scientifique est très important | | | | | |
| 22 | Je pense que le nombre d'années d'étude du français devrait être augmenté | | | | | |
| 23 | Si je le pouvais, j'aimerais prendre plus de cours en français | | | | | |
| 24 | Je pense que le nombre d'heures de cours de français universitaires devrait augmenter | | | | | |
| 25 | J'aime beaucoup la musique française | | | | | |
| 26 | Il est important de se familiariser avec la vie dans un pays francophone | | | | | |
| 27 | Je trouve le style de vie français passionnant | | | | | |
| 28 | Je pense que les gens devraient connaître la culture française | | | | | |
| 29 | J'aime les sons de la langue française | | | | | |
| 30 | Je pense que le français est une langue passionnante | | | | | |
| 31 | Je pense qu'il est bon de connaître les structures internes de la langue française | | | | | |
| 32 | Je suis vraiment curieux de savoir comment fonctionne la langue française | | | | | |
| 33 | J'aime la façon dont le français nous est enseigné | | | | | |
| 34 | Je pense que je peux m'exprimer en français | | | | | |

| | | | | | | |
|-----------|---|--|--|--|--|--|
| 35 | Je pense que la méthode d'enseignement de la langue française utilisée pour nous est utile | | | | | |
| 36 | Je pense que la méthode d'enseignement du français qui est utilisée pour nous est ennuyeuse | | | | | |

Merci

UTILISER LES *CEINTURES DE COMPÉTENCES* À L'UNIVERSITÉ : L'EXEMPLE DE LA GRILLE D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DANS UN COURS DE DIDACTIQUE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE)

Gérald Schlemminger

Pädagogische Hochschule de Karlsruhe, Allemagne

Résumé

Dans le cadre d'une approche par compétences, nous discuterons un type d'évaluation répandu en pédagogie institutionnelle et en pédagogie Freinet : les ceintures de compétence. Comme exemple, nous présenterons le dispositif des séminaires de didactique en FLE de l'École supérieure de pédagogie de Karlsruhe (Pädagogische Hochschule Karlsruhe). Nous analyserons plus particulièrement la Fiche d'évaluation / d'autoévaluation d'une séquence d'enseignement. Cette fiche propose des descripteurs pour appréhender les compétences des étudiants lorsqu'ils donnent des cours de FLE devant des élèves d'école primaire.

Abstract

Within the framework of a competency-based approach, we will discuss a type of assessment widely used in institutional pedagogy and Freinet pedagogy: competency belts. As an example, we will present the FLE didactic seminar at the Karlsruhe University of Educational Sciences (Pädagogische Hochschule Karlsruhe). In particular, we will analyze the Evaluation / Self-evaluation sheet for a teaching sequence of lessons. This sheet proposes descriptors to assess students' skills when teaching FLE to elementary school pupils.

Mots-clés

approche par compétences, ceinture de compétences, évaluation, pédagogie institutionnelle

Key-words

skill-based approach, skill belts, evaluation, institutional pedagogy

AVANT-PROPOS

Dans les années 2010, nous sommes passés, à l'université, de la pédagogie par objectifs à la pédagogie par compétences. Dans un regard critique, mentionnons les

limites de cette approche par compétences qui se situe en opposition à l'approche par objectifs où la notion des savoirs prédomine (cf. Bautier, Bonnéry. & Clément, 2017 ; Tralongo, 2023).

- Le passage à l'approche par compétences (APC) se traduit par un alourdissement curriculaire.
- Cette définition des contenus de l'enseignement à des relents utilitaristes et behavioristes où chaque compétence générale est déclinée en connaissances, aptitudes et attitudes. Les compétences sollicitées sont réduites à des techniques automatisables ou des procédures sur des objectifs précis et ponctuels et donc faciles à évaluer.
- L'APC se manifeste par une augmentation des inégalités entre étudiants, entre ceux qui sont capables, grâce à leur bagage familial et capital culturel, de comprendre les méta-consignes, qui ont une forme de réflexivité d'eux-mêmes, et au-delà, sont à même de décoder les attendus, les implicites de programmes de cours structurés par cette approche par compétences.
- Il y a une différence entre un étudiant qui *comprend* grâce à des savoirs ou qui « *fait* » et dont la formation est centrée sur les résultats lisibles dans ces « faire » en ignorant parfois les processus et les moyens pour y parvenir.
- Les étudiants courent le risque de ne pas être entraînés à remobiliser ces énoncés de savoirs dans des situations moins standardisées.
- La notion de compétence individualise l'apprentissage et essentialise l'interprétation des performances ; elle encourage les enseignants à considérer les étudiants comme « déficients » et donc responsables de leurs difficultés lorsqu'ils ne manifestent pas « spontanément » les compétences attendues. Cette individualisation de l'interprétation de la réussite et surtout de l'échec éventuel déresponsabilise l'institution, culpabilisant l'apprenant en le rendant auto-responsable de son propre parcours scolaire puis professionnel.

C'est seulement dans le cadre d'un cours mobilisant la pédagogie institutionnelle que nous pouvons honnêtement utiliser l'approche par compétences (APC).

1. CLARIFICATION DE QUELQUES NOTIONS¹

Il y a différents types d'évaluation en pédagogie institutionnelle et techniques Freinet. Pour ne nommer que les trois principaux :

- le bilan,
- le plan de travail,

¹ Les développements de nos parties 1 et 2 sont, en partie, des paraphrases ou des reprises de : Dubois et al. (2023) et plus particulièrement des chapitres 4 (Dubois) et 7 (Schlemminger).

- les ceintures de compétences ou les ceintures de niveau.

Le bilan fait partie des retours institutionnalisés destinés au groupe et qui concernent le travail effectué. Il s'agit d'un moment de parole qui clôture une activité, une tâche, une période ou l'exercice d'un rôle. C'est un lieu qui permet aux individus et au groupe de s'exprimer sur la qualité d'un travail réalisé, sur son exécution, sur les processus engagés, sur les objectifs atteints ou non. Il aide le groupe à se défaire. Il s'agit d'un temps de parole régulier situé à la fin d'un séminaire, d'un cours, d'une journée d'étude... Cette institution dispose de rituels selon la durée de ce moment et de la place qu'il prend dans un processus de travail (coopératif). En effet, on distingue, grosso modo, entre un bilan bref qui suit un travail circonscrit (un cours, un atelier...) et un bilan long à la fin d'une période comme un cours qui a duré un semestre ou toute une année universitaire.

Le plan de travail est un outil de gestion de tâches et de travaux universitaires à réaliser sur une période donnée, en général un semestre, pour un cours donné. Il permet à chaque étudiant d'organiser la manière dont il projette d'atteindre les objectifs du cours fixés par le programme d'étude. Cet outil constitue une évaluation formative, car elle permet à l'enseignant de détecter, pendant le semestre, les difficultés et les lacunes de l'étudiant et ainsi de lui venir en aide. Il s'agit d'une évaluation continue qui permet à l'étudiant de mieux gérer son rythme de travail, sa progression et de mieux cibler ses objectifs par les choix que lui propose le plan de travail.

Nous présenterons les **ceintures de compétences ou les ceintures de niveau** dans la partie suivante.

2. DÉFINITION

Dans la pédagogie institutionnelle, les *ceintures* sont une « institution ». Comme dans les arts martiaux, elles désignent un niveau de maîtrise déterminé et une expérience. Beaucoup d'institutions de la pédagogie institutionnelle étaient d'abord des techniques Freinet (correspondance, équipes de travail, réunions de coopérative, etc.). Ce n'est pas le cas des *ceintures* dont l'introduction dans la pédagogie scolaire est une innovation initiée par Fernand Oury. Les *ceintures* sont une institution originale qui n'existe, sous ce nom, ni dans la pédagogie Freinet, ni dans les autres courants pédagogiques. C'est la pratique du judo qui a donné à Fernand Oury (lui-même ceinture noire) l'idée de transposer les grades de cet art martial vers sa classe de perfectionnement : il en présente l'origine dans un article publié en 1963.

Dans les arts martiaux, les ceintures servent à la fois à maintenir un vêtement – le kimono – et parce qu'elles ont des couleurs différentes, elles indiquent les grades des pratiquants. Dans leur version occidentale en particulier, la couleur est alors un adjectif : on peut être ceinture d'une couleur donnée, en fonction de son expérience, de son niveau, de sa maîtrise technique. Par exemple, on peut être ceinture jaune, après avoir été ceinture blanche.

Utiliser les ceintures de compétences Gérald Schlemminger

Les *ceintures* sont un mode d'évaluation des compétences. Dans le premier et le second degré, « elles correspondent à des niveaux scolaires ou des comportements » (Laffitte & AVPI, 2006, 95), respectivement « ceintures de comportement » et « ceintures de compétence ». À l'université, les *ceintures* peuvent être mobilisées pour valider l'acquisition de connaissances ou de compétences des étudiant·e·s dans une progression déterminée dans le cadre d'un enseignement ou d'un cursus. Il y a peu de témoignages sur la mise en place de *ceintures de comportement* dans l'enseignement supérieur. Elles peuvent, par exemple, permettre de valider une progression dans l'apprentissage de la coopération.

Les *ceintures* s'articulent avec d'autres institutions : le passage vers la *ceinture* plus foncée – de jaune à orange par exemple – est proposé et décidé au *Conseil*. Les *ceintures* permettent de composer des *équipes de travail* homogènes ou hétérogènes selon la nécessité et les objectifs de l'enseignement. Les couleurs de *ceintures* sont connues de tou·te·s. Le passage de *ceintures* permet d'accéder à de nouveaux droits, mais aussi implique des obligations nouvelles, par exemple, les étudiant·e·s ayant des *ceintures* de couleur foncée (vert, marron) doivent aider les autres dans leur progression.

Depuis ces premières expériences dans les années 1960, les ceintures ont été mises en place par des enseignants dans le premier et le second degré (Imbert & GRPI, 2004 b, 98-105 ; Natanson & Berhou, 2014) du système éducatif. À l'université, confrontés à l'hétérogénéité dans les groupes, les *ceintures* peuvent constituer un moyen d'en faire un atout au service de la coopération entre les étudiant·e·s.

La présentation qui suit montre une mise en place des *ceintures de niveau* dans un cours en Licence L1, dans un cours de didactique en Français langue étrangère (FLE) à l'École supérieure de pédagogie de Karlsruhe.

3. RÉCIT D'EXPÉRIENCE

Le dispositif des séminaires de didactique

La Licence de français prévoit trois séminaires de didactique. Dans notre dispositif, nous les avons réparti comme ceci :

- séminaire 1 : théorie didactique, 3 points ECTS équivalent de 90 heures de travail (présence au séminaire et travail de préparation à la maison),
- séminaire 2 : pour la préparation des cours et leur réflexion, 2 points ECTS de 60 heures de travail,
- séminaire 3 : l'Atelier de français avec les enfants (= pratique d'enseignement), 2 points ECTS de 60 heures de travail.

Les étudiantes doivent donc arriver à 210 heures de travail pour valider l'ensemble des trois séminaires.

Le Département de français de l'École supérieure de pédagogie de Karlsruhe a essayé de relever un double défi : amener les étudiants de première année de licence, novices en pratiques d'enseignement, à travailler en pédagogie Freinet et en pédagogie institutionnelle avec les élèves et faire vivre aux étudiants eux-mêmes, au sein de leur formation d'enseignant, des techniques et les institutions de ces dites pédagogies.

De cette façon, ces pédagogies ne restent pas un objet d'études mais deviennent un domaine dont ils sont sujets et acteurs à la fois : ils les appréhendent et pratiquent dans nos séminaires des éléments tout en approfondissant leurs compétences en français. Ils utilisent les techniques comme le plan de travail, le journal de recherche, les « métiers d'étudiant », etc. L'ensemble des trois cours sont institutionnalisés avec un *Quoi de neuf?*, un *Conseil*, un bilan de chaque cours appelé « Critiques et félicitations », des présidences et secrétariats des cours, un journal de recherche personnelle, etc.

Rappelons que les étudiant·e·s doivent effectuer, au cours de leurs études, différents stages pratiques à l'école primaire. Cependant, ils ne peuvent pas mettre en place les techniques de la pédagogie Freinet et des institutions, car ils interviennent pas dans des classes dont ils n'ont pas la responsabilité. C'est la raison pour laquelle nous – enseignants formateurs – avons mis en place notre propre classe d'application, **l'Atelier de français**. Il réunit une fois par semaine, trois heures durant, un groupe de douze à quinze enfants de six à douze ans, débutants en français. Dans cet Atelier, les étudiants assurent le cours à tour de rôle et en binôme dans le but de s'entraider. Les deux formateurs et les étudiant·e·s, qui ne sont pas en situation d'enseignement, ont le rôle d'observateurs, au fond de la salle de classe. L'Atelier est accompagné de deux séminaires didactiques où nous échangeons tous (enseignants, étudiants observateurs et étudiants enseignants) sur les vécus professionnels et les observations faites pendant les séances de cours.

Pour assurer un cours dans l'Atelier de français, il y a trois niveaux de coopération entre étudiant·e·s : ils coopèrent pour réaliser le déroulement didactique et pédagogique d'une après-midi de l'Atelier de français. Ils coopèrent aussi pour la mise en place des techniques Freinet et des institutions avec les élèves. Ils coopèrent, enfin, quant à la réflexion sur leurs pratiques professionnelles. Même si nous ne l'évoquons que brièvement, il s'ajoute un quatrième niveau de coopération, celle entre les formateurs : ils sont toujours à deux pour assurer le bon fonctionnement de l'ensemble du dispositif didactique proposé aux étudiant·e·s.

Une *Fiche d'évaluation*, proposant quatre niveaux de compétences pédagogiques, est mise à leur disposition. Ils peuvent ainsi évaluer eux-mêmes leur niveau quant à la planification et à l'organisation pratique d'une séquence d'apprentissage de langue, à la gestion du groupe classe, à l'écoute des élèves, à leur responsabilisation de ceux-ci à travers des fonctions, les « métiers ». Le plan de travail pour les étudiant·e·s demande de faire plusieurs cours, leur permettant ainsi de progresser dans le sens d'une évaluation formative.

Utiliser les ceintures de compétences Gérald Schlemminger

L'auto-évaluation de l'étudiant·e se situe sur plusieurs plans (voir tableau 1 en annexe) :

- la didactique,
- l'acquisition de la langue,
- la pédagogie : la pédagogie institutionnelle, technique Freinet...

Chaque compétence dispose de quatre descripteurs qui indiquent la progression possible d'un niveau 1 vers le niveau 4. Comme nous n'avons que quatre niveaux de compétence, nous n'avons pas repris la signalisation par couleur.

Planification du cours

Les étudiant·e·s arrivent en première année à l'université avec leurs expériences de cours plus ou moins magistraux qu'ils ont suivis et un enseignement basé essentiellement sur le mental et le cognitif. N'étant pas conscients d'avoir suivi un tel type d'enseignement, elles et ils le reproduisent machinalement dans leur proposition de cours.

Par ailleurs, les étudiant·e·s ont une notion mécanique et non pas dynamique et évolutif de la planification et du déroulement d'un cours. Ils ont encore des difficultés à bien cerner les objectifs d'apprentissage qui veulent et peuvent atteindre auprès des élèves. Le premier but est donc de savoir faire un plan de séquençement d'un cours de langue, d'organiser une progression langagière des apprenants et de contextualiser – par une même narration – à la fois l'introduction des nouveaux faits de langue (mots, structures syntaxiques...) ainsi que les exercices et l'évaluation en fin d'un cours (voir tableau 1, n° 1 à 3 de la compétence « planification du cours »).

Stratégies d'enseignement

La compétence "stratégies d'enseignement" (voir tableau 1, n° 4 à 7 de la compétence « planification du cours ») concernent la maîtrise de l'organisation des phases d'enseignement :

- la technique de la « classe inversée »,
- la réactualisation du nouveau vocabulaire à l'aide de la visualisation picturo-graphique (VPS), technique développée par l'équipe d'enseignants de l'École supérieure de pédagogie de Karlsruhe,
- l'élargissement du travail sur le nouveau vocabulaire par la contextualisation en phrases,
- la fixation et l'approfondissement par l'extension lexicale (du vocabulaire appris antérieurement) et syntaxique,
- l'évaluation en fin de cours / de séquence.

La différenciation pédagogique (voir tableau 1, point 5) selon le niveau langagier de l'apprenant est l'élément-clé des stratégies d'enseignement. Elle se base sur la technique VPS et s'inspire des pratiques de classes en pédagogie Freinet.

Les étudiant·e·s ont une tendance à l'hypercorrection. La place de l'erreur (voir tableau 1, point 6) et sa correction ou non sont déterminants pour un apprentissage serein de la langue, évitant la culpabilisation face à l'erreur en incitant l'apprenant à s'exprimer à sa manière et comme il peut.

Il est avéré que, plus particulièrement en classe de langue, la communication, les prises de paroles et la longueur des interventions sont dominées par l'enseignant·e. Il faut donc mettre en place des techniques et des institutions qui donne une place à l'élève pour s'exprimer. Cela se réalise à travers des outils de communication, comme la correspondance, le journal de classe, le texte libre, la sortie-enquête, et opère dans les 'institutions' comme le 'Quoi de neuf?', 'Critiques et félicitations', le Conseil du groupe-classe, les ateliers, etc. Ces lieux et ces moments de vie sont un puissant levier pour faire parler les enfants à propos de quelque chose qui les touche et les concerne. Ce n'est que lorsque les activités en classe font sens pour les élèves, lorsqu'on leur donne la parole, lorsqu'ils se sentent pris au sérieux, qu'ils peuvent exprimer leurs besoins et leurs désirs et créer des liens. Les interactions peuvent contribuer activement à l'acquisition de la langue. La langue vivante devient alors la langue de la classe. À la différence de la langue de scolarisation, c'est même parce que la langue 'étrangère' est une langue non-évidente au départ, qu'elle peut devenir la langue vive de la classe, celle que les élèves vont identifier à la vie de cette classe. Il suffit, pour cela, qu'une telle classe soit elle-même *vivante* (cf. Laffitte, 2010, p.38).

Gestion du groupe classe

Les étudiant·e·s ont tendance à considérer le groupe-classe comme la somme des individus. Des relations duales enseignant-élève en sont la conséquence. Il est donc important de donner à l'élève la juste place et lui faire assurer ainsi qu'assumer différents rôles et responsabilités (voir tableau 1, points 8 à 10). De nouveau, la prise de parole et l'attribution de la parole est une clé essentielle de médiation entre enseignants et élèves.

Structuration du cours

La structuration du cours fait appel à la gestion du temps imparti (points 11 et 12 du tableau 1). Pour les étudiant·e·s, celle-ci constitue un réel défi. Elle peut être cogérée avec des élèves en leur donnant par exemple, la fonction de 'veilleur du temps'.

Matériel didactique et fiches

Un point fort de la formation des Écoles supérieures de pédagogie est l'apprentissage de la production de matériaux didactiques. Hélas, cette production ne suit pas toujours les normes professionnelles des éditeurs et n'est que rarement conçue sous forme autocorrective, etc. Les points 13 à 15 de la grille (voir tableau 1) rappellent les essentiels de la conception de matériaux pédagogiques.

Langue

L'emploi approprié de la langue cible (point 16 du tableau 1) demandent aux étudiant·e·s, qui vont faire classe, une démarche particulière pour s'adapter au niveau des élèves.

Comportement professionnel

Le point 17 du tableau 1 concerne la posture du futur enseignant et ses exigences.

4. L'INTÉGRATION DE LA FICHE D'ÉVALUATION DANS LE PLAN DE TRAVAIL

La « Fiche d'évaluation du cours de FLE » est intégrée au plan de travail (voir tableau 2) avec un coefficient de 3 (sur 10).

La transformation de la « Fiche d'évaluation du cours de FLE » en note – le règlement universitaire oblige – est relativement complexe comme le montre le tableau 3. Selon le niveau (1 à 4), le descripteur a une valeur croissante : au niveau 1, le descripteur vaut 1 point, au niveau 4, il vaut 6 points. Pour le premier cours que l'étudiant·e a dispensé, il suffit d'obtenir au maximum 80 points au total. C'est seulement au troisième cours dispensé qu'il faut avoir obtenu 110 points pour avoir la meilleure note. Cette approche permet à l'étudiant·e, novice dans le métier, de progresser. Pour valider un cours dans le plan de travail, il faut avoir au moins 50 points.

RÉFÉRENCES

- Bautier, E., Bonnéry, S. & Clément, P. (2017). L'introduction en France des compétences dans la scolarité unique. Enjeux politiques, enjeux de savoir, enjeux pédagogiques et didactiques. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16(1), 73-93.
- Dubois, A., Geffard, P. & Schlemminger, G. (2023). *Une pédagogie pour le XXI^e siècle : pratiquer la pédagogie institutionnelle dans l'enseignement supérieur*. Champ social.
- Imbert, F. & GRPI. (2005). *L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts*. ESF [1^{ère} éd. 1996]
- Natanson, D. & Berthou, M. (2014). *Des ceintures pour évaluer les compétences des élèves*. Fabert-Cahiers pédagogiques.
- Laffitte, R. & AVPI. (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle*. Champ social.
- Lafitte, Pierre Johan. 2010. « L'occitan, une institution de la classe coopérative Calandreta », In : Confédération occitane des écoles laïques Calandretas, Établissement d'enseignement supérieur Aprene, Calandretas. 2011. *30 ans de creacions pedagogicas*. Montpellier : La Poesia, 37-50.

Tralongo, S. 2023. *L'approche par compétences est un facteur de risque d'inégalités de réussite*. <https://www.aefinfo.fr/depeche/689081-l-approche-par-competences-est-un-facteur-de-risque-d-inegalites-de-reussite-s-tralongo-sociologue>

ANNEXES

| N° | Compétence | Descripteurs niveau 1 (1 pt) | Descripteurs niveau 2 (2,5 pts) | Descripteurs Niveau 3 (4 pts) | Descripteurs niveau 4 (6 pts.) |
|----|---|--|--|---|--|
| 1 | Planification du cours structuration [didactique] | J'ai rédigé un plan de cours remis avant le cours à l'enseignant·e / mis sur Drive comportant les différentes phases minutées. | <i>En plus</i> : mon plan de cours contient l'indication du matériel utilisé et les termes didactiques appropriés pour chaque séquence / phase. | <i>En plus</i> : j'ai formulé un objectif pour la séance et un objectif d'apprentissage pour chaque phase qui y mène. | <i>En plus</i> : les paroles de l'enseignant et celles attendues des élèves sont appropriées et visent aux objectifs de la phase / séance. |
| 2 | progression [acquisition de la langue] | J'ai choisi environ 10 mots à apprendre (plus 5 mots suppl.) selon la phase didactique de la séance. | <i>En plus</i> : j'ai conçu une progression spiralaire avec le lexique et la syntaxe pour la séance. | <i>En plus</i> : j'ai conçu une progression spiralaire en tenant compte des séquences précédentes. | <i>En plus</i> : j'ai conçu une progression spiralaire en tenant également compte des objectifs des étapes futures et de la partie immersive du cours. |
| 3 | contextualisation [acquisition de la langue] | J'ai contextualisé les nouveaux mots et phrases. | <i>En plus</i> : j'ai visualisé la contextualisation. | <i>En plus</i> : la contextualisation se prête à la fois à l'introduction de la séquence qu'à la mini-évaluation. | <i>En plus</i> : la contextualisation est authentique (non didactisée). |
| 4 | Stratégies d'enseignement les 5 phases [acquisition de la langue] | J'ai réussi un jeu d'entraînement et de fixation. | <i>En plus</i> : j'ai réalisé la phase d'entraînement et de fixation dans son entier, comme prévu, ainsi que les autres phases de la technique la visualisation picturo-graphique (VPS). | <i>En plus</i> : j'ai réussi la contextualisation de ces phases. | <i>En plus</i> : j'ai réussi la mini-évaluation. |
| 5 | pédagogie différenciée [acquisition de la langue / pédagogie Freinet] | J'ai utilisé la technique de la visualisation picturo-graphique (VPS). | J'ai différencié en deux niveaux de langue à l'aide de la VPS. | <i>En plus</i> : j'ai différencié en trois niveaux de langue à l'aide de la VPS. | <i>En plus</i> : j'ai conçu ma séquence à ce que l'élève puisse suivre le cours à son niveau de langue. |

Utiliser les ceintures de compétences Gérald Schlemminger

| | | | | | |
|----|---|--|--|--|---|
| 6 | correction de l'enseignant [acquisition de la langue] | J'ai corrigé des erreurs des élèves. | <i>En plus</i> : j'ai su corriger les erreurs essentielles en rapport avec les objectifs de la séance. | <i>En plus</i> : j'ai corrigé en utilisant la technique de <i>mothering</i> . | <i>En plus</i> : j'ai su réagir aux prises de parole d'élèves en l'intégrant dans ma stratégie d'enseignement. |
| 7 | temps de parole des élèves [acquisition de la langue / péd. institutionnelle] | Les élèves ont eu un temps de parole. | <i>En plus</i> : j'ai fait parler les élèves pendant la mini-évaluation. | <i>En plus</i> : le temps de parole des élèves était plus élevé que celui de l'enseignant·e. | <i>En plus</i> : j'ai réussi à augmenter considérablement le temps de parole des élèves en utilisant des techniques appropriées (fonction de président, chef d'équipe...) |
| 8 | Gestion du groupe classe la place de l'élève [péd. institutionnelle] | J'ai su attirer l'attention des élèves. | <i>En plus</i> : j'ai su attirer et garder l'attention des élèves tout au long du cours. | <i>En plus</i> : j'ai organisé le cours de façon non magistrale. | <i>En plus</i> : j'ai responsabilisé les élèves et délégué la gestion de mini-phases de cours (des fonctions) ou tâches (« métiers », etc.). |
| 9 | prise de parole [péd. institutionnelle] | J'ai distribué la parole. | <i>En plus</i> : j'ai incité chaque élève à prendre la parole. | <i>En plus</i> : j'ai su distribuer la parole aux élèves afin qu'ils parlent à tour de rôle. | <i>En plus</i> : les élèves se sont distribués eux-mêmes la parole à tour de rôle / présidence. |
| 10 | les rituels et les lieux de parole [péd. institutionnelle] | J'ai géré un rituel (Quoi de neuf ?, critiques et félicitations...). | <i>En plus</i> : j'ai géré plusieurs rituels (Quoi de neuf ?, critiques et félicitations...). | <i>En plus</i> : j'ai organisé un moment de vie de classe. | J'ai organisé un Conseil / j'ai réglé un conflit. |
| 11 | Structure claire du cours gestion du temps [didactique] | J'ai terminé mon cours dans les 45 minutes prévues. | <i>En plus</i> : j'ai respecté le temps de 5 min. pour contextualiser les nouveaux mots. | <i>En plus</i> : j'ai eu suffisamment de temps pour la mini-évaluation. | <i>En plus</i> : j'ai respecté mon plan de cours à 2 minutes près. |
| 12 | Objectifs atteints [didactique] | J'ai atteint un objectif de la séquence. | <i>En plus</i> : j'ai atteint plusieurs objectifs de la séquence. | <i>En plus</i> : j'ai atteint l'objectif global du cours. | <i>En plus</i> : les élèves ont montré qu'ils ont atteint les objectifs au moment de la mini-évaluation. |
| 13 | Matériel didactique, fiches fiches [technique Freinet] | J'ai produit une fiche d'élèves sans faute de français. Toutes mes images sont sourcées. | <i>En plus</i> : j'ai produit une fiche qui s'auto-explique (étayage) et en auto-correction. | <i>En plus</i> : j'ai produit une fiche professionnelle : sources, pas de décoration superflue, structure simple...) | <i>En plus</i> : j'ai produit des fiches d'élèves autocorrectives ; mes fiches sont conçues de façon esthétique. |
| 14 | techniques de mémorisation [acquisition de la langue] | J'ai organisé des jeux d'apprentissage. | <i>En plus</i> : j'ai utilisé une chanson / rap / slam... pour rythmer la langue. | <i>En plus</i> : j'ai utilisé des différentes techniques multisensorielles pour fixer le vocabulaire. | <i>En plus</i> : j'ai utilisé des techniques d'expression corporelles (sens kinésique des élèves). |

| | | | | | |
|----|---|---|--|---|--|
| 15 | supports numériques [didactique / acquisition de la langue] | J'ai utilisé un support numérique. Mes images sont sourcées. | <i>En plus</i> : mon support numérique a servi à atteindre l'objectif de ma séance. | <i>En plus</i> : j'ai créé un support interactif. | <i>En plus</i> : à l'aide d'un support numérique, j'ai créé une situation de communication. |
| 16 | Langue [acquisition de la langue] | Mon langage a été correct (niveau B1) ; je n'ai plus commis de fautes de niveau A2 (*la groupe, la *station de travail...). | <i>En plus</i> : Mon langage a été correct. Je suis resté la plupart du temps en français. | <i>En plus</i> : mon langage a été simple, accompagné par des mimes et gestes. Je n'ai plus traduit en allemand lorsque je n'ai pas su me faire comprendre. | <i>En plus</i> : mon langage a été adapté au niveau des élèves (<i>motherese</i>) et tout le temps accompagné par des mimes, gestes et visualisations. |
| 17 | Comportement professionnel [pédagogique] | Je me présente de façon professionnelle (habit, comportement...) | <i>En plus</i> : je me montre détendu·e. et que j'ai plaisir à enseigner. | <i>En plus</i> : j'utilise ma voix et ma gestuelle de façon appropriée : voix posée, assez forte, serein, calme, enthousiaste. | <i>En plus</i> : j'ai une posture professionnelle : distance / empathie envers les élèves, compétence méta-communicative. |

Tableau 1 : Fiche d'évaluation du cours de FLE du mardi..... 20...

La couleur bleue fait référence aux techniques Freinet et à la pédagogie institutionnelle.

| | | |
|----------|---|--------------------|
| B | 3 fois avoir assuré le rôle « étudiant-enseignant » (en binôme) + 3 préparations du cours détaillées à faire valider par l'enseignant avant le cours et à mettre sur Drive (<input type="checkbox"/> notation normative à l'aide de la Fiche d'évaluation) | / 20 (coeff. 3) |
|----------|---|--------------------|

Tableau 2 : Plan de travail (extrait)

| | |
|---|---|
| Points | |
| 17 descripteurs Niv. 1 (par descripteur 1 pt) : | max. 17 pts |
| 17 descripteurs Niv. 2 (par descripteur 2,5 pts) : | max. 42,5 pts |
| 17 descripteurs Niv. 3 (par descripteur 4 pts) : | max. 68 pts |
| 17 descripteurs Niv. 4 (par descripteur 6 pts) : | max. 102 pts |
| Calcul | |
| 1 ^{er} cours 80 points | ⇒ 100 % (multiplié par 2, divisé par 10 ⇒ note /20) |
| 2 ^e cours 90 points | ⇒ 100% |
| 3 ^e cours 100 points | ⇒ 100% |
| Niv 1 : 1pt fois x descripteurs | ⇒ points |
| Niv 2 : 2,5 pts fois x descripteurs | ⇒ points |
| Niv 3 : 4 pts fois x descripteurs | ⇒ points |
| Niv 4 : 6 pts fois x descripteurs | ⇒ points |
| Validation | |
| Sur 100 points, il faut au moins 50 points pour valider le point B dans le plan de travail. | |

Tableau 3 : Notation

PLUME : UN NOUVEL OUTIL POUR DONNER ENVIE D'ÉCRIRE

Georgia Constantinou

Département d'Études françaises et européennes, Université de Chypre

Résumé

Dans l'apprentissage du français langue étrangère, la production écrite est un défi tout autant pour les enseignants dont le temps d'enseignement est souvent compté que pour les apprenants qui manifestent quelques réticences à participer au processus d'apprentissage. Recourir aux outils numériques pour faciliter la production écrite, la rendre plus attractive et efficace est une option pertinente, d'autant que les avantages sont nombreux. Il convient toutefois d'être extrêmement sélectif si l'on veut satisfaire des critères garantissant leur adéquation et leur contribution qualitative au processus éducatif. Dans cet article, nous définirons de fait clairement ces critères avant de décrire « Plume », l'outil numérique d'écriture que nous avons choisi. Nous expliquerons comment il est possible de l'utiliser pour motiver nos apprenants à écrire tout en développant leur créativité et leur imagination. Puis, nous présenterons les résultats d'une enquête que nous avons menée auprès d'apprenants de niveau A1 (n=20) d'une école primaire de Chypre ayant été formé à l'outil « Plume » pour la rédaction de courts récits.

Abstract

In learning French as a foreign language, written production is a challenge for teachers, whose teaching time is often limited, and for learners, who are reluctant to participate in the learning process. Using digital tools to make writing easier, more attractive, and more effective is a good option, especially as there are many advantages. However, it is necessary to be extremely selective to meet criteria that ensure their suitability and qualitative contribution to the educational process. This article will clearly define these criteria before describing "Plume", the digital writing tool we have chosen. We will explain how it can be used to motivate our learners to write while developing their creativity and imagination. Then, we will present the results of a survey we conducted with level A1 learners (n=20) from a primary school in Cyprus who had been trained with the "Plume" tool for writing short stories.

Mots-clés

apprentissage, production écrite, FLE, outil numérique, Plume

Key-words

learning, written production, FLE, digital tool, Plume

INTRODUCTION

La production écrite représente une part importante de l'apprentissage du français langue étrangère. Tous les programmes actuels de FLE l'incluent et, point non négligeable, les candidats souhaitant se certifier ou entrer à l'université doivent la maîtriser.

L'intégration du numérique dans l'éducation va indubitablement changer la façon dont la production écrite est enseignée (Baron, 2014). Selon Amadieu et Tricot (2014) les enseignants seront davantage soutenus dans leur tâche et les apprenants connaîtront un apprentissage plus attractif et plus aisé. Ils ajoutent par ailleurs que cette évolution s'effectuera de façon à garantir un bénéfice maximal pour tous. Dans cette optique, choisir le matériel interactif adéquat pour les apprenants doit être préalablement identifié par l'enseignant avant de le leur présenter et d'aider à sa prise en main.

D'après Cavanagh et Blain (2009), la production écrite constitue, par les difficultés qu'elle revêt, un réel défi pour les apprenants et les enseignants. Il est donc nécessaire de savoir comment rendre cette tâche plus facile, plus efficace et plus agréable pour les enseignants et les apprenants et de mettre, pour ce faire, à leur disposition les bons outils, à savoir des outils numériques récents, riches en matériel authentique et suffisamment motivants pour une active implication des élèves dans leur apprentissage. Les outils en ligne ont cet intérêt particulier d'établir un lien immédiat entre la réalité de la salle de classe et la réalité extérieure et de favoriser l'attitude positive des apprenants vis-à-vis des nouvelles technologies.

Dans notre contribution, nous nous proposons tout d'abord de présenter l'outil que nous avons choisi, à savoir « Plume » et d'en expliquer les utilisations potentielles, une phase préalable à toute utilisation pratique et efficace en classe de FLE. Nous mettrons aussi en avant les critères de sélection. Dans une seconde partie, nous reviendrons sur le scénario pédagogique que nous avons mis en œuvre auprès de 20 apprenants d'une école primaire privée chypriote en mettant en lumière les objectifs poursuivis. Nous partagerons les réactions des apprenants face à l'outil durant et après notre intervention. Ces observations et ces conclusions permettront d'informer les professeurs de FLE de la possibilité qui leur est offerte de soutenir et de rendre fructueux leur enseignement avec un tel outil.

1. CRITÈRES POUR LE CHOIX D'UN OUTIL NUMÉRIQUE

Dans notre recherche d'outils appropriés pour soutenir la production écrite dans l'apprentissage du français, nous avons jugé nécessaire de définir un certain nombre de critères à remplir et de les classer par ordre d'importance. Nous avons ainsi retenu les éléments suivants pour un outil adéquat et optimal :

- Capacité à améliorer la production écrite.

- Adaptabilité à différents niveaux d'apprentissage du français.

En effet, un outil adapté à un seul niveau restreindra son utilisation. Tandis que s'il est adapté à plusieurs niveaux, celui-ci répondra aux besoins et aux exigences de tous les utilisateurs, quel que soit leur stade d'apprentissage.

- Possibilité de réaliser des exercices interactifs.

Il a été constaté que de tels exercices stimulent l'intérêt des apprenants, les aident à jouer un rôle actif dans l'ensemble du processus et que la projection des résultats de leurs actions leur fournit un retour d'information (Viau, 2015).

- Variété des activités et des sujets proposés.

L'existence de divers formats d'apprentissage (textes, fichiers, audios, vidéos) maintient l'intérêt des apprenants. En outre, un matériel d'enseignement riche et actuel accroît la volonté des apprenants de participer au processus éducatif.

- Capacité à enrichir l'expérience d'apprentissage et à séduire.

Plus les apprenants tireront du plaisir de leur expérience d'apprentissage, plus leur désir de s'impliquer activement sera grand.

- Possibilité d'évaluer l'apprenant.

Les informations fournies par l'outil sur les progrès des apprenants permettent tant leur évaluation que la gestion des problèmes existants et la correction efficace des erreurs récurrentes. Par ailleurs, la vue d'ensemble des apprenants évalués aide l'enseignant à apprécier le processus éducatif et à procéder aux ajustements nécessaires pour son amélioration.

- Accessibilité.

Cela garantit son emploi comme sa fréquence d'utilisation et laisse envisager des bénéfices maximisés.

Sur la base des critères ainsi définis, nous avons ensuite mené une recherche sur les outils d'enseignement qui existent pour la production écrite. Nous en avons tout d'abord examiné les paramètres d'utilisation, puis nous avons analysé leur éventuelle contribution à la réalisation de nos objectifs pédagogiques. Enfin, nous avons systématiquement vérifié leur exhaustivité au regard des critères de sélection. Il est alors apparu que l'outil interactif numérique, « Plume », dont l'utilisation sera expliquée plus avant, répondait positivement à notre investigation.

2. « PLUME » : UN OUTIL AU SERVICE DE L'ÉCRITURE

Produire un écrit revient souvent pour les apprenants à composer des rédactions à partir de leur vécu personnel : vacances, activités de loisirs, sorties culturelles, événements familiaux, événements marquants... ce qui réduit les champs, limite l'imagination et bride la créativité.

Fort heureusement, la technologie vient au secours des enseignants et des parents en proposant des outils numériques d'écriture ou "logiciels de narration", accessibles pour leur majorité en ligne, sur des plateformes qui offrent à prix modique des versions certes de base mais bien suffisantes en termes d'outils pour composer une séquence d'images à partir d'une bibliothèque et créer une histoire.

L'outil numérique de production écrite « Plume » occupe ainsi une place de choix et possède, comme nous allons le voir, toutes les qualités pour s'intégrer dans une pratique scolaire quotidienne.

2.1. Description et atouts de l'outil numérique « Plume »

La technologie offre aujourd'hui une variété d'applications interactives et participatives, capables de reproduire des tâches de communication collaborative. De très nombreuses plates-formes de réseaux sociaux numériques offrent ainsi à des apprenants de tous âges la possibilité de créer des histoires. Au nombre de celle-ci figure l'application « Plume », une application inspirée de la pédagogie Montessori et créée en collaboration étroite avec l'Éducation nationale et le CNRS.

Plume est une plate-forme numérique payante (elle était gratuite durant la pandémie de Covid-19) permettant de créer des récits numériques collaboratifs. Elle fournit une bibliothèque d'images thématiques en lien avec la vie quotidienne et susceptibles d'intéresser les enfants. On y trouve, à titre d'exemples, des illustrations de la littérature jeunesse et classique, des gifs sur les voyages, la mer, les pirates, la pollution, les princes et les princesses, les héros et les héroïnes, les animaux et les monstres, la citoyenneté, l'amitié, l'amour, la famille... Elle est accessible à tous les utilisateurs, qu'ils soient parents, enseignants ou apprenants.

L'application est particulièrement adaptée au monde de l'éducation. Le nombre d'activités à « construire » varie selon le temps disponible, le type d'implication des utilisateurs et le contexte d'apprentissage. Il a été prouvé que son utilisation contribue à l'amélioration des compétences écrites et développe la créativité des élèves, comme en témoignent le traitement de l'information et l'amélioration de l'expression verbale (Herrera, 2013).

Sur le plan pédagogique, les avantages de son utilisation sont multiples :

- Elle est une réponse au besoin d'expression et de communication des apprenants car elle met l'accent sur l'écriture créative, la culture de la sensibilité, le développement de l'imagination et la capacité de production de l'apprenant.
- Elle est utile dans le contexte de l'apprentissage des langues car elle est identifiée comme activant de manière significative l'intérêt des apprenants.
- Elle est conviviale. Sa plate-forme est très simple à utiliser (fonction « Cliqué-glissé-déposé » et recherche d'images aisée).

- Elle offre aux enseignants, après abonnement, la possibilité de créer un compte gratuit pour leur classe et leurs élèves ainsi que celle d'attribuer des tâches et de noter via des autocollants virtuels.
- Elle permet de poster des histoires pouvant être commentées.
- Elle aide les apprenants à enrichir leur vocabulaire et donc à élever leur niveau initial.
- Elle développe grandement la créativité.

Plume a pour unique objectif d'inciter les apprenants à écrire tout en facilitant la tâche des enseignants. Elle leur donne donc les moyens de construire à volonté des récits numériques !

2.2. Explication du fonctionnement de l'outil numérique « Plume »

Après bien sûr souscription à l'outil numérique « Plume », il convient de se connecter sur la page <https://fr.plume-app.co/connexion> et de créer un compte. Il n'est besoin de rien si ce n'est un accès à un ordinateur et à une connexion Internet. L'utilisateur peut, au choix, créer un compte famille (*Je suis un parent*), un compte enseignant (*Je suis un enseignant*) ou rejoindre une classe avec un code (*Je rejoins une classe. J'ai le code de mon professeur*).

Durant le processus d'inscription, des informations personnelles sont demandées : adresse email, nom d'utilisateur et mot de passe. Pour compléter l'inscription, il faut entrer l'adresse email et activer le compte en cliquant sur le lien correspondant https://fr.plume-app.co/users/sign_up?account_type=tutor.

Une fois l'enregistrement terminé, la connexion se fait automatiquement. L'apprenant doit alors créer son profil personnel, c'est-à-dire choisir son avatar, écrire son prénom et indiquer sa classe à https://fr.plume-app.co/parent_signups/add_kid

Ça y est ! L'univers de Plume s'ouvre enfin et l'apprenant peut désormais, en cliquant sur le menu, choisir l'une des 4 options offertes : les histoires, les défis, le mot du jour et le dojo.

2.3. Présentation des activités offertes par l'outil numérique « Plume »

2.3.1. Les histoires

En cliquant sur le menu, l'apprenant peut non seulement écrire ses propres histoires mais aussi poursuivre l'écriture de ses histoires, accéder aux histoires terminées, corrigées et prêtes à être imprimées. Sept univers thématiques l'attendent, avec pour chacun, une proposition de sujets et de textes support, des questions aussi pour guider l'apprenant et l'aider à co-écrire. Les univers sont les suivants : « La forêt enchantée », « La planète fabuleuse », « La chaumière perdue », « L'île mystérieuse », « Le palais merveilleux », « Le désert des mirages » et « Le miroir de l'étrange ».

Ainsi, l'apprenant peut-il choisir l'univers et l'histoire qui l'inspirent le mieux et ce, dans le respect de son âge comme de son niveau de lecture et d'écriture, en fonction de la classe indiquée initialement. S'il choisit par exemple, dans l'univers « La chaumière perdue », *Le Magicien d'Oz*, le premier chapitre de cette histoire apparaîtra et sa mission sera de la compléter dans la boîte d'écriture proposée à l'écran pour faire avancer le récit.

En soutien et en complémentarité, l'apprenant a toute possibilité d'écouter l'histoire en cliquant sur le petit symbole de la page, en début de chaque texte. Chaque histoire est structurée en sept chapitres et pour les plus petits niveaux, la production écrite est, comme nous l'avons plus haut signalé, guidée par des questions. Ajoutons enfin que toutes les histoires écrites sont téléchargeables et imprimables !

2.3.2. Les défis

Chaque mois, plusieurs défis d'écriture, regroupés en thématiques, sont proposés à l'apprenant. Sur le thème « Le Petit Prince », par exemple, celui-ci peut ainsi choisir **les mots du Petit Prince** (*introduire de nouveaux mots*) ; **une fin alternative** (*changer la fin de l'histoire*) ; **l'illustration** (*se faire critique d'art*) ; **œuvrer pour le bien** (*faire le bien*) ; **l'invention** (*inventer*) ; **le conseil** (*conseiller un adulte*) et **le beau** (*décrire le beau*).

2.3.3. Le mot du jour

L'application propose quotidiennement un nouveau mot à l'apprenant à partir duquel il peut librement écrire le texte de son choix. A titre d'illustration, le vendredi 17 mars 2023, le mot du jour était « Plume ».

2.3.4. Le dojo

Ici, l'application offre des mini-jeux pour progresser tout en s'amusant. Ce peut être une activité comme « trouver le mot intrus », « retrouver les signes de ponctuation d'une carte de vœux », « trouver les mots à partir de définitions » ou « remettre les éléments dans le bon ordre pour reconstituer un extrait ». Il est à souligner que, tout au long de l'exercice, l'apprenant reçoit d'appréciables petits messages de soutien : « Ce mot commence par f » ou d'encouragement comme « Ne te décourage pas », « Tu y es presque »...Bien sûr, l'application indique toujours à l'apprenant quelle est la bonne réponse afin qu'il ne reste pas sur des données erronées.

Notons enfin que Plume propose d'autres services dont certains payants, tels la correction des écrits par un enseignant, des conseils rédactionnels personnalisés, une impression de l'histoire en livret voire en véritable livre, relié et richement illustré par les artistes de Plume : une œuvre que l'enfant pourra montrer fièrement et conserver.

3. PROPOSITION DE SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE ET PUBLIC CIBLE

Le scénario d'enseignement que nous avons proposé s'intitulait « Partons à l'aventure avec Plume » et s'adressait à des élèves de CM2 suivant des cours de français langue étrangère dans une école primaire privée de Chypre. Il s'agissait plus précisément d'une classe de 20 apprenants âgés de 10 à 11 ans (15 filles et 5 garçons), d'un niveau A1, suivant un cours de français obligatoire d'une heure, à raison de deux fois par semaine.

Ce scénario s'inscrivait dans l'unité « *Créer et s'exprimer en français* ». Il respectait le nouveau curriculum en matière de maîtrise de l'informatique à l'école primaire et d'atteinte d'objectifs d'apprentissage tel l'axe « *Je crée et je m'exprime en français* ». Trois séances d'information et d'initiation ont, dans ce cadre, été organisées pour familiariser les apprenants à l'outil numérique « Plume » en vue d'une utilisation tout au long de l'année scolaire.

L'objectif général du scénario était d'initier les élèves à l'application en ligne Plume et de les familiariser à cet outil numérique interactif d'écriture. Il s'agissait plus particulièrement de les informer et de leur apprendre à utiliser l'outil de création d'histoires en ligne avec toutes les fonctionnalités offertes pour bien travailler le français écrit. A ces fins, nous avons organisé trois séances. Apprivoiser l'outil est extrêmement important car le but est de pouvoir l'utiliser durant toute l'année scolaire pour renforcer la production écrite.

Nous avons cherché au travers de ces séances à développer chez les apprenants :

- Des compétences cognitives soit l'identification de l'application, la description des fonctions de base et l'énumération de ses avantages.
- Un savoir-faire c'est-à-dire la capacité à utiliser l'application, à identifier et sélectionner des images ou des éléments multimédias adéquats, à créer des histoires seul ou en collaboration, à rechercher et lire les histoires d'autres utilisateurs, à sauvegarder et publier ses histoires.

Nous tenons à souligner que nous avons orienté notre travail de façon à ce que les apprenant préfèrent s'exprimer avec « Plume » et travaillent dans un esprit de collaboration plutôt que de compétition avec leurs camarades.

4. ÉVALUATION DE L'UTILISATION DE L'OUTIL NUMÉRIQUE « PLUME »

En plus des trois séances d'information et d'initiation à l'application « Plume » et du suivi de son utilisation tout au long de l'année scolaire, l'analyse de l'examen par questionnaire du profil des apprenants ayant utilisé l'outil numérique « Plume » ainsi que du carnet d'observation et de notes de l'enseignant ont été de précieux atouts pour efficacement analyser les résultats et évaluer notre étude.

Nous avons ainsi proposé à tous les apprenants soumis à expérience une série de 15 questions à choix multiples de type Likert en vue de déterminer leur niveau de familiarité avec Internet et les outils numériques dont ceux de communication et de collaboration, l'usage fait au quotidien de leur ordinateur, leurs centres d'intérêt, leurs souhaits en termes d'apprentissage du français, leur degré de coopération en classe et leur expérience avec « Plume ».

Après analyse de ce questionnaire comme du carnet d'observations et de notes de l'enseignant, nous avons pu tirer d'intéressantes conclusions :

- Les activités proposées ont été réalisées avec un constant enthousiasme. Tous les apprenants se déclarent « très satisfaits ».
- La familiarisation avec l'environnement informatique a été facile et rapide. Les apprenants utilisent tous désormais le logiciel avec aisance.
- Les apprenants naturellement plus lents à écrire ont manifesté encore plus d'engouement pour l'expérience. Pour eux, repérer les lettres sur le clavier pour pouvoir écrire rapidement les mots et savoir s'ils sont corrects est devenu un jeu !
- Les apprenants répètent spontanément les mots visualisés et entendus grâce à l'application durant l'apprentissage du vocabulaire et les mémorisent davantage.
- Les apprenants consultent naturellement le vocabulaire dont ils ne se rappellent pas, ce qui favorise l'ancrage de la forme orthographique.
- L'application « Plume » utilisée dans une même classe avec des apprenants répartis en groupe est propice au travail collaboratif. Ils s'aident dans le déchiffrement des mots, se corrigent dans leur prononciation, échangent des idées, se stimulent et démultiplient leur imagination...
- Les apprenants initialement les moins performants ont été tirés vers le haut. Ils sont à présent capables d'identifier, d'épeler et de prononcer correctement plus de mots dans la langue cible.
- « Plume » a amélioré le niveau de la classe. Les tests écrits de fin d'année ont en effet révélé que :
 - Les apprenants sont capables de reconnaître le vocabulaire enseigné via l'application. 18 d'entre eux ont ainsi su associer des mots à des images sans aucune erreur. Les deux autres ont obtenu une seule mauvaise réponse sur un total de 7 questions.
 - Les apprenants sont capables d'orthographier le vocabulaire utilisé via l'application. 17 d'entre eux ont su écrire sans aucune faute. Les 3 restant ont commis un nombre mineur de fautes.
 - Les apprenants sont capables d'inclure dans les espaces à compléter les mots thématiques appropriés. 17 apprenants sur 20 ont commis de 0 à 1 erreur. Les 3 restant ont donné de 2 à 4 mauvaises réponses sur un total de 10 questions.

Comme nous avons pu le constater, l'interface de la plate-forme « Plume » est facile à utiliser. Elle convient à des apprenants de tous âges et offre un panel d'images

d'une grande valeur artistique. Utiliser l'outil numérique interactif « Plume » dans les écoles primaires nous semble idéal pour travailler de façon attractive la production écrite des enfants, développer leur créativité voire leur sociabilité.

A notre sens, « Plume » permet des activités ouvertes significatives pour les apprenants et autorise une immersion simultanée, de façon collective ou individuelle, dans le narratif du conte et l'environnement informatique.

Enfin, utiliser par ailleurs des environnements numériques connexes de narration à l'école primaire pourrait bien être, par des représentations nouvelles et séduisantes, une réponse au manque ressenti par certains apprenants d'attractivité ou de flexibilité de l'apprentissage.

CONCLUSION

« Plume » est un outil numérique interactif d'écriture bénéfique au processus éducatif. Son court délai d'apprentissage, son aspect ludique et sa proposition tout autant de créer en toute simplicité ses propres histoires que de jouer à écrire au travers d'activités diverses engendrent chez les apprenants confiance, engagement et satisfaction. En plus d'améliorer nettement les résultats d'apprentissage, il contribue substantiellement, en cas de travail de groupe, à développer un excellent esprit d'équipe.

Autre point à souligner : l'outil « Plume » a une vocation interdisciplinaire au sens où il peut être utilisé pour la production écrite en combinaison avec d'autres matières. Il a donc toute sa place en enseignement primaire, d'autant que d'autres activités ont été développées, comme nous l'avons vu, pour acquérir et pratiquer les mots de vocabulaire les plus courants des manuels scolaires.

L'expérience menée a démontré que travailler le vocabulaire et la production écrite en classe de FLE avec « Plume » était convivial et rassurant tout autant pour les élèves que pour les enseignants. Nul besoin alors de s'étonner de sa croissante popularité à travers le monde.

RÉFÉRENCES

- Amadiou, F. et Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Éditions Retz.
- Baron, G. (2014). Élèves, apprentissages et « numérique » : regard rétrospectif et perspective. *Recherches en éducation*, 18, 91-103.
- Cavanagh, M. & Blain, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21, 1-30.
- Herrera, Y. (2013). Writing skill enhancement when creating narrative texts through the use of collaborative writing and the Storybird web 2.0 tool. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(2), 166-183.

Plume Georgia Constantinou

Viau, R. (2002). *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une pratique particulière pour des modes d'intervention adaptées*. Conférence à l'Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

L'auteure

Docteure à l'Université de la Sorbonne Paris IV, Georgia Constantinou enseigne la sociolinguistique et la didactique de la langue française à l'Université de Chypre au Département d'Études Françaises et Européennes. Elle est aussi auteure de plusieurs livres en sociolinguistique, linguistique et pédagogie et méthodes FLE. Elle a signé plusieurs articles dans des revues internationales, des recueils d'articles et des actes de conférence ayant été présentés lors de conférences internationales. Elle est membre du comité scientifique et du comité de relecture dans des revues scientifiques internationales.

constantinou.georgia@ucy.ac.cy

LE MARCHÉ DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN LIGNE EN TUNISIE

Yathreb GRIRA

Université de Sousse, Tunisie

INTRODUCTION

Les dispositifs hybrides sont de plus en plus utilisés dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, notamment en raison de la pandémie de COVID-19 qui a forcé de nombreuses institutions à adopter l'enseignement à distance.

Pour la conception d'un dispositif hybride en FLE/S, il est important de considérer les besoins et les objectifs des apprenants ainsi que les contraintes institutionnelles et techniques. Des outils tels que les cartes conceptuelles ou les diagrammes de flux peuvent aider à visualiser la structure et les relations entre les différentes composantes du dispositif hybride. Il est également important de choisir les outils technologiques appropriés, tels que les plateformes d'apprentissage en ligne, les logiciels de visioconférence et les outils de collaboration en ligne, en fonction des objectifs d'apprentissage et des besoins des apprenants.

Dans cette perspective, nous allons focaliser notre l'attention sur le marché de l'enseignement-apprentissage du FLE en ligne en Tunisie tout en essayant de mettre en avant les points forts, les points faibles ainsi que les évolutions possibles des dispositifs existants.

1. LES COURS EN LIGNE POUR LE FLE EN TUNISIE

L'apprentissage en ligne est devenu un moyen de plus en plus populaire pour les étudiants dans tous les niveaux d'enseignement. Le marché de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) en ligne en Tunisie connaît également une croissance rapide car de plus en plus d'étudiants cherchent à apprendre la langue française en ligne.

Les raisons pour lesquelles les étudiants choisissent de suivre des cours de FLE en ligne sont multiples. Les cours en ligne offrent la flexibilité de pouvoir étudier à tout moment et de n'importe où, ce qui convient particulièrement aux personnes ayant des horaires de travail chargés ou à celles qui vivent dans des régions éloignées. Les cours en ligne permettent également aux étudiants de recevoir un enseignement personnalisé, adapté à leurs besoins et à leur rythme d'apprentissage.

Les enseignants de FLE en ligne peuvent offrir une grande variété de services, allant des cours particuliers aux cours en groupe, en passant par les cours intensifs et les

programmes spécialisés. Les cours en ligne peuvent également inclure des éléments interactifs tels que des discussions en ligne, des jeux, des quiz et des exercices pratiques pour améliorer la compréhension et la production orale et écrite des étudiants.

En Tunisie, afin de soutenir le processus d'apprentissage - mobilisation des apprenants, interactions entre pairs et avec l'enseignant, rendu des devoirs et corrections ainsi que l'exposition des activités et éléments de cours -, chaque enseignant doit créer des espaces adéquats :

- Un espace de notification (par exemple courriel, Skype, Slack, Discord, WhatsApp) pour notifier et mobiliser les apprenants. Cet espace peut être associé à un lieu d'échange synchrone (comme une tablette synchrone ou une classe virtuelle).
- Un espace de dialogue asynchrone (comme un forum consultable et organisable) qui peut être créé en utilisant les applications mentionnées précédemment ou les plateformes de formation classiques (ENT, Moodle, ...). Il est possible de distinguer le lieu de dialogue scolaire avec l'enseignant et le lieu éventuellement privé de dialogue entre pairs.
- Un espace pour le rendu des devoirs et des corrections (par exemple un partage infonuagique d'un répertoire ou un lieu de rendu sur une plateforme de formation).
- Un espace pour l'exposition des activités et des éléments de cours (comme un partage infonuagique d'un répertoire, un espace d'exposition sur une plateforme, un site Web ou un blog).

Louveau et Manganot (2006) traite de l'utilisation d'outils de communication dans le but de rapprocher les apprenants de différentes communautés linguistiques et culturelles autour d'un projet commun et d'échanges interculturels. Ils présentent plusieurs exemples d'échanges en ligne scénarisés et analysent les avantages et les difficultés de cette approche pédagogique en utilisant des concepts tels que le scénario pédagogique, l'accompagnement pédagogique, les scénarios de communication et le tutorat. Ces approches restent d'actualité même si les outils mobilisés ont quelque peu évolué.

Il est aussi possible d'alterner des périodes d'enseignement à distance avec des regroupements en présentiel. D'après Charlier et al. (2006), les dispositifs hybrides permettent de mettre en place plusieurs conditions essentielles pour l'adoption par les étudiants d'une approche d'apprentissage en profondeur (Entwistle, 2003), à savoir comprendre par soi-même, développer une réflexion sur ses propres méthodes d'apprentissage (activité métacognitive), renforcer son engagement dans la formation ainsi que réaliser les activités avec une meilleure planification temporelle.

Cependant, bien que l'enseignement en ligne présente de nombreux avantages, il présente également des défis. Les étudiants peuvent avoir besoin d'une certaine

discipline et d'une motivation personnelle accrue pour suivre des cours en ligne et les enseignants doivent être capables de fournir un soutien supplémentaire pour aider les étudiants à réussir. En outre, la qualité des cours de FLE en ligne peut varier considérablement : il est donc important de choisir un fournisseur de qualité et expérimenté.

Le marché de l'enseignement-apprentissage du FLE en ligne en Tunisie a récemment été affecté par la pandémie de COVID-19. Avec les restrictions de déplacement et la fermeture des écoles et des universités, les étudiants se sont tournés vers les cours de FLE en ligne comme alternative. Cette situation a poussé les enseignants et les fournisseurs de services à améliorer la qualité de leurs cours en ligne pour répondre à la demande croissante des étudiants.

Cependant, il peut arriver que la transposition des pratiques professionnelles fasse oublier les activités de référence ainsi que les compétences que l'on cherche à développer (Pastré et al., 2006), ce qui a été observé par Caron (2020, p.4) lors de la bascule en distanciel pendant la pandémie:

J'ai ainsi l'exemple de ces enseignants : – qui distribuent des PDF à leurs élèves de collège et leur demandent de les recopier sur leur cahier pour les mémoriser plus facilement; – qui s'enregistrent pendant quatre heures et qui diffusent sur les réseaux ce que précédemment ils animaient en amphithéâtre, sans savoir s'ils sont regardés et par qui; – qui, dans le secondaire, convoquent à heure fixe des élèves pour des visio-conférences synchrones de plus d'une heure et qui s'étonnent de ne mobiliser que le dixième de leur classe, tout en concluant [à] l'impossibilité d'enseigner à distance sans augmenter l'inégalité scolaire.

2. LE MARCHÉ DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE EN LIGNE EN TUNISIE EST EN CROISSANCE RAPIDE

Il est important de noter que l'enseignement du FLE en Tunisie a connu une croissance significative ces dernières années avec les écoles de langues et les universités qui ont commencé à offrir des programmes de FLE en ligne, proposant ainsi une variété d'options d'apprentissage pour les étudiants. Cela a également permis aux étudiants de bénéficier de programmes de qualité, d'une formation professionnelle et d'un apprentissage en ligne personnalisé.

En outre, le gouvernement tunisien a également reconnu l'importance de l'apprentissage du FLE pour les étudiants et pour le développement économique du pays. Des initiatives ont été lancées pour améliorer l'enseignement du FLE dans les écoles et les universités et pour promouvoir l'apprentissage du français chez les adultes, en particulier dans les régions où il y a une forte demande pour la langue française.

En somme, le marché de l'enseignement-apprentissage du FLE en ligne en Tunisie est en croissance rapide, mais il est confronté à des défis qui doivent être relevés pour garantir une offre de qualité pour les étudiants. Avec des efforts continus pour améliorer la qualité de l'enseignement, l'accessibilité et la compétitivité sur le marché, le marché du FLE en ligne en Tunisie a le potentiel de devenir un acteur important dans le domaine de l'enseignement des langues en ligne.

3. L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE EST DEVENU UNE NÉCESSITÉ EN TUNISIE

La crise pandémique et son confinement nous rappellent cette particularité de l'enseignement à distance qui, depuis plus d'un siècle, a permis à des personnes qui n'avaient pas la possibilité de suivre un enseignement en présentiel d'apprendre. Dans le contexte post-crise, l'enseignement à distance devient pour beaucoup d'apprenants la nouvelle norme pour se former. Cette situation concerne tous les types de formation et tous les niveaux et nous rappelle que les apprenants, quels que soient leur âge ou leur statut n'ont pas toujours le choix : ils doivent mobiliser tous les dispositifs disponibles pour pouvoir apprendre.

4. LA FLEXIBILITÉ AU CŒUR DES APPRENTISSAGES EN LIGNE

Il est important de souligner que l'enseignement-apprentissage du FLE en ligne en Tunisie peut offrir de nombreux avantages pour les étudiants. Par exemple, les cours en ligne peuvent être flexibles et adaptés aux horaires des étudiants, ce qui permet une plus grande liberté et autonomie dans l'apprentissage. De plus, les étudiants peuvent avoir accès à des programmes de FLE de haute qualité avec des enseignants qualifiés et expérimentés, même s'ils ne sont pas disponibles localement.

Les technologies éducatives en Tunisie évoluent rapidement et offrent des possibilités d'apprentissage en ligne plus avancées, telles que la réalité virtuelle et augmentée. Les fournisseurs de services de FLE en ligne en Tunisie devraient donc continuer à suivre les tendances et à s'adapter aux changements pour rester pertinents et compétitifs.

Les établissements d'enseignement supérieur et les centres de formation ont un rôle important à jouer dans le développement du marché de l'enseignement-apprentissage du FLE en ligne en Tunisie. En proposant des programmes de FLE en ligne de haute qualité et en adaptant leur offre aux besoins du marché, ils peuvent former une nouvelle génération d'apprenants de FLE compétents et répondre à la demande croissante de cours en ligne.

Cependant, il est important de garder à l'esprit que l'enseignement-apprentissage du FLE en ligne ne peut remplacer entièrement les cours en présentiel. Les interactions en face à face avec les enseignants et les autres étudiants sont importantes pour

l'apprentissage et la pratique des compétences linguistiques. Les cours en ligne peuvent être un complément précieux aux cours en présentiel, offrant une flexibilité et un accès supplémentaires aux ressources d'apprentissage.

Des exemples de fournisseurs de services de FLE en ligne en Tunisie sont nombreux. Par exemple, le Centre de Langue Française de la Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis offre des cours de FLE en ligne pour tous les niveaux, avec des modules spécifiques pour la préparation aux examens de langue. Ils proposent également des cours de français des affaires pour les professionnels. Le centre de formation en ligne *Learn French in Tunis* propose des cours de FLE en ligne avec des enseignants qualifiés et des ressources pédagogiques adaptées aux besoins des étudiants.

En outre, de nombreuses écoles et universités en Tunisie offrent désormais des programmes de FLE en ligne. Par exemple, l'Université de Tunis propose des cours de FLE en ligne pour les étudiants étrangers qui souhaitent étudier en Tunisie. L'Institut supérieur des langues de Tunis offre également des cours de FLE en ligne pour les étudiants de tous les niveaux.

Des plates-formes d'apprentissage en ligne telles que *Babbel*, *Duolingo* et *Rosetta Stone* proposent également des cours de FLE en ligne pour les apprenants de tous les niveaux. Bien qu'ils ne soient pas spécifiques à la Tunisie, ces fournisseurs de services offrent des options pratiques et abordables pour les étudiants qui cherchent à apprendre le français en ligne.

L'un des avantages majeurs de l'enseignement-apprentissage en ligne est la flexibilité. Les étudiants peuvent accéder aux cours de n'importe où et à tout moment, ce qui est particulièrement pratique pour ceux qui ont des horaires chargés ou qui vivent dans des zones éloignées.

Les cours en ligne peuvent également être plus abordables que les cours traditionnels en présentiel car ils nécessitent moins de ressources matérielles et humaines. Les étudiants peuvent économiser sur les frais de déplacement et d'hébergement, ainsi que sur les frais de scolarité, ce qui peut les rendre plus accessibles pour les personnes de tous les horizons.

5. LA PRÉCARITÉ TECHNIQUE ET DOCUMENTAIRE AU CENTRE DES PRÉOCCUPATIONS

Cependant, l'enseignement-apprentissage en ligne peut également présenter des défis. L'un des principaux inconvénients est la nécessité d'avoir une connexion Internet fiable et rapide. Cela peut être un défi pour de nombreux étudiants en Tunisie, en particulier dans les zones rurales ou dans les zones défavorisées. En Tunisie, la connexion Internet peut être lente et instable, ce qui peut affecter la qualité des cours en ligne. Les étudiants peuvent être empêchés de suivre des cours en synchrone en raison de la faiblesse de la connexion, ce qui peut entraîner une compréhension incomplète ou inadéquate de la matière enseignée. D'autres

problèmes techniques peuvent constituer un obstacle important pour les étudiants qui suivent des cours de FLE en ligne en Tunisie, comme les pannes de leur matériel informatique ou celles de serveurs.

Il convient de souligner que l'enseignement de FLE en Tunisie en ligne peut ne pas être accessible à tous les étudiants. Certains étudiants peuvent ne pas avoir accès à Internet ou à des technologies appropriées, tandis que d'autres peuvent ne pas avoir les compétences ou la motivation nécessaires pour étudier en ligne. Cela peut créer des inégalités dans l'accès à l'éducation et dans les opportunités d'apprentissage pour les étudiants tunisiens.

Les étudiants peuvent avoir des difficultés à travailler en groupe lorsqu'ils suivent des cours de FLE en ligne. Travailler en groupe est une partie importante de l'apprentissage des langues étrangères, car cela permet aux étudiants de pratiquer la communication orale, de recevoir des commentaires sur leur prononciation et leur grammaire, et de s'entraider dans leur apprentissage. Cependant, les étudiants en ligne peuvent avoir des difficultés à collaborer avec leurs camarades de classe en raison des différences de fuseau horaire, des problèmes techniques et de la difficulté à se connecter en temps réel.

Un autre inconvénient de l'enseignement de FLE en Tunisie en ligne est le manque d'accès aux ressources pédagogiques en ligne. Bien que de nombreux cours de FLE en ligne offrent des vidéos, des exercices et des documents pour aider les étudiants à apprendre la langue, il peut être difficile pour les étudiants tunisiens de trouver des ressources en ligne qui sont spécifiquement adaptées à leurs besoins. Par exemple, les étudiants peuvent avoir besoin de matériel pédagogique qui met l'accent sur la grammaire et la conjugaison française, mais ces ressources peuvent être difficiles à trouver en ligne. Les enseignants peuvent aussi être obligés de recourir à des ressources en ligne génériques, qui ne sont pas spécifiquement adaptées à l'apprentissage des étudiants tunisiens.

D'autres facteurs plus classiques à l'apprentissage en ligne se retrouvent aussi dans les dispositifs tunisiens. L'interaction entre l'enseignant et l'étudiant peut être moins directe, ce qui ne permet pas toujours aux étudiants de poser des questions et de recevoir des commentaires en temps réel. Les étudiants peuvent se sentir isolés et avoir du mal à établir une relation avec leurs enseignants et leurs pairs. Comme le montre Caron (2020, p.5) « en cette période d'urgence, les enseignants et les apprenants n'ont pas la possibilité temporelle de devenir des professionnels de ces outils de médiation. ». Par exemple, certains étudiants peuvent ne pas oser poser des questions en classe virtuelle ou peuvent se sentir intimidés par les enseignants s'ils n'ont pas eu l'occasion de les rencontrer en personne. Cela peut entraîner une baisse de la participation et de la motivation des étudiants. Les interactions avec l'enseignant ou entre pairs sont aussi importantes pour générer des conflits sociocognitifs qui stimulent le développement cognitif de l'apprenant (Vygotski, 1985). En d'autres termes, ces interactions peuvent favoriser l'émergence de situations de désaccord ou de débat entre individus ayant des points de vue

différents, ce qui peut mener à une réflexion critique et à une compréhension plus approfondie des concepts étudiés.

L'enseignement en ligne peut être impersonnel. Or, l'apprentissage des langues étrangères nécessite souvent des interactions personnelles et des pratiques de conversation qui peuvent être difficiles à réaliser en ligne. De plus, les étudiants peuvent ne pas être en mesure de converser avec leurs camarades de classe ou avec leur enseignant en français aussi souvent qu'ils le souhaiteraient, ce qui peut entraver leur apprentissage.

Selon Glikman (2002), la formation à distance implique nécessairement une séparation spatiale et temporelle entre les activités d'enseignement et d'apprentissage. Dans la formation à distance, l'apprenant utilise, souvent seul, des ressources éducatives sur différents supports dans un lieu qui n'est pas une salle de cours. Ce lieu peut être son domicile, l'entreprise où il travaille, un centre de ressources, etc. Les ressources éducatives qui ont été produites antérieurement par des enseignants ou des spécialistes impliquent que ces derniers sont alors généralement absents de ce lieu. Il peut donc être difficile pour les enseignants de surveiller l'apprentissage des étudiants en ligne, ce qui peut entraîner une baisse de la qualité de l'enseignement. Les étudiants peuvent avoir aussi des difficultés à rester concentrés et à suivre les cours lorsqu'ils étudient de chez eux. Les distractions à la maison, telles que la télévision, les réseaux sociaux, les membres de la famille et les animaux domestiques, peuvent perturber l'apprentissage en ligne. Les étudiants peuvent également avoir du mal à organiser leur temps et à se motiver pour suivre les cours en ligne, surtout s'ils n'ont pas l'habitude d'étudier de cette manière.

L'enseignement en ligne peut également présenter des défis en termes d'évaluation. Les évaluations en ligne peuvent être plus difficiles à surveiller pour garantir leur intégrité, ce qui peut conduire à des problèmes de plagiat ou de fraude par manque de structure et de supervision.

Bien que l'enseignement de la langue française en Tunisie soit crucial, l'enseignement en ligne présente de nombreux inconvénients pour les étudiants tunisiens. Les problèmes de connexion Internet, l'impersonnalité de l'enseignement, le manque de matériel pédagogique approprié et le manque de structure et de supervision sont autant de facteurs qui peuvent entraver l'apprentissage des étudiants. Il est donc important que les écoles et les universités prennent en compte ces facteurs lorsqu'elles envisagent d'offrir des cours en ligne, afin d'assurer une expérience d'apprentissage optimale pour les étudiants tunisiens.

Il est également important de noter que l'enseignement de FLE en Tunisie en ligne peut avoir des conséquences sur la qualité de l'enseignement lui-même. Par exemple, les enseignants peuvent avoir du mal à évaluer la compréhension des étudiants sans être en mesure de les observer en personne. Ils peuvent également

avoir des difficultés à identifier les besoins individuels des étudiants en matière d'apprentissage et à leur fournir un soutien personnalisé.

De plus, les enseignants peuvent être confrontés à des défis liés à la planification et à la prestation des cours en ligne. Ils peuvent avoir besoin de se former davantage sur les technologies éducatives et les méthodes d'enseignement en ligne, afin de pouvoir offrir des cours efficaces et intéressants. Ils peuvent également avoir besoin de réviser et de mettre à jour leurs plans de cours pour tenir compte des défis spécifiques de l'enseignement en ligne.

6. REMÉDIATION

Pour remédier à ces inconvénients, les écoles et les universités peuvent adopter des approches modulaires pour l'enseignement en ligne. Par exemple, les écoles peuvent envisager de fournir aux étudiants un accès à des centres d'apprentissage en ligne qui disposent de ressources pédagogiques appropriées pour l'apprentissage des langues. Les enseignants peuvent également organiser des sessions de tutorat en ligne pour offrir une aide personnalisée aux étudiants.

Les écoles peuvent également adopter une approche hybride, qui combine l'enseignement en ligne et l'enseignement traditionnel en classe. Cette approche permet aux étudiants de bénéficier des avantages de l'enseignement en ligne tout en conservant les avantages de l'interaction personnelle en classe.

Pour remédier au problème de la qualité de la connexion Internet, les écoles peuvent envisager de fournir une assistance technique aux étudiants pour les aider à améliorer leur connexion Internet. Les écoles peuvent également offrir des cours d'informatique de base pour aider les étudiants à mieux comprendre les outils en ligne utilisés pour l'enseignement.

Louveau & Mangenot (2006) soutiennent que la méthode la plus efficace pour tirer profit de ces technologies est probablement l'approche centrée sur les tâches, qui est apparue en premier lieu dans le monde anglo-saxon. Il faudrait donc bâtir des scénarios autour de la tâche telle que définie par Ellis (2003, p.16) :

Une tâche est un plan de travail, principalement orienté vers le sens, conduisant les apprenants à manier la langue d'une manière proche de la vie réelle, pouvant concerner une ou plusieurs des quatre compétences, impliquant l'apprenant dans des processus cognitifs et possédant un résultat clairement identifiable permettant de déterminer si la tâche a bien été réalisée.

Pour gérer de manière pédagogique un nombre important mais relativement stable d'interactions, une des solutions recommandées consiste à accroître le travail en groupe afin de remplacer l'expertise de l'enseignant par l'expertise des pairs. Cette approche est régulièrement préconisée pour éviter les dialogues chronophages (Béziat & Wallet, 2007 ; Deceuninck, 2005 ; Poellhuber et al., 2012).

L'enseignement en ligne de la langue française en Tunisie présente des inconvénients, mais ces problèmes peuvent être résolus en adoptant des approches modulaires (renforcement des interactions, du soutien technique, de la pédagogie de la tâche, de l'apprentissage en centre de langues) et en soutenant les dispositifs hybrides.

CONCLUSION

En résumé, bien que l'enseignement de la langue française en Tunisie soit essentiel pour les étudiants tunisiens, l'enseignement en ligne présente actuellement des inconvénients importants. Les problèmes de connexion Internet, l'impersonnalité de l'enseignement, le manque de matériel pédagogique approprié et le manque de structure et de supervision peuvent tous nuire à l'apprentissage des étudiants. Il est donc important que les écoles et les universités tiennent compte de ces facteurs lorsqu'elles envisagent d'offrir des cours en ligne, afin d'assurer une expérience d'apprentissage optimale pour les étudiants tunisiens.

En suivant une méthodologie rigoureuse et en impliquant les apprenants dans le processus d'apprentissage, les dispositifs hybrides en FLE/S peuvent contribuer à améliorer l'efficacité pédagogique et la qualité de l'enseignement des langues.

Pour réussir l'intégration des dispositifs hybrides en FLE/S, il est également important de tenir compte des facteurs institutionnels et organisationnels, tels que la politique d'investissement et les ressources disponibles. Les établissements d'enseignement doivent investir dans l'infrastructure technologique et la formation continue des enseignants pour garantir une utilisation efficace des dispositifs hybrides en FLE/S.

RÉFÉRENCES

- Béziat, J. & Wallet, J. (2007). L'étudiant et la distance. Dispositif de formation et pratiques sociales. Dans J. Wallet (dir.), *Le campus numérique FORSE : analyses et témoignages* (p. 65-76). Universités de Rouen et du Havre.
- Caron, P.-A. (2020). Ingénierie dispositif et enseignement à distance au temps de la COVID-19. *Distances et médiations des savoirs*, 30. doi.org/10.4000/dms.5211
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance: Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4, 469-496. <https://www.cairn.info/revue--2006-4-page-469.htm>.
- Deceuninck J. (mars 2005). *Campus Forse. Formation et ressources en sciences de l'éducation*. www.ifresi.univ-lille1.fr/SITE/2_Recherche/22_Programmes/ERTe/ERTe.htm.
- Entwistle, N. (2003). *Concepts and conceptual frameworks underpinning the ETL Project*. University of Edinburgh School of Education.

- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford Applied Linguistics.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning*. Presses universitaires de France.
- Louveau, E. & Mangenot, F. (2006). *Internet et la classe de langues*. CLE International
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle : note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Poellhuber, B., Roy, N., Racette, N. & Anderson, T. (2012). Le profil technologique des étudiants canadiens en formation à distance et les déterminants de leur intérêt envers la collaboration et l'utilisation des logiciels sociaux. Dans T. Karsenti et S. Collin (dir.), *TIC, technologies émergentes et Web 2.0 : quels impacts en éducation ?* (p. 310–369). CRIFPE.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). Messidor. (Ouvrage original publié en 1934.)

L'auteur

Yathreb Grira est doctorante chercheuse à l'université de Sousse en Tunisie.

grirayathreb@gmail.com

NOTE DE LECTURE

ECLAIRER LA DIDACTIQUE DE LANGUES

Nathalie Gettliffe

Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation

Université de Strasbourg, de Lorraine et de Haute-Alsace, France

Référence

Germain, Claude. (2022). *Didactologie et didactique des langues : deux disciplines distinctes*. EME Editions.

INTRODUCTION

Dans son ouvrage, Claude Germain propose de nous emmener au cœur de deux disciplines, la didactologie des langues et la didactique de langues qui ont toute deux pour objet d'étude le processus d'enseignement des langues en milieu institutionnel. Pour cela, il mobilise un certain nombre de concepts qu'il précise tout au long de son livre afin de délimiter les rôles du didactologue et du didacticien. Afin de rendre justice à ses propositions novatrices et de faciliter la lecture de l'ouvrage, nous proposons de nous appuyer sur certaines distinctions qui permettent, selon Claude Germain, d'organiser le champ scientifique de ces deux disciplines. Cependant, la lecture de l'ouvrage dans son intégralité s'impose afin de comprendre la finesse des analyses de ce dernier, reflet d'un long parcours universitaire avec ses rencontres et ses lectures foisonnantes. C'est pourquoi notre propos n'esquisse que quelques pistes dans ce traité dense mais ô combien éclairant pour tout enseignant de langue, didacticien ou didactologue qui pourra se projeter dans un métier aux assises scientifiques solidifiées.

RATIONALISME ET PRAGMATISME

Pour Claude Germain, il est capital pour une discipline de définir son objet d'étude mais aussi son orientation, soit vers la production de connaissances (le rationalisme), soit vers l'action pratique (le pragmatisme). On comprend alors sa position de définir la didactologie comme une science tournée vers le développement des connaissances concernant le processus d'enseignement des langues en milieu institutionnel et la didactique comme une discipline au service de l'efficacité pratique de ce même processus d'enseignement. Pour lui, il n'existe pas une discipline plus importante que l'autre ou qui pourrait nourrir l'autre par le biais d'un certain applicationnisme mais des orientations différentes à savoir le descriptif et le prescriptif. Cette différenciation au niveau des objectifs de chaque discipline se retrouvera aussi dans les méthodologies de recherche mobilisées à savoir des méthodologies expérimentales pour le didactologue et des méthodologies plus pragmatiques pour le didacticien (recherche-développement, recherche-action ou recherche-collaborative). La nouveauté de ce découpage du processus d'enseignement des langues en milieu institutionnel en deux disciplines réside

dans le fait que pour de nombreux chercheurs (Puren, Coste, Blanchet, Castellotti...) la didactique des langues vise à la fois la description et l'intervention.

Concernant la terminologie mobilisée par Claude Germain, à savoir la résurgence du mot didactologie, ce dernier précise que sa conception de la didactologie est différente de celle de Galisson qui avait tenté dans les années 80-90 de construire un nouveau champ de réflexion par le biais de plusieurs contributions. Tout d'abord, Galisson imaginait la didactologie comme fondamentalement interventionniste, alors que Claude Germain la conçoit au contraire comme sans finalité pratique. De plus, bien que Galisson ait élargi le réservoir de disciplines sources de la didactologie en se dégageant de l'unique linguistique, Claude Germain dessine une discipline avec ses propres références organisées autour d'un losange didactologique. Finalement, Galisson entrevoyait une discipline centrée sur l'enseignement des langues et des cultures ; or, ce dernier volet est absent chez Claude Germain.

LA DIDACTOLOGIE DES LANGUES : DISCIPLINE DE L'ÉTUDE DES RELATIONS

En s'appuyant sur le triangle de Legendre et de son modèle SOMA (Sujet, Objet, Milieu et Agent) qui avait déjà servi de trame pour son livre sur l'histoire de l'enseignement des langues publié en 1993, Claude Germain propose un losange didactologique où le Milieu (M) n'est plus simplement un contexte englobant les autres composantes mais un pôle séparé. Ceci lui permet alors de définir la nouvelle discipline de la didactologie des langues qui s'intéressera principalement à la relation Sujet-Agent (théorie de l'enseignement-manière d'enseigner) avec trois composantes périphériques, à savoir, la relation Agent-Objet (théorie du contenu de l'enseignement-matière à enseigner), la relation Sujet-Objet (théorie de l'appropriation du contenu de l'enseignement-manière d'apprendre) et les relations Milieu-Sujet/Milieu-Objet/Milieu-Agent (théorie de la contextualisation de l'enseignement-contextes d'enseignement et d'apprentissage). La didactologie est donc une discipline qui vise à produire des connaissances sur les relations modélisées par le losange didactologie.

Claude Germain esquisse quelques perspectives de recherche fondamentales pour chacune des relations proposées. La relation d'enseignement (S-A) s'attachera à étudier comme un enseignant gère des tâches enseignantes définies comme pluridimensionnelles et simultanées. Pour ce qui est de la relation disciplinaire (A-O), le didactologue pourra explorer les spécificités de l'enseignement d'une langue par la langue. La relation d'appropriation (S-O) s'attardera sur la diversité des comportements et des attentes des apprenants. Finalement, les relations contextuelles feront émerger différentes contraintes institutionnelles.

Les observables de cette nouvelle discipline se contruiront, selon Claude Germain, aussi bien autour du linguistique, à savoir l'analyse du discours, que du non-verbal et du contextuel. Ainsi, l'activité enseignante sera reflétée par les discours en classe aussi bien didactiques (centrés sur la discipline) que pédagogiques (centrés sur l'organisation) ou hybride (didactico-pédagogique) tout en incluant aussi les activités de préparation, les interactions non-verbales et le contexte. On pourra étudier par exemple comment les différents types de discours et le non-verbal permettent de délimiter des unités d'enseignement.

LA DIDACTIQUE DE LANGUES : DISCIPLINE DE SAVOIRS D'EXPÉRIENCE, THÉORIQUES ET EMPIRIQUES ET MODÉLISATION

Comme nous l'avons vu un peu plus tôt, la didactique de langues a une visée pratique, à savoir l'efficacité. En tant que discipline d'intervention, elle est prescriptive, à caractère professionnel et son objet central est l'étude du processus d'enseignement en milieu institutionnel. Pour se construire, elle s'appuie, selon Claude Germain, sur trois types de savoirs, sachant qu'un savoir est « un ensemble organisé d'informations ou de notions dans un domaine donné » (p.65) :

- les savoirs d'expérience, issus d'observations des enseignants pendant leur activité professionnelle,
- les savoirs théoriques émanant de réflexions conceptuelles intégrées (les approches, les méthodes, les perspectives, les courants...),
- les savoirs empiriques de type scientifique découlant de différentes disciplines (linguistique, psychologie, sociologie, etc.) et de type pragmatique à visée utilitariste (recherche-développement, recherche-action, recherche collaborative).

Si les savoirs d'expérience sont localisés et difficilement transposables dans d'autres contextes, ils sont très importants pour les enseignants qui s'appuient principalement sur ces derniers pour ajuster et enrichir leur pratique professionnelle. Comme le rapporte Claude Germain, les enseignants préfèrent largement s'appuyer sur des échanges qu'ils peuvent avoir avec d'autres enseignants pour modifier leur pratique plutôt que de faire confiance aux autres savoirs. Pour ce qui est des savoirs théoriques et empiriques, ces derniers ne peuvent pas simplement être juxtaposés, il est nécessaire de les intégrer en construisant des modèles didactiques qui auront deux visées, la méthodique, pour conceptualiser une discipline source et des programmes langagiers et la didaxie, pour conceptualiser des programmes de (auto-) formation à destination des enseignants.

LA LINGUISTIQUE ET LA LINGUISTIQUE OU LA MÉTHODIQUE NIVEAU 1

Dans la continuité de ces propos, Claude Germain propose une discipline source propre à chaque langue, à savoir la languistique, qui serait une sélection des données actuelles de la linguistique pertinentes pour l'enseignement de chacune de ces langues. On aurait donc une phonétique didactique, une grammaire didactique, une lexicologie didactique et une pragmatique didactique pour chaque langue. A titre d'exemples, il propose de centrer la description de la phonétique sur les contours rythmiques de la langue plutôt que sur son alphabet phonétique et ses traits articulatoires ; la notion de constructions en grammaire serait aussi plus pertinente que la reprise de catégories mobilisées dans les traditionnelles grammaires de références, etc. Ainsi constituée, la languistique ne serait pas une application directe de la linguistique (puisque'on n'enseigne pas des faits linguistiques mais bien une langue) et elle sera une première didactisation d'un contenu à enseigner (le QUOI enseigner). Elle serait aussi spécifique à chaque langue. Pour Claude Germain, le travail de didactisation de niveau 1 revient au didacticien.

Didactique des langues et didactique de langues

Puisque la didactique de langues est une discipline qui vise l'efficacité pédagogique, elle doit, selon Claude Germain, proposer des contenus (le QUOI enseigner) adaptés pour chacune des langues enseignées. Ainsi, la didactique du français langue étrangère sera différente de la didactique de l'arabe langue étrangère, par exemple, puisque le matériel didactique sera distinct. La didactique des langues ne peut donc exister. Bien que le cadre européen prône le respect, le soutien et le développement de pratiques langagières plurilingues, il n'empêche que dans la salle de classe, ce n'est pas plusieurs langues qui sont l'objet d'apprentissage mais une seule langue spécifique. Claude Germain avance que l'on peut cependant s'appuyer sur certaines transversalités pour permettre des ponts entre des didactiques de langues qu'il considère comme autonomes.

Didactique de langues étrangères et didactique de la langue maternelle

Une fois encore, Claude Germain pose l'existence de deux disciplines différentes (didactique de langues étrangères et didactique de la langue maternelle) puisque l'enfant arrive à l'école en parlant déjà une ou plusieurs langues et que l'objectif d'apprentissage de la didactique de la langue maternelle vise surtout le développement de la littéracie (lecture-écriture). Au contraire, l'enfant ou l'adulte dans une classe de langue étrangère ne possède pas de compétences orales et doit acquérir simultanément l'oral et l'écrit de la langue cible. Les deux didactiques (langues étrangères et de la langue maternelle) s'appuient sur une linguistique différente et des mises en œuvre distinctes.

L'ORGANISATION DU MATÉRIAU LINGUISTIQUE OU LA MÉTHODIQUE NIVEAU 2

Une fois la discipline source constituée, il s'agira d'organiser le contenu afin d'assurer une progression qui tiennent compte des contraintes du milieu à savoir des différentes variables concernant l'élève (âge, motivation, langues premières, etc.), l'enseignant (formation initiale, expérience, etc.), l'institution (scolaire, académique, contraintes horaires, etc.) et la situation socio-culturelle (politique linguistique, etc.). Pour ce faire, Claude Germain imagine un tandem didacticien-enseignant avec des discussions collectives (techniques de la délibération) pour permettre de mettre en regard les savoirs théoriques et empiriques (plus globaux) avec les savoirs d'expérience (propres à l'enseignant et à la situation).

Enseignement et apprentissage

Comme le propose Claude Germain, il est clair que l'enseignement est au cœur de la didactique (et de la didactologie) et que l'étude d'un moyen au service d'une finalité (l'apprentissage) est tout à fait légitime. Il ne lui est pas concevable d'inclure l'apprentissage dans le domaine de la didactique car les études portant sur ce sujet sont partie intégrante de disciplines spécifiques, à savoir la psychologie de l'apprentissage et/ou la neurolinguistique. Cela n'empêche pas le didacticien de s'appuyer sur des résultats de recherche de ces disciplines (savoirs empiriques) pour organiser le matériel linguistique.

LA CONTEXTUALISATION OU LA MÉTHODIQUE NIVEAU 3

Finalement, la progression organisée sera testée dans la salle de classe auprès d'apprenants et d'enseignants qui pourront faire des retours concernant l'opportunité des mises en œuvre et des techniques proposées par le tandem didacticien/enseignant. C'est la confrontation des propositions au milieu dans toute sa diversité qui alimentera les ajustements nécessaires au programme initialement prévu.

Méthode et méthodique

En choisissant un terme nouveau, la méthodique, Claude Germain tente d'éviter deux écueils principaux pour organiser la didactique de langues, à savoir, la méthode comme discipline source de substitut et la méthode comme réponse universelle à des situations d'enseignement très diverses. La méthodique est présentée comme une double didactisation (du contenu et des moyens) et une contextualisation qui impliquent des acteurs différents (didacticien – enseignant – apprenant) et des discussions collectives pour construire un programme efficace pour un milieu donné. Pour Claude Germain, les méthodes de langues qui ont traversé les siècles relèvent plutôt d'intuitifs pragmatiques, d'opinions, de présupposés, etc. et ne peuvent pas remplacer une discipline source comme il le propose, à savoir, la linguistique. Le processus de didactisation nécessitant des discussions et la prise en compte du contexte de la relation d'enseignement, le manuel de langues ne peut pas être universel ; l'enseignant ne peut pas non plus être un simple technicien qui applique une méthode : il participe activement avec un didacticien et ses apprenants à la conception et la mise en œuvre d'un programme spécifique et efficace (méthodique niveau 2 et 3).

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS À LA DIDACTIQUE DE LANGUES – LA DIDAXIE/FORMATION

Puisque l'enseignant n'est pas un simple technicien qui applique des méthodes, la formation de ce dernier doit être repensée pour qu'il puisse s'inscrire dans le processus de la méthodique. Pour cela, Claude Germain propose une formation en plusieurs temps qu'il appelle didaxie-formation.

1. Tout d'abord, une période qui prend en compte les savoirs d'expérience constitués en tant qu'ancien apprenant en langues mais aussi les représentations du métier et qui pourrait être alimenté par des observations d'enseignant chevronnés et qui cherche à développer un esprit critique.
2. Puis, un temps dédié à la présentation d'informations de différente nature centrées sur les savoirs théoriques et empiriques, avec notamment des résultats issus des disciplines sources comme la linguistique, la sociologie, la psychologie, etc. mais aussi d'études pragmatiques émanant de la recherche-développement, recherche-action et recherche collaborative. Des discussions mobilisant des études de cas permettraient d'échanger sur des répertoires personnels d'enseignement en construction ou à remettre en question.

3. Finalement, pendant toute sa pratique professionnelle, l'enseignant sera invité par le biais de séances d'auto-analyse et de réflexion à continuer d'élargir son répertoire professionnel.

La formation initiale (temps 1) devra aussi être complétée par une formation en pédagogie générale afin que l'anxiété liée à la gestion de la classe puisse être dissipée rapidement et ne porte pas obstacle à la fonction didactique de l'enseignant.

CHANGER LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS – LA DIDAXIE/RECHERCHE

Claude Germain revient sur un constat particulièrement amer pour tout chercheur en éducation, à savoir le fait que les résultats des recherches empiriques en éducation influencent rarement les pratiques des enseignants. Pour pallier ce problème, les recherches collaboratives alliant chercheurs et enseignants semblent un moyen efficace pour faire réfléchir ces derniers sur les représentations qu'ils peuvent avoir de leurs pratiques. Claude Germain recense 6 retombées positives des recherches collaboratives pour les enseignants: la confirmation ou l'infirmité de leurs intuitions, des attentes plus mesurées concernant l'application de résultats de recherche dans leurs cours, le développement d'attitudes plus positives envers des situations problématiques, l'organisation de leurs propres savoirs, la déculpabilisation par rapport à leur pratique et l'élaboration de stratégies d'évitement pour ne pas se retrouver en difficultés.

QUELQUES RÉFLEXIONS

Les propositions de Claude Germain sont novatrices sur plusieurs points et permettent de réfléchir aux rôles différenciés du didactologue, du didacticien et de l'enseignant de langues étrangère. On comprend cependant que le didacticien de par ses missions multiples est au cœur de l'édifice de la relation d'enseignement des langues en milieu institutionnel. Avec sa casquette méthodique, il devra conceptualiser une discipline source (la linguistique), conseiller des enseignants élaborant un programme en mobilisant des savoirs empiriques et théoriques, servir d'intermédiaire entre chercheurs et enseignants et finalement mettre en place des recherches-développement. Avec sa casquette de didaxie, il pourra accompagner la formation initiale des enseignants, servir de caisse de résonance pour des enseignants confrontés à des situations problématiques et s'investir dans des recherches-action ou collaborative. Le didactologue, quant à lui, sera spécialisé dans la recherche fondamentale sans visée pratique et l'enseignant assigné à sa classe de langues immergée dans sa pratique quotidienne avec la possibilité de solliciter le didacticien pour faire évoluer son répertoire personnel d'enseignement. Le didacticien semble alors le salvateur mis en lumière pour faire avancer une nouvelle discipline aux contours étendus.

L'autonomisation de la didactologie et de la didactique pour l'enseignement des langues par rapport à des disciplines sources comme la linguistique ou la psychologie et la centration sur la relation sujet-agent est confirmée par l'utilisation d'une terminologie et d'une conceptualisation (losange didactologique ; savoirs et modèles didactiques) nouvelles, ce qui permet de se projeter dans un univers épistémologique plus construit et plus abouti.

La remise en question de nombreuses notions vagues circulant dans le domaine actuel de la « didactique-didactologie de l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture » précise le nouveau visage de la didactique et de la didactologie aux visées distinctes tout en mobilisant et optimisant les écrits de chercheurs reconnus. On peut questionner certaines orientations proposées par Claude Germain mais on ne peut pas lui reprocher d'avoir cherché à dépoussiérer la didactique, d'avoir tenté d'éliminer toutes les voies de garage et d'avoir construit minutieusement deux nouveaux objets de recherche avec des finalités et des méthodes de recherche différentes. En incluant dans son argumentation, les échanges in vivo avec des collègues lors de colloques, ses réflexions lors de co-enseignements de cours ou de recherches à plusieurs mains, Claude Germain abat ses cartes une à une pour se révéler grand maître en épistémologie.

L'auteure

Maitre de conférences à l'université de Strasbourg. Après une formation à la didactique du FLS en Colombie-Britannique (Canada), elle continue ses recherches dans le domaine des technologies digitales au sein du groupe de recherche Technologie et Communication (Tec et Co) du laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation (LISEC) des universités de Strasbourg, de Lorraine et de Haute-Alsace. Plus particulièrement, elle centre ses analyses sur la dynamique des interactions dans des dispositifs variés d'enseignement des langues (présentiel, hybride, distanciel).

ngettcliffe@unistra.fr

Didactique du FLES : Recherches et Pratiques est une revue publiée par l'Association rhénane des enseignants de FLE (AREFLE) à raison de 2 numéros par an. Elle accepte des articles en français concernant toutes les thématiques qui touchent à l'enseignement et à l'acquisition du Français Langue Etrangère et Seconde. Revue d'interface entre la recherche et les pratiques professionnelles, elle classe les contributions dans 8 rubriques (Recherche, Pratique et recherche, Retour d'expériences, Pratique de classe, Point de vue, Entretien, Note de lecture, Débat) et encourage les premiers écrits des jeunes chercheurs. Toute proposition peut être envoyée à asso.rhenane.enseignants.fle@gmail.com pour une évaluation en double aveugle

Directrice de revue

Dr. Gettliffe Nathalie, Ph.D., Université de Strasbourg

Secrétariat de rédaction

Mme Koecher Liliane, Université de Strasbourg

Mme Ardisson Marie-Aline, Université de Strasbourg

Comité éditorial

Pr. Abendroth-Timmer Dagmar, Université de Seigen, Allemagne

Pr. Geiger-Jaillet Anémone, Université de Strasbourg

Mme Lejeune Patricia, Ville et Eurométropole de Strasbourg

Pr. Mertens Jurgen, Université de Stuttgart, Allemagne

Dr. Regnault Elizabeth, HdR, Université de Strasbourg

Pr. Schlemminger Gérald, Pädagogische Hochschule de Karlsruhe, Allemagne

Dr. Theissen Anne, HdR, Université de Strasbourg

Comité scientifique

Dr. Stratilaki Sofia, Université Sorbonne Nouvelle et Université du Luxembourg

Pr. Claude Germain, Université du Québec à Montréal, Canada

Dr. Romain Jourdan-Otsuka, Kyoto University of Foreign Studies, Japon

Dr. Benatta Fatima Zohra, Université de Mascara, Algérie

Dr. Yannick Hamon, Università Ca' Foscari, Italie

Pr. Nour-Eddine Fath, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Maroc

Dr. Katarzyna Kwapisz-Osadnik, Université de Silésie, Pologne

Mme Mahacen Varlik, Université de Marmara, Turquie

Prix du numéro : 25 euros (France) 20 euros (Étranger) Abonnement annuel : 40 euros (France) 30 euros (Étranger)