



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG SUISSE
UNIVERSITÄT FREIBURG SCHWEIZ

Centre de Didactique Universitaire et Nouvelles Technologies et Enseignement

Intégration d'un environnement d'EAD dans l'enseignement de langues

Travail de fin d'études

Présenté par

Emma Papadopoulos-Requejo

en vue de l'obtention du

Postdiplôme Did@cTIC

en Enseignement Supérieur et Nouvelles Technologies de l'Education

Sous la direction de

Mme Prof. Bernadette Charlier

Fribourg, septembre 2005

A tous ceux qui m'ont donné la chance
de revenir sur les bancs de l'École

**« Rien ne se perd, rien ne se crée,
tout se transforme »**
Lavoisier

Table de matières

Table de matières	3
i Introduction	4
A Description du projet	6
1. Contexte professionnel.....	6
2. Besoins et objectifs d'enseignement-apprentissage.....	6
3. Conception d'un dispositif de formation	8
4. Choix et vision de l'instrument d'EAD	9
B Mise en oeuvre du projet.....	11
1. Scénarisation du dispositif d'apprentissage (scénario didactique).....	11
1.1.1. Objectifs de l'apprentissage des langues	11
1.1.2. Approche d'Enseignement / Apprentissage	12
1.1.3. Formulation d'un scénario d'apprentissage hybride	15
2. Articulation des activités	17
3. Exemples d'activités EAD.....	19
3.1.1 Mini-projet.....	20
3.1.2 Hypermédia	21
C Evaluation	25
1. Démarche d'évaluation	25
2. Analyse des résultats.....	25
2.1.1 Espagnol HTA	25
2.1.2 Français BMS II	28
3. Rétroaction.....	29
ii Conclusion.....	32
iii Sigles et Glossaire	33
iv Bibliographie	34
v Webographie	35
vi Annexes	37
1. Questionnaire d'évaluation de l'EAD.....	37
2. Recueil de données HTA / BSCW – Spanisch	39
3. Recueil de données BMSII (BSCW-Synergeia)	41
4. Recueil de données HTA-BSCW- Spanisch 2	43

i Introduction

Ce travail ne prétend être qu'un témoignage d'une expérience, une sorte de rapport d'acheminement et concrétisation d'une initiative personnelle : la mise en place d'un support complémentaire aux cours de langue en présentiel, un outil TICE¹, défini ici comme instrument pouvant gérer avec efficacité des activités d'apprentissage variées et à distance.

L'origine de cette expérience a été déterminée par plusieurs facteurs : l'environnement de formation et le contexte socio-culturel où cette formation s'insère, une réflexion personnelle concernant les pratiques pédagogiques dans l'enseignement des langues et la prise de conscience de l'importance croissante des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'ensemble des domaines de l'activité humaine.

Face à ces nouvelles technologies, en tant que formatrice -donc en contact quotidien avec la jeunesse- il serait inconséquent de vouloir se calfeutrer à tout prix dans des méthodes d'enseignement traditionnelles –peut-être bientôt dépassées. C'était l'occasion d'aller de l'avant, de repenser sa pratique pédagogique, de réfléchir aux potentialités de ces technologies et de se laisser entraîner dans des nouveaux horizons de la formation.

D'autre part, si le multilinguisme est un objectif essentiel au sein de l'Europe –pensons au programme Leonardo da Vinci- et la maîtrise de plusieurs langues ouvre de nouvelles perspectives en matière d'emploi et de mobilité professionnelle, dans l'enseignement supérieur nous assistons cependant à une situation singulière : la place accordée aux langues devient de plus en plus secondaire, tant de la part des apprenants comme de la part des autorités cantonales qui estiment que ces savoirs devraient être acquis au niveau secondaire et qui en sus doivent faire face aux contraintes des budgets.

L'enseignant se trouve confronté à un environnement souvent difficile : des objectifs de formation de plus en plus exigeants -dans des plages-horaires plus réduites- et des apprenants ayant des attentes et des pré-acquis très différents.

Si un environnement d'enseignement à distance ne saurait pallier toutes ces contraintes, s'inscrivant *en articulation* à l'enseignement en présentiel, permettrait de :

- rendre le travail à distance plus efficient, puisqu'il pourrait être mieux guidé et soutenu
- répondre aux besoins particuliers des étudiants, remédier et encourager leur apprentissage et
- articuler les activités à distance et en présentiel afin de rendre ce dernier plus efficient sur le plan communicatif.

Or, cette idée de départ devient vite une problématique. Pour un néophyte dans le domaine de l'informatique, comment créer des ressources pédagogiques médiatisées ? Comment articuler les activités en présence et à distance et surtout comment faire pour que « l'innovation »² ne demeure pas seulement une innovation mais confère une valeur ajoutée à l'enseignement-apprentissage ?

¹ E-Formation, Petit lexique de la formation ouverte et à distance (FOAD) http://www.centre-info.fr/article.php3?id_article=151

² Voir [Sommaire](http://www.cefiec.fr/ressources/m%C3%A9moire%20foremsi.pdf), p. 58-59. <http://www.cefiec.fr/ressources/m%C3%A9moire%20foremsi.pdf>

Persuadée de la validité de mon dessein et non moins consciente de mon incompetence pour mettre sur pied un tel support, je décide d'entreprendre un cursus pouvant me faciliter les « outils » nécessaires : Did@cTIC. Filière Postdiplôme en Enseignement Supérieur et Technologie de l'Education, Centre de didactique universitaire et nouvelles technologies et enseignement de l'Université de Fribourg.

Le résultat sera une « mise en scène » que Tricot et Plégat-Soutjis³ appelleraient à juste titre « *anecdotique* » dans le sens qu'elle témoigne d'une expérience personnelle : une problématique à résoudre, des contraintes à satisfaire, une procédure et un processus guidés par maintes réflexions pédagogiques et didactiques, des approches théoriques et techniques appliquées et évaluées dans deux contextes de formation différents mais sans aucune prétention exemplaire ou scientifique.

Après avoir situé nos deux contextes de formation, nous entamerons notre démarche par l'appréciation de leurs besoins et de leurs objectifs généraux.

Afin de nous forger une première idée de notre dispositif de formation hybride et de l'articulation des activités à distance et en présentiel, nous aborderons brièvement quelques théories de l'apprentissage (apprendre comment ?) et les travaux de chercheurs s'étant déjà penchés sur la problématique de l'hybridation.

Dans un deuxième temps, nous référant au *Cadre européen commun de référence* élaboré par le Conseil d'Europe, nous nous pencherons sur les objectifs généraux de tout apprentissage de langues. Ceci nous permettra de préciser notre positionnement à ce sujet, de formuler nos objectifs pédagogiques et stratégiques et de développer notre scénario d'apprentissage hybride.

Par la suite, nous décrirons notre dispositif dans sa modalité à distance. Il s'agit dans son intégralité de notre propre conception et réalisation. Aussi, les ressources documentaires et hypermédia qui y figurent nous les avons conçues et développées dans le cadre de ce projet. A titre d'exemple, nous découvrirons et examinerons quelques activités.

Enfin, puisque ce dispositif a été créé et intégré dès le début dans les deux contextes de formation, a évolué et s'est « configuré » conjointement à leur apprentissage, même s'il n'a été expérimenté qu'une première fois, il nous semble important de procéder à son évaluation. L'analyse des données recueillies nous permettra alors d'entrevoir les résultats de notre « innovation ».

³ TRICOT, A., PLEGAT-SOUTJIS, F. (2003) : Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif à distance, Sticef, vol. 10, p. 2

A Description du projet

1. Contexte professionnel

Ce projet s'inscrit dans deux contextes de formation différents, ayant cependant un même cadre géographique et s'adressant à un public adulte. Il s'agit d'une part de l'apprentissage de langues étrangères à option -l'espagnol et le français- dans un curriculum de formation d'ingénieur et d'architecte. D'autre part, de l'apprentissage du français, branche fondamentale du programme de formation de Maturité professionnelle orientation commerciale en cours d'emploi.

Le contexte de formation de HTA⁴, n'étant actuellement pas soumis à évaluation sommative est aussi en ce qui concerne ses objectifs plus flexible et plus adapté aux besoins de l'apprenant. Le contexte de Maturité professionnelle, BMSII⁵, est soumis à un cadre de référence fédéral avec un environnement éducationnel très précis.

Malgré les contrastes de ces curriculums de formation et des dispositions motivationnelles ou professionnelles de l'apprenant –technique, commerce- dans leur parcours d'apprentissage entreront en jeu des variables qui leur seront communes : des variables individuelles –savoirs prérequis insuffisants, approche d'apprentissage, développement de stratégies et priorités- et des variables d'environnement éducationnel -examens, projets, agenda- entraînant chez l'apprenant un sentiment de stress, de manque de temps, se traduisant par la démotivation et le découragement dans la réalisation d'un « apprentissage significatif »⁶.

2. Besoins et objectifs d'enseignement-apprentissage

Que ces objectifs soient prescrits par un curriculum de formation fixe (BMSII) ou par un dispositif plus flexible (HTA) le temps ou le manque de temps⁷ semble être déterminant dans les deux contextes d'apprentissage choisis.

Notre objectif est donc d'élaborer une stratégie pédagogique afin de « rentabiliser » le temps en présentiel et à distance, «de combiner pour l'ensemble d'un curriculum les activités et les outils technologiques qui contribueront de la manière la plus efficiente (...) à l'apprentissage »⁸.

⁴ HTA : Hochschule für Technik und Architektur, Luzern.

⁵ BMS II : Kaufmännische Berufsmaturität für gelernte Berufsleute = Maturité professionnelle commerciale Post-CFC

⁶ CHARLIER, B.: Conception et mise en oeuvre de dispositifs d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement, Notes de Cours, Module A , Université de Fribourg , septembre 2003, p. 6

⁷ Mieux gérer le temps d'enseignement/ apprentissage peut faire l'objet d'une étude approfondie qui dépasse le cadre de notre travail. Voir L'organisation de l'innovation dans l'enseignement des langues, Etudes de cas. CELV, p. 22
<http://www.ecml.at/documents/pub111F2003Heyworth.pdf>

⁸ CHARLIER B., DAELE A., DEPOVER Ch., LIBON E., WINCKEL F. : L'enseignement à distance en mutation. Diagnostic et perspectives en communauté française de Belgique, Recherche n° 92/01, p. 7.
<http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/092/synthese/article2002.pdf>

Or, « apprendre » comment ? Déjà Aristote affirmait que « ce que nous devons apprendre nous l'apprenons en faisant », Plutarque disait que « le cerveau n'est pas un verre qu'il faut remplir mais une étincelle qu'il faut allumer » et même Galilée soutenait qu' « on ne peut rien enseigner à aucun homme, nous pouvons simplement l'aider à le découvrir par lui-même ». Depuis les travaux de Piaget on sait que les connaissances ne sont pas transmises par quelqu'un qui « sait » vers quelqu'un qui « ne sait pas ». L'individu construit son savoir par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets.

Dans son modèle de compréhension pédagogique, Jean Houssaye définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir.

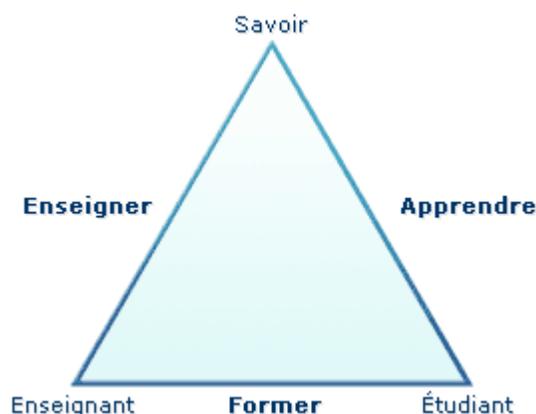


Fig. 1. Triangle Pédagogique de Jean Houssaye⁹

Houssaye fait remarquer qu'en règle générale, toute situation pédagogique privilégie la relation de deux éléments sur trois du triangle pédagogique. Alors, le troisième fait le fou ou le mort. L'enseignement classique, en face à face, et plus concrètement l'enseignement supérieur met l'accent sur la relation « savoir » et « enseignant » ou processus didactique. L'apprenant est moins présent, devient « le mort », l'élément passif.

Bien entendu, dans un scénario pédagogique l'idéal serait de combiner les trois processus : enseigner, former, apprendre en privilégiant ce dernier. Il va de soi que dans le processus « apprendre », l'enseignant détient le rôle de « mort », d'exclu. Toutefois, nous pensons qu'il pourrait tirer parti de cette situation en prenant le rôle de médiateur, de personne ressource qui motive, soutient et dirige la relation d'apprentissage.

Rejoignant une approche constructiviste nous admettons donc que, de la même façon qu'on n'apprend pas à conduire en remplissant des tests de théorie, on n'apprend pas une langue en écoutant des explications de grammaire. Pour apprendre à conduire, il faut conduire. Pour apprendre une langue, il faut l'utiliser de façon active.

« Le rôle des enseignants en langues vivantes a pendant longtemps consisté à transmettre aux apprenants les savoirs qu'eux-mêmes avaient acquis au cours de leur formation initiale (...) sans se

⁹ Pédagogie du projet in Compétice <http://bd.educnet.education.fr/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>

poser la question de savoir si et comment les apprenants pourraient utiliser leurs acquis dans l'avenir. Les méthodologies actuelles sont orientées vers une approche communicative des langues vivantes qui vise à développer chez les apprenants une véritable capacité à communiquer dans la langue étudiée, voire la pratiquer effectivement et l'utiliser dans des situations réelles de communication¹⁰».

Aussi, le Cadre européen commun de référence pour les langues préconise un processus d'apprentissage orienté vers l'action :

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**¹¹.

Ainsi, notre but est de rendre l'enseignement-apprentissage des langues actif et de favoriser la communication, dans les deux acceptions : réception (compréhension) et production (expression).

3. Conception d'un dispositif de formation

La formation mixte permet «de bénéficier des avantages de la formation présentielle et du e-learning en créant une situation de formation inédite, innovante »¹². Françoise Cross dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* définit l'innovation comme « l'introduction d'un nouveau ou d'un nouveau relatif dans un système existant, en vue d'une amélioration et dans une perspective de diffusion¹³ ».

Dans cette définition l'énoncé «nouveau... dans un système existant... en vue d'une amélioration » nous semble particulièrement significatif. C'est dans cette perspective que nous concevons notre projet : intégrer un élément nouveau ou « accommoder » un environnement d'EAD afin de bénéficier de ses avantages et d'améliorer le modèle existant. Il va de soi que cette innovation va entraîner un changement non seulement dans la réalisation et utilisation de ce nouveau instrument mais aussi une répercussion et par conséquent une transformation de la pratique¹⁴ pédagogique établie : les séances en présentiel.

¹⁰ BOLDIZSAR, G. & équipe de projet : « Enseigner une langue vivante », Introduction au contexte européen actuel de l'enseignement des langues : un kit pédagogique, CELV, Editions Conseil d'Europe, p. 29
<http://www.ecml.at/documents/pub214F2004Boldizsar.pdf>

¹¹ Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence. CE. 1996, p. 15
<http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>
Nous reviendrons plus tard à l'acception accordée à « compétences à communiquer langagièrement ».

¹² BERNAHRD JULIEHT Group : « Développer des talents pour réussir », Formation mixte
<http://www.bernardjulhiet.com/formation/pages/ingenierie/mixte.html>

¹³ CROS, Françoise : « innovation », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan Université, 1994, pp. 525-529

¹⁴ Voir CHARLIER, B. : Utiliser les TIC, une occasion de changer sa pratique ? SYNTIC 1999, CTA - Hornu. p. 7
http://www.unifr.ch/didactic/IMG/pdf/utiliser_les_tic-rtf.pdf

Arrivés à ce stade, nous sommes confrontés à une série de questions : comment articuler le dispositif de formation, quel environnement est le plus approprié au développement et acquisition de quelles compétences, quels scénarios et quels paradigmes d'apprentissage peuvent être réalisés à distance et surtout comment coordonner les activités afin que les deux environnements soient interdépendants et complémentaires.

Nombreux chercheurs se sont penchés sur cette problématique. Charlier et Peraya ont représenté l'hybridation d'un système de formation par le schéma suivant :

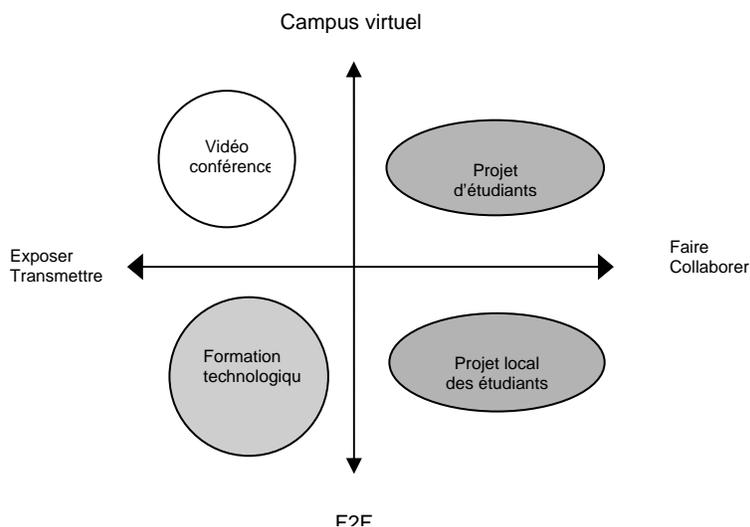


Fig. 2. L'hybridation des pratiques (extrait de Charlier et Peraya, 2002)¹⁵

L'axe F2F face to face = présentiel s'accompagne des scénarios du type transmission (correspondant dans le triangle pédagogique, Fig. 1, au processus « enseigner ») et l'axe Campus virtuel = distance où figurent des scénarios du type faire collaborer, médiation (correspondant au processus « apprendre » du triangle pédagogique).

Dans notre cas particulier, l'enseignement-apprentissage des langues, l'axe distance mise moins sur la communication de groupe et la démarche de collaboration. Nous y reviendrons ...

4. Choix et vision de l'instrument d'EAD

Tous les spécialistes semblent être d'accord sur l'importance de l'ingénierie pédagogique et le choix d'une plateforme en fonction des besoins des acteurs (concepteur, formateur, apprenant). Dans notre cas, le problème du choix ne se pose pas...

¹⁵ CHARLIER, B. & PERAYA, D. (2002) : Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. Bruxelles, DeBoeck.

Notre institution dispose d'une plateforme « simple », du type « clef en main », à fonctionnalités figées, permettant outre la mise en ligne de cours -à ressources médiatisées simples-, la communication asynchrone et l'inscription directe.

BSCW est un instrument d'utilisation aisée. Il présente certainement des faiblesses, mais sa facilité opérationnelle et son accessibilité -lors d'acteurs inexpérimentés- constituent un avantage.

Pour la réalisation de notre projet, notre démarche de « prise en charge de l'outil » sera plutôt une démarche d'adaptation à ses fonctionnalités. Adaptation dans le sens de création de ressources en fonction de sa « faisabilité », de ses propriétés. Démarche d'adaptation également dans le sens d'aménagement de solutions, d'activités, en fonction et en complément à un dispositif existant. Elle doit permettre à l'apprenant de :

- **accéder** facilement à des documents, des outils et autres ressources pédagogiques avec un maximum d'autonomie.
- **individualiser** son apprentissage et combler des lacunes éventuelles mettant à sa disposition des documents complémentaires ou dirigeant l'apprenant vers des ressources pédagogiques « réseau » sélectionnées.
- **encourager** sa motivation au moyen d'hypermédias conçus à cet effet et soutenir ses intérêts par le biais de ressources média authentiques –journaux, émissions radio, pages culturelles- disponibles sur le web et accessibles à partir de leur environnement technologique.
- **évaluer** ses acquis.

Un autre élément important de notre démarche de création/adaptation est un concept de dynamisme. Contrairement aux dispositifs de FOAD, -où l'ingénierie pédagogique et même la scénarisation des apprentissages sont effectués et mis en place avant le commencement de la formation- nous privilégions un processus dynamique, évoluant en parallèle aux séances en présentiel et s'adaptant aux besoins de l'apprenant. Cela veut dire concrètement, qu'après chaque leçon en présentiel, il s'agit de revoir et mettre en ligne les activités et ressources correspondantes.

Il va de soi que cette ingénierie pédagogique¹⁶ est réalisée à l'avance. Cependant, de la même façon que dans l'enseignement traditionnel -malgré un curriculum de formation fixe- le professeur sait adapter sa pratique à chaque nouveau groupe d'apprenants, nous pensons qu'un dispositif de formation à distance doit pouvoir jouir également d'une certaine flexibilité, rester maniable, vivant. Nous sommes conscients que cela requiert une gestion organisationnelle régulière et une énorme disponibilité de la part du formateur.

¹⁶ Voir à ce sujet GALLOY, S. (2002) : "Ingénierie pédagogique" in: Etude d'opportunité de formation pour e-formateur, Université de Liège. http://www.det.fundp.ac.be/destef/anciens/travaux/sophie_galloy.pdf

B Mise en oeuvre du projet

1. Scénarisation du dispositif d'apprentissage (scénario didactique)

1.1.1. Objectifs de l'apprentissage des langues

S'agissant de deux curriculums de formation différents, nous n'envisageons pas d'aborder ici les objectifs spécifiques¹⁷ de chaque dispositif, mais de préciser les objectifs généraux¹⁸ de tout apprentissage de langues.

Ces objectifs sont largement exposés dans un document élaboré par le Conseil d'Europe -le Cadre Européen Commun de référence pour les langues¹⁹ -, un outil qui s'adresse à l'ensemble des utilisateurs de langues : apprenants, enseignants, auteurs de manuels, etc. :

« L'une des fonctions principales du Cadre de référence est d'encourager tous les différents partenaires de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et de leur donner les moyens d'informer les autres (...), non seulement de leurs buts et de leurs objectifs mais aussi des méthodes qu'ils utilisent et des résultats réellement obtenus, il apparaît clairement que le Cadre de référence ne peut se limiter au savoir, aux aptitudes et aux attitudes que les apprenants doivent acquérir afin de fonctionner en utilisateurs compétents de la langue, mais qu'il doit aussi traiter du processus d'acquisition et d'apprentissage de la langue ainsi que des méthodes d'enseignement (...) Afin de jouer ce rôle, il dresse un inventaire **de paramètres, de catégories, de critères et d'échelles** dans lesquels les utilisateurs peuvent puiser»²⁰.

Dans ce document, on considère que le citoyen européen doit avoir une compétence plurilingue et pluriculturelle qui est définie comme :

« la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures»²¹.

Cette « compétence à communiquer langagièrement » est définie comme l'ensemble des aptitudes générales (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre) mobilisées par les utilisateurs/apprenants et combinés « à une compétence communicative de type plus

¹⁷ « Les objectifs spécifiques découlent des objectifs généraux. Ils s'adressent plus directement à l'étudiant et lui donnent une idée claire de ce qu'il doit apprendre. De ces objectifs spécifiques découlent ensuite les éléments de contenu ainsi que les activités d'apprentissage et d'évaluation ».

Définition de MORIN, B. : Le processus de production de cours en formation à distance. Faculté de formation permanente, Université de Montréal. <http://www.formationadistance.umontreal.ca/production/>

¹⁸ Nous sommes conscients de l'ambivalence du terme « objectif ». Rappelons que les objectifs spécifiques d'apprentissage doivent être réalistes et mesurables cependant nous nous limitons ici à des objectifs généraux.

¹⁹ *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence.* CE. 1996 <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

²⁰ Idem, p. 20-21

²¹ Idem

spécifiquement linguistique²²». Dans ce sens plus étroit, la compétence communicative comprend les composantes suivantes :

- a. compétences linguistiques (maîtrise lexicale, correction grammaticale, compétence sémantique, maîtrise du système phonologique, maîtrise de l'orthographe).
- b. compétences spécifiques se rapportant aux domaines de la vie privée, de la vie publique et de la profession, ainsi qu'aux activités linguistiques de réception orale (écouter), de réception écrite (lire), d'interaction orale (prendre part à une conversation), de production orale (s'exprimer oralement en continu) et d'interaction et production écrites (écrire).
- c. compétence sociolinguistique (reconnaître le registre de langue, règles de politesse, expressions idiomatiques, etc.)
- d. compétences pragmatiques ou connaissance des principes dont les messages sont :
 - a. organisés structurés et adaptés (compétence discursive)
 - b. utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle)

Il est des cas où l'apprentissage d'une langue étrangère vise avant tout à faire que l'apprenant acquière une maîtrise de la composante linguistique : connaissance de son système phonétique, de son vocabulaire et de sa syntaxe sans souci de compétence sociolinguistique ni pragmatique. Dans d'autres circonstances, l'objectif est avant tout d'ordre pragmatique et cherche à mettre en place une capacité d'agir dans la langue étrangère avec des moyens linguistiques limités et sans recherche particulière de correction linguistique.

En ce qui nous concerne, nous recherchons un progrès harmonieux de ces différentes composantes et en termes d'activités langagières –relevant alors de la réception, de la production, de l'interaction ou de la médiation- nous mettons en avant une dimension opérationnelle au niveau de l'interaction en face à face et visons des résultats plus effectifs dans -et par- des activités de réception (lire ou écouter), « au détriment » de l'activité de médiation (traduction ou interprétariat).

1.1.2. Approche d'Enseignement / Apprentissage

Depuis le commencement de ce travail et au fur et à mesure que nous avançons dans notre démarche, nous essayons de préciser notre positionnement concernant l'enseignement/apprentissage des langues. Nous soutenons que pour faciliter l'apprentissage -pour que l'apprenant soit capable de comprendre et d'utiliser une langue- la participation active de celui-ci à l'interaction communicative est une condition nécessaire :

« Il faut un apport de langue substantiel, contextualisé et intelligible ainsi que des occasions d'utiliser la langue de manière interactive ²³».

²² Cadre européen commun de référence, op. cit., p. 86

²³ idem, p. 108

En règle générale on attend des apprenants qu'ils acquièrent une langue étrangère L2 selon l'une des différentes « modalités »²⁴ ou en les combinant. Nous retenons :

- a. par l'exposition directe à l'utilisation authentique de la langue en L2
 - en écoutant des conversations auxquelles ils ne participent pas (émissions radio, enregistrements, etc.)
 - en lisant des textes écrits non manipulés et non progressifs (journaux, magazines, récits, romans, etc.) et à des textes écrits sélectionnés (c'est-à-dire progressifs)
 - en utilisant des logiciels, des cédéroms, etc.
- b. par la participation directe à une interaction communicative authentique en L2.
- c. en combinant ce qui précède dans le cadre d'une planification, d'une exécution et d'une évaluation de l'activité de classe et en négociant l'interaction afin de répondre aux besoins des différents apprenants.

Dans ce processus d'enseignement/apprentissage, l'enseignant/l'apprenant est amené à exploiter plusieurs **paradigmes d'enseignement/apprentissage** (Leclercq et Denis, 1998)²⁵

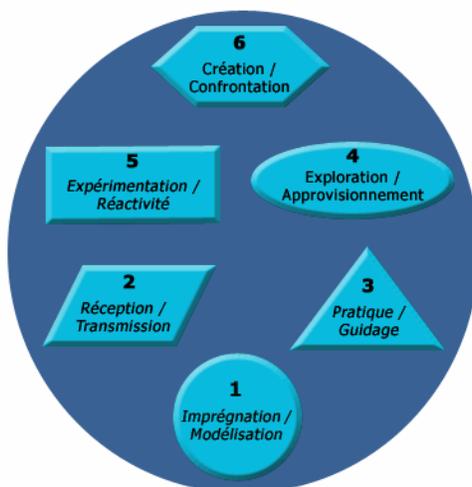


Fig. 3. Six paradigmes d'Apprentissage/ Enseignement ²⁶

Pour chaque paradigme les auteurs envisagent six facettes. Le premier terme désigne l'opération de l'apprenant. Par exemple, dans le paradigme 2 il s'agit d'une opération de réception. Le deuxième terme désigne celle du formateur (ici transmission)²⁷.

Leclercq *et al.* (1998) ont spécifié le **niveau de compétences** auquel ces apprentissages se rapportent en utilisant la typologie proposée ci-après. Selon les auteurs, tout enseignant/

²⁴ D'autres modalités sont mentionnées dans Cadre européen commun de référence, op.cit. p. 111

²⁵ LECLERQ & DENIS, B, (1998) : Méthodes de formation en psychologie de l'apprentissage, ULG.

²⁶ Extrait de Form@HETICE. Ressources. http://www.crifa.fapse.ulg.ac.be/formhetic/PPT/pages/page_cadre6.php#b6

²⁷ Leclercq et Denis envisagent pour chaque paradigme les facettes suivantes : 1. l'opération de l'apprenant 2. l'opération du formateur 3. les demandes de l'apprenant, 4. les offres de l'enseignant, du formateur 5. les éléments propices dans les lieux de formation 6. les lieux classiques d'apprentissage organisé (qui ont, d'habitude, été conçus pour cela).

formateur cherche à développer chez l'apprenant quatre types de compétences, organisées en une pyramide à quatre niveaux, dont la base est constituée par les « compétences dynamiques» :



Fig. 4. Niveaux de compétences LECLERCQ (1987)²⁸

Enfin, nous ne devons pas oublier la première **taxonomie des objectifs** du domaine cognitif : *La Taxonomie des objectifs pédagogiques : Vol. I : Domaine cognitif* (Bloom et al. 1956), un ouvrage utilisé dans le monde entier pour faciliter l'élaboration des matériels d'évaluation.

La taxonomie cognitive repose sur l'idée que les opérations cognitives peuvent être réparties en six niveaux de complexité croissante. Selon Eisner²⁹, le principe même de cette taxonomie est que l'apprenant accède à un niveau donné s'il est capable d'exécuter les opérations correspondant au(x) niveau(x) inférieur(s). Par exemple, la capacité d'évaluer -le plus haut niveau dans la taxonomie cognitive- n'est possible que si l'apprenant est en mesure de détenir les informations nécessaires, de les comprendre, de les appliquer, de les analyser, de les synthétiser, pour finalement les évaluer.

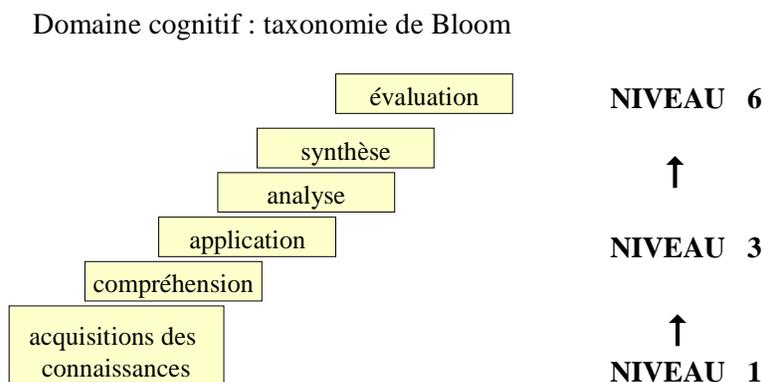


Fig. 5 ³⁰

Nous aurons l'occasion de revenir à ces instruments lors de l'élaboration de notre scénario (ch.1.1.3.), l'articulation de contenus (chap.B.2) ou la conception d'activités (ch. B.3).

²⁸ Schéma adapté de : <http://www.crifafapse.ulg.ac.be/flexifor/transfert.htm>

²⁹ EISNER E. W. (2000) : Benjamin Bloom, in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXX, n° 3, septembre 2000, p. 437-446
<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/bloomf.pdf>

³⁰ Schéma adapté de : <http://www.medecine.uhp-nancy.fr/pages/archives/seminaire/15>

1.1.3. Formulation d'un scénario d'apprentissage hybride

Nous avons évoqué plus haut la problématique de l'articulation des activités, compétences et paradigmes d'apprentissage, comment adapter les deux modalités de formation en complémentarité, en tant que système hybride.

En chemin nous avons appris que pour développer différents types de compétences chez l'apprenant, il faut varier et exploiter les six paradigmes d'apprentissage/enseignement.

Nous savons aussi que notre apprenant de langues doit acquérir la « compétence à communiquer langagièrement » définie comme l'adéquation des aptitudes générales mobilisées et l'application de différentes « composantes » (linguistiques, spécifiques, socio-linguistiques, pragmatiques et cognitives).

Enfin, nous avons admis que l'apprentissage des langues doit être un processus actif, interactif et dynamique, que les nouvelles connaissances sont acquises lorsque l'apprenant a la possibilité d'interagir et d'explorer des sources et des ressources nouvelles. En plus, nous soutenons que la motivation (voir Fig. 4 « compétences dynamiques », ch. 1.1.2) joue un rôle déterminant.

En vue de ces objectifs généraux, notre stratégie pédagogique consistera à déterminer :

- le choix du modèle d'apprentissage/enseignement (présentiel ou EAD)
- les ressources techniques ou documentaires de chaque modèle, les scénarios et les situations pédagogiques en vue des objectifs spécifiques poursuivis (cette fois pour chaque « groupe d'apprenants » : espagnol /français, débutant /avancé, HTA /BMSII)
- adapter -du moins telle est notre intention- les ressources aux besoins de l'apprenant.

Dans le schéma suivant, nous avons essayé de représenter de façon très concise un scénario global qui pourrait correspondre aussi bien à une unité d'apprentissage, à un module ou à un dispositif de formation. Nous avons pris comme repère la taxonomie de Bloom dans la mesure où elle nous permet de cerner la progression de l'apprenant dans l'acquisition et l'usage de connaissances.

Notre concept d'apprentissage de langues suit cette taxonomie, car nous considérons que pour atteindre la « compétence à communiquer langagièrement », il est essentiel de partir d'un niveau 1 de connaissance³¹ avant d'aborder les étapes ou niveaux de compétences « supérieurs ». Par exemple, nous estimons important de comprendre l'emploi des temps du passé avant de se lancer dans une activité d'interaction -parler de/ raconter ses vacances passées- ou d'analyse et correction d'un texte comportant des erreurs d'emploi (niveau 3 /4).

Dans notre représentation graphique, le processus d'acquisition de compétences évolue progressivement de gauche à droite (but 1, but 2...), peut être interrompu (fin d'une activité, d'une séance de cours en présentiel) et peut être repris et continué à distance. Les flèches indiquent les passages obligatoires de renvoi à l'apprentissage à distance et/ ou de mise en commun en présentiel.

Le but 4 de notre tableau n'est pas un paradigme standard à tout scénario d'apprentissage. Il s'effectue uniquement à distance (ex. mini-projets) lorsque les objectifs pédagogiques le

³¹ Voir taxonomie de Bloom page précédente

requièrent et/ou répondent aux centres d'intérêt de l'apprenant (choix volontaire, collaboration et parfois même coopération à l'enseignement-apprentissage).

Ce travail d'exploration à distance conduira à d'autres compétences de création, appropriation et réinvestissement (un travail écrit, déposé sur le dispositif EAD, accessible aux autres apprenants) et de synthèse et appropriation (présentation en présentiel).

L'évaluation formative se réalise à distance (auto-évaluation) et / ou en présentiel. Par contre, l'évaluation sommative s'effectue presque exclusivement en présentiel.

L'apprenant est souvent impliqué dans le processus d'évaluation de ses co-apprenants. Nous distinguons deux formes d'évaluation : libre et guidée. Lors de l'évaluation libre, les apprenants évaluent eux-mêmes leur(s) co-apprenant(s) selon leurs propres critères. Lors de l'évaluation guidée, ils disposent d'une grille d'évaluation que le formateur leur a soumis. Dans les deux cas les apprenants doivent argumenter leur évaluation. Le formateur évaluera et se prononcera à son tour (évaluation et rétroaction).³²

		But 1	But 2	But 3	But 4	But 5	But 6	But 7
En présence	Activités	Connaître ➔ Comprendre stimulation transmission structuration, explication, exemples	Appliquer Exercices (ex. grammaire) en paires, jeux de rôles discussion travail en groupe	Analyser corriger Analyse de cas (et /ou discussion des difficultés activité analysée à distance, voir ci- dessous).		Synthèse Appropriation Présentation orale Exposé	Evaluation → sommative Examen	Donner rétroaction Prise en compte des commentaires des étudiants (qualité)
	Médiatisation	Langage oral Rétroprojecteur, Transparents Vidéo	Ressource texte, langage	Exercice à erreurs, lacunes ...		power point rétroprojecteur		langage oral / questionnaire
	Acteurs	professeur	étudiants	étudiants/ professeur		étudiant / étudiants / prof	étudiant / prof	prof étudiants
A distance	Activités	Reprise de contenus	↓ Appliquer, approfondir Exercices complémentaires sur plateforme et guidage sur d'autres pages web , traitant la même matière	↑ Analyser corriger Exercices texte ou tic	Exploration ➔ → (paradigme non standard, selon savoir / savoir- faire visé : Ex. Mini-projet : présentation pays Amérique latine à choix) Recherche de documentation	↑ Création Appropriation et réinvestissement Présentation écrite. Dépôt de travaux sur plateforme	↑ Evaluation formative Exercices à lacunes/QCM Contrôle de connaissances de vocabulaire	
	Médiatisation	Tableaux /script plateforme	Exercices texte / audio plateforme	Exercice à erreurs lacunes, logiciel mail, forum	web, mail, forum documentation liens actualisation plateforme	texte / power point plateforme	logiciel quiz Mots croisés	
	Acteurs	étudiant	étudiant seul	étudiant seul / paires	étudiant seul / paires/groupe/ prof	étudiant	étudiant seul	

Fig. 6. Scénarisation d'un environnement hybride³³

³² Cette démarche concluant par l'évaluation et la rétroaction, est utilisée non seulement par rapport au processus d'apprentissage de l'apprenant mais aussi pour la régulation d'un module, de la pratique d'enseignement ou la régulation et validation du dispositif de formation même.

³³ Papadopoulos, E. (2005) : Tableau réalisé dans le cadre du module XII : Conception d'environnements d'apprentissages hybrides, dirigé par PLATTEAUX, H. et MONNARD J. : Did@cTIC, Université de Fribourg.

2. Articulation des activités

Comme nous avons déjà indiqué, tout enseignement/apprentissage de langues intègre des activités linguistiques de réception orale, de réception écrite, d'interaction orale (prendre part à une conversation) de production orale et d'interaction et production écrites (écrire).

Il en ressort de notre tableau que nous souhaitons combiner ces différentes activités et visons à accentuer en présentiel les activités de communication orale :

- réception orale, par l'exposition directe à la langue 2 (paroles et propos tenus par le professeur, enregistrements audio-vidéo, actualités, documentaires, films, etc).
- interaction orale, par la participation directe de l'apprenant comme partenaire d'un interlocuteur compétent (questions / entretiens avec l'enseignant) ou par la participation à des tâches spécialement conçues (jeux de rôle, prise de position, argumentation, etc.)
- production orale ou expression en continu (description, narration, explication, présentation de mini-projets, etc.)

L'enseignement/apprentissage à distance visera quant à lui l'approfondissement des connaissances théoriques et la réalisation d'activités relevant du domaine de l'écrit :

- réception écrite par l'exposition directe avec des ressources documentaires (scripts, textes, webographie)
- interaction écrite, par l'échange ou collaboration avec ses co-apprenants ou avec le tuteur, au moyen des outils de communication intégrés dans le dispositif EAD (courriel, forum).
- production écrite, ou la réalisation d'activités écrites allant dès la réalisation de petits travaux de composition à la concrétisation et élaboration de différents projets.

Les ressources et activités mises en place sur le support d'EAD doivent évoluer parallèlement à l'apprentissage en présentiel, le compléter et permettre à l'apprenant d'approfondir ses connaissances. Aussi, il doit pouvoir :

- **accéder facilement à des ressources spécifiques**, significatives, spécialement choisies et mises *ponctuellement*³⁴ à disposition par l'enseignant : tableaux de grammaire, exercices « classiques » ou interactifs, liens vers d'autres sites web (pratique, expérimentation, exploration).

³⁴ Par cette mise en place « ponctuelle » nous prétendons également créer un certain dynamisme, promouvoir la motivation et instaurer le sentiment de faire partie d'une communauté. Notons que la plupart des ressources sont des ressources originales, spécialement conçues pour la formation en question.

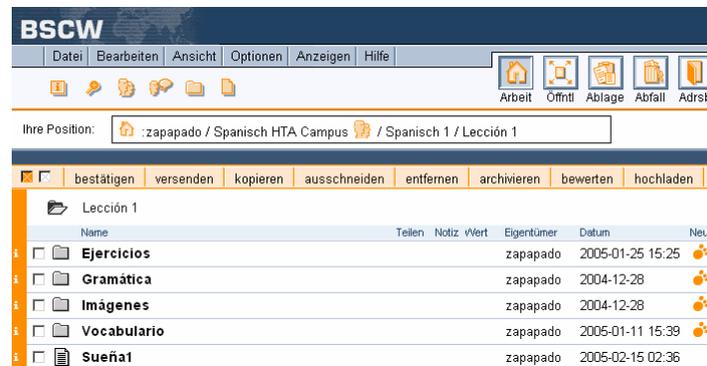


Fig. 7 HTA -Papadopoulos - Spanisch Campus - Espagnol 1

- **individualiser son apprentissage.** Outre la réalisation d'activités d'approfondissement de la matière à l'ordre du jour, l'apprenant doit pouvoir combler des lacunes (pré)existantes ou enrichir son savoir. Des logiciels d'apprentissage de vocabulaire, des conjugueurs, des liens vers des dictionnaires « on-line » ou d'autres ressources disponibles sur le web faciliteraient l'apprentissage individualisé.



Fig. 8 HTA - Papadopoulos - Spanisch Campus - Espagnol 2

- **encourager sa motivation** par la mise en place de ressources authentiques diversifiées allant des hypermédias -associant passe-temps et apprentissage- aux ressources média authentiques : journaux, magazines, web-radio, documentaires-vidéo, pages culturelles, civilisation, histoire, etc.

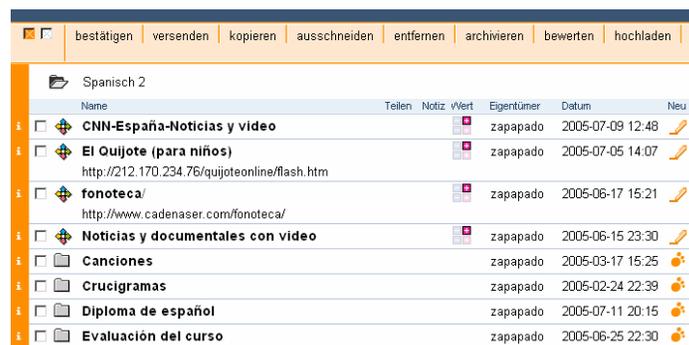


Fig. 9 HTA – Papadopoulos - Spanisch Campus - Espagnol 2

- **évaluer ses acquis** au moyen de ressources conventionnelles (anciennes évaluations avec solutions) ou des hypermédia -du type mots-croisés, questions à choix multiples, lacunes, etc.- pour l'évaluation de thèmes plus concis.

Fig. 10 HTA - Papadopoulos - Französisch Campus - Français - Petit Prince³⁵

3. Exemples d'activités EAD

Dans la conception et mise en place d'activités pédagogiques, nous poursuivons différents objectifs ou différentes finalités : pédagogiques bien sûr, mais aussi stratégiques (promouvoir l'apprentissage des langues (la langue française souffre actuellement une détérioration d'image importante) et / ou de renforcer l'attrait déjà existant (langue espagnole).

Nous avons déjà évoqué l'importance des compétences dynamiques (Leclercq : *Pyramide des compétences*) dans le processus d'apprentissage. L'accès à d'autres compétences (stratégiques, démultiplicatrices et spécifiques) est subordonné à ce premier niveau de motivation. Pour nous faire comprendre à quel point la motivation est à la base de tout autre apprentissage, Leclercq utilise l'analogie avec la mèche de la foreuse, le métal le plus dur sans lequel le mur ne serait jamais percé.

« Ce sont aussi ces compétences dynamiques qui sont les plus sensibles, la mèche de foreuse risque à tout moment de brûler, de s'effriter, de s'émousser, il faut en prendre grand soin. Et c'est un des rôles importants du formateur que d' "aiguiser" la motivation »³⁶

Voici un défi difficile à relever. Quel enseignant/formateur ne souhaiterait pas se trouver face à des apprenants « motivés » ! Or, déjà le concept « motivation » n'est guère facile à définir

³⁵ PAPAPOULOS, E. : Emploi des temps du passé. Texte extrait de Petit-Prince, chap. I, Gallimard, Folio, Junior

³⁶ Freins & motivations dans l'apprentissage, www.crfpa.fapse.ulg.ac.be/flexifor/transfert.htm - 17k

même si, intuitivement, chacun de nous voit assez bien ce qu'il signifie. Jean Luc Gurtner³⁷ définit la motivation comme « le résultat de l'interaction d'une situation et d'un individu » et distingue dans la motivation un aspect dynamique et un aspect directionnel :

« D'un point de vue dynamique, la motivation est la force qui pousse un individu à entreprendre une action ou qui l'en empêche, qui détermine la quantité d'attention et d'énergie dévolue à une tâche, qui permet d'agir lorsque d'autres auraient abandonné (...) Sur le plan directionnel, la motivation est l'attraction, l'intérêt ou alors le rejet que suscite une activité ou une situation donnée³⁸ »

On parle aussi de deux sortes de motivation : « *intrinsèque* » (uniquement en vertu de l'intérêt et du plaisir que l'individu éprouve dans la pratique de l'activité) et « *extrinsèque* » dans l'intention d'obtenir une conséquence extérieure à l'activité même (une récompense, une note, un diplôme...) Divers travaux de recherche (Bandura) distinguent des facteurs déterminants dans l'explication de la dynamique motivationnelle. Entre autres :

- la perception de la valeur de l'activité à réaliser
- la perception de la compétence à accomplir l'activité
- perception de la contrôlabilité de cette activité

A notre avis, il s'agit alors de fomenter une motivation intrinsèque, d'opérer sur les deux aspects mentionnés, par la mise en place d'activités pédagogiques et le développement de ressources suscitant autant que possible le désir d'apprendre³⁹ (aspect dynamique), répondant à leurs centres d'intérêt (aspect directionnel) et considérant « la faisabilité » des trois facteurs. Nous savons bien que ce qui est stimulant /attrayant pour l'un ne l'est pas toujours pour l'autre. Il sera donc question de diversifier le choix d'activités et de contenus.

Considérant ce qui précède, notre approche est de concevoir et de réaliser différentes activités en vue de susciter la motivation et d'intégrer l'autonomie des apprenants, en employant des méthodes plus ludiques -où l'interactivité joue un rôle important- et de nous adapter davantage aux « centres d'intérêt » de l'apprenant. Comme exemples d'activités nous retenons :

3.1.1 Mini-projet

Nous distinguons deux sortes de mini-projets : les *mini-projets guidés*, plus adaptés à l'apprenant en formation initiale (débutant), jeune ou inexpérimenté face aux nouvelles technologies et les *mini-projets libres* où l'apprenant est seul responsable de ses choix et objectifs, devant cependant soumettre à l'enseignant/ formateur un concept de réalisation pour validation. Dans les deux cas, il nous semble indispensable de :

- fournir à l'apprenant les éléments de base : objectifs pédagogiques (mini-projets guidés), organisation spatio-temporelle.

³⁷ GURTNER, J.-L. : Processus psychologiques, enseignement et apprentissage, Conférence dans le cadre du module EDU-A, Université de Fribourg septembre, 2004.

³⁸ GORGA A, GURTNER J.-L, MONNARD I. : De l'utilisation de variables motivationnelles et situationnelles comme indicateurs de qualité de l'enseignement professionnel, Université de Fribourg. http://www.irdp.ch/admee/colloque02/actes_admee/atelier/gorga.pdf

³⁹ Déjà Rousseau affirmait dans l'Emile (1763) : « Donnez à l'enfant l'envie d'apprendre et toute méthode lui sera bonne »

- mettre à leur disposition sur le dispositif de formation à distance des ressources documentaires et de les guider vers des sites susceptibles de répondre aux objectifs posés.
- favoriser autant que possible l'engagement volontaire et l'autonomie des apprenants dans la formation, que ce soit au niveau du choix des sujets que dans la forme d'apprentissage (individuel ou coopératif) ou dans la constitution de paires ou de groupes.

Dans un premier temps, cette démarche de projet permet de développer la compréhension de documents authentiques (réception écrite), de construire des connaissances (géographie, histoire, culture) et incite à produire des documents (production écrite). Aussi le fait de déposer le travail en question sur la plateforme, de le mettre à disposition et à « l'évaluation » de ses co-apprenants contribue souvent à une élaboration plus soignée.

Dans un deuxième temps, d'autres compétences communicatives comme la production orale : présentation et l'interaction (répondre aux questions d'autres apprenants, exprimer un point de vue et donc pratiquer les structures de la langue en contexte) auront lieu en présentiel.

En outre, le mini projet –particulièrement le mini projet libre- répond aux trois facteurs déterminant la motivation intrinsèque : la valeur de la tâche est perçue (présenter un thème librement choisi, qui l'attire ou avec lequel il s'identifie) la perception de sa compétence (peut s'aider de différents textes ou sites et montrer son savoir et savoir faire) et le sentiment de contrôle sur le déroulement et l'organisation spatio-temporelle de l'activité et dans la construction et appropriation des savoirs.

« L'apprentissage de la langue devrait (...) être décrit comme un processus interactif et dynamique durant lequel de nouvelles connaissances sont souvent acquises lorsque les élèves ont la possibilité d'explorer des sources et ressources et ne sont pas placés dans un contexte d'instruction formelle. Dans un tel scénario, les élèves allient les nouvelles informations et les connaissances antérieures factuelles (déclaratives) et procédurales et tirent de nouveaux enseignements de ce processus (...). En outre (...) Il a été dit et répété que les meilleurs résultats sont obtenus lorsque les élèves travaillent, autant que possible, sur des supports authentiques⁴⁰ »

3.1.2 Hypermédia

La conception et réalisation d'activités multimédia s'inscrit dans la même ligne des objectifs pédagogiques et stratégiques mentionnés plus haut -susciter la motivation, intégrer l'autonomie et répondre aux centres d'intérêt de l'apprenant- et prétend favoriser les compétences de réception orale et écrite.

Dans l'apprentissage de langues la plus grande difficulté réside dans le développement de compétences de réception orale. L'apprenant éprouve toujours de la peine à interagir avec une personne de langue maternelle et l'affirmation « il parle trop vite » nous est bien connue. Le

⁴⁰ GRUBER S., LASNIER J.-C., RUSCHOFF B. et al : « Enseigner et apprendre des langues » in Tendances dans l'étude de langues, dans l'enseignement et la formation professionnels, CEDEFOP, p. 9
http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/reference/3004fr/3004FR_V.pdf

niveau de difficulté augmente lorsqu'il est confronté à un matériel enregistré que ce soit authentique ou adapté à des fins pédagogiques. Ainsi, nous souhaitons :

- améliorer les compétences de réception auditive par le soutien du texte écrit.
- donner la possibilité de pratiquer et de « construire » de nouvelles compétences.
- favoriser la construction et ou l'appropriation de savoirs d'une manière plus ludique et attrayante.
- maintenir l'intérêt de l'apprenant en lui donnant l'occasion d'expérimenter sur un outil qui lui présente une activité reliée à l'actualité et aux loisirs et à laquelle il n'aurait pas toujours accès.
- offrir un retour d'information immédiat afin de lui permettre de vérifier sa compréhension auditive (réception) et ses compétences à l'écrit (transcription/orthographe).

« Apprendre à écouter, parler, lire, écrire dans une ou des langues étrangères, c'est sortir de l'apprentissage des strictes structures linguistiques, c'est également ouvrir la voie au sens, voire au plaisir d'apprendre une langue ⁴¹ ».

Pour la conception et la réalisation de notre ressource multimédia nous avons tenu compte de quelques préceptes⁴² :

- dépasser l'idée a-priori que le multimédia « améliore » l'apprentissage (il y a aussi de bons et des mauvais livres !)
- veiller à l'équilibre techno-pédagogique: faire attention à ce que l'apport technologique ne soit pas prédominant par rapport à l'apport pédagogique.
- considérer la navigation comme une stratégie aidant l'apprentissage fortuit et comme devant encourager l'apprentissage intentionnel (Collins et al. 1989) ⁴³
- prévoir des activités hautement interactives destinées à impliquer l'étudiant, à stimuler chez lui le contrôle, le challenge et un sentiment de confort ainsi qu'à optimiser sa motivation.
- retenir que la qualité de l'interactivité se mesure à travers des potentialités de construction de sens et dépend donc de l'interactivité fonctionnelle (ergonomie) et de l'interactivité intentionnelle (communication interpersonnelle)⁴⁴

⁴¹ BLONDIN Ch., MATTAR C. (2003) : S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues, Université de Liège.

⁴² PLATTEAUX H, HOEIN, S. (2005) : Les facteurs de succès pour développer un cours e-Learning, Fribourg.

⁴³ Mentionné par PLATTEAUX, H. (2002) in Apprentissage et navigation dans les multimédias éducatifs, Université de Fribourg, p.22

⁴⁴ PLATTEAUX, H. (20002) : « Cliquer pour apprendre » in Apprentissage et navigation... op. cit. p. 4

En ce qui concerne le contenu de notre hypermédia, nous avons choisi la chanson. Par sa nature même, la chanson correspond, à notre avis, à la définition même de langue vivante. Elle sert à communiquer, à exprimer des désirs, des sentiments et est en relation directe avec la culture d'un pays ou une communauté et très souvent avec l'actualité :

« Elle (la chanson) est un lien avec la culture de l'autre, elle est un lien de découverte et de réalité, elle a une mission de faire plaisir, de divertissement (...) bien présentée elle peut générer des accès fructueux à la langue⁴⁵ »

Aussi, tenant compte des aspects formels de la chanson nous sommes conscients que la musique rend plus difficile la réception/compréhension des contenus qu'elle véhicule, mais en contre partie stimule l'envie d'entreprendre l'activité d'écoute (motivation)⁴⁶.

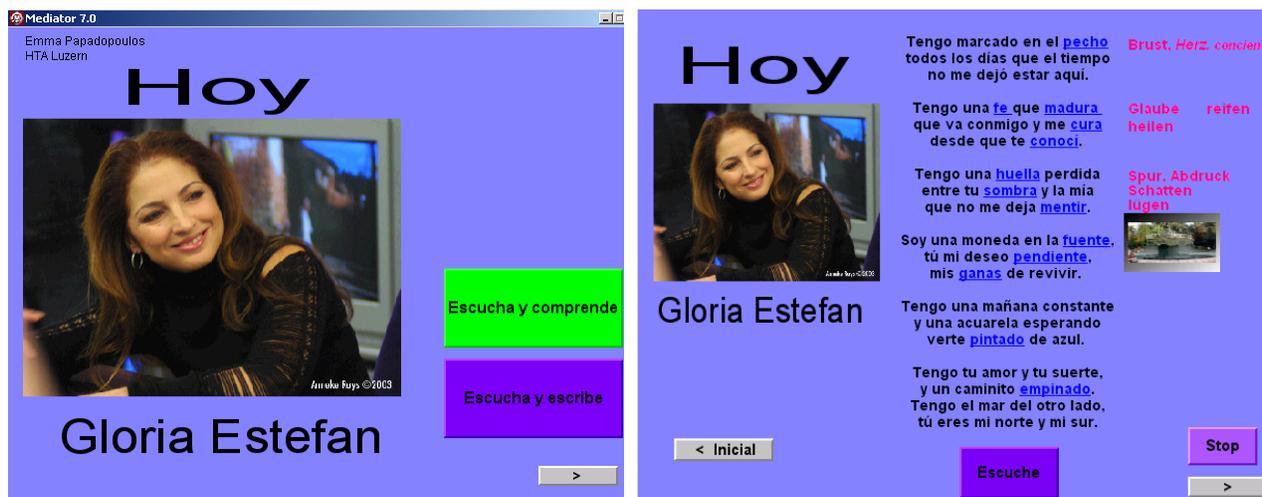


Fig. 11. 47

A gauche = page initiale / A droite = extrait de la première activité (Escucha y comprende)

L'outil permet à l'apprenant de choisir l'une ou l'autre des activités proposées ou de suivre une progression linéaire. Lors de la première activité, il peut décider le lire et écouter, d'arrêter à tout moment le document sonore (audio) et de recommencer l'écoute. En appuyant sur les mots soulignés (hyperliens) il peut obtenir une explication soit par synonymes, traduction ou images. Une « touche » lui permet également de « tourner la page », d'avancer dans le contenu, de revenir en arrière ou à la page initiale.

La deuxième activité vise -sous forme de lacunes à compléter- la réception détaillée (réception et transcription d'un mot concret), la construction de sens et fait appel aux compétences de mémorisation (aussi photographique : les lacunes correspondent souvent à des mots difficiles expliqués dans l'activité précédente). Certains documents visent également la construction ou

⁴⁵ BOIRON, M. : Approches pédagogiques de la chanson, Cavilam, Vichy

⁴⁶ Notre choix de couleurs « joyeuses » répond également à un souci de gaieté, de divertissement. Bien que la psychologie de la couleur soit un domaine relativement nouveau, certains chercheurs affirment qu'elle pourrait augmenter la motivation de 80 %
Voir : Numérisation, pourquoi utiliser la couleur ? <http://h41157.www4.hp.com/hpgc/ch/fr/2-3-12%5E14211.html#Num%C3%A9r8>

⁴⁷ PAPAPOULOS, E.(2004) : Conception et réalisation personnelle (non commerciale)

approfondissement de compétences grammaticales (pratique, mise en contexte de structures grammaticales : emploi des temps, adverbess). Comme dans l'activité précédente, l'apprenant a la possibilité d'arrêter et recommencer l'écoute et de vérifier finalement (en appuyant sur la touche = contrôle) la compréhension et la transcription du vocable entendu.

Enfin, en relation avec les contenus envisagés dans le document, l'outil propose d'autres activités comme la vérification de la compréhension de contenus ou l'incite à « s'évader » (liens) à la recherche de connaissances géographiques, culturelles ou historiques.

Tableau récapitulatif :

Choix	Activité	Média	Objectif
1	Libre parcours : écoute et comprend écoute et écrit	chanson (audio + texte) + mots soulignés (hyperlien) => traduction, synonymes ou images explicatives	réception / compréhension globale
2	Ecoute et écrit	chanson (audio+ texte) + texte à lacunes + click auto-contrôle => mots solutions	réception compréhension détaillée/ transcription
3	Individuel	url	géographie / culture réalités sociales (réception écrite)

Il ne s'agit pas de faire de l'enseignement un parc de loisirs,

« L'Université, c'est sérieux ! Mais ce ne doit pas être ennuyant pour autant ! Dans un cours à distance (...), il faut faire en sorte que les étudiants aient l'impression de s'amuser en apprenant. L'ensemble des points soulevés plus haut profitent de cet aspect ludique : des contenus qui font parfois sourire, des tests qui lancent des défis à relever, des échanges inscrits sous le signe de la bonne humeur et du jeu »⁴⁸.

⁴⁸ DAVID, R., JODOIN S. (2003) : « Un cours en mode autonome sur WebCT : direction et liberté pour les étudiants » in Favoriser un apprentissage actif en milieu universitaire. http://www.cefes.umontreal.ca/Documents/UdeM_CEFES_ColloqueActes2003.pdf

C Evaluation

1. Démarche d'évaluation

Nous avons initié une démarche d'évaluation afin de recueillir des informations relatives à la manière dont les participants ont vécu notre première expérience d'apprentissage bi-modal. Nous avons voulu différencier les deux modalités (présentiel et distance) et nous nous sommes servis de deux questionnaires indépendants l'un de l'autre. Le premier est un formulaire officiel QM, créé par l'institution, identique pour tous les domaines de formation et prend en compte les aspects didactiques, pédagogiques socio-communicatifs de l'enseignant/ formateur ainsi que l'attitude ou participation de l'apprenant à la formation.

Le deuxième, que nous avons spécialement conçu pour l'évaluation de notre dispositif à distance, se rapporte exclusivement à cette modalité de formation.

Le questionnaire est rédigé en allemand et comporte huit questions –pour la plupart avec des sous questions- aux échelles de valeurs allant de 1 à 5 (5 étant le plus haut niveau de satisfaction ?), et deux questions ouvertes leur offrant la possibilité de s'exprimer librement (remarques, propositions, conseils)⁴⁹. L'ensemble des données recueillies se rapporte à trois domaines principaux :

- le degré de participation/utilisation du support EAD
- l'évaluation des ressources EAD
- l'efficacité du support dans leur apprentissage

Il va de soi que nous souhaitons connaître les apports de notre « innovation » dans le dispositif existant. Donc, nous ne présenterons et analyserons ici que les données s'y rapportant et nous nous référerons de façon plus superficielle aux résultats de la modalité en présentiel et à la formation dans son ensemble.

Il nous semble important de préciser que ce sondage a été réalisé pour chaque classe, cependant, -afin d'abrégé notre exposé- nous avons rassemblé les données concernant l'espagnol HTA (débutant et niveau intermédiaire) et le français BMSII (niveau moyen et avancé, classes de 1^{ère} et de 2^{ème} année). Des écarts éventuels seront mentionnés.

2. Analyse des résultats

2.1.1 Espagnol HTA

A titre informatif, il nous semble important de rappeler qu'il s'agit :

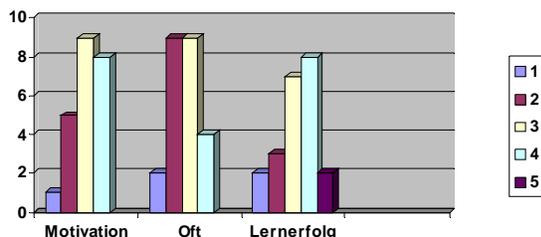
- des données se rapportant à deux cours d'espagnol (débutant et intermédiaire) facultatif et/ou à option obligatoire. Dans les deux cas non soumis à évaluation sommative.

⁴⁹ Voir questionnaire en annexe

- d'apprenants de formation technique, souvent en dernière année d'études d'ingénieur informaticien, électronicien ou génie civil.
- les numéros de l'analyse suivante correspondent aux numéros des questions formulées dans le questionnaire d'évaluation.

De ce sondage il en ressort que :

1. Une séance d'introduction à BSCW (outils disponibles) n'est absolument pas nécessaire. Il faut dire que dès l'accès, ils trouvent sur leur espace un document explicatif -avec images- de certaines fonctions de BSCW comme le téléchargement de documents.
2. Malgré une utilisation inégale de BSCW, leur motivation à l'emploi d'un support EAD dans leur processus d'apprentissage et les résultats qui en découlent (Lernerfolg) s'avère positif⁵⁰. Notons que l'apprenant d'espagnol intermédiaire se manifeste plus enthousiaste dans les trois domaines : motivation, participation et résultats d'apprentissage.



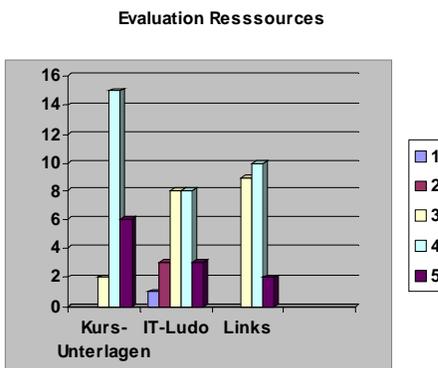
diag. 2 HTA-Espagnol

3. Des raisons multiples semblent être à la base d'un manque de motivation (voir diag.⁵¹). Parmi ces raisons diverses (andere), un « manque de temps » et « priorités » reviennent souvent. Une deuxième cause, non négligeable, est attribuée à l'ergonomie de BSCW⁵². En troisième lieu, revient le fait de devoir se servir d'un ordinateur, étant donné qu'ils passent la grande partie de leur journée devant l'écran. Pour terminer, il y a même une minorité qui soutient l'inadéquation de l'apprentissage des langues avec un support EAD et /ou le considèrent superflu.
4. Concernant les ressources disponibles appréciées, nous tenons à préciser que -suite probablement à une mauvaise formulation de la question de notre part- nous disposons de très peu de données. Il serait donc souhaitable de considérer les résultats avec une certaine précaution. Au premier plan de préférences se situent les ressources documentaires, ce que nous avons appelé «zusätzliche Kursunterlagen“ : vocabulaire, grammaire et exercices complémentaires aux cours en présentiel. Il nous semble aussi intéressant de constater l'importance donnée d'une part aux *liens* (links) mis à disposition (guidage) et d'autre part à *la présence* ou « Erreichbarkeit » du professeur dans leur processus d'apprentissage à distance. Par contre, les outils comme *le forum* et *le courriel* (e-mail) se positionnent en dernière ligne d'appréciation.

⁵⁰ Voir Annexe : Résultats HTA-BSCW-Spanisch

⁵¹ Annexe, idem

5. Les dernières données (diag. 6 et 7) ne font que ratifier, cette fois-ci sur le versant qualité, les choix exprimés dans la question précédente. Il convient toutefois de considérer l'évaluation des activités « ludiques » (IT-Aufgaben), comprenant différentes formes d'exercices autocorrectifs réalisés sur différents logiciels. Les appréciations sont dispersées sur toute l'échelle avec, cependant, un penchant nettement positif. Mentionnons aussi que ces ressources sont énormément appréciées par les apprenants ayant un niveau de langue moyen /intermédiaire.



diag. 7 - HTA - Espagnol

6. Question 8 : Comment pourrait-on augmenter l'efficience d'un tel instrument ? („Wodurch könnte man die Effizienz solcher Instrumente steigern?“) Voici les propos recueillis :

- « Wenn man per E-Mail darüber benachrichtigt würde, wenn es etwas Neues im BSCW gibt (was mit BSCW mit richtiger Konfiguration auch möglich ist)“ (2x)
- „Die Effizienz des Instrumentes ist. Vielleicht wären interaktive Lernprogramme welche direkt in BSCW integriert werden können eine gute Erweiterung!“
- „Noch mehr interaktive Übungen“
- „Je crois que l'efficacité de la plateforme serait très bonne mais je ne l'ai pas utilisée beaucoup ... »
- „Öffentlicher machen ⇒ ganze Schule“
- „In allen Fächern nutzen“
- „Finde solche Plattform allgemein unnötig“

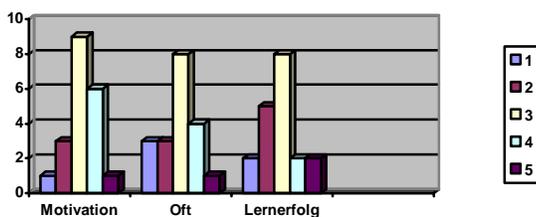
Quelques commentaires d'étudiants :

- „Beibehalten! in Prinzip eine sehr gute Sache“
- „Viele Informatik-Dozenten könnten sich ein Vorbild an Frau Papadopoulou nehmen“
- BSCW hätte definitiv zum Sprachlernerfolg beigetragen, wenn mein persönlicher Einsatz im Fach grösser gewesen wäre ☺“
- „A mon avis, la plateforme est vraiment une aide pour moi. (si on a la discipline de travailler soi-même) »

2.1.2 Français BMS II

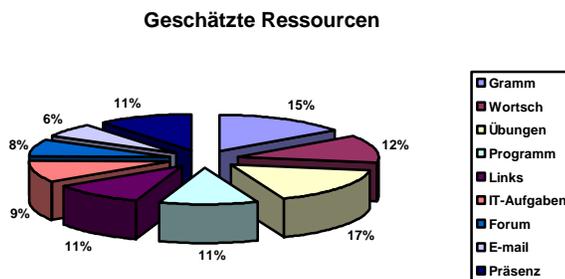
Il nous semble opportun de rappeler qu'il s'agit cette fois de deux classes d'un niveau de langue moyen / avancé, soumises à évaluation sommative interne et externe. Malgré cette différence qui nous semblait a-priori primordiale (motivation extrinsèque ?) nous devons constater qu'il y a énormément de points communs avec l'apprenant de HTA et que les différences sont pratiquement insignifiantes. De ce sondage il en résulte que :

1. En ce qui concerne le besoin d'une séance d'introduction au support EAD, les avis sont partagés. Malgré le document explicatif se trouvant dès leur accès sur le support et les explications en présentiel –bien sommaires, il faut le dire-, certains apprenants semblent avoir de la peine à se servir d'un tel outil.
2. Malgré une utilisation plus assidue du support EAD, leur motivation à l'emploi d'un tel support semble correspondre à celle des apprenants de HTA. Cependant, ils semblent plus sceptiques par rapport aux résultats pouvant en découler (Lernerfolg).



diag. 2 BSCW-Synergieia -BMSII

3. Les raisons indiquées lors d'une utilisation irrégulière du support EAD rejoignent en grande partie celles exprimées par les classes d'espagnol, à savoir : manque de temps et rejet de supports informatisés.
4. Concernant les ressources disponibles, leur évaluation de qualité et efficacité rencontre une fois de plus celle des apprenants de HTA. Au premier plan de préférences se situent les ressources documentaires : 1 *exercices*, 2 *grammaire*, 3 *vocabulaire* suivis au 4^{ème} rang du *programme de cours* en présentiel (actualisé à chaque séance), *liens* et *présence* ou « Erreichbarkeit » de l'enseignant.



diag. 4 BSCW-Synergieia-BMSII

5. A la question ouverte 8 (Comment pourrait-on améliorer l'efficacité d'un tel support ?) nous recueillons les propos et suggestions suivants :

- „Liest an Schüler und nicht am Tool“
- „Bin mit den momentanen Funktionen zufrieden“
- „Noch mehr Übungen, z.B. zu Adverb Adjektiv, Zeiten“
- „Eine kleine Integration und vor allem eine Einführung in alle Möglichkeiten die man hat wird vielleicht die Motivation steigern das Tool zu brauchen“
- „Den Schüler mal vorführen während den Unterricht“
- „Obligatorisch zum Schulstoff erklären lassen“
- „Wenn man nebenbei weniger Hausaufgaben hätte“
- „Mehr Zeit“

Quelques commentaires d'étudiants :

- „Ich finde es eine gute Sache. Nur reicht meistens neben den bestehenden Hausaufgaben sowie Prüfungsvorbereitungen (auch von anderen Fächern) die Zeit nicht aus um die Seite zu benutzen“.
- „Es ist relativ aufwendig zum benutzen!“
- „Als Computer-Unwissende bräuchte ich zusätzliche Unterstützung in der Handhabung dieses neuen Mediums“
- „Da ich das erste Mal mit Hilfe einer Internet-Plattform gearbeitet habe, brauchte ich am Anfang etwas Zeit, um mich daran zu gewöhnen. Ich finde dies jedoch grundsätzlich ein sehr gutes Lerninstrument ergänzend zum Kursunterricht“.
- „Die Plattform ist sehr gut für die Prüfungsvorbereitung“
- Obwohl Franz nicht zu meinem Lieblingsfächern gehört, bin ich meistens motiviert und schätze Ihren anspruchsvollen Lehrstil“.

3. Rétroaction

À la suite de cette expérience, il convient de tirer quelques conclusions générales afin de considérer l'écart qui nous sépare des objectifs que nous nous étions fixés, à savoir :

1. **Les objectifs d'apprentissage**, se rapportant par conséquent à la formation dans sa globalité (présentiel et distance) et tenant compte d'un éventuel apport de l'EAD. Il résulte difficile de porter un jugement objectif sur l'acquisition de savoirs. En ce qui concerne HTA, du fait que cette formation n'est pas soumise à évaluation sommative nous manquons de résultats « chiffrés ». Tous les apprenants d' Espagnol 2 après 120 heures de cours en présence et l'utilisation du dispositif EAD ont atteint le niveau de compétence B1 (certains B2) selon le Portfolio européen de langues. Ce niveau de compétence correspondrait à un total de 400 heures d'apprentissage et valide un niveau de compétence relevant déjà de l'utilisateur indépendant. En ce qui concerne la classe BMSII, la moyenne des résultats obtenus pendant la première année de formation affiche une augmentation de 7% par rapport à celle de l'année précédente. Des résultats peu significatifs et auxquels il ne faudrait attribuer

qu'une importance relative, connaissant les variables pouvant intervenir dans le processus individuel d'apprentissage et aussi dans les « communautés » d'apprentissage.

2. Les objectifs pédagogiques de l'instrument EAD :

- a. rendre le travail à distance plus efficient : les données recueillies montrent que l'apprenant a spécialement apprécié les ressources documentaires complémentaires (Kursunterlagen). Le plus haut niveau d'appréciation affecte les exercices (BMSII) et le vocabulaire (HTA), suivi dans les deux classes des tables de grammaire.
- b. répondre aux besoins de l'apprenant : d'après les propos recueillis, l'apprenant semble satisfait des ressources, activités et outils qui lui sont proposées. Nous aborderons plus bas la fonctionnalité.
- c. « rentabiliser » le temps en présentiel. Par la mise en place de ce dispositif nous envisageons de transférer vers l'EAD des activités jusqu'ici réalisées en présentiel et de ce fait « gagner du temps » pour les activités d'interaction orale. A notre avis, -point de vue de l'enseignant- cet aspect nous semble être un des apports incontestables de notre dispositif. En effet, le travail à distance bien structuré et guidé, avec des ressources de consultation et évaluation à disposition, ont amené un gain de temps considérable. Le temps que d'ordinaire était prévu pour les activités de pratique et correction est réduit de 40% et investi pour des questions ou explications éventuelles et pour des exercices d'interaction orale (jeux de rôles, travail en équipe...) Cette nouvelle pratique amène un autre aspect positif qui n'avait pas été envisagé : un gain de motivation, de participation et dynamisme.
- d. encourager la motivation. Que pouvons-nous dire ? Les diagrammes sont fort éloquents... Quelques commentaires indiquent que certains apprenants ont été sensibles à notre démarche et ...même si nous n'avons pas atteint le but que nous aurions souhaité ... ne perdons pas courage... !

3. Une fonctionnalité « suffisante » (interactivité fonctionnelle et intentionnelle du dispositif⁵³) qui devrait permettre à l'apprenant de :

- a. accéder facilement aux ressources souhaitées. Cet aspect est le plus controversé. Pour les apprenants de formation technique un tel dispositif ne pose aucun problème d'accès et maniabilité. Cependant ils évoquent un déficit d'ergonomie et maintenance technique de BSCW (version dépassée) et par conséquent une qualité d'outils et de confort réduits, par exemple la communication par e-mail des changements ou des nouveautés. Nous aurons l'occasion d'utiliser une nouvelle plate-forme (ILIAS) dans l'immédiat. En ce qui concerne BMSII, un nombre considérable d'étudiants semble avoir d'énormes difficultés à se servir et surtout à profiter des outils qui lui sont offerts. Certains avouent même (trop tard) n'avoir pu « essayer » certaines ressources IT ou documentaires. Nous devons reconnaître que tout ce qui semble simple, n'est pas toujours si simple et prévoir une séance d'introduction.

⁵³ PLATTEAUX, H. (2001-2002) : Interactivité, cliquer pour apprendre ? in Apprentissage et navigation dans les multimédias éducatifs, Centre NTE, Université de Fribourg

- b. individualiser et évaluer son apprentissage. Il va de soi que les besoins individuels sont très larges et que notre objectif ne sera que partiellement atteint. Les ressources documentaires et multimédia mises à disposition ne sont qu'un point de départ de l'aménagement et l'évolution du dispositif.
4. **L'appropriation de l'outil par l'apprenant.** Nous croyons pouvoir affirmer d'emblée que notre dispositif a été fort bien accepté. Bien que nous ne disposions pas de résultats chiffrés, les témoignages recueillis nous ont appris que, comme dans toute innovation, il y a certainement aussi un rejet (ceux qui trouvent ce genre de dispositifs superflus, qui n'ont pas d'ordinateur ou qui ne maîtrisent pas encore les outils informatisés). Certains apprenants ont apprécié l'innovation et ont été sensibles à l'effort pédagogique qui l'a mis en marche. D'autres encore ont manifesté leur enthousiasme (voir commentaires plus haut). Le formateur, quant à lui, se déclare moins satisfait. Cette échelle appréciations et utilisation (voir diag.2) répercute sur le cours en présence. Le niveau d'acquisition de savoirs peut également afficher des valeurs extrêmes : des apprenants qui pour des raisons quelconques ne travaillent pas suffisamment à distance et ceux qui s'investissent doublement. Dans de telles conditions il devient difficile de gérer les processus l'enseignement / apprentissage.
5. **La contrainte du temps chez l'apprenant.** Nous avons mentionné parmi les causes de démotivation et découragement de l'apprenant le manque de temps. Aussi de notre recueil de données et des commentaires exprimés il en ressort que le manque temps semble jouer un rôle déterminant dans l'utilisation de l'EAD⁵⁴. S'il est vrai que dès la conception de notre dispositif nous poursuivons un gain de temps en présentiel (voir plus haut), nous devons reconnaître que cette démarche d'enseignement-apprentissage bi-modal demande aussi de la part de l'apprenant un investissement en temps considérable et risque d'alourdir sa charge de travail.

⁵⁴ Voir Annexes HTA-BSCW-Spanisch et BMSII-BSCW-Synergieia, diag. 3

ii Conclusion

La question importante que l'on peut se poser en guise de conclusion est de savoir quelle est la plus value de notre innovation. La réponse à cette question doit être envisagée selon différents aspects : celui de l'apprenant, celui du dispositif et celui de l'enseignant.

Concernant l'apprenant, en vue des résultats obtenus, nous considérons que pour qu'une telle expérience soit effective un grand nombre de compétences sont indispensables, entre autres une maîtrise suffisante des technologies, une attitude d'ouverture et d'adaptation à l'innovation, une capacité de gestion du temps et une volonté d'implication.

En ce qui concerne le dispositif, nous pensons qu'après cette première étape de création et d'expérimentation, notre projet est encore bien jeune et il serait trop hâtif de nous prononcer de façon définitive sur sa validité. Ce ne sera que par la suite, tenant compte des données recueillies, que nous pourrons l'améliorer et l'enrichir. Toutefois, nous prétendons qu'un de nos objectifs est atteint : un gain de temps substantiel qui peut être investi dans la pratique de la communication orale. De même, nous sommes persuadés que notre concept de dynamisme, d'actualisation d'activités et de contenus est un élément important de motivation et d'adaptation aux besoins de l'apprenant et par conséquent un facteur étroitement lié à la réussite ou à l'échec de notre environnement EAD. Aussi, il conviendrait de trouver une proportion équitable d'activités à distance, car une éventuelle surcharge de travail ou d'activités pourrait conduire à la démotivation de l'apprenant et par là à l'effet contraire de celui envisagé.

En ce qui se réfère à l'enseignant/ formateur, l'introduction d'un dispositif d'EAD va amener un changement dans sa pratique, Aussi, la modalité en présentiel lorsqu'elle s'inscrit dans un dispositif de formation mixte sera influencée. Pour faire face à ces modifications et gérer le processus d'enseignement-apprentissage il doit disposer d'un minimum de compétences techniques, pédagogiques, disciplinaires et relationnelles⁵⁵. Notons que sa fonction sera d'autant plus surchargée qu'il devra être capable d'assumer de façon ponctuelle les rôles de concepteur, tuteur à distance et de formateur en présentiel. La création d'activités médiatisées –aussi simples qu'elles soient- l'actualisation régulière du dispositif d'EAD et le suivi de l'apprenant demandent un grand investissement de temps qui vient s'ajouter à l'enseignement en présentiel. Un temps et un investissement pédagogique vaguement reconnu par l'environnement de formation et par l'apprenant.

Afin de ne pas se voir dépassé par la charge d'enseignement, il s'agit avant d'introduire un dispositif mixte de bien évaluer dans quel contexte de formation l'introduction d'un tel dispositif est significatif et effectif.

⁵⁵ Voir GALLOY, S (2001) : Etude d'opportunité d'une formation pour e-formateurs, Mémoire du D.E.E. en Technologie de l'Education et de la Formation, Ulg-FUNDP, p. 13-14

iii Sigles et Glossaire

BMS II: Kaufmännische Berufsmaturität für gelernte Berufsleute = Maturité professionnelle commerciale Post-CFC

BSCW: Basic Support for Cooperative Work

EAD : Enseignement /apprentissage à distance

HTA : Hochschule für Technik und Architektur Luzern

Hybride : Un dispositif hybride ou mixte est un système combinant des modalités pédagogiques diversifiées.

Rétroaction : effet de ce qui est rétroactif. Techniquement, processus déclenché automatiquement après une perturbation, visant à provoquer une action correctrice en sens contraire.

Stratégie pédagogique est un ensemble de méthodes et de démarches, qui vont déterminer des choix de techniques, de matériels et de situations pédagogiques, par rapport à l'objet au but de l'apprentissage.

TICE un outil TICE est défini de façon large comme instrument, matériel et/ou logiciel pouvant contribuer avec pertinence et efficacité, soit à des activités pédagogiques, soit à des activités d'apprentissage variées (présentiel, distance, cours, TP, autres....).

iv Bibliographie

BLONDIN Ch., MATTAR C. (2003) : S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues, Université de Liège.

BOIRON, M. : Approches pédagogiques de la chanson, Cavilam, Vichy

CHARLIER B., DAELE A., DEPOVER Ch., LIBON E., WINCKEL F. : L'enseignement à distance en mutation. Diagnostic et perspectives en communauté française de Belgique, Recherche n° 92/01.

CHARLIER, B. & PERAYA, D (2002) : Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. Bruxelles, DeBoeck.

CHARLIER, B. (1999) : Utiliser les TIC, une occasion de changer sa pratique ? SYNTIC 1999, CTA - Hornu. p. 7

CHARLIER, B. (2003) : Conception et mise en oeuvre de dispositifs d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement, Notes de Cours, Module A, did @TIC, Université de Fribourg.

CROS, Françoise : « innovation », in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Paris : Nathan Université, 1994, pp. 525-529

GALLOY, S (2001) : Etude d'opportunité d'une formation pour e-formateurs, Mémoire du D.E.E. en Technologie de l'Education et de la Formation, Ulg-FUNDP.

GRUBER S., LASNIER J.-C., RUSCHOFF B. et al : « Enseigner et apprendre des langues » in Tendances dans l'étude de langues, dans l'enseignement et la formation professionnels, CEDEFOP.

GURTNER, J.-L. (2004) : Processus psychologiques, enseignement et apprentissage, Conférence dans le cadre du module EDU-A, Université de Fribourg, septembre 2004.

LECLERQ & DENIS, B (1998) : Méthodes de formation en psychologie de l'apprentissage, ULG.

PLATTEAUX, H, HOEIN, S. (2005) : Les facteurs de succès pour développer un cours e-Learning, Fribourg.

PLATTEAUX, H. (2001-2002) : Interactivité, cliquer pour apprendre ? in Apprentissage et navigation dans les multimédias éducatifs, Centre NTE, Université de Fribourg

PLATTEAUX, H. (2002), in Apprentissage et navigation dans les multimédias éducatifs, Université de Fribourg.

TRICOT, A., PLEGAT-SOUTJIS, F. (2003) : Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif à distance, Sticf, vol. 10.

v Webographie

BEDOS, S., BEGES, A. et al (2000-2002): Ingénierie de l'enseignement et de la formation ouverte à distance, Groupe d'étude et de recherche GER 00JHK121D

<http://pedagogie.ac-montpellier.fr/tice/pdf/rapport.pdf>

BERNAHRD JULIET Group : « Développer des talents pour réussir », Formation mixte

<http://www.bernardjuliet.com/formation/pages/ingenierie/mixte.html>

BOLDIZSAR, G. & équipe de projet : « Enseigner une langue vivante », Introduction au contexte européen actuel de l'enseignement des langues : un kit pédagogique, CELV, Editions Conseil d'Europe, p. 29

<http://www.ecml.at/documents/pub214F2004Boldizsar.pdf>

CHARLIER B., DAELE A., DEPOVER Ch., LIBON, E., WINCKEL F. (2001) : L'enseignement à distance en mutation. Diagnostic et perspectives en communauté française de Belgique, Recherche n° 92/01

<http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/092/synthese/article2002.pdf>

CHARLIER, B. (1999) : Utiliser les TIC, une occasion de changer sa pratique ? Centre Audio-Visuel et Cellule d'Ingénierie Pédagogique (DET) Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur, Belgique

http://www.unifr.ch/didactic/IMG/pdf/utiliser_les_tic-rtf.pdf

Competice : Pédagogie du projet, Enseignement supérieur, Educnet,

<http://bd.educnet.education.fr/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>

DAVID, R. et JODOIN S. (2003 : « Un cours en mode autonome sur WebCT : direction et liberté pour les étudiants » in Favoriser un apprentissage actif en milieu universitaire

http://www.cefes.umontreal.ca/Documents/UdeM_CEFES_ColloqueActes2003.pdf

DENIS, B. Articuler présence et distance

http://nte.unice.fr/nte/colloque/communication_fichiers/21-denis-vandepuut.pdf

EISNER E. W. (2000) : Benjamin Bloom, in Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXX, n° 3, septembre 2000, p. 437-446

<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/bloomf.pdf>

EducNet, e-formation <http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/distance4.htm>

E-Formation, Petit lexique de la formation ouverte et à distance (FOAD)

http://www.centre-inffo.fr/article.php3?id_article=151

E-learning, substitut ou complément à l'enseignement classique

http://www.vitam.be/docs/mem_elearning.pdf

Enseigner et apprendre les langues, CEDEFOP (dir.)

http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/reference/3004fr/3004FR_V.pdf

Form@HETICE. Ressources.

http://www.criba.fapse.ulg.ac.be/formhetice/PPT/pages/page_cadre6.php#b6

Formation de formateurs : <http://www.ymca-cepiere.org/f2f/default.htm>

Freins & motivations dans l'apprentissage, www.crifa.fapse.ulg.ac.be/flexifor/transfert.htm - 17k

GALLOY, S. (2002) : "Ingénierie pédagogique" in: Etude d'opportunité de formation pour e-formateur, Université de Liège.

http://www.det.fundp.ac.be/destef/anciens/travaux/sophie_galloy.pdf

GORGA, A., GURTNER J.-L., MONNARD, I. : De l'utilisation de variables motivationnelles et situationnelles comme indicateurs de qualité de l'enseignement professionnel, Université de Fribourg http://www.irdp.ch/admee/colloque02/actes_admee/atelier/gorga.pdf

LEBRUN M. : Des méthodes actives pour une utilisation effective des technologies. Institut de pédagogie universitaire et des multimédia B-1348 Louvain-la-Neuve

<http://www.ipm.ucl.ac.be/Marcell/techped/MethTech.html>

LEBRUN, M. : Les technologies ... outil pédagogique ? Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias, UCL / IPM, Louvain, Belgique

<http://www.icampus.ucl.ac.be/LN2003/document/pentagoneLebrun.pdf>

Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence. CE. 1996, <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

L'organisation de l'innovation dans l'enseignement des langues, Etudes de cas. CELV, p. 22

<http://www.ecml.at/documents/pub111F2003Heyworth.pdf>

MORIN, B. : Le processus de production de cours en formation à distance. Faculté de formation permanente, Université de Montréal. <http://www.formationadistance.umontreal.ca/production/>

Numérisation, pourquoi utiliser la couleur ?

<http://h41157.www4.hp.com/hpgc/ch/fr/2-3-12%5E14211.html#Num%C3%A9r8>

PAQUETTE, G. (2000) : Construction de portails de télé-apprentissage Explor@, Une diversité de modèles pédagogiques.

http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/FFL/Textes/Textes_secondaires/paquette_2000.pdf

ROMERO M. (2004) : Métacognition dans les EIAH, Exposé transversal LIUM. Le Mans

http://www.margarida-romero.com/cursus/dea_chm_ie/content/romero_transversal.pdf

Sommaire : <http://www.cefiec.fr/ressources/m%C3%A9moire%20foremsi.pdf>

TRICOT A. & PLEGAT-SOUTJIS F (2003) : Essai de définition de l'espace problème de conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC

<http://perso.wanadoo.fr/andre.tricot/TricotSTE2003.html>

vi Annexes

1. Questionnaire d'évaluation de l'EAD

HTA → HOCHSCHULE FÜR TECHNIK+ARCHITEKTUR LUZERN
Qualitäts—Management—System
 E. Papadopoulos

Umfrage zum „BSCW-Spanisch“

Klasse: **Datum:**

1	Glauben Sie, dass eine Einführung in BSCW notwendig gewesen wäre?	Ja	?	Nein		
2	Wie beurteilen Sie Ihre eigene Motivation im Gebrauch von der Spanisch-Lernplattform? (1 = sehr gering, 5 = sehr hoch)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> ☺
3	Falls Ihre Motivation unter Punkt 3 setzen, an was liegt es? a. Sie arbeiten nicht gern an Computer? b. Zugänglichkeit (Interface, Ergonomie) c. Inhaltendarstellung d. Inhalte e. Andere:	<input type="checkbox"/>				
4	Wie oft haben Sie Spanisch-BSCW benutzt? (1 = sehr wenig, 5 = sehr oft)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> ☺
5.	Falls Sie die letzte Frage mit 3 oder mehr beantwortet haben, was haben sie an ihrem Lernprozess geschätzt? a. Grammatik b. Wortschatz c. Übungen d. Programm (Stoffplan) e. Links f. Lieder, Kreuzworträtsel g. Forum h. E-mail i. Präsenz und Erreichbarkeit der Dozent	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> ☺
6.	Wie beurteilen Sie folgende Ressourcen? a. Kurs-Unterlagen (Grammatik, Übungen, Wortschatz) b. Ludische Aktivitäten (Lieder/ Kreuzworträtsel) c. Andere Links	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5☺ <input type="checkbox"/>

7.	Glauben Sie, dass der Gebrauch von BSCW zu Ihrem Sprachlernerfolg beigetragen hat?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5☺ <input type="checkbox"/>
8.	Wodurch könnte man die Effizienz solcher Instrumente steigern?					

Bemerkungen, Anregungen, Wünsche usw.

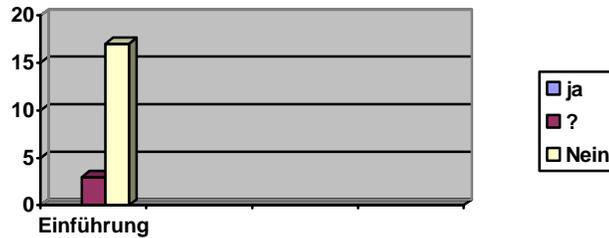
Name (fakultativ):

2. Recueil de données HTA / BSCW – Spanisch

HTA-BSCW-Spanisch

Résultats sur une base de données de 21 réponses

Question 1 : Glauben Sie, dass eine Einführung in BSCW notwendig gewesen wäre ?



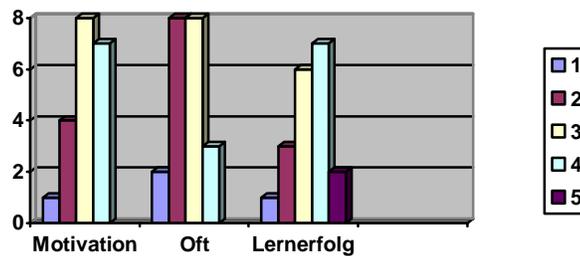
diag.1

Questions 2/ 4 / 7:

2. Wie beurteilen Sie Ihre eigene Motivation im Gebrauch von der Spanisch-Lernplattform

4. Wie oft haben Sie Spanisch-BSCW benützt?

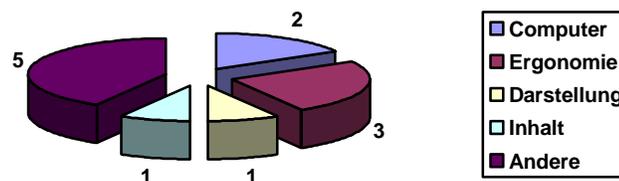
7. Glauben Sie, dass der Gebrauch von BSCW zu ihrem Sprachlernerfolg beigetragen hat?



diag. 2

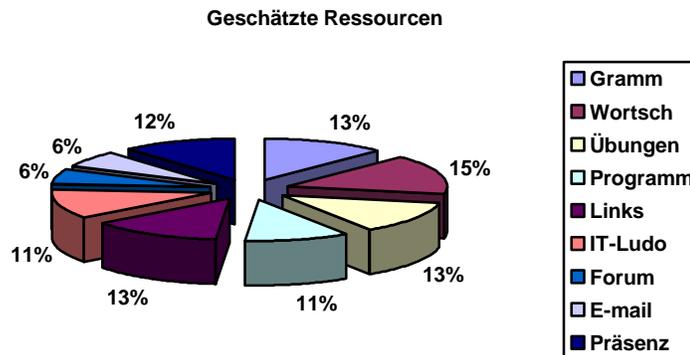
Question 3: Falls Ihre Motivation unter Punkt 3 setzen, an was liegt es?

Motivation 3 oder weniger



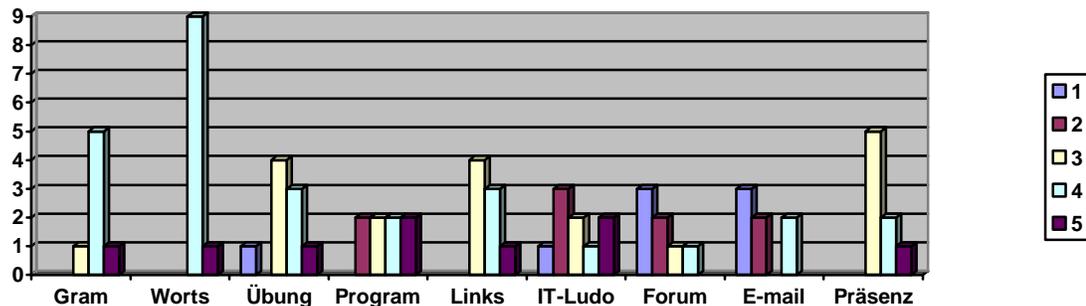
diag. 3

Questions 5: Falls Sie die letzte Frage mit 3 oder mehr beantwortet haben, was haben Sie in ihrem Lernprozess geschätzt



diag. 4

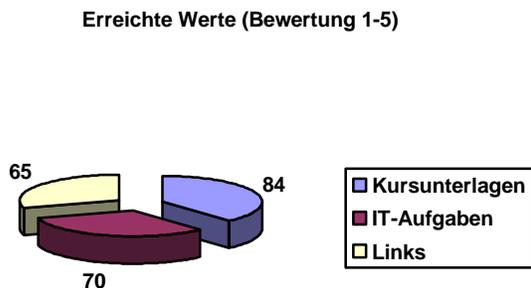
10 réponses sur 21



diag. 5

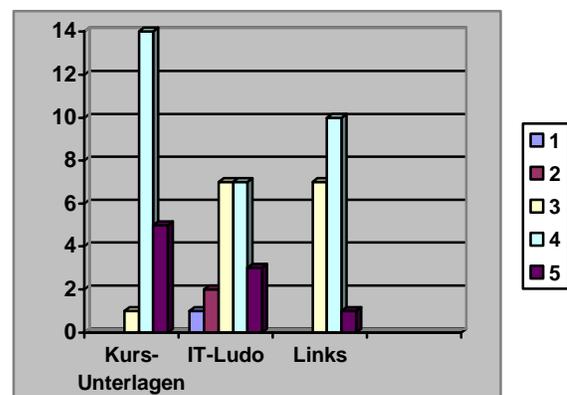
Question 6: Wie beurteilen Sie folgende Ressourcen?

- ◆ zusätzliche Kursunterlagen
- ◆ Ludoaktivitäten (IT-Programme: Lückentexte, Lieder, Kreuzworträtsel)



diag. 6

Evaluation Ressources



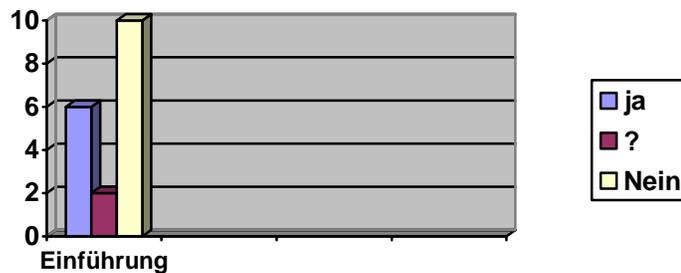
diag. 7

3. Recueil de données BMSII (BSCW-Synergieia)

Französisch - BMSII - Zug

Résultats sur une base de données de 19 réponses

Question 1 : Glauben Sie, dass eine Einführung in BSCW/Synergieia notwendig gewesen wäre ?



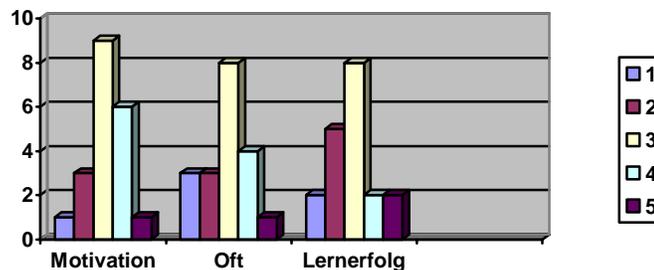
diag. 1

Questions 2/ 4 / 7

2. Wie beurteilen Sie Ihre eigene Motivation im Gebrauch von der Französisch-Lernplattform

4. Wie oft haben Sie Franz-BSCW/Synergieia benützt?

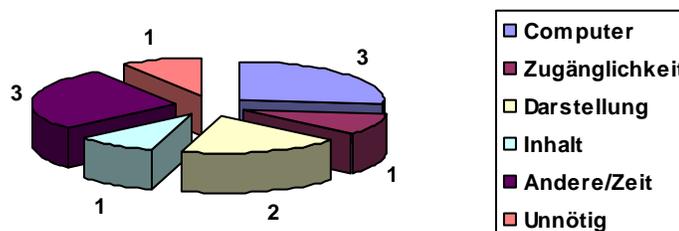
7. Glauben Sie, dass der Gebrauch von BSCW zu ihrem Sprachlernerfolg beigetragen hat?



diag. 2

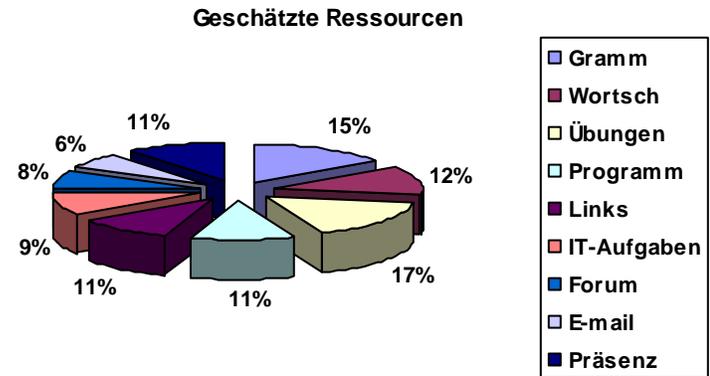
Question 3 : Falls Ihre Motivation unter Punkt 3 setzen, an was liegt es ?

Motivation 3 oder weniger

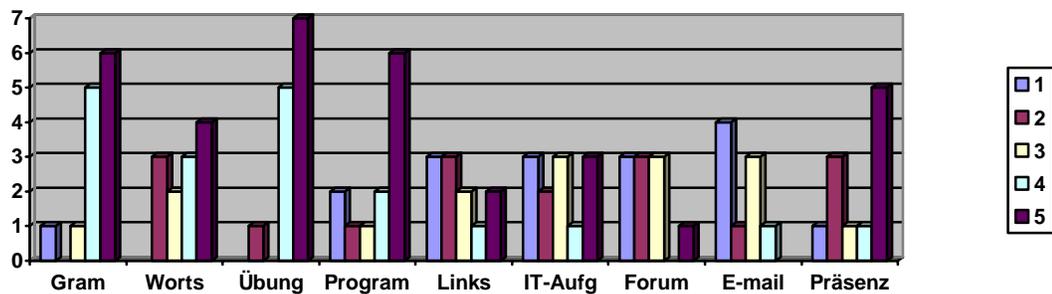


diag. 3

Questions 5: Falls Sie die letzte Frage mit 3 oder mehr beantwortet haben, was haben Sie in ihrem Lernprozess geschätzt



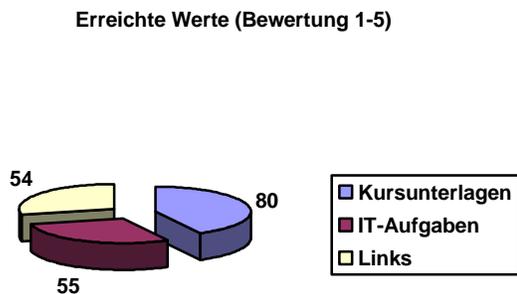
diag. 4



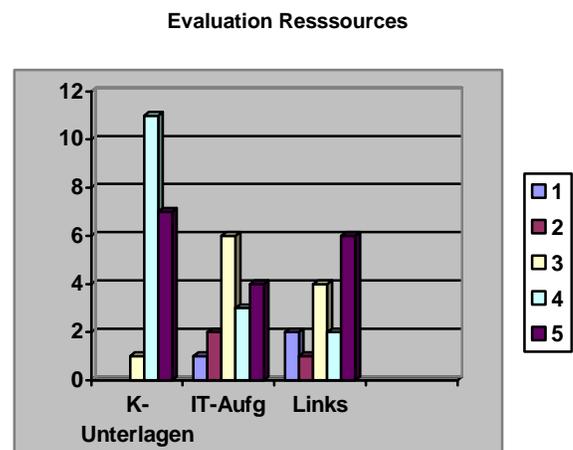
diag. 5

Question 6: Wie beurteilen Sie folgende Ressourcen?

- ◆ zusätzliche Kurs-Unterlagen
- ◆ IT-Aufgaben (Lückentexte, Kreuzworträtsel)



diag. 6

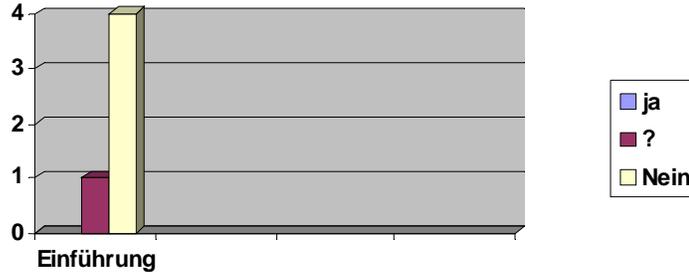


diag.

4. Recueil de données HTA-BSCW- Spanisch 2

HTA / BSCW – Spanisch 2

Question 1 : Glauben Sie, dass eine Einführung in BSCW notwendig gewesen wäre ?



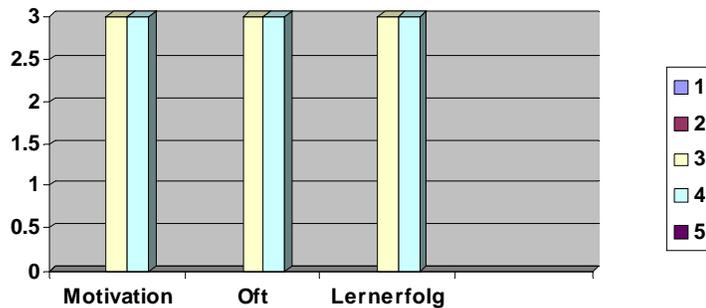
diag.1

Questions 2/ 4 / 7:

2. Wie beurteilen Sie Ihre eigene Motivation im Gebrauch von der Spanisch-Lernplattform

4. Wie oft haben Sie Spanisch-BSCW benützt?

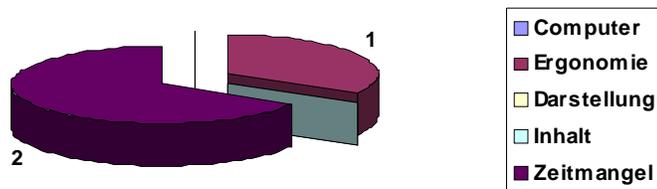
7. Glauben Sie, dass der Gebrauch von BSCW zu ihrem Sprachlernerfolg beigetragen hat?



diag. 2

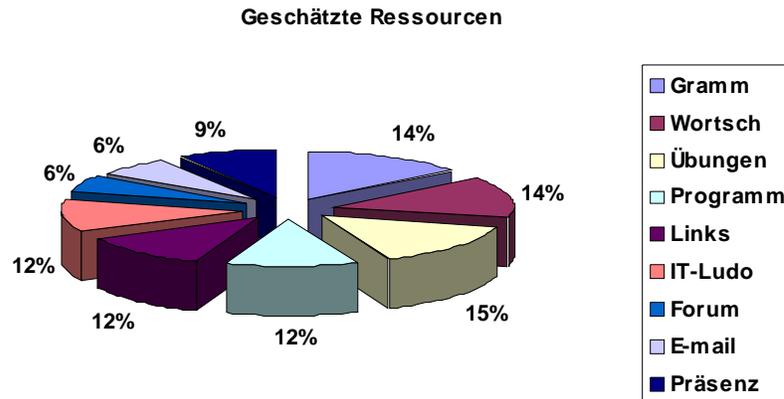
Question 3: Falls Ihre Motivation unter Punkt 3 setzen, an was liegt es?

Motivation 3 oder weniger

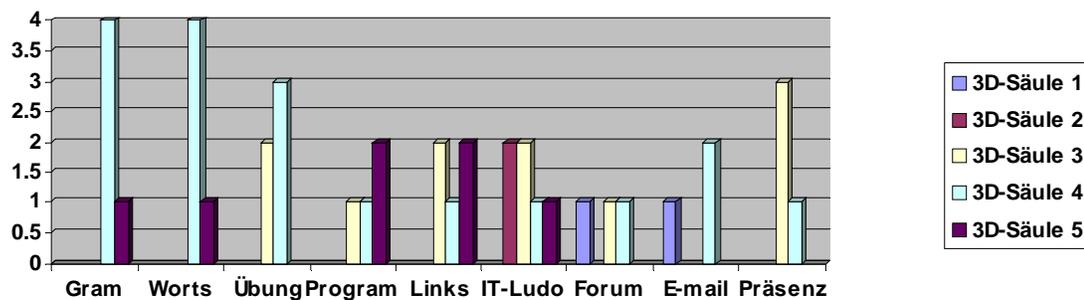


diag. 3

Questions 5: Falls Sie die letzte Frage mit 3 oder mehr beantwortet haben, was haben Sie in ihrem Lernprozess geschätzt



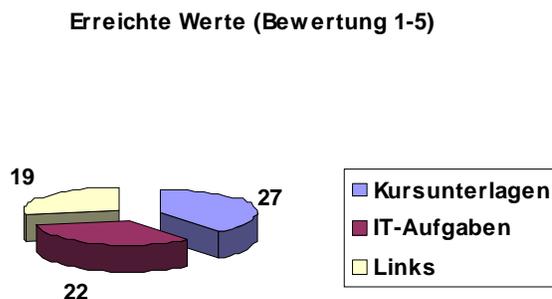
diag. 4



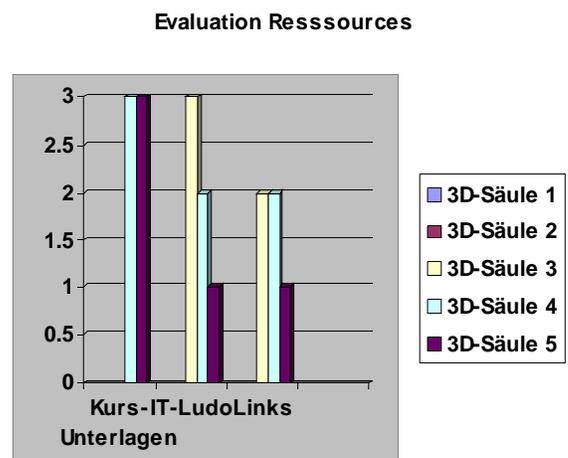
diag. 5

Question 6: Wie beurteilen Sie folgende Ressourcen?

- ◆ zusätzliche Kursunterlagen
- ◆ Ludoaktivitäten (IT-Programme: Lückentexte Lieder, Kreuzworträtsel)



diag.6



diag. 7