La Ticéitude, enseignement interactif en ligne du FLE : approche didactique et méthodologique curriculaire en contexte innovant

Gilles Berger

▶ **To cite this version:**

Gilles Berger. La Ticéitude, enseignement interactif en ligne du FLE : approche didactique et méthodologique curriculaire en contexte innovant. Linguistique. Université de Franche-Comté, 2015. Français. NNT : 2015BESA1019 . tel-01283969

HAL Id: tel-01283969

https://theses.hal.science/tel-01283969

Submitted on 7 Mar 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE

ECOLE DOCTORALE LETS « LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIETES »

LABORATOIRE ELLIADD EA 4661

Thèse en vue de l'obtention du titre de

DOCTEUR EN SCIENCES DU LANGAGE

La Ticéitude : Enseignement interactif en ligne du FLE Approche didactique et méthodologique curriculaire en contexte innovant

Présentée et soutenue publiquement par

Gilles BERGER

Le 23 octobre 2015

Sous la direction du Professeur Serge BORG

Jury :

M. Dimitri GERMANOS, Professeur, Université Aristote – Thessalonique (Grèce).

Mme. Ranya SALAMEH, Maître de Conférences – HDR. Université Saint Esprit de Kaslik (Liban).

M. Mohamed EMBARKI, Professeur, Université de Franche-Comté à Besançon (France).

M. Serge BORG, Professeur, Université de Franche-Comté à Besançon (France).

à ma femme, à mes enfants et à mes parents

Remerciements

Cette recherche n’aurait pas été possible sans le soutien de certaines personnes que je remercie ici.

Mes remerciements vont tout d’abord à mon directeur de thèse Serge Borg pour ses encouragements, ses conseils et la liberté qu’il m’a laissée pour choisir mon sujet de thèse et mener à bien ma recherche. Je tiens à remercier ma femme Zarina qui non seulement m’a encouragé à commencé cette thèse, mais aussi m’a soutenu tout au long de cette recherche. Je tiens à exprimer ma gratitude aux membres du jury qui ont accepté de lire et évaluer ce travail. Je tiens à remercier aussi tous mes amis, mes collègues de Toowoomba Grammar School et de Fairholme College en Australie. J’ai une pensée pour ma famille qui m’a soutenu et encouragé malgré la distance.

Sommaire

Introduction 8
Première partie: Ancrage théorique et méthodologique 31
Chapitre 1:les enjeux de l'apprentissage d'une langue à distance avec un support numérique 32
1.1. Qu'est-ce qu'une formation en FLE à distance aujourd'hui (FAD) 32
1.2. La notion d'imitation du professeur ou le locuteur natif dans une FAD de FLE 33
1.3. Une approche hybride particulière (la base du cours est en ligne) 35
1.4. Quelques facteurs clés pour un dispositif innovant 37
1.5. Le dispositif que nous avons mis en place 37
1.6. La technologie en question 39
1.7. Le Web.2.0 39
1.8. Les Podcast 39
1.9. D'autres outils 39
1.10. Un système de gestion d'apprentissage 40
2. Les outils qui permettent une grande interactivité 42
2.1. Un intégration de présentation de type diaporama 43
2.2. Outils d'évaluation 43
2.3. Les outils audio 43
2.4. Les outils vidéos 44

Chapitre 2: Une approche hybride originale 46
2.1.Historique de la formation à distance 46
2.2. Définition d'une approche hybride? 47
2.3. Les avantages d'une telle approche 49
2.4.L'approche hybride centrée sur l'apprenant 50
2.5. Le rôle du professeur 52
2.6.La perspective actionnelle 54
2.7.L'approche constructiviste 59
2.8. Le triangle pédagogique 62
2.9. Le tetraèdre pédagogique de Faerbe 63
2.10. La réflexion 65

Chapitre 3. Une progression et un vrai parcours didactique en ligne avec une cohérence curriculaire 67

1.1. Un scénario global d'apprentissage linéaire et non linéaire (Apprentissage en spirale) 67

1.2.Le pilotage par objectifs à évaluer 70

1.3.La notion de «syllabus» 70

1.4.La programmation 71

1.5.La notion de curriculum 71

1.6. Le scénario et la scénarisation pédagogique (SP) 73

Chapitre 4: Perspective hybride du FLE pour un public australien 78

4.1. Le béhaviorisme 78

4.2. Cadre de référence et objectifs 81

4.3.Théories de l'acquisition d'une langue vues comme cadre de création de cours à distance 83

Chapitre 5. Théories positives de la motivation, de l'autorégulation et de l'autonomie et perspective hybride 90

5.1. La notion de réussite: où se niche bonheur d'apprendre 92

5.2. La motivation par l'usage des TICE 93

5.3. La notion de connectivisme inspirée de la théorie du chaos 94

5.4. La notion de sérendipité: le hasard heureux 98

5.5. La motivation et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) 102

5.6. L'agentivité et le sentiment d'efficacité collective (SEC) 106

5.7. L'efficacité personnelle des enseignants 106

5.8. L'impact des TICE sur le sentiment d'efficacité personnelle et collective 107

5.9. L'autotélisme ou l'expérience du flux (Flow) 110

5.10. L'autodétermination, l'autorégulation et l'autodirection 114

5.11. Des humanités numériques à un humanisme numérique 116

Deuxième partie: La Ticéitude 121

Chapitre 1. La Ticéitude: modèle d'apprentissage du FLE en ligne et perspectives didactiques 122

1.1. Une perspective humaniste 123

1.2.L'humanisme dans l'enseignement des langues 126

1.3. La notion d'humanitude 128
1.4. Nous vivons dans une société cognitive 129
1.5. La notion d'apprenance 131

Chapitre 2. Qu'est-ce donc que la Ticéitude alors? 134
2.1. La notion de compétence en Ticéitude 138
2.2.Une nouvelle définition du concept de littératie en Ticéitude 142
2.3.Le cerveau est un processeur multimodal 146
2.4. Apprentissage multimodal en Ticéitude 150
2.5. La Ticéitude et l'apprentissage coopératif et participatif
151
2.6. Ergonomie de la lecture et de l'écriture hypertextuelle et sa place en Ticéitude
156
2.7. La Ticéitude vue comme un environnement autopoïétique 165
2.8. Guidage en Ticéitude et enrichissement des pratiques pédagogiques 172
2.9. L'apprentissage en réseau en Ticéitude 174
2.10. Quand les parents apprennent le français avec leurs enfants en Ticéitude 177
2.11. Le savoir publier en Ticéitude 179
2.12. Le savoir apprendre en Ticéitude 182
2.13. La Ticéitude: environnement favorable à la métacognition 187
2.14. La Ticéitude vue comme un environnement propice au développement de l'appétence curieuse (The curious learning system) 190
2.15. La Ticéitude: environnement d'une rétroaction vivante et continue 193

Chapitre 3. Outils pour l'apprentissage du FLE en Ticéitude
200
3.1. La vidéo-leçon (capsules vidéos dans une perpective hybride) 200
3.2. L'articulation du texte, de l'image et du son multimédia dans le cadre d'une approche hybride en français langue étrangère (la notion d'esthétique) 217
3.3. Les cartes heuristiques ou le «mind mapping» dans une perspective ticéitudinale 233
3.4. Des QR code au service de la pédagogie différenciée en Ticéitude 241
3.5. La Rainette, magazine en ligne qui s'inscrit dans une perspective ticéitudinale 243
3.6. L'image active et interactive en Ticéitude 247
3.7. Les vidéos ou les fichiers audio revues de presse en Ticéitude 249
3.8. Modules pour étudiants avancés (Extension: Nouvelle Galles du sud) 249

3.9. La pédagogie mobile avec des e-books de révision ou les projets interactifs des apprenants 252

Conclusion 258

Bibliographie 266

Introduction

Enseigner une langue, c'est proposer un voyage; l'apprendre, c'est partir…

Norbert Kalfon[1]

Nous vivons dans une société qui nous permet à la fois de nous ouvrir aux autres ou de nous éloigner d'eux. La perpective d'éducation et plus particulièrement de formation en FLE que nous avons mise en place (Ticéitude) s'inscrit dans une vision qui aide à tisser des liens, car éduquer, c'est apporter du contenu à ces liens, c'est aussi créer des réciprocités, mais il y a plus, c'est proposer à chacun d'être le dépositaire du trésor collectif des autres et du groupe, d'être de ceux qui l'enrichiront pour que chaque apprenant devienne un passeur de témoin. Il s'agit de franchir le gué qui nous mènera à l'apprenance. On parle beaucoup du concept de e-learning de nos jours. La définition du e-learning proposée par la Commission européenne est intéressante:

«Utilisation de nouvelles technologies multimédias et de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que des échanges et la collaboration à distance.»

Nous retiendrons de cette définition deux choses: d'abord, la Commission européenne met l'accent sur la notion de qualité et puis mentionne la notion de collaboration à distance.

Le laboratoire de soutien à l'enseignement télématique (LABSET) fournit également une définition intéressante du e-learning (Campus Virtuel de l'Université de Liège, 2001):

«Le e-learning, c'est un apprentissage en ligne centré sur le développement de compétences par l'apprenant et structuré par les interactions avec leur tuteur et les pairs.»

Cette définition centre la pédagogie sur l'apprenant d'une part, et, d'autre part, insiste sur les interactions entre les apprenants, leur tuteur et les pairs. Nous y reviendrons un peu plus loin.

Genèse de la recherche

Nous vivons à une époque de profonds changements à travers le développement de nouvelles technologies qui influencent nos comportements et avec lesquelles nous interagissons tous les jours de plus en plus. Ces changements profonds redéfinissent la façon dont nous interagissons avec les différents aspects de notre société, y compris le domaine de l'éducation. Depuis plus de 10 ans, les recherches dans le domaine des nouvelles technologies prouvent que nous sommes déjà dans un nouveau paradigme. On parle de nos jours de société cognitive dans laquelle la notion d'investissement dans l'intelligence prend de plus en plus de place. Certains pensent même que la notion de savoir est obsolète. On s'oriente de plus en plus vers une société de «l'apprenance» où

[1] Norbert Kalfon, professeur formateur à l'If Madrid.

chacun a le choix d'apprendre quand il le veut et où il le veut. La génération des «natifs» ou génération Y (digital natives) ne se pose pas la question de savoir si ces technologies transformeront la société, car ces jeunes ont déjà changé les choses grâce aux réseautages de plus en plus fréquents.

Cette recherche a pour but de montrer comment l'intégration des TICE (Technologies de l'information et de la communication dans l'éducation) dans l'enseignement du français langue étrangère en Australie a le potentiel d'entraîner un changement profond dans les pratiques d'enseignement. Bien plus, nous voulons démontrer comment nous avons pu mettre en place un dispositif hybride pour un public australien et son efficacité didactique. Ce dispositif est testé depuis plus d'un an dans plusieurs écoles australiennes du niveau de la cinquième à la terminale (High School Certificate).

Depuis une trentaine d'années des chercheurs s'interrogent sur l'apport des TICE dans l'éducation en général et dans l'enseignement des langues. Certains parlent d'une évolution sans précédent, d'autres vont jusqu'à parler de révolution. Aujourd'hui, dans le monde on dénombre 33 millions d'apprenants qui utilisent les MOOC (Massive Open Online Courses) dans plus de 220 pays. La France a investi 12 millions d'euros pour son projet «France université numérique» (FUN) où l'on propose plus de 40 cours en ligne. D'ailleurs, la France est le seul pays au monde à avoir mis en place une politique nationale dans ce domaine. Sur Google, on dénombre plus de 3 milliards de recherches par jour. Facebook compte plus de 20 millions d'abandonnés dans le monde. Dans les lycées américains, cinq millions d'Ipads sont utilisés tous les jours. Notre conception de l'éducation est en train de changer; on est sûrement en train de passer du «temps d'apprendre» à la notion de «j'apprends tout le temps». Quand à nous, nous parlons même du retour d'un rêve d'apprendre autrement. De nos jours, l'idée de «j'apprends quand on m'oblige à le faire» est révolue, même si de nombreux professeurs y croient encore. On se dirige plus vers le «j'apprends quand j'ai envie de le faire». Ces technologies sont constamment nouvelles, donc aujourd'hui, on parlera plus de NTICE (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour l'éducation). Tout change et vite; à la dernière conférence de Plymouth (Royaume-uni) sur le e-learning (Plymouth E-learning Conference), le titre a changé et est devenu «Plymouth Enhanced Learning Conference». Le changement paraît trivial, mais il témoigne en fait d'un changement considérable. «L'apprentissage augmenté» (Enhanced Learning), soit le e-learning nouvelle manière, expression déjà ancienne mais peu répandue) remplace l'apprentissage électronique. Et, miracle, le changement de sens fonctionne aussi avec l'acronyme français: «la Formation Ouverte et à Distance» peut devenir la Formation Ouverte et Augmentée, soit la FOA. On parle également de nos jour de «Atomic Learning». Dans *l'Atomic Learning* on apprend non seulement à distance et en classe (approche hybride), mais aussi à la maison, dans les moyens de transport, chez les amis, à la plage, etc. Bref, partout et n'importe quand ! On parle aujourd'hui de «mobile learning», de perspective hybride (Blended Learning). Quant à nous, nous aimons

particulièrement l'expression «apprentissage augmenté»: apprendre mieux en utilisant les TICE. Les jeunes générations ne s'y trompent pas. Ils savent intuitivement qu'on s'oriente vers une civilisation de latéralité et qu'on abandonne petit à petit la verticalité (Jeremy Rifkin, 2014, The Zero Marginal Cost Society: The internet of things, the Collaborative Commons, and the Eclipse of capitalism, Palgrave Macmillan). Il s'agit d'abandonner le centralisme éducatif. Dans une entrevue, Jeremy Rifkin (Economiste) insiste que «le modèle «industriel de l'enseignement, encore particulièrement fort en France: ce type d'enseignement, dans lequel tout le monde apprend la même chose au même moment, est lié à la seconde révolution industrielle qui depuis le XIXe siècle, en alphabétisant massivement les populations, a fait disparaître l'esclavage. Ce modèle économique et industriel est aujourd'hui à bout de souffle, et son alter ego éducatif aussi. Il faut donc passer à autre chose: autonomisation des individus, connexion, collaboration via les réseaux numériques».

Sir Ken Robinson (Finding Your Element: How to Discover Your Talents and Passions and Transform Your Life— 21 May 2013) plaide pour une remise en cause de la linéarité industrielle au profit d'un modèle organique, manufacturier, non-standardisé. «La linéarité tue la créativité», insiste-t-il. Le défi est de taille: imaginer d'autres modèles d'enseignement, et, en ce qui nous concerne d'enseignement du français langue étrangère, et faire en sorte que les apprenants soient autonomes, motivés et créatifs. Paradoxalement, on s'achemine vers un enseignement plus naturel et plus créatif. On doit encore inventé un apprentissage plus personnalisé qui tire profit des TICE. Tout reste à faire, car on ne voit pas encore beaucoup de sites qui proposent une vraie progression ou des approches innovantes. Quelle noble tâche pour les éducateurs d'aujourd'hui et de demain!

Les TICE font plus, car on parle aujourd'hui d'éducation pour tous. «Le numérique transforme les lieux de savoirs et est au service du bien commun et de l'accès au savoir pour tous» (Bruno Devauchelle, 2012). L'internet crée une culture du partage éducatif. Il ne s'agit pas pour les enseignants d'être formés au maniement des TICE mais plutôt à la créativité pédagogique avec les TICE. En ce qui nous nous concerne, nous avons toujours essayé d'innover et dans ce projet, il s'agissait de mettre en place un dispositif en ligne qui répond d'abord aux besoins des apprenants australiens. Nous avions aussi à l'esprit la notion de «démocratisation» de l'enseignement des langues, car il faut bien le dire, en Australie, seules ou presque les écoles privées proposent des cours de langues et très peu d'élèves quittent leur lycée avec un niveau suffisant en langue étrangères (En Australie seulement 7 % des élèves de terminale du pays étudient un langue). Nous avons également été inspiré par le célèbre généticien et mathématicien Albert Jacquard qui parlait de philosophie de l'humanitude. «l'humanitude est l'ensemble des particularismes qui permettent à un homme de se reconnaître dans son espèce, l'humanité». Albert Jacquard ajoutait: «cet autre qui me fait peur est ma source. Chaque homme est responsable de la totalité». Et puis cette dernière affirmation de Jacquard: «La grande aventure de la vie, ce sont les autres!» Cette dernière phrase du philosophe

nous a inspiré plus que les autres en fait, car elle est devenue le moteur de notre vie, et aussi de notre vie d'enseignant. Nous verrons un peu plus loin que nous nous sommes inspiré de cette dernière phrase quand on parlera de l'acronyme de «Ticéitude» (TICE et la suffixation «ude»).

Depuis plus de trente-cinq ans, nous réfléchissons sur cette autre notion qui nous tient à cœur à savoir «l'enseignement-apprentissage» qui permet aux apprenants de développer des compétences - pour nous en français langue étrangère - mais aussi de devenir plus indépendants dans leur processus d'apprentissage, et donc d'être également plus motivés du même coup. Nous pensons que nous y sommes parvenu en inspirant bon nombre d'apprenants à continuer à apprendre notre belle langue. Mais ce qui nous avait choqué à l'époque où nous enseignions dans le système secondaire australien, c'est cette compétition qui régnait - qui règne toujours - entre les élèves d'une même classe, voire d'une même école - ; compétition qui, selon certains, était source de progrès grâce à cette émulation de la comparaison. Pour tout dire, nous n'avons jamais été convaincu que cet argument était valide. Du reste, nous pensons même le contraire: «ça n'est pas la compétition qui a fait avancé le monde mais la coopération»! Nous avons fondé la Maison de Ste Claire pour mettre en place cette idée «d'immersion par les tâches» mais aussi pour mettre en place une pédagogie, disons, plus personnelle, plus individualisée, plus naturelle, moins institutionnalisée. Mais nous en reparlerons un peu plus loin. Ce projet a également vu le jour parce que nous pensons depuis toujours que quoi que nous apprenions, la créativité dans l'apprentissage et l'enseignement (Creative learning and teaching) est essentielle. Le professeur indien Sugata Mitra nous a aussi beaucoup inspiré: la création de son site «le trou dans le mur (the hole in the wall)» est certainement un exemple pour le monde. Il nous invite à comprendre combien les enfants sont capables d'apprendre en autonomie et en faisant partie d'un groupe et que cela renforce la motivation. Ce professeur dit que son dispositif est une «fenêtre sur le monde». Son dernier projet «le nuage des grand-mère» (granny cloud) où 200 grand-mères britanniques ont offert leur soutien scolaire à des adolescents en utilisant Skype avec le support d'un environnement d'apprentissage auto-organisé (Self Organised Learning Environment) est un exemple extraordinaire d'utilisation de la technologie pour apprendre. Il travaille maintenant sur un autre projet qu'il appelle «L'école dans les nuages» (School in the cloud). Il dit que le savoir est obsolète. Citons brièvement le professeur Sugata Mitra: «Si vous permettez au processus d'apprentissage de se mettre en place lui-même alors tout apprentissage est possible. Il ne s'agit pas de forcer l'apprentissage». Il ajoute: «l'apprentissage est un processus engagé par la personne elle-même». En 2010, dans son rapport final, la seizième conférence OEB (International Conference on Technology Supported Learning & Training) dont le thème était «Education pour tous» a statué que les systèmes d'éducation formel ont échoué dans l'intégration des TICE. Sur le site OEB, on parle d'un changement radical dans la culture éducative (« Call for Radical Change in Learning Culture ». C'est

édifiant! Tout cela nous a inspiré à fondé la Maison de Ste Claire et plus récemment une plateforme, un dispositif hybride pour l'apprentissage du français langue étrangère.

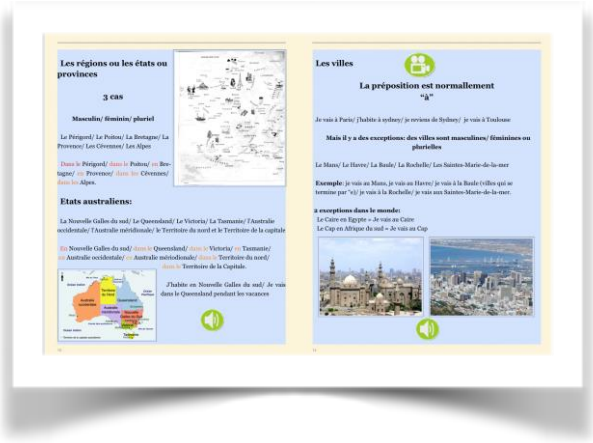
1.2 La Maison de Ste Claire: une expérience unique en Australie et dans le monde

La Maison de Ste Claire a ouvert ses portes en juin 2000. Nous avions alors décidé de quitter le rythme infernal de la grande ville de Sydney après y avoir vécu 14 ans, y avoir enseigné à l'université de Sydney (Department of French studies) et à la Grammar School (Ecole privée de Sydney). La Maison de Ste Claire est située dans le nord de la Nouvelle Galles du sud en Australie. Elle est posée confortablement sur une colline dominant toute la vallée de Crystal Creek au milieu d'un domaine de cinq hectares. La Maison de Ste Claire est le seule centre linguistique qui propose des cours en immersion complète dans le monde en dehors des pays francophones. Là, nous accueillons environ 350 étudiants (Lycéens et adultes) par an pendant des séjours allant de 2 ou 3 jours à une ou deux semaines. En fait, nous formons les apprenants en très peu de temps à amélioré leur compétence d'autonomie dans l'apprentissage du français malgré les contraintes du système en place. Cela est important parce que sur la plateforme numérique que nous avons développée, nous faisons plus ou moins la même chose. A la Maison de Ste Claire, nous proposons des cours en immersion complète, c'est-à-dire que tous les cours et les activités se passent en français. D'aucuns diront que cela va sans dire, mais en Australie, on ne parle pas toujours la langue cible dans les cours de langue. Il y a quelques années, les étudiants qui quittaient notre centre repartaient avec un CD audio qui résumait plus ou moins les points importants de ce qu'ils avaient appris (Résumé des films, présentation individuelle des apprenants, grammaire et phonétique, commentaires rétroactifs), mais aujourd'hui, nous leur donnons un e-book (livre électronique) interactif (avec audio, vidéos et diaporama) qui peut être transféré sur toutes les plateformes (Mac, tablettes, Ipad et même téléphones portables.). Nous utilisons également les e-books avec le support du Ipad ou du téléphone pour faire travailler les élèves individuellement. C'est en partant de ces supports avec des livres électroniques que nous avons imaginé le site interactif de FLE que nous proposons maintenant aux écoles. Les livres électroniques interactifs que nous proposons à nos élèves sont grammaticaux, lexicaux, thématiques ou phonétiques. Notons que nous utilisons le logiciel e-PageCreator pour la création de ces livres électroniques (on peut ensuite les télécharger sur un Ipad ou un Iphone avec le logiciel gratuit FlipExplorer). Ce n'est pas un logiciel bon marché mais il permet la création de livres interactifs magnifiques.

Figure 1 - Livre électronique sur les prépositions

On est donc passé en quelques années de la cassette audio ou vidéo au CD pédagogique pour en arriver aujourd'hui au livre électronique interactif. Cela nous a également aidé à imaginé le concept de vidéo pédagogique (capsules). Notons d'or et déjà que cette technologie des livres électroniques vient compléter notre apprentissage en ligne puisque nous pouvons donner la possibilité à nos étudiants de télécharger un e-book très succinct pour compléter la leçon de la semaine, mais aussi pour offrir un matériel qui ne demande pas d'être connecté à l'internet, donc plus mobile. Cela va dans le sens de motiver les apprenant à devenir plus indépendants et aussi d'avoir ce luxe de pouvoir travailler quand ils le veulent et où ils le veulent.

La Maison de Ste Claire propose aussi une pédagogie par les tâches. Les apprenants qui arrivent dans ce bel environnement de Crystal Creek accomplissent des tâches par petits groupes (perspective actionnelle). L'environnement de la Maison de Ste Claire et aussi la salle de classe y sont propices.



Là, la perpective actionnelle, dont tous les pédagogues parlent aujourd'hui, prend pleinement son sens puisqu'on agit en apprenant ou plutôt on apprend en agissant. Nous présentons ici quelques tâches comme: «établir une petite plantation d'agrumes», pas très loin de la maison. Une telle tâche implique de nombreuses compétences (skills) comme: d'abord discuter quelles sortes d'agrumes nous allons planter: mandarines, oranges, citrons, citrons verts, etc. Puis, quels sont les outils dont nous

aurons-besoin? Où allons-nous les planter exactement? Aurons-nous besoin d'engrais, de composte, de terreau ou autre? Qui fera quoi?

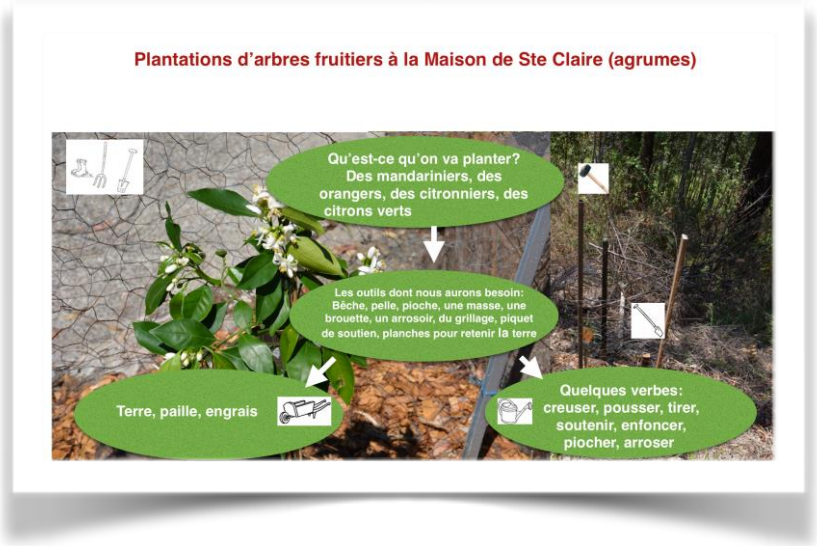


Figure 2- Tâches à la Maison de Ste Claire

Une autre tâche que l'on organise régulièrement, c'est celle de préparer un repas. On demande aux apprenants ce qu'ils voudraient manger le soir suivant: une entrée, un plat principal et un dessert. Pour ce faire, on a d'abord besoin de discuter des goûts de chacun, puis, une fois cela établi, on écrit la liste d'ingrédients, une liste d'ustensiles. Puis, les apprenants commencent à travailler. Tout cela sous la supervision de notre cuisinière professionnelle (Sylvia Bossie).

Figure 3 - Livre électronique pour le français avancé (extension) en Nouvelle Galles du sud

1.3. Le système australien

Le système pédagogique australien d'enseignement des langues est très particulier puisqu'on a des curriculums différents pour chaque état. Mais, certaines habitudes pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères n'ont pas beaucoup changé, comme celle de passer par la traduction systématique quand

on enseigne: toutes les questions sont en anglais que ce soit pour les exercices ou examens de compréhension orale ou les compréhensions écrites, voire même la littérature ou l'étude d'un film (cours pour étudiants avancés, *Extension*). Par exemple les élèves de terminale dans le Queensland étudient des thèmes précis sur lesquels porteront les examens: l'environnement, le racisme, le féminisme, la Francophonie, etc. En Nouvelle Galles du Sud, on propose un programme pour les étudiants avancés (*Extension*) où l'on étudie le film *Neuilly sa mère*, et là encore, toutes les questions de compréhension des segments du film à étudier sont en anglais. On doit par ailleurs préparer ces étudiants de français avancé à pouvoir faire des monologues de 3 minutes sur un sujet donné (Prescribed issues). Par conséquent, on peut parler ici de didactique conceptualisée avec une dimension curriculaire très particulière.

2. Création d'un dispositif numérique contextualisé

Le point de départ de cette réflexion sur l'enseignement du FLE en ligne avec le support de la vidéo pédagogique repose sur un double constat: d'une part la constatation que les jeunes aujourd'hui naissent puis travaillent avec le support de l'Internet avec leur ordinateur, mais de plus en plus avec leur I-pad, tablette ou leur portable, et d'autre part, que le e-learning est en train de prendre une importance considérable dans l'éducation en général. Nous pensons que le e-learning favorise l'autonomie et la responsabilisation des apprenants, et, du même coup, leur motivation et leurs performances. Le e-learning n'appauvrit pas les interactions sociales, bien au contraire, il les nourrit, les développe et les enrichit. Ces technologies permettent aussi la mise en place d'une communauté d'apprentissage. Alors que l'enseignement à distance devient de plus en plus populaire et de plus en plus à l'ordre du jour, apprendre les langues en ligne (e-learning) est devenu incontournable de nos jours, même si on constate que la plupart des professeurs de langue enseignent toujours comme on le faisait il y a quinze ou vingt ans ou presque. Aujourd'hui, nous côtoyons une génération de jeunes que nous pouvons appeler des «digital natives», c'est-à-dire des enfants ou des adolescents qui sont nés avec cette technologie et qui l'utilisent tous les jours. Les jeunes issus de cette génération sont capables d'accomplir deux tâches en même temps: «pianoter» sur leur portable et lire un article sur leur ordinateur par exemple. Ils sont constamment occupés à regarder l'écran de leur portable, à accomplir toutes sortes de tâches ou à communiquer avec le monde entier grâce aux réseaux sociaux. Nous pensons qu'un cours de langue en ligne diffère largement des approches en présentiel, mais que tout cela peut se compléter. En Chine plus d'un million d'étudiants étudient déjà à distance avec le support de programme appropriés (Long Distance Education) dont 60000 étudient l'anglais. L'enseignement du FLE à distance est sur le point de devenir de plus en plus populaire chez les apprenants ainsi que chez les professeurs, mais il convient de proposer des programmes, des modules

en ligne supportés par une approche qui prend en compte les dernières technologies de pointe pour faire avancer la pédagogie en ligne. La pédagogie doit pouvoir suivre l'évolution des technologies.

Ici, on doit se poser quelques questions: quel est le rôle du professeur dans la nouvelle classe virtuelle? Quelle stratégie adopter pour ces programmes en ligne? Quels sont les défis d'un enseignement de langues étrangères en ligne? Quelles sont les compétences technologiques que le professeur de langue devra acquérir? En quoi la pédagogie en ligne diffère-t-elle de la pédagogie en présentiel? Est-ce que les cours en ligne sont prêts à remplacer les méthodes (text books)? Certains se demandent même si ces technologies pourront un jour remplacer les professeurs.

Nous avons mis en place un système global (scénario global) numérique pour l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). C'est cette plateforme que nous aimerions présenter. Ce dispositif repose sur plusieurs axes:

1. d'une part, une progression cohérente curriculaire suivant plus ou moins la progression du DELF adaptée au curriculum australien. Notons qu'en Australie chaque état a toujours son propre curriculum mais on s'achemine vers un curriculum national;
2. une perspective hybride (A blended learning approach): la convergence de cours traditionnels en présentiel et un environnement en ligne qui renforce l'efficacité des différents modes d'apprentissage. Une perspective hybride a pour but de cumuler le meilleur de deux mondes: l'enseignement traditionnel et l'enseignement et l'apprentissage en ligne (Colis et Moonen, 2001). Une telle approche invite à une grande collaboration entre les participants. Cela implique de casser les barrières entre l'enseignement basé sur la méthode traditionnelle (textbook based) et l'avenir où l'autonomie n'est plus inculquée mais «tutorée» pour explorer une myriade de ressources. L'approche hybride transforme également toute l'expérience d'apprentissage. Dans cette perspective le slogan de l'apprenant est «autonome mais jamais seul»;
3. un système basée sur la vidéo pédagogique (l'enregistrement vidéo d'un professeur sur la base de mini-cours). Ces vidéos sont à la fois authentiques en langue cible mais aussi sous-titrées pour les deux niveaux d'apprentissage (A1, A2, Classe de cinquième et de quatrième dans le système australien (Year 7 and 8);
4. une approche socio-constructiviste centrée sur l'apprenant;
5. une collaboration entre apprenants et enseignants. Les professeurs étant plus considérés comme des «animateur pédagogiques», des concepteurs de scénarios pédagogiques puisque ce sont eux qui orientent la programmation avec un système de calendrier dont nous reparlerons plus tard;
6. une cohérence entre cours en présentiel et cours à distance assistés par le numérique;
7. une approche en ligne grâce à la perspective actionnelle;

8. une approche qui libère du temps qui permet de consacrer plus de temps à l'oralité et au passage à l'écrit. En fait une approche qui donnent aux apprenants plus de temps de parole et aussi d'occasions de s'exprimer à l'écrit;
9. un système qui propose une évaluation automatisée intégrée au cours (Evaluation formative et sommative).

Une autre caractéristique d'une approche en ligne pour l'enseignement du FLE est qu'elle est innovante puisque tout reste à faire ou à refaire ou presque. Tout est constamment en mouvement, car on n'a jamais fini d'innover et de créer. Quand on parle de nouvelles technologies, on se rend pas compte de nos jours que cela ne veut plus rien dire car les technologies évoluent tellement rapidement qu'elles sont toujours «nouvelles» justement. Prenons cette métaphore à la lettre et faisons en sorte que les pédagogies que nous adopterons soient aussi nouvelles et donc toujours en mouvement. Le professeur n'est plus un professeur traditionnel mais plutôt «un créateur», un «facilitateur» ou même «un accompagnateur pédagogique». On parle aussi aujourd'hui de la notion d'enseignant-formateur. Ainsi, nous les profs, nous avons une opportunité de retrouver notre créativité! Les profs en Australie n'ont pas souvent l'opportunité d'être créatifs car depuis une quinzaine d'années, ils sont devenus des «administrateurs» plutôt que des enseignants qui ont le temps de penser à leur pédagogie ou de créer du matériel pour leur classe ,et pourtant, presque tous les professeurs sont dévoués à leur apprenants et à leur profession.

3. Ce qui a changé avec l'avénement de l'internet

Depuis longtemps déjà les professeurs de langue utilisent des documents authentiques avec le support de la radio ou de la télévision, les CD, etc. Toutes les activités que nous avons mentionnées sont devenues moins chères, plus rapides, plus synchrones et plus facilement accessibles que jamais. Mais malgré tout, avons-nous véritablement une nouvelle pédagogie à imaginer? De nos jours, l'apprentissage d'une langue en ligne offre de nouvelles opportunités. L'approche virtuelle offre aux apprenants la possibilité de mise à jour culturelles plus rapide que jamais. On parle de «prise de conscience culturelles». Ceci n'existait probablement par auparavant comme aujourd'hui. On peut savoir ce qui se passe dans le monde presque instantanément. Il y a vingt ou trente ans, l'étudiant de langue étrangère devait passer un certain temps dans le pays de la langue cible, ce qui a un coût bien supérieur à l'évidence. En fait, grâce à ces technologies, l'apprenant de langue étrangère peut être impliqué dans son propre apprentissage dès la première leçon. De ce point de vue, on peut d'or et déjà parler d'approche actionnelle puisque l'apprenant accomplit des tâches concrètes dès la première leçon. Mais le plus grand problème reste l'écart entre technologie et pédagogie. Pour dire cela d'une autre manière, nous pensons que l'approche que nous devrons adopter doit être d'abord orientée vers une certaine pédagogie appliquée à la technologie et non pas «conduite» par elle. Mais il convient

également d'avoir à sa disposition les logiciels adéquates et la maîtrise de ceux-ci car ils sont incontournables.

D'abord l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas seulement une question d'apprentissage de la grammaire mais cela n'est pas nouveau. De nombreuses méthodologies doivent être mis en place pour arriver aux buts que l'on s'est fixés, et, bien sûr l'apprentissage d'une langue étrangère se prolonge dans le temps. Le plus gros handicap d'apprendre une langue à distance en ligne est sûrement le manque de communication entre le professeur et ses étudiants. Mais ceci n'est même plus complètement vrai aujourd'hui tellement les moyens technologiques pour rester en contact sont déjà à notre disposition et ne cessent de progresser de jour en jour. Le professeur peut communiquer avec ses apprenants via Skype, vidéo-conférence ou par courriel bien sûr. Nous verrons également plus loin comment utiliser les réseaux sociaux pour un apprentissage collectif et augmenté. On parle aujourd'hui de téléprésence qui a le potentiel de créer un espace partagé. On envisage même un autre type de présence sociale.

On parle aujourd'hui de nouvelles technologies d'information et de communication, qui, appliquées à l'enseignement prennent le nom de NTE (Nouvelles technologie éducatives). D'autre part ces technologies, qui progressent toujours de jour en jour, offrent des possibilités didactiques jusqu'alors inconnues. Ces technologies, dirons-nous, facilitent et renforcent ce que l'apprenant de langue étrangère a déjà appris en classe et proposent une interactivité encore insoupçonnée il y a peu. Disons d'abord que nous ne pensons pas que ces technologies remplaceront un jour le professeur ni l'interaction de la classe de langue, mais nous constatons que, dans tous les cas, le professeur peut toujours être celui qui anime la classe, que ce soit en face de ses apprenants ou sur le clavier d'un ordinateur, donc cet argument est sûrement un faux problème. Les professeurs «clavardent» de plus en plus quoi qu'il en soit! C'est le rôle des professeurs qui est en train de changer, voire même la fonction, et nous dirons, quand à nous, qu'il en est bientôt temps!

4. Les raisons d'une vraie méthodologie de FLE en ligne

Tout cela a commencé alors que nous participions à un «webinar» avec l'un des plus grands «copy writer» du monde francophone: Christian Godefroy. Ce jour-là, il me disait que «le support de l'Internet serait bientôt à l'ordre du jour non seulement dans l'enseignement des langues, mais dans l'éducation en général, et que, de toute façon, c'était déjà le cas». Il insistait sur le fait que les possibilités didactiques étaient illimitées et que donc, il ne fallait pas manquer de s'y intéresser et ce le plus vite possible. Nous étions quelque peu sceptique - comme beaucoup de gens l'étaient encore - mais en même temps, Christian avait jeté une graine dans notre subconscient qui n'a cessé de s'épanouir. Il a même ajouté: «Un jour, les lycéens n'iront plus à l'école comme ils le font aujourd'hui

car le support de l'Internet et des technologies prendront une importance considérable». Point n'est besoin d'ajouter que ces propos furent quelque peu choquants tant nous étions persuadé que ce qu'il venait de nous dire ne pouvait en aucun cas un jour devenir réalité. Et pourtant! Nous constatons par exemple que les universitaires en Australie ne se contentent plus de suivre leurs cours magistraux mais presque toujours suivent également leurs cours en ligne. Par ailleurs, aujourd'hui, si on se réfère à la lecture de plus en plus de gens lisent sur une liseuse électronique (Reader with electronic ink), alors qu'il y a encore quelques années nous ne pouvions imaginer un jour de lire nous-même sur un tel outil. Comme nous nous trompions! Aux Etats-unis aujourd'hui, plus de 70 % de tous les livres vendus sont numériques. En Australie, de plus en plus de grandes librairies ferment leurs portes. Pour nous, cela fut une révélation. Par exemple, nous avons presque pu lire toute la collection d'Alexandre Dumas ([2]en trois ou quatre années; tâche qui eût été impossible non seulement d'un point de vue matériel mais aussi d'un point de vue pratique lorsque nous étions au lycée ou à l'université). Imaginez qu'on se balade aujourd'hui avec une véritable bibliothèque qui ne pèse que 300 grammes. Nous encourageons d'ailleurs nos apprenants du niveau B1 à lire Alexandre Dumas! Ceci fut donc une vraie révélation. Nous n'annonçons pas ici la fin du livre mais plutôt une autre manière d'aborder la lecture. On parle même de cartable numérique de nos jours dans de nombreuses écoles en Australie grâce à l'avénement des tablettes, Ipad, etc.

Suivant ce que nous venons d'expliquer, nous pouvons dire aujourd'hui que l'électronique représente une «révolution-évolution» sans précédent dans l'enseignement et dans l'enseignement des langues en particulier. Tout se passe très vite, comme si une technique est en train d'en remplacer une autre sans que les professeurs ou les didacticiens s'en rendent compte ou plutôt sans qu'on puisse évaluer aujourd'hui l'impact que cela est en train d'avoir. Force est de constater que la classe n'est plus le seul lieu d'apprentissage aujourd'hui même si nous pouvons aussi dire que la «classe en ligne» est déjà une extension de la classe proprement dites, donc, petit à petit, nous ne faisons nous-même aucune distinction. Autrement dit, tout cela semble se compléter merveilleusement. Comme nous l'avons expliqué auparavant, il y a encore quelques années, quand un groupe quittait notre centre d'apprentissage du français en Australie (La Maison de Ste Claire), les apprenants partaient avec un CD qui résumait ce que ceux-ci avaient appris pendant la semaine. Aujourd'hui, nous leur préparons un livre électronique avec le support de la vidéo, de l'image, de l'audio et même des présentations du style diaporama (Power point). On parle alors d'interactivité. Ces apprenants n'imagineraient pas une minute qu'on leur donne un CD depuis qu'ils savent que le «e-book» existe avec des possibilités qui vont bien au-delà de ce qu'on pouvait envisager il y a encore quelques années. C'est un peu comme si on leur proposait de réviser ce qu'ils ont vu pendant la semaine ou plutôt de réviser tous

[2] http://beq.ebooksgratuits.com/vents/dumas.htm)

les cours auxquels ils ont assisté. On peut comprendre l'impact que cela peut avoir d'un point de vue personnel - développer la confiance intérieure- mais aussi d'un point vue didactique. «On peut tout rembobiner, c'est magique!», me confiaient ces élèves.

«Rembobiner» le professeur est en fait ce qui est, pour nous, la chose la plus extraordinaire, car alors l'apprenant peut travailler à son rythme sans la pression du temps. Mais tout va dépendre de ce que l'on rembobine! Imaginez une minute qu'on puisse sortir du temps et de l'espace dans notre réalité! C'est un peu de ce que nous proposons en fait et ce que l'électronique et les NTE offrent aux apprenants aujourd'hui. Il y a quelques mois, les apprenants qui ont testé notre approche nous confiaient qu'ils avaient le sentiment d'apprendre plus vite, et surtout, ils appréciaient le fait de pouvoir travailler à leur rythme et quand ils le voulaient. Cela demande une certaine maturité et surtout un sens de l'autonomie, une motivation individuelle qu'on ne voit pas toujours dans les classes en «présentiel». Quelques étudiants nous ont même confié que cela avait accru leur confiance.
Tout ceci nous a ému profondément car nous connaissons nous-même toutes les difficultés de l'apprentissage d'une langue étrangère et nous savons mieux que quiconque (Nous avons quitté le collège à l'âge de 15 ans) l'importance de la confiance et de la motivation dans tout apprentissage! Par conséquent, notre rôle va beaucoup plus loin que simplement enseigner la langue, mais en disant cela, nous savons aussi que tout est lié; on parle aujourd'hui d'une approche holistique. (holistic approach). Nous disons donc que l'approche didactique en ligne peut aussi être un facteur important pour renforcer la confiance des apprenants quand souvent, ceux-ci sont sur le point d'abandonner. Il y a encore beaucoup trop de professeur défaitistes. Tout ceci est donc une chance et non pas une calamité comme le pensent encore certains aujourd'hui. Pardonnez donc cette digression quelque peu personnelle. La solution à un problème ne peut pas se situer au niveau du problème (Albert Einstein).

«Apprendre une langue étrangère est la chance d'une vie», me disait un de mes élèves il y a peu. Comme il a raison! De ce point de vue, l'apprentissage en ligne que nous proposons est aussi une autre manière de «démocratiser» l'enseignement des langues. En Australie, seules - presque- les écoles privées proposent des cours de langue sérieux jusqu'à la terminale. L'un des freins est bien sûr d'ordre financier (Les lycées privés sont très chers) et cela est encore plus difficile dans les universités dont les frais de scolarité dépassent souvent les $1500 américains par trimestre. L'autre frein, si l'on peut dire, est d'ordre pédagogique et donc offrir une formation de français langue étrangère en ligne complète peut devenir un outil privilégié.

En Australie, les systèmes d'éducation s'inspire toujours des théories béhavioristes. Le béhaviorisme met l'accent sur le rôle de l'enseignant plutôt sur celui de l'apprenant. L'enseignant prend toute la

responsabilité de l'atteinte des objectifs associé aux départements d'éducation. Mais il y a plus, car souvent, en Australie par exemple, on constate que rarement les élèves sont à même de travailler tout seul. On pratique ce qu'on appelle en anglais le «spoon feeding» (nourri à la petite cuillère), c'est-à-dire une assistance constante du professeur qui ne mène pas à l'indépendance de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. A l'évidence, l'enseignement d'une langue en ligne s'inscrit dans une toute autre perspective, puisque l'apprenant devra être motivé (trouver une motivation supplémentaire), indépendant et «engagé» dans son processus d'apprentissage. Il pourra toujours recevoir une «assistance» à distance bien sûr, mais on ne parlera plus alors d'enseignement «nourri à la petite cuillère», mais d'une approche responsable qui mène petit à petit à une grande autonomie. De ce point de vue, la technologie joue un rôle majeur dans le changement d'attitude qui est en train de s'opérer. Nous pensons que les apprenants de langues étrangères doivent d'abord découvrir la motivation profonde qui soutient leur démarche d'apprentissage de telle ou telle langue. Les professeurs, eux, doivent également trouver la motivation nécessaire pour continuer d'enseigner telle ou telle langue de manière effective. Cela pourra vouloir dire qu'ils doivent se remettre en question. Souvent, nous voyons encore des professeurs qui n'ont pas les compétences requises pour enseigner telle ou telle langue en Australie.

Par ailleurs, on pourrait dire que les langues ne sont encore pas une priorité pour les départements d'éducation. Les langues étrangères ne sont d'ailleurs pas obligatoires, et puis, on se concentre beaucoup trop sur les sacro-saints examens. En 2014, seulement 7% de lycéens choisissent une langue étrangère en classe de terminale. Le gouvernement souhaite rehausser ce pourcentage à 15 % à l'horizon 2025. Le but final n'est pas de parler la langue couramment quand on quitte l'école, mais de passer les examens avec succès. De plus, ces examens ne reflètent pas toujours la compétence linguistique des candidats. Cette notion de but, d'objectifs, est très importante car elle reflète une attitude, une mentalité en ce qui concerne l'apprentissage des langues en Australie. Le cadre de référence d'objectif pour l'apprentissage des langues devra être repensé, réévalué surtout en ce qui concerne l'utilisation des TICE qui malgré tout est en augmentation. Mais nous reparlerons de cette notion de cadre de référence un peu plus loin. Nous avons fait un constat presque similaire en France où souvent les apprenants ne parlent pas la langue couramment quand ils quittent le lycée (exemple de l'anglais). D'après un sondage publié par Eurobaromètre, (les Européens et leur langues, 2006) 31 % des Français on répondu qu'ils parlaient suffisamment pour suivre une conversation dans une langue étrangère. C'est donc qu'il y a quelque chose qui n'a pas fonctionné dans les rouages de l'apprentissage ou de l'enseignement. Il suffit d'aller observer des classes de langue en Allemagne ou en Scandinavie pour se persuader de ce que nous venons de dire, car dans ces pays, justement, on

ne parle que la langue cible dans les classes de langue, et conséquemment, les lycéens parlent la langue couramment quand ils quittent l'école.

Tout ceci pour dire que souvent, presque toujours, on parle trop la langue des apprenants dans les classes de langue et très peu la langue cible. Nous parlions récemment avec des apprenants qui étaient venus faire une immersion à la Maison de Ste Claire et qui me disaient qu'ils rêvaient d'avoir un professeur qui parlerait le français constamment dans la salle de classe. Se pourrait-il que l'enseignement en ligne viennent à la rescousse des apprenants, qui, souvent, ont envie d'entendre la langue parlée dans leurs classes?

Cela n'est possible que si seule la langue cible est utilisée aussi bien au niveau du contenu (bien sûr!) qu'au niveau des instructions données aux apprenants. Cela paraît une évidence pour les linguistes bien sûr, mais en fait en Australie, quand on ne parle que la langue cible dans nos classes, cela porte un nom: «l'immersion». «Vous faites de l'immersion» me disait une professeur indienne quand elle a «feuilleté» quelques cours de notre site. Cette approche n'existe donc pas seulement en Australie ou les pays anglo-saxons. Il ne s'agit pas de faire de l'immersion proprement dites, mais il s'agit bien d'enseigner la langue tout en sachant que seul la langue cible devrait être entendue et employée dans la salle de classe. Il n'y a en fait point d'autre approche et on ne devrait pas devoir parler d'immersion! Nous précisons cela - bien que ce soit une évidence - pour introduire la pédagogie que nous avons choisie.

La discussion avec Christian Godefroy nous a en fait ouvert les yeux. Il nous avait aussi dit la chose suivante: «Vivez intensément l'instant présent, le futur dépend également de ce que vous faites maintenant. La culture a créé la technologie, mais de nos jours, il se peut que la technologie crée la culture avec une rapidité et un impact sans précédent dans l'histoire de l'humanité». Silicon Valley, Seattle and Boston, Pyrmont à Sydney, Distrito Tecnológico à Buenos Aires, Tech City à Londres sont toutes des sociétés qui créent des technologies qui produisent de la culture. Des combinaisons d'idées, de finances, de talents, d'attitudes, de compétences, de méthodes qui permettent des innovations technologiques à un rythme que nous n'avons jamais vu auparavant. Nous avions bien compris l'évidence de ce qu'il nous disait, mais comment mettre en place une stratégie pour arriver à mettre en place un site ou un blog fonctionnel et surtout séduire les apprenants et les professeurs? Et puis, quels logiciels devrons-nous utiliser? Est-ce que les professeurs ont suffisamment de temps libre et surtout les compétences pour apprendre de nouveaux logiciels pour offrir des cours qui renforcent ce qu'ils ont enseigné? Quelle approche devions-nous adopter?

Avant de pouvoir adopter une certaine approche, il nous fallait avoir un but. Dans quel but construirons-nous un site internet ou un blog qui puisse prendre en compte les besoins des apprenants de français langue étrangère non seulement en Australie mais dans le monde entier? D'abord, nous voulions - et c'est ambitieux - essayer de venir en aide aux apprenants en apportant un renforcement pédagogique qui prendrait en compte leurs besoins. Ceci n'est possible, à notre sens, qu'en proposant des leçons claires, courtes et suivies d'une évaluation. Pour se faire, l'évidence s'est très vite imposée: il nous fallait le support de la vidéo pédagogique un peu comme un mini-cours. Nous savions cependant la réticence qu'on souvent les professeurs de langues, et donc de FLE, pour l'utilisation de ce support pédagogique, car, souvent, les vidéos ne correspondent pas toujours au curriculum d'un pays ou d'un état en particulier.

L'évidence s'est vite imposée une fois de plus: il suffisait de présenter des cours comme nous le faisions dans notre salle de classe à Crystal Creek. Le défi était - est toujours- de présenter une classe de deux ou trois minutes, un cours sur un sujet donné que ce soit un acte de parole ou un point de grammaire, voire un thème en particulier. Le deuxième but - et c'est également ambitieux - était - est toujours - de pouvoir venir en aide aux professeurs en leur proposant des leçons courtes et assez simples, mais surtout efficaces, puis en proposant un système d'évaluation qui puisse enregistrer les notes de leurs élèves et qu'elles soient automatiquement renvoyées sur la page d'un professeur d'une école donnée.

5. Problématique

La problématique de notre thèse et en pratique sur notre site repose sur les objectifs à atteindre. En bref, quel degré de compétence peut-on atteindre, à distance, via des séquences vidéo numériques? Tout cela s'inscrit également dans une réflexion plus large, à savoir celle des rapports entre les environnements numériques et les cohérences didactiques.

D'abord, il convient de préciser que cette notion de compétence à distance n'est plus tout à fait vraie aujourd'hui car les professeurs n'ont jamais été aussi près de leurs apprenants via internet (Courriels et même Skype). Par conséquent, on peut concevoir aisément un programme en ligne avec le soutien du professeur comme on le ferait dans une pédagogie en présentiel. Nous pensons même que cela peut-être bien plus efficace en ligne. Imaginez une minute que des lycéens un jour dans le monde n'aillent à l'école que deux jours par semaine pour rencontrer leurs professeurs, pour socialiser en faisant des activités quelconques ou en faisant du sport, et qu'ils travailleraient à la maison devant leur ordinateur si tous les cours étaient en ligne. Non seulement on gagnerait du temps, car on perd beaucoup de temps dans un lycée traditionnel, mais on aurait la chance de pouvoir travailler à son

rythme. Nous pensons d'ailleurs que dans 40 ou 50 ans, les écoles du monde entier seront bien différentes de celles que nous connaissons aujourd'hui car le monde est en train d'inventer de nouvelles valeurs, de nouvelles façons de vive et de penser. L'Internet a révolutionné notre façon de communiquer et d'obtenir de l'information. L'apprentissage des langues est, à ce niveau, d'une importante capitale car on sait aujourd'hui combien le fait de parler une ou des langues étrangères transforme l'esprit humain. Nous sommes en train de passer d'une société avec des systèmes d'éducation à une société d'apprentissage: société où on apprend partout et quand on veut. Nous constatons une augmentation de la demande en matière d'éducation, et il est bien possible que nos systèmes ne soient plus adaptés à cette demande. Apprendre est devenu une activité, presque un loisir. On ne le fait plus nécessairement dans une classe.

5.1. **Un nouvel esprit est en train de naître** (A whole new mind, Daniel Pink, 2005).

Daniel Pink dit que nous sommes en train de passer de l'âge d'une société basée sur la logique, informatique de l'information à un âge conceptuel au niveau économique et social, un âge où la créativité, l'innovation, l'empathie et une façon de penser plus globale seront récompensés et reconnus. Pink propose une analyse rapide du cerveau gauche opposé au cerveau droit (Hémisphères gauche et droit) au niveau de la pensée humaine. Il pense que nous devons entretenir nos compétences liées au cerveau gauche mais que nous devrons maîtriser 6 essentielles aptitudes du cerveau droit:, ce qu'il appelle «design», «story» (raconter des histoires), «symphonie» (Symphony), «empathie», jeux et sens.

1. Design: un bon «design» est essentiel pour un produit de valeur (On parle aussi de «design» en ce qui concerne l'ingénierie de l'apprentissage des langues).

2. Les histoires (story telling) sont essentielles pour les jeunes enfants pour l'acquisition du langage. Daniel Pink dit que les histoires sont des contextes enrichis par les émotions. Les histoires sont importantes aussi parce qu'elles forgent les émotions. On sait combien que les émotions sont importantes dans l'apprentissage des langues. Par exemple, pour enseigner l'imparfait, le professeur peut très bien raconter son enfance à ses étudiants (*Quand j'étais petit, quand, j'avais votre âge…*).

3. «Symphony» agit au niveau des relations. L'âge conceptuel récompensera ceux qui pourront faire le lien entre des domaines qui n'ont rien à voir entre eux. Ces personnes seront capables d'accomplir une multitude de tâches (muti-taskers). Ils auront la capacité de mélanger des connaissances de diverses talents et compétences pour repousser les limites de ce qui est acceptable. Par exemple, quelqu'un qui pourra utiliser ses compétence musicales dans sa classe de langue. Faire le lien entre des domaines différents sera essentiel en ce qui nous concerne en tant qu'enseignant de FLE. Les professeurs ne seront plus seulement «profs» mais des «accompagnateurs» capables de mettre à la disposition de leurs apprenants leurs compétences et talents divers.

4. L'empathie (Empathy) est le don de pouvoir se mettre à la place des autres. C'est une qualité primordiale pour les professeurs. Le professeur de langue doit connaître toutes les difficultés d'apprendre une langue et les émotions qui les accompagnent.

5. Jeux: l'âge conceptuel permettra de combiner travail et jeux. Nous savons aussi combien le jeu peut être important pour un apprenant de langue étrangère. D'ailleurs, à ce niveau, on peut concevoir une multitudes de jeux électroniques en ligne pour l'apprentissage des langues. On parle même aujourd'hui «d'Edutainement» par exemple grâce aux jeux vidéos éducatifs.

5. Sens: notre société est en quête de sens. Les gens éprouvent plus que jamais le besoin de donner un sens à leur vie. Pour notre propos, je crois pouvoir dire que, nous les profs, devons retrouver ou trouver un sens à notre enseignement. Il se pourrait que le terme «objectif» ne soit plus, lui non plus, approprié pour le monde qui est en train de se dessiner! «Sens» peut vouloir dire «directions». Quel sens devront-nous donner à notre enseignement?

5.2. Dannelse

«Dannelse» est un mot danois ou norvégien qui pourrait être traduit par «éducation», mais qui, quand on demande à un locuteur natif le véritable sens de ce mot, celui-ci aura des difficultés à trouver une traduction satisfaisante. Il finira par dire que «Dannelse» pourrait vouloir dire «être en devenir» (The becoming person). Cela explique peut-être pourquoi les systèmes éducatifs scandinaves sont si différents. L'apprenant d'une langue étrangère est un *locuteur en devenir;* par conséquent, le «devenir» est un processus et donc il est bien possible que l'on face en partie fausse route avec ces notions d'objectifs, car ce qui est important, voire essentiel, c'est le processus (le devenir). Je crois pouvoir dire que les scandinaves ont bien compris cela car en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, ils ont sûrement des leçons à nous donner.

6. L'objectif est un processus à atteindre

Notre objectif est ambitieux. Nous souhaitons soutenir les apprenants de FLE dans leur parcours d'apprentissage mais aussi les professeurs en leur proposant une plateforme qui répondra aux besoins de leurs apprenants. Les programmes d'enseignement des langues ne répondent pas aux besoins des apprenants souvent dû à un manque de ressources et de moyens. Les parents d'élèves s'attendent toujours à ce que l'apprentissage ou l'enseignement se passe en présentiel. Pour atténuer cette réticence envers un enseignement-apprentissage à distance, nous avons développé un cours hybride en ligne c'est-à-dire en présentiel et aussi à distance (distance learning) pour mesurer l'habilité des apprenants à s'adapter à un environnement électronique numérique sans sacrifier le moins du monde la richesse des cours en face à face. En 1998 (Saury, 1998), une étude a montré comment l'ordinateur peut avoir un impact psycholinguistique. Saury note que l'apprentissage d'une langue est avant tout

un processus dans lequel une série d'habitudes ou de compétence automatiques sont crées, et qui, ensuite deviennent des modèles mentaux de l'esprit (une construction d'un modèle mental du monde). Dans l'acquisition d'une langue étrangère, la maîtrise des bases langagières, la forme, la structure et le vocabulaire est indispensable pour avoir la chance d'arriver à niveau plus élevé de compétence. A ce niveau, l'automatisme qu'offre les ordinateurs, les logiciels ou les espaces numériques en ligne avec les possibilités de faire des «quiz», questionnaires à choix multiples ou autres font que tout cela agit en quelques sorte comme un «tuteur» et propose des exercices (drills) qui renforcent les compétences des apprenants. La conséquence de ce rôle que peuvent jouer les ordinateurs ou plateformes en ligne pour pratiquer les structures (grammaire) ou apprendre le vocabulaire, est qu'on pourra consacrer plus de temps à faire des activités communicatives (jeux de rôle ou autre) en présentiel pour renforcer les compétences orales et le passage à l'écrit.

6.1. Un processus: le cours hybride (A blended learning approach)

Proposer des cours en ligne avec le support de la vidéo comme nous le ferions dans une classe de langue normale est en fait notre défi. Un cours hybride est un processus qui propose différente façon d'aborder l'apprentissage d'une langue et qui s'enrichit des différentes composantes qui forment ce processus. Les langues vivantes comptent parmi les discipline pour lesquelles l'outil de la vidéo paraît évident et fait partie des pratiques d'enseignement les plus courantes. Mais en fait environ 18 % des enseignants de français langue étrangère disent utiliser la vidéo comme support dans leur classe. Mais notre ambition est un peu différente: nous souhaitons «transporter» la salle de classe ailleurs, à savoir par le biais du numérique. Et quand nous disons «ailleurs», il est aussi très clair dans notre esprit que le «ailleurs» est en fait très proche de nos apprenants et des professeurs, car il est partout. Nous voulons dire que les professeurs et les apprenants doivent collaborer étroitement pour qu'une stratégie d'apprentissage soit efficace, voire enrichissante. La distance n'existe plus vraiment aujourd'hui! Tout cela demande cependant un état d'esprit qui correspond à l'évolution technologique de notre temps. Il faut rester ouvert et aussi il convient pour les professeurs d'avoir une formation en électronique suffisante (muti-taskers).

6.2. Développer l'enthousiasme chez les apprenants

Rester enthousiaste. L'une des qualités d'un professeur de langue est probablement de rester enthousiaste dans sa salle de classe. L'enthousiasme est contagieux: les élèves ne s'y trompent pas! C'est peut-être le défi de beaucoup de professeurs aujourd'hui qui sont souvent démotivés par le système en place dans un pays donné. Il faut savoir que les professeurs travaillent de plus en plus sans pour autant obtenir une augmentation de salaire. En tout cas, c'est certainement le cas en Australie. Il est devenu très clair dans notre esprit que la difficulté d'un enseignement numérique avec

le support de la vidéo pédagogique serait de «reproduire» ou de faire transparaître cet enthousiasme devant la caméra, autrement dit de produire des vidéos-classes ou des mini-classes en ligne qui offriraient les mêmes qualités que nous pouvons avoir dans notre classe de langue à la Maison de Ste Claire ou dans un lycée. On peut adopter la meilleur pédagogie du monde et échouer si nous perdons notre enthousiasme! Pour nous, ce concept d'échec va très loin. Nous échouons si nos apprenants ne parlent pas la langue couramment en quittant le lycée. Il ne s'agit pas seulement, comme nous l'avons dit, de passer des examens. Qu'est-ce que tout cela peut impliquer pour une pédagogie du français langue étrangère en ligne? C'est à cette question que nous essaierons de répondre en expliquant le méthodologie que nous voulons mettre en place. Peut-être ici devrons-nous revoir, repenser la notion d'objectifs dans le cadre de l'apprentissage des langues.

6.3. Objectifs avoués: une approche innovante

Les objectifs dans l'apprentissage des langues sont un peu comme un rêve qu'on aimerait réaliser. L'enseignement des langues reflète presque toujours notre perception de ce dont les apprenants ont besoin. Les objectifs sont des affirmations claires qui montrent comment les buts seront atteints. Le temps en présentiel est limité, alors, nous devons trouver d'autres moyens pour rendre notre enseignement plus efficace, plus interactif et donc plus motivant (En Australie, la plupart des écoles qui offrent le français par exemple ne font que 3 périodes de 40 minutes par semaine). Le maigre taux de réussite des apprenants de langue étrangères en Australie nous interpelle constamment et préoccupe les autorités. Nous avons souvent observé le problème lié à la motivation ou plutôt à la démotivation d'étudiants en phase d''apprentissage des langues étrangères en Australie. Il existe un taux particulièrement élevé de résignation à l'égard de l'apprentissage des langues étrangères. Notre objectif est en fait on ne peut plus clair. Nous souhaitons offrir une vraie progression , une vraie formation langagière, lexicale et grammaticale en ligne afin que l'apprenant devienne de plus en plus indépendant dans son processus d'apprentissage et retrouve sa motivation. Nous souhaitons également offrir un vrai modèle d'apprentissage qui pourra servir à l'apprentissage d'autres langues; un canevas d'apprentissage numérique. Mais une vraie motivation ne pourra exister que s'il existe une vraie collaboration entre professeur et apprenants dans le cadre d'un apprentissage hybride par exemple. On ne peut pas être motivé quand on a le sentiment qu'on apprend peu ou presque rien. Les élèves qui abandonnaient le français lorsque nous enseignions à la Sydney Grammar School étaient ceux qui se sentaient à l'écart, et qui donc perdaient leur motivation (En Australie, comme dans la plupart des pays anglo-saxons, les apprenants sont classés par niveaux dès la première année d'apprentissage d'une langue étrangère (A, B, C, D, E). Le moins que l'on puisse dire c'est que tout cela soit curieux quand on sait que le classement est effectué avec une sélection basée sur le QI, forme

d'intelligence qui n'a rien à voir avec l'acquisition d'une langue étrangère. Cela nous fait penser à une plateforme en ligne (Language Perfect) qui se contente de passer par la traduction donc qui enseigne des listes de mots est qui pourtant a eu un succès considérable auprès des professeurs australiens et dans de nombreux pays anglo-saxons. Cette plateforme ne motive pas que les professeur (Rôle de baby-sitters) car les apprenants prennent un certains plaisirs à faire les exercices proposés, probablement parce qu'ils arrivent à quelque chose. Mais reconnaissons que cette approche ne développe pas une aisance suffisante et une maîtrise de la langue. Je crois que beaucoup trop de professeurs encore aujourd'hui pensent que le passage par la traduction est l'un des meilleurs support pour enseigner une langue.

Nous devons repenser nos objectifs, les clarifier: on ne peut pas atteindre un but si celui-ci reste flou! C'est d'ailleurs le grand problème de beaucoup de gens aujourd'hui qui ne savent pas véritablement ce qu'ils veulent donc qui n'ont pas de véritable objectifs, de projets créatifs. Nous écoutions récemment Sir Ken Robison, professeur anglais, lors d'une de ses conférences, qui disait que le grand problème du monde aujourd'hui est le manque de créativité. Il ajoutait que la plupart des gens vivent dans leur tête et oublie le langage de leur corps; «le corps est une sorte de moyen de transport pour leur tête». En ce qui concerne notre enseignement en ligne, nous pensons pouvoir apporter une contribution suffisante pour que les apprenants retrouvent un certain niveau de créativité. Cela est ambitieux certes, mais la technologie moderne est peut-être en train de nous proposer des solutions pour faire des miracles. Cela demande un engagement plus réel de la part de l'apprenant mais aussi des enseignants. On peut penser à priori que seuls les étudiants motivés pourront en fait utiliser ces moyens qu'offre la technologie moderne. Mais cela est sans compter sur les possibilités offertes aux professeurs d'intervenir à distance (e-mails, Skype, réseaux sociaux, clavardage, etc.). On sait aujourd'hui que quand les étudiants sont plus impliqués dans leur processus d'apprentissage, ils apprennent mieux et plus vite. On pourrait formuler cela différemment en disant que quand les élèves ont un intérêt véritable à apprendre, une vrai éducation se met en place. Pour nous, redéfinir les objectifs d'un projet d'apprentissage est en fait lié au processus d'apprentissage: le vrai objectif est de pouvoir mettre en place un processus motivant, excitant afin qu'apprendre une langue étrangère devienne un vrai plaisir. Ce qui compte, ce n'est pas tant la destination finale, même si on souhaite un jour parler une langue couramment, mais l'engouement pour le processus d'apprentissage, la joie de vouloir apprendre (The journey is more important than the destination!).

1ère PARTIE : Ancrage théorique et méthodologique

Chapitre 1. Les enjeux de l'apprentissage d'une langue à distance avec un support numérique

1.1. Qu'est-ce qu'une formation en FLE à distance (FAD en FLE) aujourd'hui?

Nous définissons une FAD en FLE aujourd'hui comme une formation pour laquelle les apprenants et le professeur ne sont pas forcément coprésents. Les supports matériels numériques ainsi que l'interaction y sont médiatisés par les TICE, et cela les distingue de l'enseignement par correspondance qui existait avant. On parle alors d'environnement pédagogique en ligne dans lequel l'apprenant de FLE bénéficie de l'aide d'un professeur. A l'évidence, ce type d'enseignement s'oppose un enseignement en présentiel qui réunit apprenants et enseignants dans un même lieu à un moment donné, mais cela n'exclut pas en fait la possibilité de mixer les deux types d'enseignement. D'ailleurs, notre approche en ligne va dans ce sens. On peut donc imaginer un «campus» numérique qui coexiste avec un campus en présentiel. On pourrait bien sûr invoquer l'argument qu'un FAD en FLE ne correspond pas aux théories de l'imitation et de l'environnement socio-culturel dans le développement de l'apprentissage. (Vygotsky et Bruner). Il est vrai que quand on apprend une langue étrangère, on tend d'abord à imiter les locuteurs natifs. C'est d'ailleurs ce que beaucoup de professeurs ne comprennent pas, puisque, encore aujourd'hui, on tend à passer par la traduction systématique pour enseigner une langue seconde (Nous le constatons chaque semaine en Australie). On a toujours tendance aujourd'hui à croire que l'enseignement d'une langue étrangère est un processus intellectuel alors que c'est probablement beaucoup plus intuitif; autrement dit, c'est en étant exposé à une langue qu'on peut développer ce que nous appelons «une intuition suffisante» de la langue cible malgré le fait que la pensée verbale se réalise grâce à la signification du mot, mais le sens des mots est aussi découvert intuitivement par l'apprenant. En fait, quand l'apprenant développe cette intuition dont nous parlions, le processus de mémorisation est hautement facilité. On ne peut donc avoir une pensée verbale satisfaisante en langue seconde que si nous avons une compétence suffisante de la signification du mot. Notons ici que la signification du mot va bien au delà du simple sens direct, ce que le linguiste Igor Mel'čuk,(les fonctions lexicales) appelait «le sens profond» (Deep meaning), et cela n'est pas dissocié de la syntaxe. En fait, toute activité humaine est socialement médiatisée ce qui veut peut–être dire que notre réalité dépend du groupe qui pense. Mais en langue seconde, cette forme de communication ne peut se faire qu'à travers une imitation du professeur ou du locuteur natif comme nous l'avons dit. En fait, quand on parle une langue, on essaie d'imiter les

locuteur natifs en quelque sorte jusqu'à un certain point. Les débutants complets ont cependant une tendance naturelle d'essayer de traduire de leur langue maternelle.

Prenons l'exemple du verbe «tomber» en français. Comme dans la plupart des langues latines, «tomber» a une connotation métaphorique négative puisqu'on «tombe amoureux», on «tombe enceinte» et on «tombe même sur quelqu'un». Si on y réfléchit bien on devrait dire «s'élever en amour», car cela deviendrait beaucoup plus positif et peut-être que les «amoureux» s'aimeraient davantage! Mais l'apprenant de langue étrangère n'a pas le choix: il se doit d'imiter ce qu'il entend pour parler correctement. Une des erreurs que l'on constate avec des locuteurs anglo-saxons par exemple est la suivante: «tomber en amour» qui est la traduction de l'anglais «to fall in love». Ou, un locuteur anglo-saxon dira *tomber amoureux avec quelqu'un (To fall in love with…).* Dans la langue malaise, que nous connaissons bien, les locuteurs natifs n'utilisaient jamais le verbe «tomber» pour marquer «le début de l'amour», mais aujourd'hui comme la plupart des gens parlent l'anglais, c'est plus ou moins le cas (J*atuh cintra,* «tomber amoureux»). Il y a trente ou quarante ans, on disait plutôt «*bagai pinang di belah dua*», un petit peu comme si un fruit était coupé en deux et que les deux morceaux s'épousaient parfaitement. Ceci est en fait un peu inquiétant car cet exemple montre que la pensée humaine a tendance à s'uniformiser. Pardonnez notre digression une fois de plus. Ceci étant, quand on parle, on a toujours le choix des mots. C'est peut–être cela la vraie liberté!

La question fondamentale qui se pose alors est la suivante: est-ce que les apprenants qui suivent un cours hybride pourront développer cette faculté d'imitation et une dimension interculturelle, ainsi qu'un certain niveau de créativité en langue seconde? Est-ce que l'apprenant de langue étrangère pourra entretenir une relation d'égal à égal avec des locuteurs de la langue cible?

1.2. De la notion d'imitation du locuteur natif à la notion de compétence culturelle dans une FAD en FLE

Doit-on considérer les apprenants d'une langue étrangère comme des nouvelles recrues dans la communauté des locuteurs natifs de la langue apprise? Pendant longtemps, les linguistes le pensaient. Michael Byram (1989) et Geneviève Zarate (1986) ont remis en question cette idée en défendant l'idée que les apprenants en langues ne doivent pas être formés à devenir des *native speakers,* des locuteurs natifs. Il faut au contraire leur apprendre à développer une compétence interculturelle qui leur permette de faire des liens entre les deux cultures. Il faut peut-être considéré l'apprenant comme un intermédiaire culturel. L'apprenant doit pouvoir imiter sur le plan de la compétence linguistique aussi bien que sur le plan de la connaissance du langage adéquat du pays et de la culture en question. Mais il n'existe pas de modèle parfait à imiter, de locuteur natif parfait. Il faut développer «un savoir-être», une curiosité, une ouverture.

Les béhavioristes comme Skinner (1957) pensaient que l'acquisition d'une langue seconde relève d'un

processus externe, c'est-à-dire d'une mise en place d'habitude verbales, d'automatisme par imitation et par répétition. Mais Chomsky (1957) a proposé une conception interne de l'apprentissage en introduisant la Grammaire Générative Transformationnelle qui met en valeur le rôle déterminant de l'activité cognitive chez l'apprenant. Il parlait de «dispositif inné» de l'apprenant.

Par ailleurs, un enseignant n'a pas à tout connaître de la culture cible.

L'introduction des TICE définit de nouveaux espaces, génère de nouvelles modalités d'enseignement des langues. La langue vivante est devenue «langue vive» (On enseigne en live). Avec les TICE la présence de la langue est réelle et quasiment immédiate (les locuteurs natifs peuvent vraiment être là). D'un seul coup, le professeur n'est plus le seul modèle. Les TICE redéfinissent les conditions de la réception et de la production orale. La production orale peut être individualisée. Notons cependant que pour qu'un travail individualisé soit efficace, il est préférable qu'il soit mis au service d'une réalisation collective. Quant à l'écrit qui sur le papier ou sur le tableau représentait quelque chose de fixe et servait de référence et de support d'apprentissage, il est devenu sur les écrans et le tableau blanc interactif fluide, mobile, fugace et jamais vraiment fixe. Les TICE remettent en question la notion de manuel scolaire traditionnel et imposent aux professeurs le rôle d'organiser l'exposition à la langue qu'assumaient autrefois les auteurs de manuels:

De nos jours, il y a énormément de documents sonores authentiques ou videos en ligne gratuits qui donnent l'occasion d'écouter puis d'imiter (Youtube, films en ligne, etc.) des locuteurs natifs. On trouve aujourd'hui de nombreux sites que l'étudiants en FLE pourra consulter. Il s'agit d'être exposé davantage à la langue. Des ressources en ligne permettent de perfectionner la prononciation qui est par nature chronophage. L'apprenant pourra davantage imiter l'intonation et le rythme de la langue. On peut par exemple aller sur le site https://rhinospike.com qui propose aux locuteurs natifs du monde entier dans différentes langues d'enregistrer des textes ou des phrases. Par ailleurs, les apprenants pourront toujours parler à leur professeur via Skype ou en audioconférence, voire même de plus en plus aujourd'hui la visioconférence. C'est ce qu'on nomme aujourd'hui la troisième génération de formation à distance. La quatrième génération de formation à distance en FLE peut être d'offrir des modules répondant à des besoins bien identifiés, combinant les ressources du multimédia, l'interactivité des environnements numériques et l'encadrement du professeur. Notons que même à distance, le professeur est toujours non seulement présent mais joue aussi toujours un rôle essentiel. Les atouts du multimédia peuvent être: une souplesse au niveau de l'espace et du temps, donc une facilité d'accès à la formation et le choix du rythme de l'apprentissage. En ligne, on pourrait dire que l'apprenant de FLE est décrit comme un acteur autonome qui devient responsable de son apprentissage comme nous avons tenté de l'expliquer auparavant.

1.3. Une approche hybride particulière (la base du cours est en ligne)

Notre approche consiste à concevoir plutôt une formation hybride avec des temps de présentiel avec le professeur pour lancer le cours, la formation, asseoir les fondamentaux, définir les objectifs et déterminer les évaluations encore que les tests puissent être aussi déterminés en ligne. Le temps de travail en dehors de l'institution scolaire doit également être déterminée. Cela reviendra à dire que l'espace numérique est alors réellement considéré comme un espace pertinent de formation en FLE. Notons aussi que les espaces numériques permettent d'intégrer le travail en réseau collaboratif, une façon de donner la parole aux apprenants et aux professeurs et de les impliquer dans la formation. Dans ce sens, on peut parler de pédagogie du projet. On parle de plus en plus d'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Le fait d'avoir pour objectif de finir un module en ligne par exemple est en soi actionnel! On verra aussi un peu plus loin que les modules en ligne que nous avons créés peuvent également être basés sur des tâches à accomplir, par exemple, préparer des vacances dans les gorges du Verdon en Provence. Que faut-il faire avant de partir? Quel est la matériel dont nous aurons besoin?

Un apprentissage ou un cours hybride doit proposer un programme sur ce qui doit être enseigné en classe, en jeu de rôle ou en ce qui concerne l'interaction entre le professeur et les apprenants, et ce qui doit être enseigné ou appris en ligne. Cela demande à l'évidence de repenser la façon dont nous enseignons aujourd'hui et les cours que nous proposons. Un cours hybride dont la base serait en ligne ne signifie pas une suppression de l'acte d'enseignement, mais paradoxalement, on parlera alors plutôt de renfort du présentiel. L'idée est bien de vouloir renforcer ce qu'on va pouvoir faire en présentiel: jeux de rôles plus fréquents, prises de parole plus fréquentes, renforcement du code écrit. Ci-dessous, nous présentons le projet que nous avons mis en place en Australie

Cours en présentiel	Cours en ligne
Objectifs en collaboration avec le professeur	**Modules de travail suivant le DELF + cours à la carte.**
Cours en langue cible	**Supports: Vidéos/ audio/ diaporama**
Temps de travail oral	**Lecture (Magazine en ligne) et compréhension orale**
Passage à l'écrit	**Passage à l'écrit (Association de textes)**
Evaluation (Notes)	**Oral/ phonétique**
Examens	**Exercices + évaluation (modèle FLE basé sur le modèle australien)**

Avantages d'une formation à distance en FLE.
On peut travailler quand on veut et n'importe où
L'apprenant choisit son rythme d'apprentissage
On peut personnaliser son apprentissage
L'apprenant travaille en autonomie relative
Le degré d'autonomie augmente au fur et à mesure de la formation
Il s'agit vraiment d'une approche actionnelle puisque l'apprenant accomplit des tâches tous les jours.

Tableau 1 - Formation hybride en FLE

D'abord, nous sommes convaincus qu'il ne faut pas simplement être ouvert aux changements qui sont en train de se profiler à l'horizon, il faut également participer au changement. A l'université de Washington Bothel, on a déjà développé un institut pour les cours hybrides (Hybrid Courses Development Institute). Dans cette université, on pense déjà que les cours hybrides représentent le meilleur des deux mondes (les cours en ligne et les cours en présentiel). Là-bas, on réfléchit chaque jour à de nouveaux modules.

Mentionnons également deux projets européens: ALL (Autonomous Language Learning) et TOOL (Tool for Online and Offline language learning) pour promouvoir la diversité linguistique au sein de la communauté européenne. Les facteurs clés pour ces projets étaient la coopération, la pertinence, l'innovation, le côté pratique et le souplesse. Le but de ces programmes étaient de développer un cours hybride au niveau A2 pour 9 langues en Europe: le Roumain, le Turc, le Lithuanien, le Bulgare pour ALL et le Slovène, le Hollandais, le Hongrois et l'Estonien, le Maltais pour TOOL. Tout cela en suivant les principe du cadre européen de référence.

1.4. Quelques facteurs clés pour un dispositif innovant

Anderson (2006) a dégagé quatre facteurs clés qui peuvent renforcer le potentiel d'une plateforme hybride:

1. Collaboration: dans une perspective hybride les apprenants collaborent, discutent, s'entraident autant qu'ils le feraient en présentiel. Un système doit être mis en place (Système d'agenda en ligne).
2. Interaction: le système mis en place doit être aussi interactif que possible, vidéos, audio, textes, quizz, exercices, chansons, etc.
3. Riche multimédia: un système riche en propositions multimédia.
4. Personnalisation: le dispositif doit permettre un apprentissage individualisé.

1.5. Le dispositif que nous avons mis en place

D'abord, le professeur continue ses cours en présentiel au début du premier trimestre comme il le ferait d'habitude, excepté qu'il doit définir les objectifs d'apprentissage avec plus de précision respectant le curriculum dans l'état australien où il enseigne. Cependant, il existe des difficultés car les professeurs utilisent toujours un manuel (méthode de FLE) et trouve difficile de concilier temps en présentiel avec le manuel et temps en ligne sur notre dispositif. Nous sommes dans une période de transition, et, par conséquent tant qu'une formation en ligne ne prendra pas la place du manuel scolaire (les écoles australiennes ne sont pas prêtes à ce changement profond), cette notion d'hybridité ne pourra pas être mise en place de manière effective, d'autant que chaque état australien a un département d'éducation différent (Board of studies) et donc des curriculums différents. Le professeur devra intégrer la formation en ligne que nous proposons, y compris les évaluations. Du fait de la formation en ligne (mode de travail individuel tutoré), l'enseignant de FLE pourra consacrer plus temps à faire de l'oral (l'oralité), à travailler le passage à l'écrit, voire à faire plus de lecture en classe (par exemple de la lecture à haute voix). On comprend ici que la formation en ligne vient à la rescousse du professeur et des apprenants en quelque sorte, puisqu'elle permet non seulement de renforcer ce qui aura été appris en classe, mais aussi d'acquérir des compétences langagières. Cela ne veut pas dire, bien entendu, que le professeur n'enseignera plus comme auparavant, mais que l'enseignement à distance vient aussi offrir une forme de «collaboration». C'est un peu comme si grâce à la technologie, on peut offrir deux professeurs pour un programme donné pour le prix d'un ou presque (Deux accompagnateurs valent mieux qu'un). Le professeur collabore étroitement avec le programme en ligne en quelque sorte. Par ailleurs, les cours en ligne facilitent la tâche du professeur en ce qu'ils apportent aussi une batterie d'exercices ainsi qu'une évaluation formative (exercices) et sommative (quiz). En Australie, les professeurs ont souvent des difficultés à avoir suffisamment de notes pour le contrôle continu (Class marks), surtout du fait qu'il s'agit d'une pédagogie orientée vers les examens. Nous analyserons en profondeur un peu plus loin la notion d'approche hybride et l'approche spécifique que nous avons mis en place.

Exemple de module en ligne pour un cours de niveau A2 dans le cadre d'une approche hybride.

Figure 4 - Exemple de module hybride: à table tout le monde

1.6. la technologie en question

L'avantage de l'utilisation des TICE en FLE est d'avoir accès à une multitude de documents authentiques. Notons que le Conseil de l'Europe a déjà inscrit les TICE dans l'une de ses préoccupations. A la Commission européenne, une Direction générale (DG) a été spécifiquement chargée de l'éducation et de la culture. Cette DG comporte six différents départements dont « Éducation et formation » et « multilinguisme » qui nous concernent plus particulièrement. La Commission européenne rappelle que les TICE sont devenus incontournables dans le domaine de l'éducation et en particulier dans celui de l'enseignement des langues. Elle insiste sur le fait que des méthodologies basées sur les TICE doivent être mise en place et elle ajoute:

« Les actions ne se focalisent pas sur le développement des technologies proprement dites mais bien sur l'utilisation des outils des TIC pour améliorer les environnements et les expériences d'apprentissage. Sont notamment inclus des aspects tels que l'utilisation de simulations,

l'apprentissage par la découverte, le retour des personnes déscolarisées à l'éducation, l'apprentissage en dehors de l'environnement scolaire et le franchissement du «fossé numérique» entre ceux qui ont accès aux technologies et compétences adéquates et les autres. » (Site de la DG Education et Culture)

On constate ici que le choses ont bougé depuis maintenant plusieurs années, mais l'autre aspect- si l'on peut dire - de ces nouvelles technologies est qu'elles restent constamment nouvelles car elles changent constamment.

1..7. Le web 2.0.?[3]

Le web 2.0. est une deuxième génération de sites web née en 2005 et facile d'accès. Il est centré sur les utilisateurs. Web 2.0. est un «terme» utilisé pour décrire une variété de sites internet et d'applications qui permettent à n'importe qui de créer un contenu et de le partager. Un élément clé de cette technologie réside dans la capacité de créer, de partager et de collaborer. La différence avec les autres technologies de création de sites et qu'avec le web 2.0. nul n'est besoin d'avoir des compétences approfondies en informatique. C'est un moyen formidable et populaire de faire passer une information à un groupe en particulier ou à une audience plus large.

1. 8. Les Podcasts

Les podcasts est un moyen de mettre de documents vidéos (vodcasts) ou audio sur la toile et qui peuvent être vus ou écoutés en ligne avec un ordinateur ou téléchargés sur ton Ipad ou tablette, voire Iphone. Les podcasts peuvent également inclure des diaporama de type «Power Point».

1. 9. D'autres outils

Il y a plusieurs centaines d'outils pour l'enseignement en ligne aujourd'hui. Choisir l'outil le plus approprié pour enseigner le français langue étrangère en ligne n'est pas une tâche facile.

D'abord, essayons de définir ce qu'est un outil de contenu en ligne (Content-authoring Tools: CAT). Un CAT est un logiciel ou une application utilisée pour créer des contenus multimédia qui sont ensuite capables d'être publiés dans le monde entier via internet (Html or flash).

1.10. Un système de gestion d'apprentissage (Learning Management System, LMSs)

[3] Ollivier, C., Puren, L. (2011) Le web 2.0 en classe de langues. Editions Maison de langues.

C'est une plateforme en ligne utilisée pour planifier, mettre en place et accéder un contenu d'apprentissage et la gestion de ce contenu en ligne et qui permet également d'évaluer la performance des apprenants. Un système performant offrira une interactivité suffisante pour que l'apprenant soit engagé totalement.

Il faut ici rappeler que tous les systèmes de gestion d'apprentissage en ligne ne sont pas tous appropriés et que tout va dépendre des objectifs et du contexte que l'on s'est fixés. Quel est le niveau d'interactivité requis pour une formation en français langue étrangère en ligne par exemple?

Un cours en ligne peut être très complexe. Nous avons d'abord essayé de nombreux logiciels que l'on trouve sur le marché: CourseLab, Adobe Captivate, Articulate (window only), Lectora, Toolbox, et Smartbuilder. Tous ces logiciel aident à construite une interface avec laquelle l'apprenant aura une interaction.

Le système Moodle: Moodle est une plateforme d'apprentissage en ligne (en anglais : *Learning Management System*) sous licence libre servant à créer des communautés s'instruisant autour de contenus et d'activités pédagogiques. Le mot « Moodle » est l'abréviation de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*: « Environnement objet orienté d'apprentissage dynamique modulaire».

À un système de gestion de contenu (SGC), Moodle ajoute quelques fonctions pédagogiques et communicatives créant un environnement d'apprentissage en ligne: cette application permet de créer, via le réseau, des interactions entre pédagogues, apprenants et ressources pédagogiques.

De tels systèmes de e-formation sont aussi nommés « formation ouverte et à distance » (FOAD) ou encore « environnements d'apprentissage médiatisé ».

Moodle fut créé par Martin Dougiamas, auparavant administrateur de la plateforme WebCT à l'Université Curtin 2 (Wikipédia) en Australie. Dans le cadre de ses recherches doctorales, Martin Dougiamas a étudié les apports du constructivisme social dans la pédagogie en ligne. Ses travaux ont fortement influencé la conception de la plateforme Moodle.

Ces technologies contribuent à promouvoir une approche contructiviste. Qu'est-ce que le constructivisme? Il s'agit plus d'une approche actionnelle qui postule que la connaissance est construite dans l'esprit de l'apprenant et non retransmise de manière statique via des livres ou des formateurs**.** La fonction du formateur, du point de vue du constructivisme, est de créer un environnement pédagogique permettant aux apprenants de construire leurs connaissances à partir de leurs expériences et compétences. Cette position s'éloigne de la pratique habituelle du formateur qui présente l'information et évalue l'information que doit maîtriser un étudiant.

Ceci est très intéressant pour le professeur de FLE car nous savons que plus l'apprenant est autonome, plus il sera motivé. Notons que pour notre perspective d'une formation de FLE en ligne, nous n'avons pas opté pour l'utilisation de la plateforme MOODLE. Au départ, nous recherchions des logiciels qui apporteraient une certaines interactivité pour créer des livres électroniques comme support d'un module ou d'un scénario pédagogique. Nous avons essayé pendant trois semaines les logiciels *Articulate* et *Adobe Captivate*. D'abord, ces logiciels sont assez difficiles d'utilisation pour quelqu'un qui n'est pas un expert en électronique (Il nous a fallu trois semaines pour les maîtriser). Par ailleurs, ils sont onéreux même pour une école. On peut bien évidemment suivre des formations pour apprendre l'utilisation de ces logiciels mais elles sont onéreuses également. Par ailleurs, les logiciels ne font pas toujours ce qu'on veut. Ils permettent effectivement de créer des modules électroniques attrayants mais qui ne correspondent pas toujours à la pédagogie que des professeurs de langues souhaitent mettre en place. En ce qui nous concerne, nous souhaitions que le logiciel corresponde à 3 critères:

1. interactivité (possibilité d'ajouter du texte, des documents audio, des vidéos et des exercices interactifs: choix multiples, exercices à trous, etc.);
2. souplesse dans l'utilisation du logiciel;
3. système d'évaluation automatique avec collation des notes;
4. possibilité d'interagir avec la plateforme à tout moment.

Ainsi, après maintes évaluations des différents systèmes, nous avons décidé de créer notre propre plateforme. Cela est onéreux, certes, mais cela nous a donné la liberté du «design». Nous avons pu créer une plateforme sur mesure qui est constamment en évolution. Nous avons d'abord créé un canevas permettant de mettre en place un design: colonnes, couleurs, photos, images, dessins, fichiers audio, vidéos, exercices, quiz, etc. Nous pouvons faire évoluer notre dispositif à volonté. Il a fallu passer des heures avec notre électronicien (Webmaster) pour lui faire comprendre exactement de que nous voulions créer. Mais nous voulions également pouvoir interagir directement sur le site. Thierry, notre électronicien (Web Master) a créé un langage électronique de programmation suffisamment simple pour que nous puissions l'apprendre rapidement afin de pouvoir programmer nous même, ajouter, retirer des modules, des dossiers audio ou vidéo, etc. Nous pouvons également interagir avec la plateforme elle-même et donc aider les professeurs à distance à inscrire leurs élèves sur le site par exemple ou tout simplement à choisir les modules pour leurs classes. Cela nous a paru essentiel pour pouvoir exprimer notre créativité. Nous voulions également un système de calendrier afin que le professeur puisse choisir les modules avec ou sans ses élèves, autrement dit choisir son programme pour le trimestre ou pour l'année. Nous avons également mis en place des évaluations par niveau afin

que l'apprenant solitaire puisse passer au niveau supérieur avec confiance. La plateforme MOODLE ou les logiciels ne le permettent pas. Nous verrons plus loin que notre approche s'inscrit dans une perspective collaborative pour que l'apprenant puisse construite son savoir en collaboration avec ses pairs et son professeur. Nous voulions aussi créer un système de réseau social sur la plateforme (une banque de dépôt) afin que les apprenants puissent correspondre facilement avec leur professeurs et les autres élèves d'une classe donnée. Nous pensons aujourd'hui que notre choix était judicieux car notre plateforme est aussi un canevas pour d'autres langues, voire d'autre matières. Nous avons en fait créé un véritable canevas (template) pour l'apprentissage des langues.

2. Les outils qui permettent une grande interactivité

Qu'est-ce que l'interactivité?

L'interactivité désigne la (les) relation(s) des ordinateurs, et plus généralement des systèmes informatico-électroniques, avec leur environnement extérieur.

Jean-Louis Boissier (Jean-Louis Boissier, "L'interactivité comme perspective", publié dans *Les traversées de l'image. Art et Littérature*, 1998) propose une définition assez large dans son article "L'interactivité comme perspective", Il écrit :

> J'essaie d'employer le mot interactivité dans sa signification technique, déterminée historiquement [...]. L'interactivité est un principe de relations internes et externes entre des informations contenues dans un ordinateur, le mot a été inventé ou réutilisé pour ça. D'un point de vue esthétique, j'insiste pour ma part sur le fait que l'interactivité n'est pas simplement là pour décrire la relation à l'œuvre. L'interactivité est interne à l'œuvre, elle est partie constitutive de l'œuvre. Elle n'est pas seulement l'interface d'accès ou le liant entre des éléments séparés, elle peut être la substance même de l'œuvre. Au lieu de restreindre la notion d'interactivité au dialogue entre un individu et une information fournie par une machine, il est plus utile de comprendre qu'elle concerne autant les relations internes que les relations externes.

Wikipédia donne la définition suivante:

> L'interactivité est une activité nécessitant la coopération de plusieurs êtres ou systèmes, naturels ou artificiels, qui agissent en ajustant leur comportement.
> Elle est souvent associée aux technologies permettant des échanges homme-machine. Toutefois, l'interactivité est présente dans toutes les formes de communication et d'échange où la conduite et le déroulement de la situation sont liées à des processus de rétroaction, de collaboration, de coopération entre les acteurs qui produisent ainsi un contenu, réalisent un objectif, ou plus simplement modifient et adaptent leur comportement. Une communication interactive s'oppose à une communication à sens unique, sans réaction du destinataire, sans rétroaction.

Ce que nous retenons de ces définitions et que l'interactivité n'est pas extérieur aux tâches mais fait partie des tâches à accomplir. On notera également les termes d'échange, de collaboration, de coopération, de rétroaction. L'interactivité n'est jamais à sens unique.

2.1. Une intégration de présentation de type diaporama (PowerPoint présentation).

La plupart des logiciels mentionnés plus haut offre cette intégration. Il s'agit en fait de pouvoir importer une présentation sur la plateforme d'enseignement que l'on a choisie. Nul n'est besoin de démontrer l'utilité d'une telle technologie.

2.2. Outils d'évaluation

La plupart des logiciels inclut la possibilité de construire une évaluation que ce soit les QCM (Questionnaires à choix multiples), les associations de textes (Drag and drop types of exercices), les questionnaires de type vrai ou faux, etc. Ces évaluations peuvent être enregistrées sur une page du site afin que le professeur puisse collationner les notes de ses étudiants. Tout ceci ajoute une certaine interactivité au cours proposé.

2.3. Les outils audio.

Aujourd'hui, les logiciels offrent également la possibilité d'ajouter des enregistrements intégrés. Inutile de dire combien cet outil est utile dans l'enseignent du FLE. Nous avons dû nous procurer un microphone professionnel afin que les enregistrements soient de grande qualité (Handy Recorder H2). Le H2 permet de faire des enregistrement à la maison en le connectant à son ordinateur directement ou de faire des enregistrements en extérieur car il fonctionne également avec des piles.

2.4. Les outils vidéos

L'outil vidéo est aussi à l'évidence d'une grande utilité dans l'enseignement du FLE. On peut aujourd'hui mettre en ligne des vidéos sur youtube directement ou sur Vimeo gratuitement ou on peut choisir une plateforme payante. Nous avons opté pour Youtube non seulement parce que c'est une plateforme gratuite mais également à haut débit, donc les vidéos sont chargées très rapidement. On peut, bien sûr, incruster la vidéo sur son site ou son blog très facilement de nos jours. Il est aussi facile d'ajouter des sous-titres à la vidéo avant de la télécharger sur youtube par exemple (Imovie pour les Mac ou d'autres logiciels payants comme Screenflow). On peut en fait produire quelque chose de très professionnel pour un coût tout à fait raisonnable.

2.5. Airsketch App

Récemment aux Etats-unis, un maître de conférence dans la faculté de business marketing souhaitait partager ce qui était écrit sur le tableau électronique avec les étudiants qui étaient inscrits à distance car ceux-ci s'étaient plus ou moins plaints de ne pas avoir les mêmes avantages que les étudiants en présentiel. Il voulait trouver une solution pour partager ce qui était écrit sur le système LMS. En fait, il a trouvé la solution en utilisant *Airsketch*, un tableau électronique sans fil pour le Ipad (On recommande de télécharger la version payante pour accéder à toutes les possibilités offertes). Cette application permet de projeter sur la toile tout document PDF et permet d'ajouter tout commentaire ou dessins que le professeur voudrait ajouter en «live». Voici donc un exemple où le professeur peut agir à distance. Le professeur peut encore améliorer le résultat de cette application en utilisant Camtasia, un logiciel qui permet l'enregistrement de l'écran du Ipad ou de l'ordinateur y compris les dossiers audio ou enregistrements en «live».

6.6. D'autres applications avec Apple

Nous voulions trouver d'autres applications qui pouvaient facilement être utilisées par les professeurs de FLE et qui permettaient de mettre en évidence des points importants d'un cours donné et qui permettrait aux apprenants de réviser facilement ces points importants avec leur Ipad. [4] Les applications «Show Me» ou «Educreation» chez Apple. Avec *Show Me* on peut dessiner son cours sur son Ipad puis l'intégrer a un cours en ligne. L'application propose une possibilité d'enregistrement en direct qui est - bien sûr- extrêmement utile dans l'apprentissage du FLE. On peut connecter le Ipad sur le tableau électronique et tout ce que le professeur écrira sera projeté sur le tableau en direct, puis, on peut sauvegarder la leçon et la charger sur le site de l'école. Ces applications donnent également la possibilité de faire des révisions, des exercices pour réviser (drils) qu'on pourra aussi charger sur le site de l'école. Les apprenants peuvent également avoir le logiciel sur leur Ipad et faire des exercices que le professeur pourra consulter en ligne.

L'application Doceri pour Ipad va également dans ce sens. Non seulement, on peut faire la même chose qu'avec Educreation, par exemple mais on peut également connecter son Ipad avec son ordinateur et présenter un diaporama en direct, si l'on peut dire puisqu'on pourra, grâce à cette technologie, ajouter des annotations en direct sur la présentation diaporama puis la sauvegarder et la mettre en ligne pour nos apprenants. Cela représente une avancée considérable pour l'enseignement

[4] Notons qu'en Australie, de nombreux lycées achètent des Ipad pour tous leurs étudiants.

des langues. Nous expliquerons un peu plus loin la stratégie que nous avons adoptée en ce qui concerne la technologie et les logiciels que nous avons utilisés pour rendre notre projet plus attractif.

Chapitre 2: Une approche hybride originale

Notre projet se propose d'analyser un dispositif d'apprentissage hybride que nous avons mis en place pour des étudiants à tous les niveaux. Il s'agissait de notre première expérience dans l'utilisation et la conception d'un dispositif alliant à la fois cours en présentiel et recours à une plateforme d'apprentissage. Nos pratiques d'enseignement ont donc été fortement modifiées. Dans ce concept de dispositif la notion d'hybridité est facultative. Citons Charlier (2006) quand il donne une définition d'une formation à distance:

> Les dimensions innovantes caractéristiques de la mise à distance du processus d'enseignement-apprentissage sont, selon nous, une articulation de moments de formation en présentiel et à distance, l'usage d'un environnement technopédagogique ainsi que la mise en oeuvre d'un accompagnement humain. L'usage de l'environnement technopédagogique repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation » (Charlier et al, 2006 : 482).

Nous retenons trois éléments importants d'or et déjà ici:

(i) une articulation présentiel-distanciel;

(ii) un environnement technopédagogique;

(iii) un accompagnement humain (Ce qui indique que le rôle du professeur change mais est tout aussi important).

2.1. Historique de la formation à distance

On ne peut pas parler de cours hybride sans faire un bref panorama historique de la formation à distance (FOAD). La formation a distance est vieille de près de trois siècles. En effet, peu de personnes savent que les *premiers cours à distance* ont été proposés dès 1728 par Caleb Phillips de Boston. Cet homme proposait des cours de correspondance privée à travers des petites annonces publiées dans la Boston Gazette. On ne peut pas passer sous silence l'École universelle. L'Ecole universelle était une organisation privée française dont l'objectif était de donner des cours par correspondance. Fondée en 1907, elle répondait au besoin d'instruction de toute une catégorie de personnes qui pour divers motifs n'avaient pas la possibilité de suivre un enseignement plus classique dans les réseaux de l'éducation nationale. Cette formation par correspondance a eu un succès colossale.

L'École universelle a été relancée dans les années 1990, dans la continuité de sa vocation d'accompagnement sur mesure et de formation (préparation d'examens, diplômes d'État, apprentissage d'un métier).

La deuxième ère de formation à distance commença avec la radio et la télévision qui vont déconnecter la formation à distance de la correspondance. En 1948, l'Américain John Wilkinson s'est allié à la célèbre station NBC pour proposer des cours radiophoniques du niveau du collège.

Cinq ans plus tard, en 1953, l'université de Houston a proposé les premières classes basées sur un enseignement retransmis par la télévision.

La troisième ère de formation a distance commence avec l'avénement de l'internet. Jusqu'à récemment, les formations à distance étaient séparées des formations traditionnelles en présentiel. Le premier modèle d'université à distance fut l'*Open University* britannique ouverte dans les années 70. A l'époque, les cours à distance se déroulaient principalement par correspondance. Puis, il y eu le Centre National de Formation à Distance (Le CNED) en France). Ces deux structures se distinguaient fortement d'une part par l'absence physique totale dans un cas et dans l'autre la présence physique obligatoire. Les formations à distance ont quelque part montré leur insuffisance. L'apparition des TICE dans les années 2000 a changé quelque peu la donne. On parle aujourd'hui de nouveau paradigme.

2.2. Définition d'une approche hybride

D'après le petit Larousse (2015), «hybride» veut dire «qui est composé d'éléments disparates: *une architecture hybride»*.

Notons d'abord que la plupart des classes de langue se passe encore en présentiel, autrement dit dans un environnement que nous qualifierons de «normal». Mais les nouvelles technologies ont quelque peu changé cette notion de normalité. En Australie (Dans les écoles de Toowomba dans le Queensland) par exemple dans les lycées, on demande déjà aux professeurs de préparer un programme en ligne pour leurs étudiants, mais quand on sait que les professeurs sont déjà surchargés de travail, on se demande comment cette requête pourra être réalisée. Un autre facteur est que les professeurs sont quelque peu appréhensifs à préparer des cours en ligne. Une approche hybride est une approche où l'apprenant passe du temps en présentiel avec un professeur ainsi qu'en ligne, soit pour renforcer ce qu'il/qu'elle a appris en classe ou ce que les anglo-saxons appellent «une collaboration» entre temps en présentiel et temps en ligne.

Il convient de donner à ce concept de formation hybride une claire définition: un cours hybride renvoie à un dispositif centré sur l'apprenant. Ceci doit être clair dès le départ. On parlait d'abord aussi d'apprentissage intégré (integrated learning, Schneider, 2005) ou encore «experience based

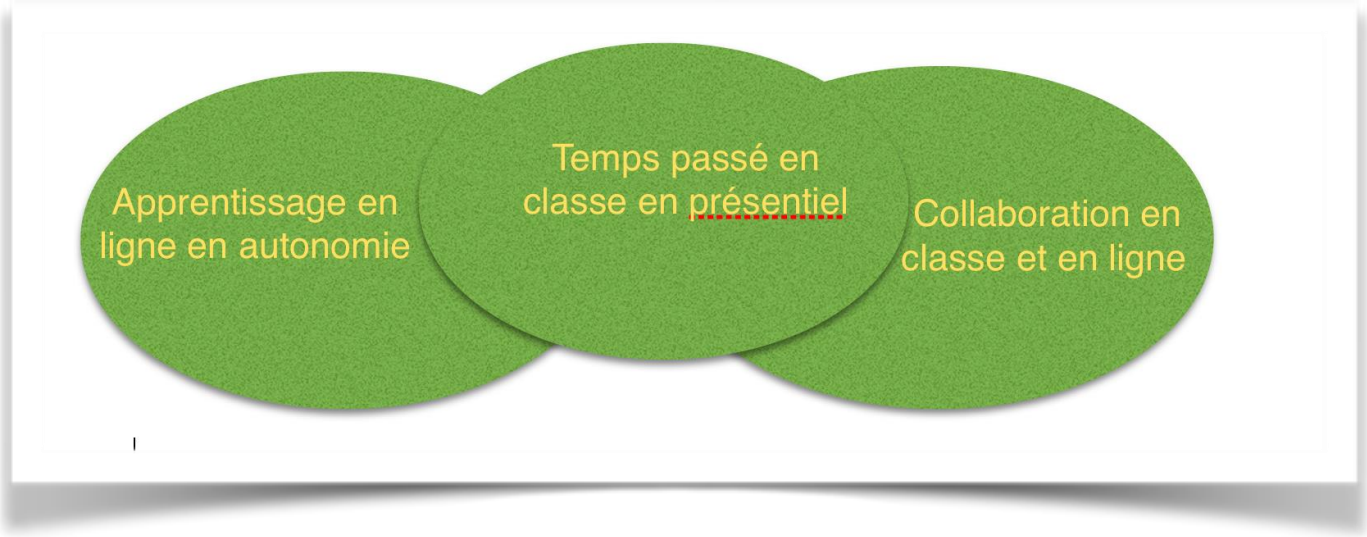


Figure 5- Schéma cours hybride

learning» (Boud et Knights, 1996 ; Gibbons et Gray, 2002 ; Eisenman, Hill, Bailey *et al.*, 2003 ; Venville, Rennie et Wallace, 2004).

Qu'est-ce qu'un cours hybride alors (a blended program)? On pourrait dire que «c'est une mise en relation d'une articulation "équilibrée et harmonieuse" de la présence et de la distance soutenue par l'usage des technologies numériques et du réseau (Lim, 2002 ; Osguthorpe et Graham, 2003).»

Ainsi, un cours hybride pourrait combiner une ou plusieurs des dimensions suivantes: en ligne/hors ligne, individuel/collaboratif, contenu formel/informel, théorie/pratique, etc. Une telle formation hybride implique - on le sait - une rupture spatio-temporelle entre les apprenants et les enseignants. Tout dispositif hybride est en soi une innovation pédagogique. Mais on peut considérer que l'hybridation est une conséquence de l'innovation et pas l'inverse.

Nous reprendrons à notre compte la définition de Bernadette Charlier, Nathalie Deschryver et Daniel Peraya (apprendre en présence et à distance, 2006, P.481):

> Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance». Ou «Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation.

Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation. On recourt à la fois à un dispositif médiatisé ou médiation technique (technologies de la communication et de l'information et à la médiation (médiation humaine, (Barbot et Lancien, 2003).

Les professeurs du vingt-et-unième siècle doivent alléger leur rôle de professeur en tant que tel pour pouvoir devenir des «designers» d'expériences et d'environnements d'apprentissage (multi-taskers). Le principe d'un apprentissage hybride où différentes techniques d'apprentissages viennent se mélanger n'est pas nouveau. Les bons professeurs utilisent toujours différentes méthodes d'apprentissage et les apprenants intelligents savent utiliser différentes stratégies d'apprentissage. L'éducation par correspondance (à distance) a depuis longtemps mis en place une approche hybride en procurant des contenus que l'apprenant pouvait accéder individuellement et en toute autonomie (vidéos, conversations téléphoniques, matériel imprimé, radio, etc.). Le terme approche hybride (blended approach) est apparu en 2000 et était associé avec du matériel pour renforcer ce qu'on avait appris en classe. Mais aujourd'hui, l'expression a pris un sens beaucoup plus large puisque on peut imaginer un mélange d'activités mais aussi de stratégies d'apprentissage. On utilise les ordinateurs dans l'apprentissage des langues dès les années 60, mais l'avénement des CALL (Computer-assisted Language learning) est relativement récent et leurs effets sont restés relativement modestes. Cela est probablement dû au fait que peu de cours en ligne de qualité existent encore aujourd'hui. Mais de nos jours, la terminologie de CALL n'est plus appropriée avec la prolifération des Ipad, des tablettes et des téléphones portables. Les jeunes, de nos jours, utilisent plutôt leur tablette ou leur Ipad, voire même leur portable dans les université anglo-saxonnes. Apple a par exemple créé une application qui transforme l'enregistrement audio en texte. Des études récentes tendent à prouver qu'une approche hybride bien mise en place peut faire progresser l'apprentissage de manière significatives (Pena-Sanchez & Hicks, 2006; Stracke, 2005; and Stracke, 2007).

2.3. Les avantages d'une telle approche

Une telle approche a de nombreux avantages:

- procure une expérience plus personnelle;
- augmente la motivation et l'indépendance des apprenants;
- accommode une variété de styles d'apprentissage;
- procure une plateforme pour pratiquer et utiliser la langue cible;
- procure un environnement pour pratiquer la langue cible beaucoup moins stressant;
- procure une flexibilité du temps d'apprentissage pour: choix de l'heure et de l'endroit où on veut travailler (on peut apprendre dans le bus sur son téléphone portable par exemple);

- aide l'apprenant à développer des compétences nécessaires au vingt-et-unième siècle.

Quoi qu'il en soit, il ne fait aucun doute que ce genre de support est de plus en plus utilisé et que bientôt non seulement on ne pourra plus s'en passer, mais il se peut que ce soit devenu la norme de tout apprentissage.

2.4. L'approche hybride centrée sur l'apprenant

Dans un sens, on peut parler de «formule de présentiel amélioré» car l'apprenant est présent et le professeur n'est jamais très loin de nos jours (Skype, iMessage, Twitter, Face book, etc). N'oublions jamais que la décision d'apprendre ne peut être prise que par l'apprenant. Dans ce sens, le professeur n'est qu'un «facilitateur», un médiateur qui propose des parcours pédagogiques; en quelque sorte quelqu'un qui met en place les conditions favorisant l'apprentissage. De ce point de vue le terme «professeur» est quelque peu dépassé de nos jours et nous préférons l'expression «accompagnateur pédagogique» (Cédric Brudermann).

En utilisant une approche centrée sur l'apprenant, le professeur concentre son enseignement, ses contrats d'apprentissage et ses évaluations sur les besoins des apprenants. On comprend ici que les thèmes enseignés sont orientés sur les besoins et les intérêts des apprenants et lorsque les apprenants sont impliqués dans leur processus d'apprentissage, ils redeviennent plus créatifs donc plus efficaces. Tout cela soulève la question fondamentale de la conception du dispositif de formation. Par ailleurs, la mise en place de parcours hybrides rend possible, sur un plan pédagogique, la gestion de groupes hétérogènes puisque cela crée une individualisation du processus pédagogique. Nous avons déjà mentionné qu'en Australie, les classes sont souvent hétérogènes et que les curriculums sont différents selon les états et que notre approche offre le potentiel d'atténuer ces différences.

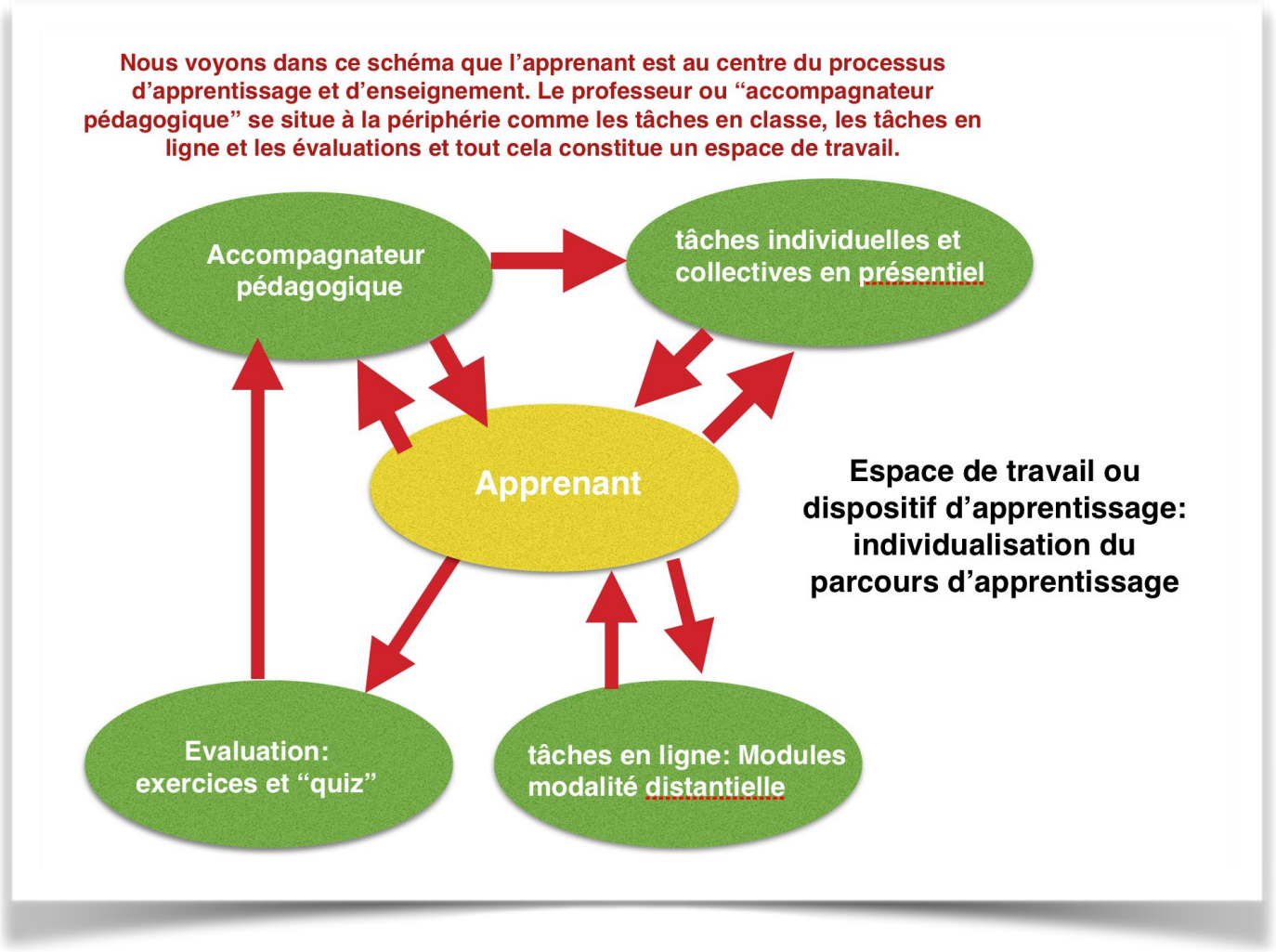


Figure 6 - Schéma de l'approche hybride que nous avons mis en place

Une telle approche peut promouvoir:

- une indépendance dans le processus d'apprentissage;
- l'indépendance par rapport à leur professeur (on pourra peut-être éliminer le «spoon feeding» («apprenants nourris à la petite cuillère»);
- la volonté de vouloir apprendre à communiquer les uns avec les autres plus facilement (Skype, téléphone, iMessages, etc);
- la volonté de valoriser la contribution de chacun;
- la volonté de collaboration;

- la volonté d'apprendre des autres;
- l'entraide.

En ce qui concerne l'enseignant:

- il peut toujours aider ses apprenants;
- il peut gérer les activités de ses apprenants;
- il peut diriger leur apprentissage;
- il peut les aider à développer leur compétences linguistiques.

2.5. Le rôle du professeur

Il «reste le maestro mais ne joue pas forcément le morceau de musique»!

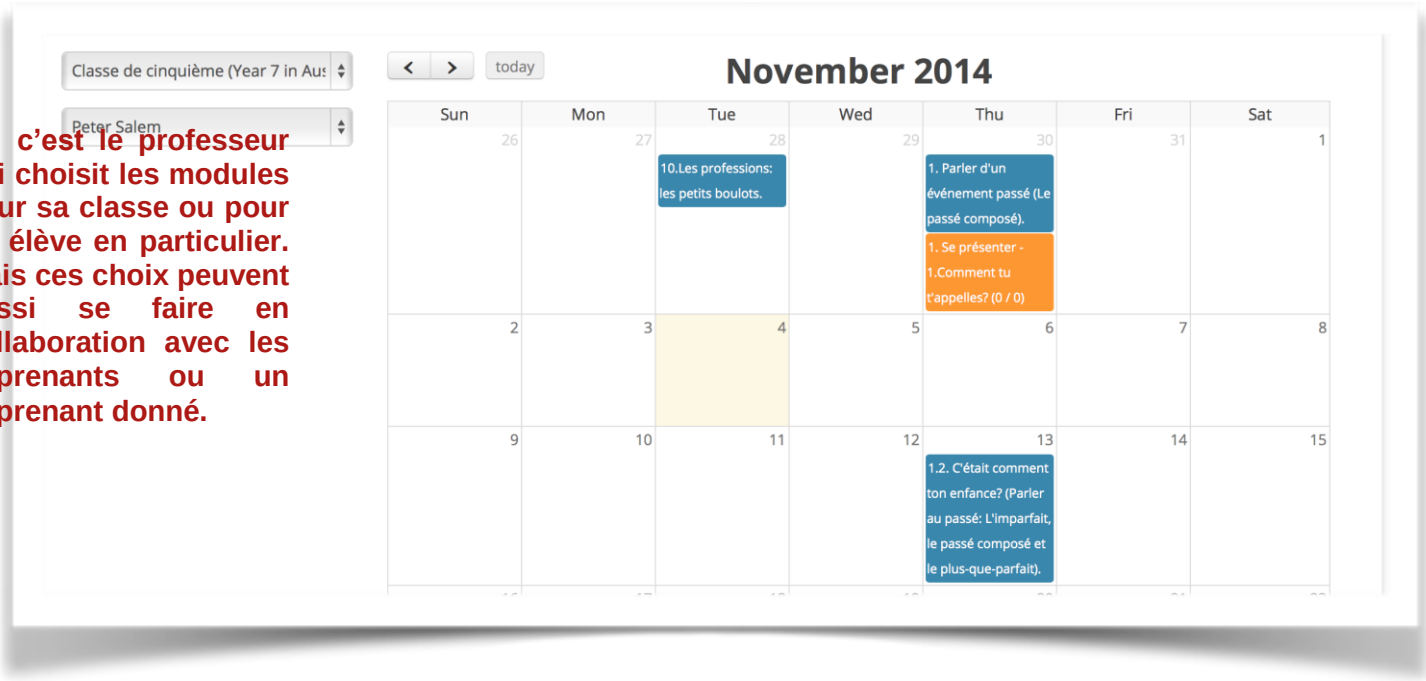
L'apprentissage d'une langue intervient quand un apprenant interagit et construit des comportements sociaux en utilisant la langue cible. Par conséquent, la préparation d'un cours hybride (Blended learning course) encourage la participation de l'apprenant et l'interaction de l'apprenant et du professeur et des apprenants entre eux. L'idée est de mettre en place une plateforme (en auto-suffisance ou presque) pour un groupe donnée (Simonson, Smaldino, Albright and Zvacek, 2009). Le design du cours doit être construit de telle manière que l'apprenant se sent toujours faire partie intégrante d'un groupe. La communication entre un apprenant donné, son professeur ainsi que les autres membres d'un groupe est fondamentale si on veut créer un environnement productif et propice à l'apprentissage de la langue cible.

Il existe deux approches possibles quand on parle d'approche hybride:

1. mettre en place des activités en solo en ligne telles que des activités de lecture, de grammaire, des exercices d'écoute, voire même des exercices d'association de textes (pour travailler le passage à l'écrit). Ces modules d'activités peuvent remplacer le temps en présentiel et préparer les apprenants à des activités interactives pour pratiquer la langue en classe. Le temps en présentiel avec son professeur peut alors être réduit mais plus efficace puisque le professeur devient alors une sorte d'instructeur, de «facilitateur« de l'usage de la langue;
2. l'autre approche et de mettre en place des activités complémentaires entre le temps en présentiel et le temps en ligne.

Nous avons privilégié la première approche car nous pensons que l'apprenant enrichira ses compétences beaucoup plus vite s'il a l'opportunité de pratiquer la langue de manière communicative en classe.

Ici, c'est le professeur qui choisit les modules pour sa classe ou pour un élève en particulier. Mais ces choix peuvent aussi se faire en collaboration avec les apprenants ou un apprenant donné.



Capture d'écran 1 - Exemple de calendrier pour le professeur

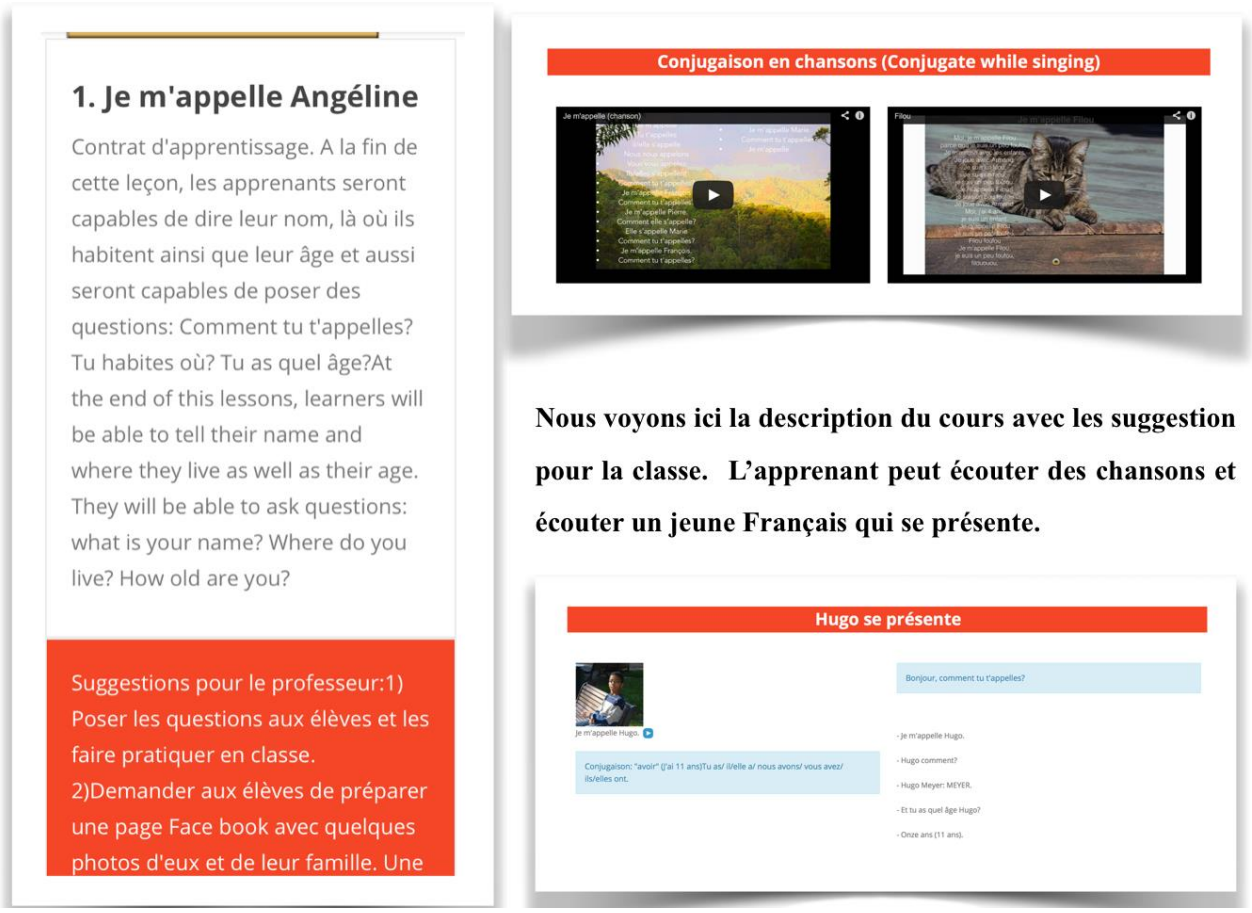
Quoi que l'on choisisse cette approche ne peut réussir que si le professeur a pu établir une collaboration étroite entre lui/ elle et ses élèves. L'apprenant sera beaucoup plus indépendant dans son processus d'apprentissage. Il aura une plus grande autonomie. Il passera plus de temps à réfléchir (réflexion) sur le processus de son apprentissage. A l'évidence, l'apprenant sera beaucoup impliqué dans son processus d'apprentissage. Il s'agit en fait de créer des stratégies d'apprentissage pour que l'apprenant puisse se sentir à la fois soutenu mais aussi plus indépendant.

Pour gérer et planifier un apprentissage indépendant en ligne, on pourra:

- procurer aux apprenants un plan de cours clair (cela peut donner une idée très précise de l'emploi du temps du cours). Cela peut aussi donner une idée précise du nombre de modules que l'apprenant devra étudier (mais cela va dépendre des lycées et des apprenants eux-mêmes);
- encourager les apprenants à utiliser ce plan comme base du cours ainsi que comme base de leur rythme d'apprentissage; Cela va les aider à planifier leur semaine, voire même leur trimestre;
- encourager les apprenants à travailler le plus efficacement possible et de choisir leur temps de travail.

Exemple de module que nous avons imaginé (cours pour débutants complets A1)

Nous voyons ici la description du cours avec les suggestions pour la classe. L'apprenant peut écouter



des chansons et écouter un jeune Français qui se présente.

Capture d'écran 2 - Exemple de module pour débutants complets

2.6. La perspective actionnelle

Les méthodologie en FLE évoluent avec la société suivant les avancés sociales ou technologiques. Il est clair que la société a beaucoup évolué depuis l'avénement de l'Internet. Les méthodologies audio-orales naissent après la seconde guerre mondiale. Puis, dans les années 70, l'approche communicative fait son apparition et la dimension culturelle devient de plus en plus présente. On n'enseigne la culture au niveau de la civilisation. L'apprenant est alors amené à prendre conscience qu'apprendre une langue c'est aussi connaître la culture et la civilisation.

La perspective actionnelle s'impose alors au moment où l'Union européenne passe à 27 pays.

Qu'est-ce qu'une action alors? Ici, l'action est un processus à visée sociale.

On trouve trois définitions générales du mot action :

1. ce que fait quelqu'un et par qui il réalise une intention ou une impulsion;
2. fait de produire un effet, manière d'agir sur quelqu'un ou quelque chose;
3. Exercice de la faculté d'agir. (Le petit Robert).

Le cadre européen commun de référence (CECRL): la définit ainsi:

> la perspective privilégiée est ici de type actionnel en ce qu'elle considère l'usager ou l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas uniquement langagière) dans des circonstances et un environnement donné à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. l'action est le fait d'une ou plusieurs personnes, en contexte social, afin d'obtenir un résultat. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé» (Conseil de l'Europe, 2001: 15).

Le CECRL met fortement l'accent sur la communication langagière. Cependant, il n'exclut pas les tâches extra-langagières :

> La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

Dans la perspective actionnelle, on parle d'acteurs sociaux. Ils doivent agir au-delà de l'apprentissage de la langue dans un environnement social. Il ne s'agit plus uniquement d'enseigner la langue mais l'action qu'elle suppose. La tâche est un déclencheur pour agir avant la langue. CECRL définit la tâche ainsi:

> Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe (Conseil, 2000 : 16).

Donnons quelques exemples: il s'agit par exemple de préparer un voyage en France (Que doit-on faire et préparer avant de partir?), de commander un repas dans un restaurant ou encore de s'inscrire à l'université. La tâche est donc actionnelle mais elle demande pour être réalisée de mettre en œuvre

les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques des apprenants. L'acte de parole n'est plus alors une finalité mais un moyen. On parle alors d'actions en contexte social, c'est-à-dire des actions réalisées réellement dans l'environnement de l'apprentissage. Le contexte prend alors ici toute son importance et on verra un peu plus loin combien cette notion est importante dans le contexte d'un environnement en ligne (TICE). Dans la pédagogie du projet, l'idée de départ peut venir de l'apprenant. C'est également aussi le cas dans l'approche actionnelle dans la mesure où l'enseignant part, en principe, des idées de la classe. Mais nous savons que ce n'est pas toujours facile à réaliser et que bien souvent l'enseignant est aussi invité à concevoir, à préparer et à proposer des projets. Ceci s'explique par les contraintes de temps, de programmes à suivre et, nous savons tous que les professeurs sont de plus en plus surmenés. Les activités amènent l'apprenant à devenir autonome dans son apprentissage (on verra plus loin qu'en ligne, cette notion d'autonomie est fondamentale et intéressante) et dans son intégration dans un pays d'accueil par exemple. On est jamais seul pour apprendre en fait. Il faut donc une collaboration étroite et une autonomie. On passe d'un apprenant qui communique à quelqu'un qui agit. L'enseignant ne se contente plus de transmettre des connaissances; il est devenu un collaborateur en quelque sorte et c'est cette notion de collaboration qui est intéressante dans un enseignement hybride.

On peut aussi parler de la pédagogie du projet. La «Task based project» suppose que l'apprenant soit confronté activement à un problème dans la langue cible. La notion de contexte social dont nous avons parlée plus haut avec la perspective actionnelle est également présente grâce aux nouvelles technologies. Lorsque les apprenants naviguent sur Internet à la recherche d'informations nécessaires à la réalisation de la tâche, ils passent par différents sites qui ont chacun leur genre textuel, leur public et également leur contexte social. Nous pensons, quant à nous, que le simple fait de faire un travail en ligne s'inscrit déjà dans la tâche ou l'action.

Pour finir, reprenons à notre compte la phrase de Christian Puren (2008): «la perspective actionnelle n'est pas figée, il faut en profiter pour la construire nous-mêmes sur le terrain, dans nos classes, dans nos réunions pédagogiques, dans nos associations». A ce titre, l'utilisation des TICE est une très belle occasion qu'il ne faut pas manquer.

2.6.1. Un enseignement en ligne basé sur la tâche

2.6.1.1. Tâche-projet

Dans l'apprentissage d'une langue par la réalisation d'une tâche, l'apprentissage est favorisé au moyen de l'exécution d'une série d'activités qui ne sont que des étapes vers la réalisation d'une tâche. L'accent est mis sur l'utilisation de la langue vue comme outil permettant de satisfaire des besoins réels (de la vie courante). Cela donne une véritable authenticité à l'apprentissage. Par exemple, la

préparation d'un repas: les apprenants devront discuter du menu, des ingrédients et des actions à accomplir pour arriver à accomplir cette tâche. Ils devront par exemple prendre conscience du vocabulaire nécessaire pour arriver à leur but. Ils devront discuter de leur goûts, de ce qu'ils veulent, ce qu'ils voudraient manger. Ils devront également négocier, faire un budget, acheter les ingrédients et enfin cuisiner. Dans ce cas, la principale force motrice sera l'envie de communiquer. Le but ici n'est pas de produire des phrases parfaites mais de privilégier une situation naturelle. L'une des plus grandes difficultés du professeur de langue est d'attirer l'attention et l'intérêt des apprenants et de stimuler leur imagination afin de renforcer leur motivation. Nous disons que c'est «le pouvoir» de la pédagogie basée sur la tâche. Non seulement on conseille aux professeurs l'utilisation de matériel authentique, mais un autre aspect de matériel serait celui qui promeut les tâches ou les projets. David Nunan (1991) répertorie cinq caractéristiques de cette approche:

- promouvoir l'apprentissage dans l'interaction dans la langue cible;

- l'introduction de texte authentique dans la situation d'apprentissage(matériel d'enseignement);

- l'opportunité pour l'apprenant de ne pas se concentrer que sur la langue mais aussi sur le processus d'apprentissage;

- un renforcement de l'expérience personnelle de l'apprenant qui est vu comme un élément important de l'apprentissage dans la salle de classe;

- une façon de lier l'apprentissage en classe avec la pratique de la langue en dehors de la salle de classe.

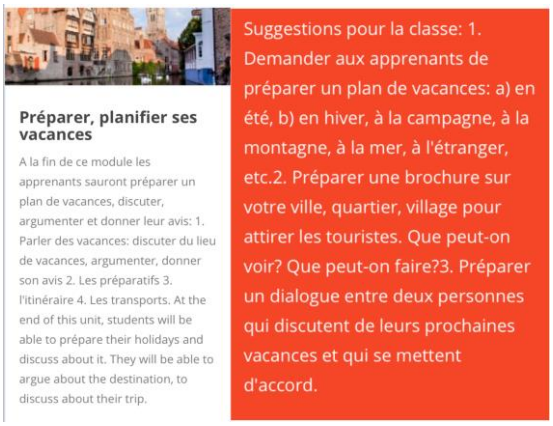
Beaucoup de chercheurs de nos jours font une distinction entra la tâche-projet que les apprenants doivent accomplir et qui va bien au-delà de la salle de classe et la tâche pédagogique qui spécifie la base de la pédagogie à adopter. Citons d'autres exemples de tâches-projets: remplir une fiche d'inscription, faire la réservation d'un billet d'avion, préparer un voyage dans le Périgord. David Nunan (1989:10) définit la tâche comme le pivot de ce qu'il appelle la «pratique», ainsi: «les milliers de choses que les gens font dans la vie de tous les jours au travail, pendant leur loisirs et entre les deux». Ce sont les choses que les apprenants font en dehors de la salle de classe. Le but final en ce qui concerne les instructions est d'aider l'apprenant à accomplir ces tâches dans la vie courante en utilisant la langue cible. Les tâches pédagogiques d'après David Nunan (1989:10) sont «celles qui impliquent l'apprenant à produire et interagir dans la langue cible alors que leur attention est centrée sur la production grammaticale qui produit le sens». La complétion de ces tâches pédagogiques

permet à l'apprenant d'acquérir les compétences nécessaires pour accomplir les tâches-projets dans la vraie vie. Donnons encore quelques exemples: l'apprenant devra écouter une prévision météo et décider s'il doit prendre un parapluie ou pas pour sortir. Puis l'apprenant devra écouter une prévision météo et répondre à des questions à choix multiples ou si des affirmations sont vraies ou fausses. Il s'agit là d'actions finalisées donnant un produit (un résultat final). Mais c'est «le faire» qui compte: «les participants s'engagent en interaction, réception, production, compréhension ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités ».

Les projets contiennent des tâches à accomplir ou on peut concevoir des tâches tout court, le projet étant quelque chose de longue haleine. Les projets de longue haleine sont difficiles à mettre en place en Australie par exemple où les apprenants ont 3 ou 4 périodes par semaine de quarante minutes et l'enseignement est centré sur les examens. Quant à nous, nous proposons des modules en lignes qui s'oriente déjà vers la tâche: préparer un repas (Qu'est-ce qu'on peut manger? Qu'est-ce qu'il nous faut? Quels sont les actions qu'on devra devoir faire?, préparer des vacances (Où voudriez-vous aller? Qu'est-ce que vous voulez faire? Qu'est-ce qu'on devra emporter? Quels moyens de transport choisirons-nous?).

Nous pensons donc que des modules en lignes pourront en partie résoudre ce problème de manque de temps.

Exemple de projet de cours en ligne basé sur le projet: module pour étudiants du niveau A2: préparer ses vacances



Capture d'écran 3 - Module: projet sur les vacances

2.7. L'approche constructiviste.

2.7.1. Le constructivisme

Dans une approche constructivisme, l'apprenant construit ses connaissances en modifiant des éléments (représentations) déjà présents: c'est une restructuration conceptuelle à travers les expériences.

L'objet de l'apprentissage est donc construit, et non donné. L'apprenant met en place un système évolutif de représentations personnelles de l'objet d'apprentissage (d'une langue cible, en didactique des langues). Apprendre est considéré comme un processus d'ajustement des représentations. Dans la pratique, cela signifie que l'apprentissage est actif et non passif (En ligne, l'apprenant a tendance d'être plus actif).

2.7.2. Le socio-constructivisme

Le socio-constructivisme met l'accent sur le rôle de l'autre dans la construction des savoirs. Vygotsky (1978, 57): souligne qu'il existe des processus intrapersonnels et interpersonnels: la modification et régulation des représentations se fait en interagissant avec les autres. La culture (dans le sens anthropologique du terme) est le filtre sociocognitif qui permet de donner du sens à la réalité. Les méthodes basés sur le socio-constructivisme privilégient le travail coopératif, la collaboration, la co-construction des savoirs, pratiques censées générer aussi plus de motivation et de valorisation de soi.

Ces méthodes changent le rôle du professeur qui n'est plus de dispenser du savoir. Par ailleurs, l'enseignement ne doit plus être frontal ou magistral, ni même chargé de présenter les éléments nécessaires à la compréhension du fonctionnement de la langue.

Les méthodes actives se caractérisent par une application des principes de la psychologie et pédagogie moderne s'appuyant sur les théories de Piaget sur le développement de l'enfant. L'apprentissage est considéré comme un processus de modification des représentations: une nouvelle donnée doit s'intégrer au réseau conceptuel de l'apprenant, et cette intégration (succession de déséquilibrations et de rééquilibrations) n'est possible que dans l'action du sujet. Autrement dit, un problème rencontré par l'apprenant (représentations inadéquates) entraîne la recherche de sens et apprendre signifie construire activement du sens par l'observation, l'expérimentation, la réflexion, la déduction des et le réemploi de ces règles.

Par ailleurs, on estime que l'apprenant mémorise mieux en faisant, en découvrant et en réfléchissant. Ces méthodologies privilégient par conséquent la pédagogie de la découverte (grammaire inductive pour l'apprentissage des langues), la réalisation de tâches et le travail collaboratif dans une perspective socio constructiviste et/ou actionnelle, et les environnements collaboratifs et communicatifs.

L'enseignant est considéré comme «facilitateur», guide, ou tuteur, non pas comme instructeur devant

transmettre un savoir de façon frontale. C'est l'apprenant qui est au centre et l'enseignement qui est adapté aux besoins des apprenants qui doivent être cernés.

2.7.3. L'approche socioconstructiviste pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE en ligne

La Commission européenne (2006) recommande l'adoption d'une pédagogie socio-constructiviste pour former les Européens de demain. Est-ce surprenant? Pas tant qu'il y paraît.

> Les intérêts des entreprises européennes du savoir dans la compétition mondiale ne peuvent être défendus que par des collectivités réactives et stimulantes, suscitant les meilleures analyses et capacités intellectuelles, une créativité et une communication interne/externe de qualité pour faire face à des marchés ultra-mouvants, ultra-différenciés, ultra-concurrentiels…

Quand on parle d'apprentissage construit et non donné, il est évident que l'approche didactique en ligne du FLE se concentre sur «le faire» puisque l'apprenant doit accomplir des tâches sur la Toile. Le professeur en ligne doit libérer l'apprenant des contraintes de la salle de classe traditionnelle et de la rigidité des règles de grammaire. L'internet est un environnement virtuel d'apprentissage qui procurent une grande autonomie à l'apprenant.

Reinfriend (2000) résume les principes constructivistes dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère:

1) l'apprentissage doit être orienté vers l'action quand la langue est apprise à travers une collaboration;
2) l'apprentissage doit être créatif;
3) l'enseignement d'une langue doit toujours être orienté sur l'apprenant qui renforce une individualisation de l'apprentissage;
4) l'apprenant doit développer une prise de conscience de son apprentissage et de la langue et la culture qu'il apprend;
5) l'apprentissage constructif doit être globale, holistique orienté vers le contenu.

Qu'est-ce que l'apprentissage socioconstructiviste alors?

Développé par Lev Vygotsky en 1934, il s'appuyait sur le constructivisme de Piaget. Elaboré dès 1923, le socioconstructivisme est défini comme une approche selon laquelle l'acquisition de connaissances durables est favorisée par la prise en compte de l'aspect social dans laquelle elle est située. A cet égard, on trouve les processus de communication se produisant dans les situations où il y a au moins deux personnes essayant de résoudre un problème. L'apprenant est un être social et son monde est inclu dans l'apprentissage. Il inclut les gens qui affectent directement cette personne, y compris des enseignants, collègues, apprenants, administrateurs, et participants à toutes les formes d'activité pédagogique.

Le socioconstructivisme introduit alors une dimension supplémentaire dans la construction des savoirs: celle des interactions sociales multiples, des échanges, de co-construction, de co-élaboration, etc.

Dans un apprentissage socioconstructiviste, la construction s'opère en groupe et en équipe. Dans cette perspective, les TICE sont au service des pédagogies actives.

La classe traditionnelle est ainsi enrichie. Le professeur agit comme un guide un coach. Il est présent pour venir en aide à l'apprenant.

C'est l'apprenant qui gère et évalue son apprentissage. Il peut par exemple choisir son parcours (les modules qu'il souhaite étudier en collaboration avec son professeur) décider du rythme et s'auto-évaluer. Il s'agit non pas d'exiger l'autonomie de l'apprenant, mais de l'aider à la développer progressivement (et en sachant que l'autonomie absolue n'existe pas). Ce qui est vraiment intéressant dans cette approche en ligne, c'est le fait de redonner toute la responsabilité à l'apprenant en ce qui concerne son processus d'apprentissage. De ce fait, l'apprenant redevient créatif. Cette notion de créativité est fondamental en fait car nous pensons que quand un apprenant retrouve sa créativité, donc une certaine liberté dans les choix qu'il fait pour apprendre une langue, l'apprentissage s'accélère en quelque sorte et surtout redevient extrêmement intéressant et tout cela a une influence direct sur sa motivation. Nous montrerons plus loin comment l'apprentissage en ligne peut redonner une grande liberté à l'apprenant tout en développant sa créativité. Quant à nous, nous sommes convaincus que quand un apprenant redevient créatif, il apprend mieux et plus vite. L'apprentissage par cœur est aujourd'hui révolu car il ne favorisait pas la créativité. Ici, il y a une relation entre le savoir, le professeur, l'apprenant et le groupe (les pairs, le professeur, voire même les parents).

2.8. Le triangle pédagogique

D'après Jean Houssaye la relation pédagogique s'articule autour de trois pôles: Le savoir, le formateur et l'élève. Il avait envisagé un triangle pédagogique.

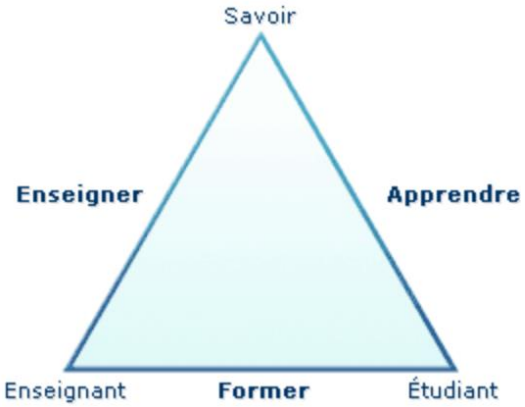


Figure 4 - Triangle pédagogique de Houssaye: Dans le triangle pédagogique, Houssaye distingue 3 processus : Enseigner, former, apprendre. (Houssaye 1988)

Houssaye souligne: «un processus reste avant tout le point d'ancrage réel du pédagogique, le lieu de désignation de la pratique» (Houssaye, 2000). Un processus est porteur de finalités et d'objectifs modifiés par les acteurs du système. L'apprenant est «façonnable».

2.8.1. Le processus enseigner (formateur - savoir, dualité maître-élève)

Ici, il existe un lien privilégié entre le formateur et l'élève. La prise de parole du maître est plus importante que celle de l'élève. Ce que Socrate appelait «l'accouchement des esprits» (la maïeutique socratique). Dans ce paradigme, le savoir tient une place privilégiée (pédagogie traditionnelle toujours bien en place en Australie). C'est une forme de négation de l'apprenant ou ce que Jean Houssaye appelle «un caporalisme scolaire».

2.8.2. Le processus former (Apprenant - formateur)

Ici, le groupe et la vie en groupe prennent toute leur importance. La classe est un milieu de vie. Inspiré de la pédagogie Freinet, ce processus libère la parole. L'apprenant peut donc se situer par rapport à ses pairs. Cette approche encourage la parole et l'écoute de l'autre. Le vivre ensemble est plus important que l'acquisition des connaissances. Le formateur fait émerger une réflexion sur le groupe. Le formateur s'efface petit à petit et il devient ainsi un médiateur. Houssaye nous dit: «il reste avant tout un créateur, un autorisateur et un ordonnateur de système de médiations» (Houssaye, 2000, p.

148). Le formateur devient une sorte de consultant et le garant de l'organisation de la classe. Le savoir est ici construit par les apprenants: «il n'est pas donné, il reste à faire». Les apprenants apprennent à vivre ensemble. Notons que dans le dispositif que nous avons mis en place et la perspective hybride que nous avons adoptée, les apprenants doivent d'abord apprendre à vivre et travailler ensemble et cela n'est pas une mince affaire car un changement de mentalité doit s'opérer.

2.8.3. Le processus apprendre (Apprenant - savoir)

Ici, on envisage principalement le lien entre les apprenant et le savoir. C'est un modèle agentif: l'apprenant ne subit plus, il est acteur. On encourage le travail indépendant. Le formateur n'est plus l'unique source du savoir. Il définit toujours les objectifs des apprentissages et précise les moyens pour y parvenir. Le formateur ou le professeur fait partie d'un groupe; il gère les relations avec les partenaires du groupe et suggère l'exploitation des ressources. Il existe un engagement des partenaires du groupe (pédagogie active). Le savoir existe en dehors de l'apprenant. Ce modèle agentif est en fait ce qui se passe dans le cadre d'une approche hybride: il se crée ce que nous appelons «une équipe» et le professeur fait partie intégrante de cette équipe. Il «entraîne» (coach) l'équipe certes, mais participe aussi avec elle.

2.9. Le tetraedre pédagogique de Faerber

Faerber aborde le problème de la formation à distance. En 2002, Faerber va encore plus loin et emploie l'expression tétraède pédagogique et définit le quatrième pôle comme le groupe. Le tétraèdre décrit un modèle pédagogique fondé sur les rapports entre quatre pôles (Faerber, 2002) : l'enseignant, l'apprenant, le savoir et le groupe. Au centre du tétraèdre se trouve le support de médiation permettant de garantir les interactions et les échanges entre les quatre pôles.

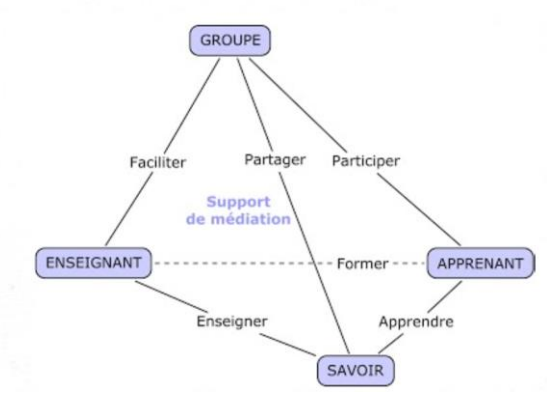


Figure 5 - Le tétraèdre de Faerber (2002)

Mais aujourd'hui, avec les TICE, l'autre pédagogue plus ou moins caché, c'est le cinquième pôle d'interaction: le dispositif technologique. Le support de médiation peut être représenté par le dispositif en ligne qu'on peut appeler aussi un dispositif cyber-profs. Notre approche est originale parce que les modules en lignes sont de véritables cours et le groupe possède aussi son propre espace avec le réseau social que nous avons créé qui fait partie du dispositif. La notion de groupe est ici vue sous l'angle des apprenants.

«Le groupe permet d'établir le lien social nécessaire pour supporter le sentiment de solitude et réduire le taux d'abandon des formations» (Faerber, 2002, p. 105). Le groupe se donne les moyens de réussir. Ici, on met l'accent sur l'interaction sociale pour l'acquisition des connaissances (Piaget). Le travail au sein du groupe dépasse largement la somme du travail individuel de chacun des membres. On parle de mutualisation des savoirs et des compétences (Peraya, 2002-2003). Faerber envisage trois axes de formation:

1. faciliter (rapport entre le formateur et le groupe);
2. partager (lie le savoir au groupe);
3. participer (relations entre les pairs).

2.9.1. Le processus faciliter (groupe- formateur)

L'apport du formateur est essentiel. Il est le coordinateur du processus. Il envisage les scénarios pédagogiques et leur scénarisation. Il choisit les modules soit seul, soit avec ses élèves en concertation (Notons que récemment nous avons décidé en concertation avec les professeurs qui utilisent notre dispositif de donner la possibilité aux apprenants d'avoir accès à tous les modules du site pour faciliter un apprentissage indivualisé). «Le formateur fait en sorte que les élèves prennent la responsabilité de jouer le jeu» (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni (2000, p 270). Le formateur doit aider et inspirer les élèves à s'engager dans le processus. L'action d'enseigner est parfois suspendue et donc l'apprenant devient plus responsable de ses acquisitions. Le professeur aide également les apprenants à réfléchir.

2.9.2. Le processus participer (Groupe- apprenant)

Ici, Faerber (2002, p 108) fait référence aux échanges entre les pairs: «Je ne peux atteindre mon but que si mes partenaires l'atteignent aussi». L'apprentissage avec notre dispositif inclut un partage sur le réseau social du site: là, les élèves postent les découvertes de leurs recherches: textes, documents audio, vidéos (Youtube), etc. Notons que le professeur participe également. Il fait partie du groupe.

2.9.3. Le processus partager

Ce processus constitue la pierre angulaire du groupe, la mémoire du groupe (apprentissage mutuel). La collaboration à distance se fait par le biais d'une communication médiatisée par ordinateur. Les apprenants qui ont participé à notre projet ont tous, à l'unanimité fait la remarque que la collaboration et le partage sont les facteurs qui les ont le plus inspirés à travailler davantage.

2.10. La réflexion[5]

La réflexion est une autre manière de motiver les apprenants. Quand l'étudiant réfléchit sur son apprentissage, on parle alors de métacognition. En psychologie, la métacognition est la « cognition sur la cognition » (le préfixe μετά signifiant « sur, à propos » en grec ancien). Autrement dit, la métacognition est le fait de pouvoir avoir une activité mentale sur ses propres processus mentaux, c'est-à-dire « penser sur ses propres pensées ». Dans le domaine de la psychologie de l'éducation, le terme désigne le contenu du savoir d'un individu qui concerne les processus mêmes du savoir (acquisition, perpétuation, modification), en quelque sorte « ce qu'il sait de sa façon de savoir ». Quand un apprenant en langue étrangère commence a réfléchir sur son propre apprentissage, il apprend mieux et il peut créer des énoncés plus sophistiqués. Certains pensent même que la métacognition est le facteur essentiel de la pensée critique. Mais la métacognition apporte plus car l'apprenant se place très vite dans une attitude qui va plus loin que simplement penser à son apprentissage puisque qu'il établit très vite des stratégies d'auto-correction. On comprendra que cela est crucial dans l'apprentissage d'une langue. C'est ici que l'enseignement en ligne peut alors avoir sa place puisque l'apprenant doit prendre beaucoup plus en charge le processus de son apprentissage, guidé par son professeur qui donne le rythme, si on peut dire, et choisit les modules à étudier. Nous verrons plus loin que la Ticéitude est un environnement favorable à la métacognition.

[5] Putting learning first. How students learn and how technology can help: Université of Washington, avril 2013.

Chapitre 3. Une progression et un vrai parcours didactique en ligne avec une cohérence curriculaire

3.1. Un scénario global d'apprentissage linéaire et non linéaire (Apprentissage en spirale)

Notre approche en ligne que nous appelons également «campus à distance en Ticéitude» consiste à proposer aux apprenants une véritable méthodologie du français langue étrangère du niveau débutants complets (A1) à un niveau très avancé (B2). Pour ce faire, nous avions besoin d'une vraie progression. Ce mot de progression représente l'étape ultime de la construction didactique. Comenius (1592-1670) est couramment considéré comme «précurseur de l'idée de progression, c'est-à-dire l'éducation graduée, proportionnelle aux capacités des apprenants» (*La Didactica Magna, 1640).*

Les enseignants d'une langue étrangère suivent toujours, consciemment ou inconsciemment, une progression. C'est ce que nous montre D. Coste, quand il affirme que « […] tout enseignement et tout apprentissage, quels qu'en soient les contenus, se déroulent dans le temps selon un processus qui s'ordonne d'un début vers une fin : la progression, d'un bout à l'autre, permet de procéder par ordre» (D.Coste, 1974:5). Mais comment les concepts des nouvelles approches « communicatives», ou

«actionnelles» qui « visent à se centrer sur la communication à la fois comme démarche et comme objectif (L. Porcher (1994) ont-ils plus ou moins remis en question la notion de progression? Les progressions grammaticales et structurales ont été remplacées par les progressions « communicatives » – fonctionnelles, notionnelles, situationnelles, actionnelles, hybrides même.
Pour Porquier [ENS 2000], il faut distinguer entre macro-progression définie par les institutions et micro-progression. Cette dernière se joue à l'échelle de la séance ou de la séquence et doit être souple. On comprend alors que l'action du professeur est essentielle, ainsi que l'autonomie de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. La progression a lieu également au sein d'une même séance, d'un même cours, où, confrontée directement aux apprentissages réels des élèves, elle n'est jamais suivie exactement. Les activités ou les modules que nous proposons jouent à ce moment-là le rôle de leviers pour mettre en place les nécessaires adaptations et ces activités doivent être pensées et conçues dans ce sens. Cicurel [ENS 2000] pour sa part accorde une grande importance à l'interaction en classe entre le professeur médiateur du savoir et l'élève. Les pratiques langagières scolaires telles que les définit Bautier [BAU 2008] aident à « construire en classe des ressources nécessaires aux apprentissages ». La progression n'est donc pas indépendante du type de contrat didactique mis en place. Notre approche consiste à suggérer aux professeurs de proposer un contrat didactique à leurs apprenants.

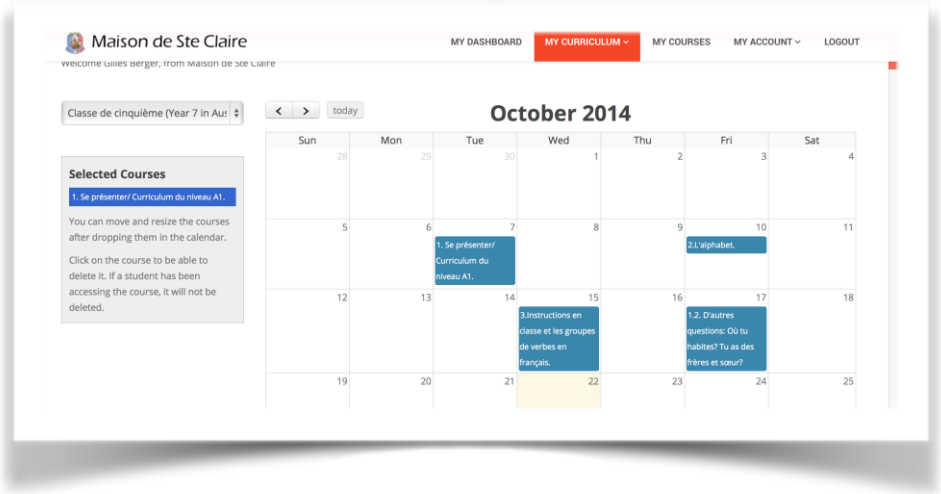
Cette notion de contrat didactique prend toute sa valeur dans un enseignement à distance ou on proposera un véritable contrat d'apprentissage pour chaque module en ligne. Dans un cours hybride tel que celui que nous proposons, la collaboration entre professeurs et apprenants reste souple, dynamique, communicative (Les élèves communiquent constamment avec leur professeur). On peut aussi parler de «calendrier d'apprentissage»: dans notre approche en ligne, nous proposons une véritable progression mais aussi une collaboration entre le professeur et les apprenants puisque c'est le professeur qui choisit avec ses apprenants les modules à enseigner dans le cadre d'un calendrier annuel. Borg [BOR 2001] souligne qu'une « progression traditionnelle et rigoureuse [n'est] plus possible, car elle est incompatible avec la fluidité des actes de parole ». Nous pourrions presque prendre cette phrase à notre compte. Cette notion de progression dans le cadre d'un calendrier d'apprentissage où le professeur interagit avec les apprenants est intéressante à plus d'un titre puisque elle reste souple (le professeur peut choisir des modules différents en ligne en fonction des besoins des apprenants) d'une part et d'autre part, elle peut évoluer à tout moment. On verra un peu plus bas que le professeur a choisi quatre modules (quatre cours) en ligne et les a placés dans le calendrier du mois d'octobre 2014. On est ici dans le cas d'un type de progression souple puisque le professeur choisit lui/elle même les modules, donc la progression, mais peut changer sa programmation à tout moment. L'avantage d'une telle approche en ligne réside également dans le fait que le professeur peut choisir un apprentissage individualisé, pouvant ajouter des modules à un élève ou des élèves en

particulier: il y a toujours des différences de niveaux dans une classe donnée. On parlera alors d'enseignement-apprentissage individualisé ou «le pilotage par l'intérêt des élèves». Pour John Dewey[6] (cité par Muller [MUL 2006]), c'est alors le présent de l'élève qui dicte le futur. Cette notion de «présent» des élèves est intéressante car on sait aujourd'hui que plus l'apprenant est ancré dans «le présent de son apprentissage», plus il est concentré et motivé et surtout il apprend mieux et plus rapidement. Le programme se présente comme une carte susceptible de donner des directions possibles. C'est ce qui permet au professeur de déterminer le milieu le plus favorable à l'apprenant et ainsi de le diriger d'une façon indirecte. La progression devient alors essentiellement une question de carnet de bord de l'enseignant en relation étroite avec l'apprenant. Dans l'approche de Borg, «une progression repose d'abord sur des inventaires qui se feront de façon différente selon le type de progression convoqué implicitement ou non: ce peuvent être des inventaires de notions, de savoir-faire, de tâches, de fonctions….» Il nomme cette première étape sélection. Nous voyons ici que dans notre approche en ligne, cette étape de sélection est essentielle.

On reprend alors les deux étapes, sélection et gradation (Borg, 2001), gradation signifiant *mis en ordre des contenus à enseigner*. C'est donc au professeur d'établir cette mis en ordre mais l'apprenant reste au centre du scénario d'apprentissage dans notre approche en ligne puisqu'il gère son propre rythme d'apprentissage et qu'il est devenu plus indépendant dans son processus d'apprentissage. Il pourrait aussi s'agir d'une progression non linéaire, en spirale. A ce niveau, une approche en ligne encourage une certaine souplesse dans le cadre d'une approche en spirale. Notre approche en ligne pousse aussi l'apprenant à réfléchir sur sa progression. Le grand avantage de notre approche, et nous en reparlerons plus loin, est que l'apprenant peut toujours revenir en arrière, comme nous le disons souvent: «rembobiner le prof puisque nous offrons des vidéo-leçons» ; la progression n'est alors plus linéaire mais holistique-complémentaire. C'est un peu comme si on se plaçait en dehors du temps et c'est peut–être le sens exact de l'expression «présent de l'élève». Quand celui-ci se place dans son présent, il n'y a plus d'espace pour l'ennui. D'un seul coup, l'apprenant est au commande de son apprentissage (He is in the driving seat). Nous souhaitons donner aux apprenants les moyens de

[6] Dewey, John. *The Child and the Curriculum*. 1902. Dernière édition en français : Dewey, John . *L'école et l'enfant.* Paris : Fabert, 2004. L'enfant et le programme scolaire.

«penser l'information», de penser à leur processus d'apprentissage. Dans notre approche, nous pouvons parler de «pilotage» dans l'intérêt de l'apprenant (John Dewey 2011[7]).



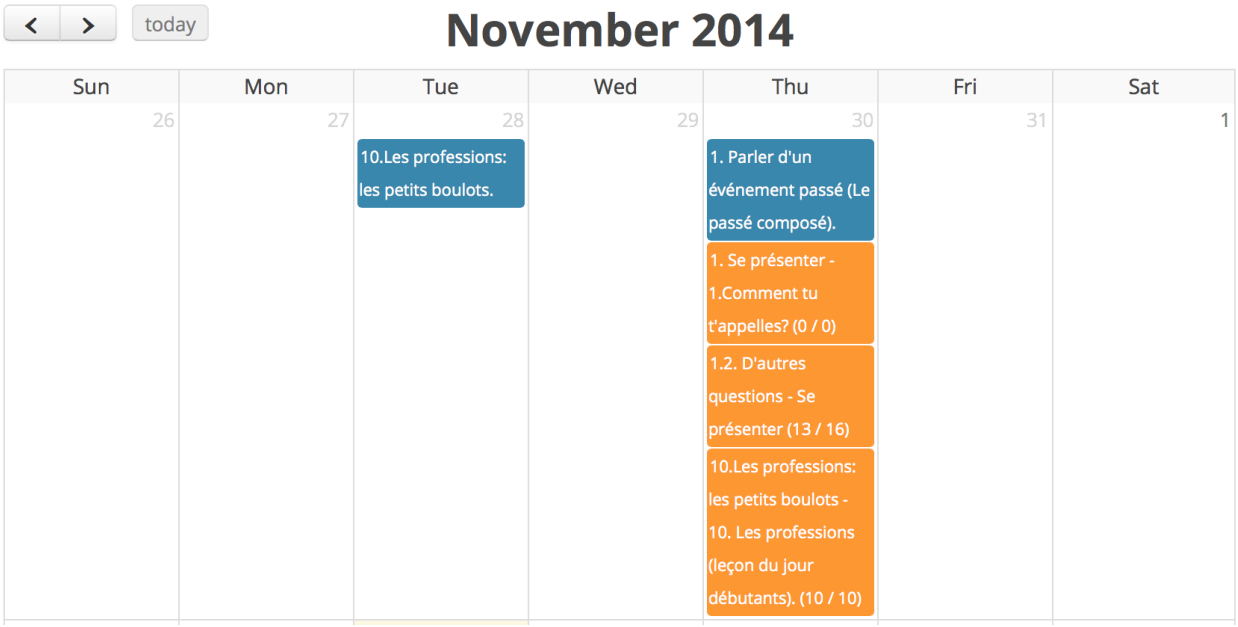
Capture d'écran 4 - Exemple de calendrier du contenu à enseigner

3.2. Le pilotage par objectifs à évaluer

Notre approche consiste à réaliser une progression d'enseignement du FLE en vérifiant régulièrement si les objectifs d'apprentissage sont atteints. Dans un sens notre approche s'oriente plus naturellement vers une vision cognitive de l'apprentissage puisque la connaissance, la compétence linguistique est une construction progressive de l'individu en étroite collaboration avec le professeur. Nous proposons une évaluation après chaque module d'apprentissage que nous avons appelé «quiz» pour utiliser la terminologie anglo-saxonne. L'apprenant fait un «quiz» donné, obtient une note (Un pourcentage) qui est immédiatement enregistrée sur la page du professeur. Nous avons également inventé un système de progression où l'apprenant (toujours avec la collaboration du professeur) fait

[7] DEWEY John, « Démocratie et Éducation », suivi de « Expérience et Éducation », Armand Colin Éditeur, Paris, Édition 2011 (Introduction Denis Meuret, préface Joëlle Zask, présentation Gérard Deledalle), ISBN 978-2-200-27265-4

cinq modules notés (quiz) et ne peut continuer son apprentissage que s'il obtient un certain pourcentage (décidé par le professeur).



Capture d'écran 5 - Calendrier et note obtenu par l'apprenant

3.3. La notion de «syllabus»

Le terme «syllabus» vient de la didactique anglo-saxonne. Un syllabus est en quelque sorte une sorte de «programme» qui permet de décrire les détails du parcours à enseigner.

Un syllabus, dans le domaine de la pédagogie, est le résumé du cours d'un enseignant. Il annonce le contenu du cours, avec son plan développé. Le mot est tiré du latin. Au Canada francophone, on utilise plus généralement le terme de « plan de cours »3. (wikipedia.org).

En ce qui concerne notre approche en ligne on parlera plutôt de «syllabus procès» puisque notre approche est centrée sur les tâches à accomplir et les processus, les apprenants étant constamment impliqués dans leur processus d'apprentissage. En Australie les syllabus sont établis par les autorités compétentes au sein des départements d'éducation. Les départements d'éducation ont établi un système de contrôle pour s'assurer que les professeurs suivent bien le syllabus.

3.4. La programmation

C'est le contenu du cours quantifiable en terme d'heure (Borg, 2001) avec le support temporel, autrement dit le cursus. Notre approche en ligne consiste d'abord à reprendre le curriculum du DELF enrichie du curriculum australien. Mais ici, au-delà de ce que nous proposons en ligne, c'est le professeur qui établit la programmation avec un système de calendrier dont nous avons parlé auparavant. C'est donc le professeur qui fixe la trajectoire (R. Porquier, 1994). Cette trajectoire est

donc répartie dans le temps (Nous conseillons l'étude de cinq modules par semaines mais encore une fois, c'est au professeur d'établir le rythme d'apprentissage).

3.5. La notion de curriculum

Le curriculum se définit comme étant un «programme d'étude ou de formation organisé dans le cadre d'une institution d'enseignement ou, plus précisément, un ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage mis en œuvre dans une progression déterminée». Le terme curriculum réfère souvent au contenu académique enseigné dans une école; cela inclut le niveau à atteindre, les objectifs d'apprentissage et l'évaluation.

Son étendue est plus vaste que celle du programme d'enseignement qu'il inclut. Aux contenus à enseigner et à leur progression par niveaux s'ajoutent des situations d'apprentissage, des méthodes pédagogiques, des activités, des moyens et des modalités d'évaluation. On peut parfois parler de plan d'action pédagogique. Dans les pays anglo-saxons, on parle de curriculum nationaux.

Par exemple en Australie, le curriculum établit le niveau à atteindre de manière consistante pour améliorer les résultats de l'apprentissage et ce pour tous les jeunes Australiens. Il précise la description des contenus et des buts à atteindre, ce que les étudiants doivent apprendre et les compétences à atteindre à travers leur progression dans le système scolaire. C'est la base de la progression de l'apprentissage pour l'avenir de la communauté australienne.

Le curriculum fixe les buts à atteindre, établit la ou les méthodes, le matériel et les évaluations. On parle également de projet et de finalités éducatives.

En ce qui nous concerne, nous avons créé un espace numérique de travail-FLE (Plateforme en ligne) renforcé par des suggestions en présentiel. Nous nous adressons à un public australien (institution d'enseignement australienne: chaque état a son propre curriculum et syllabus). Nous leur proposons un système hybride d'une part parce que nous offrons des modules en ligne en plus des cours «normaux» en classe de français mais aussi parce que le système s'adresse aux lycéens des différents états australiens. La cohérence réside dans le fait que les modules que nous offrons en ligne suivent d'assez prêt les différents curriculum et aussi se base sur la progression du DELF. Comme nous offrons une assistance et un suivi des écoles qui utilisent notre plateforme, nous leur proposons également des «modules à la carte» (dont nous parlerons plus loin) qui renforce cette cohérence. Mais notre «curriculum» se fixe également un but ambitieux qui est de maîtriser le niveau B2 et est également applicable pour des apprenants en solo. Nous proposons donc un scénario global aux lycées australiens. Notre progression est à la fois linéaire puisque nous allons du plus facile au plus difficile (encore qu'il soit difficile de déterminer ce qui est «facile») mais aussi non-linéaire puisque nous adoptons également une approche en spirale (Nous avons sur notre plateforme un systèmes de mots clefs qui permet de retrouver en un seul clique soit un thème (école, famille, environnement) ou un

point de grammaire, voire même un acte de parole comme *donner son opinion*). La programmation est établie par les professeurs et leurs apprenants en collaboration étroite. Notre scénario global se veut aussi constructiviste puisque nous avons opté pour une centration sur l'apprenant. Tout cela se complémentarise harmonieusement et donc nous pensons qu'il existe une cohérence dans la progression et aussi au niveau curriculaire.

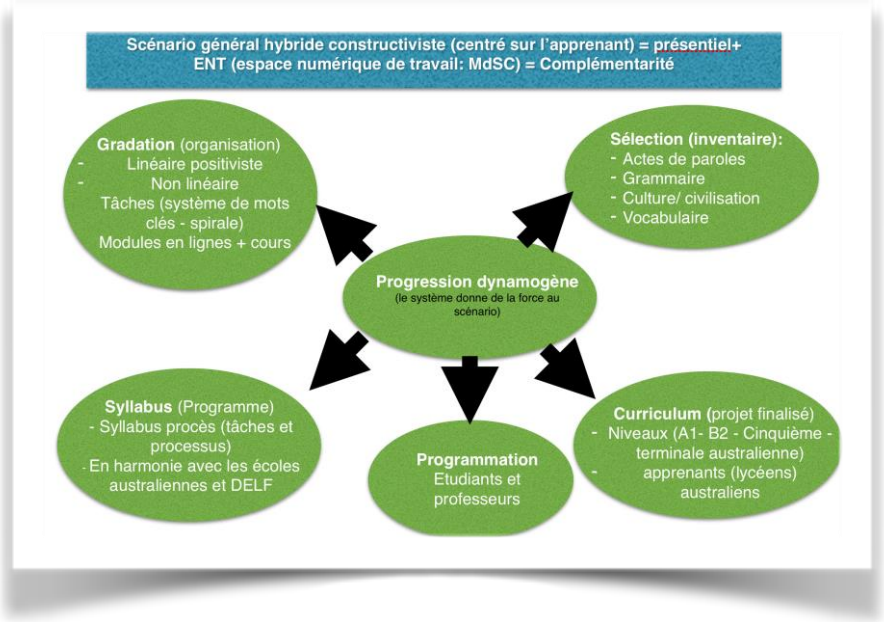


Figure 6 - Cohérence dans la progression

3.6. Le scénario et la scénarisation pédagogique (SP)

Le scénario pédagogique s'inscrit dans la progression et l'approche que nous avons développées. L'expression «scénario pédagogique» fut utilisé pour la première fois par F. Mangenot (2001)[8]. On parle du déroulement d'un certain nombre d'actions visant à un objectif d'apprentissage précis. Il s'apparente au scénario cinématographique d'où il a emprunté le terme. Le scénario doit donc prévoir un titre, une histoire, des acteurs (les apprenants), un metteur en scène (le professeur), un décor (la classe ou un environnement en ligne), les activités à faire, etc. Comme dans un film, le scénario peut proposer une série de séquences et donc plusieurs étapes. En d'autres termes, un scénario est un outil pour la classe. Un scénario pédagogique doit toujours rester souple, c'est-à-dire qu'il peut changer en cours d'apprentissage. Le scénario pédagogique doit avoir des objectifs précis. Le scénario pédagogique est plus efficace quand il propose des activités diverses qui en fait motivent les apprenants et les valorisent. Selon Mangenot, on ne doit pas confondre scénario pédagogique et scénarisation qui relève plus de la tâche à accomplir, c'est-à-dire de lui donner vie. Dans notre

[8]C F. F. Mangenot: multimédias et apprentissage des langues. Dans J. Crinon et C. Gautellier, apprendre avec le multimédia et Internet, Paris: Retz, 2001, p 59-74.

approche qui se situe à quatre niveaux, la scénarisation concerne essentiellement le contenue des séquences.

Masselot-Girard[9] propose quatre types de scénarios pédagogiques:

1. méthodologique dont l'objectif est d'apprendre à faire;
2. thématiques (on travaille ici sur un thème précis avec support audio ou vidéo);
3. notionnelles: l'objectif est de construire des savoirs liés à un texte (analyse de textes écrits);
4. culturels dont l'objectif et de développer les compétences culturelles des apprenants.

Capture d'écran 6 - Exemple de contrat d'apprentissage (Scénario pédagogique): notre monde est en danger

Activités	Thème	Objectifs	Compétence
Découvrir la Franche-Comté	Une région française	Connaître la France	Compréhension écrite, orale/ civilisation
Arbois	Arbois et ses alentours	Connaître Arbois et ses alentours, découvrir le Jura.	Civilisation
Louis Pasteur	Personnage connu	Faire un récit sur un personnage célèbre	Histoire/ civilisation/ grammaire (faire un récit)
Lieu exact/	Géographie de la France: endroit, une ville, un village	Situer un endroit avec précision	Grammaire: prépositions de lieux: dans le nord, à l'est, à l'ouest, au centre, etc
Découvrir les trésors de la Franche-Comté	Un autre petite ville	Connaître la France	Compréhension écrite/ orale/ civilisation

[9]Maryvonne Masselot-Girard, "Les scénarios pédagogiques d'éducation à l'image" : http://www.cndp.fr/tice/animpeda/presentation.htm

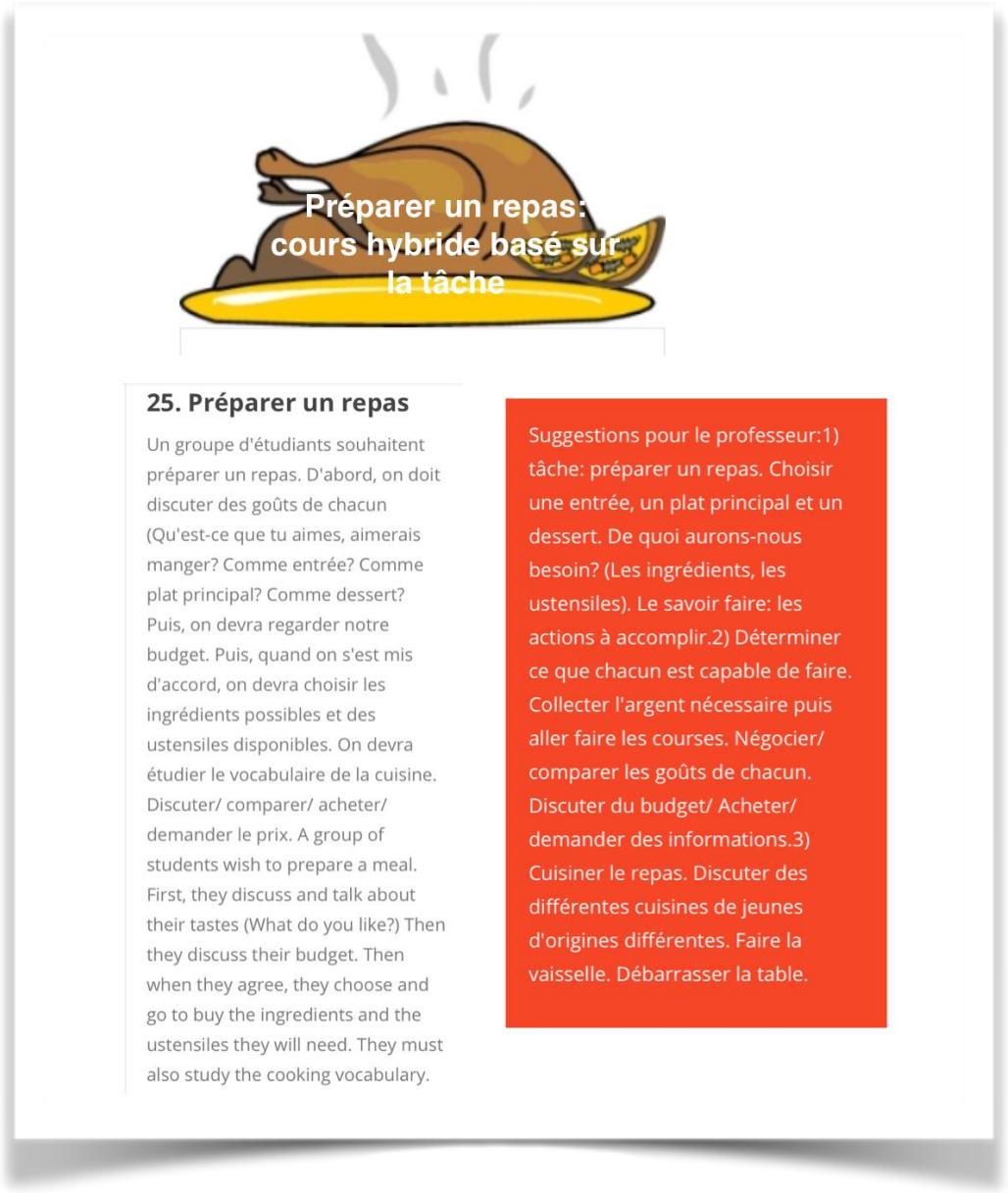
Activités	Thème	Objectifs	Compétence
La faune en Franche-Comté: La Rainette, une petite grenouille verte	Parler de la faune	Connaître la nature	Parler de la nature dans votre région: la faune et la flore
Nos vacances	Parler de vos vacances	Parler au passé	Quelques verbes au passé/ participes passés Compréhension et expression orale et écrite

Tableau 2- Exemple d'un scénario culturelle dans le cadre d'un magazine en ligne

Un scénario tel que nous le proposons est un véritable programme didactique. Il est proposé aux apprenants qui ensuite peuvent le discuter avec leur professeur (accompagnateur). Un scénario pédagogique offre la possibilité d'être mis en place en plusieurs étapes. Le professeur peut donc ne choisir qu'une partie du scénario. Le scénario doit rester souple pour que le professeur puisse le changer en fonction des besoins des apprenants. Dans l'exemple que nous avons donné plus tôt, le professeur peut choisir de ne proposer à ses élèves que la première partie du scénario: découvrir la Franche-Comté par exemple et ne faire que l'exercice de lecture. Par conséquent, le professeur peut changer la programmation dans le calendrier sur la plateforme. La scénarisation est devenue l'art de découper les savoirs en modules, de les relier pour qu'ils aient un sens, une direction, puis de construire une médiation visant à faciliter l'acquisition des connaissances (médiatisation puis médiation). La collaboration (va-et-vient) entre l'apprenant, le support et le professeur est essentielle. Comme nous l'avons dit, la scénarisation concerne le contenu proposé, l'organisation des ressources en ligne. Le scénario pourra être énacté de manières différentes selon les apprenants. Rappelons que notre approche grâce au système de calendrier permet une scénarisation individuelle. Ce n'est pas seulement le contenu proposé qui est scénarisé mais aussi l'activité de l'apprenant. La scénarisation a pour but de structurer l'activité de l'apprenant. De ce point de vue, cela implique une participation

active de l'enseignant. Les professeurs ont une opportunité de devenir des concepteurs de scénarios, des conseillers et des animateurs ou tuteurs.

Capture d'écran 7 - Exemple d'un module magazine en ligne sur la Franche-Comté

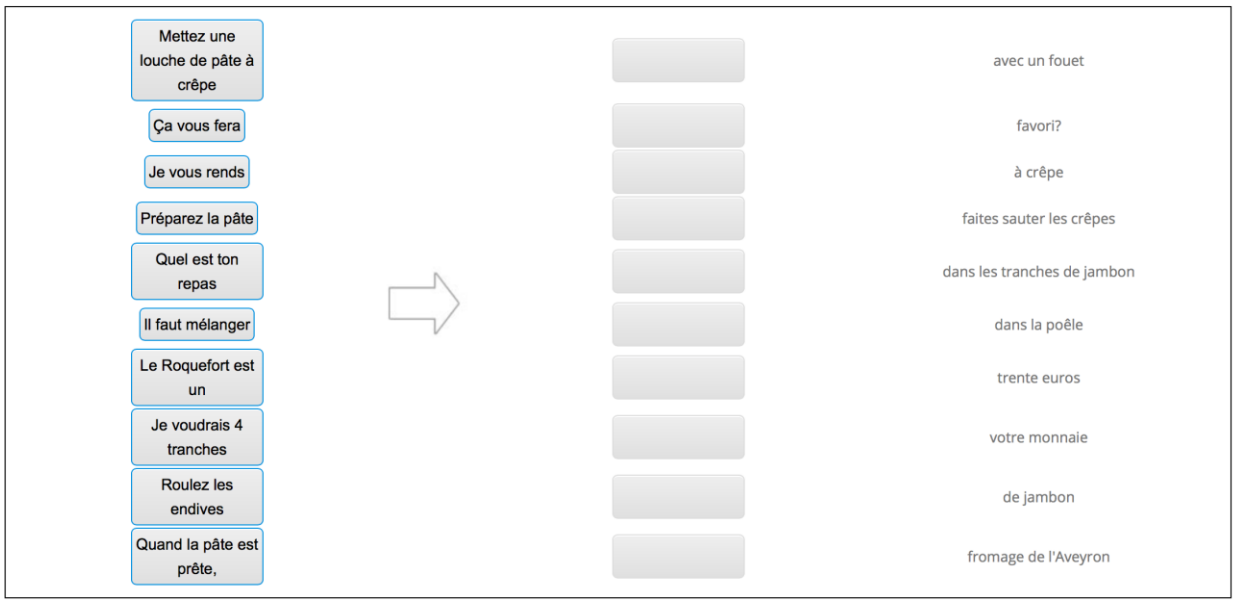


Capture d'écran 8 - Module basé sur la tâche: préparer un repas entre copains: un autre exemple de scénario sur la plateforme que nous avons créée: préparer un repas avec un groupe de copains.

On peut voir le contrat d'apprentissage, le contenu du cours (le scénario) et puis en rouge, les suggestions pour la classe (scénarisation).

On présente une vidéo: le vocabulaire d'une discussion pour décider ce qu'on aimerait cuisiner. Puis l'image suivante se concentre sur l'apprentissage du vocabulaire. Nous ajoutons toujours une document sonore (touche audio) pour que les apprenants puissent écouter ce qu'ils lisent. Puis, nous

proposons aux apprenant la recette des crêpes avec deux vidéos: la préparation puis l'action. Le cours propose également un peu de grammaire qui peut être utile pour ce scénario (l'impératif et le subjonctif encore avec deux vidéos de style diaporama). A la fin du scénario, nous proposons deux quiz à titre d'exemple: l'un qui propose un exercice à trous et l'autre qui propose une association de textes pour retrouver le sens à travers la syntaxe.



Capture d'écran 9 - Exemple d'exercice: retrouvez la syntaxe

Chapitre 4: Perspective hybride du FLE pour un public australien

Nous vivons et enseignons en Australie depuis plus de 28 ans. Notre expérience du public australien est donc suffisamment riche pour que nous ayons une idée assez précise des besoins des apprenants dans ce pays compte tenu des contraintes inhérentes au système en place. Nous l'avons dit, les départements d'éducation et donc les lycées australiens se sont inspirés des théories béhavioristes dans l'enseignement des langues et cela a généré une attitude qui est encore dominante non seulement au niveau institutionnel, mais aussi au niveau des pratiques pédagogiques dans les salles de classe, par conséquent au niveau des professeurs. Nous l'avons déjà dit, nous sommes en présence d'un système orienté vers la récompense. Nous avons souvent l'impression que les objectifs d'apprentissage n'ont qu'un seul but: la réussite aux examens.

4.1. Le béhaviorisme

Rappelons brièvement ce qu'est la notion de béhaviorisme. Le béhaviorisme peut être résumé en citant le psychologue J B. Watson[10] (1913):

> Présentez-moi une douzaine d'enfants en bonne santé et mon propre langage pour les élever et je vous garantis que je peux prendre n'importe lequel d'entre eux et le faire devenir un spécialiste dans quelque domaine que ce soit, docteur, avocat, artiste, homme d'affaire, voire même mendiant quelques que soient ses talents, ses penchants, ses habilités ou la race des ses ancêtres.

Avouons que cette approche est quelque peu inquiétante si on en juge ce qui se passe dans le monde de nos jours! Le terme béhaviorisme réfère donc à cette école de psychologie fondée par Watson et fondé sur le principe qu'un comportement donné peut être mesuré, entraîné et changé. L'idée centrale est que tous les comportements sont acquis à travers un certain conditionnement. N'importe quel conditionnement se passe dans un environnement donné. Les tenants du béhaviorisme croient que nos réponses aux stimuli de l'environnement forgent nos comportements. Ils pensent aussi que n'importe qui peut potentiellement accomplir n'importe quelle tâche. En ce qui concerne l'apprentissage des langues, les béhavioristes soutiennent que les enfants apprennent leur langue à travers plusieurs modèles suivant un processus d'imitation, de récompense et de pratiques. Pour Bailly, par exemple,

«[le] courant behavioriste, [...] marquera fortement les conceptions de l'enseignement des langues pendant plus d'un demi-siècle, en proposant des théories essentiellement associativistes (postulant

[10]Psychology as the behaviourists view it. Psychological review. 1913. 20. 158-177.

des procédures imitatives-mémorielles) pour rendre compte de l'activité d'acquisition de Langage (1997 : 33).»

Le modèle à suivre procure le stimuli et les récompenses (Cooter & Reutzel, 2011). Quand un enfant apprend une langue étrangère, il produit des énoncés oraux corrects et donc imite le son d'une langue; il reçoit généralement une accolade et donc une forme d'affection pour ses efforts. Par conséquent, félicitations et affections sont les récompenses. Mais si les récompenses jouent un si grand rôle, qu'en est-il des apprenants dont les parents sont complètement indifférents à leur progrès? Dans le monde anglo-saxon qui prône encore aujourd'hui une éducation scolaire basée sur les examens, l'apprentissage se fait encore d'une certaine façon par l'établissement d'un système de récompense. Certains diront que les humains fonctionnent de cette façon. Nous pensons personnellement que cette façon de voir les choses peut être considérée comme dangereuse car elle forge une société sur un modèle donné. Citons Alexandre Dumas qui disait dans l'un des ces romans que Napoléon avait bien compris cette notion de modèle. Un jour qu'on lui demandait ce qui motivait l'humain, il répondit que *«les humains répondaient à deux choses: la peur et l'intérêt».* Il comparait les humains à des lapins à qui on présenterait une carotte. Il pensait même que l'amour était une faiblesse. Avouons que cela est quelque peu déconcertant! Ceux qui sont récompensés se contentent souvent de la récompense comme un trophée et ceux qui ne le sont pas sont souvent des laisser-pour-compte. Nous nous souvenons lorsque nous enseignions encore dans un lycée australien (Sydney Grammar School qui est l'un des meilleurs lycées de Sydney, voire de tout le pays) combien les élèves dans nos classes étaient nerveux le jour de la remise des notes des examens. On se disputait souvent pour un demi-point car le classement des examens dans la classe était si important pour eux, alors que le contrôle continu ne les intéressait absolument pas. Vous demanderez ce que cela a à voir avec l'enseignement du FLE? Nous disions plus haut que dans l'approche béhavioriste, le comportement conditionne le résultat. Eh bien, l'attitude de ces élèves australiens est conditionnée par un système qui veut que l'on réussisse à tous prix. Ceux qui obtiennent les meilleures moyennes au bac (Year 12) sont ceux qui sont admis dans les universités prestigieuses pour étudier la médecine ou le droit. Dans un tel système, l'apprenant ne travaille pas pour «apprendre» vraiment, il travaille pour «réussir». A l'intérieur d'un tel système les sacro-saints examens sont modelés par le système et pour le système. Ceux qui font du français ne le font pas toujours en se disant qu'il vont un jour parler la langue couramment, et que, par conséquent, cela donnera une autre dimension à leur vie, mais plutôt en sachant qu'ils auront la chance d'obtenir une note satisfaisante qui rehaussera leur moyenne globale au baccalauréat (HSC en Nouvelle Galles du sud). Il faut savoir qu'en Nouvelle Galles du sud comme dans l'état du Queensland, la moyenne obtenue en langue étrangère rehausse la note globale par un système d'échelle de points (System of scaling). On voit bien ici que dans un tel système, le comportement est dicté par la récompense aux examens. Tout cela nous mène à nous concentrer sur

la notion d'objectifs une fois de plus. Permettons-nous de rêver pendant quelques secondes: imaginez que l'objectif final (The target) soit de parler une langue couramment. Nous pouvons rapidement en imaginer les conséquences au niveau de l'enseignement des langues et donc de son apprentissage. Les objectifs déterminent les résultats. Cela a le potentiel de changer les attitudes et donc les comportements. Nous croyons personnellement que l'opinion de Napoléon (si Alexandre Dumas était précis dans ses citations) bien qu'il avait bien compris ce qu'on appelait à l'époque «la nature humaine», n'avait rien compris à la vie en fait, car ce que donne une force et donc une évolution à une société est la collaboration des êtres qui font partie du groupe. L'humanisme est l'avenir de l'humanité et non pas le contrôle par la «carotte». Nous y reviendrons un peu plus loin lorsque nous aborderons la notion de Ticéitude.

Le comportement humain n'est pas seulement déterminé par un conditionnement social, des habitudes, voire même par des traditions mais également par nos émotions et quand nous disons «émotions», nous devrions dire «ressentis». D'aucuns pourront dire que les ressentis sont conditionnés par les habitudes, les traditions ou la culture d'un pays donné. Nous pensons que cela va bien au delà des traditions ou des habitudes. Nous n'essayons pas ici de dénigrer totalement le système australien- ni les professeurs australiens, qui sont, comme nous l'avons dit, extrêmement dévoués - ou tout autre système prônant les mêmes types de valeurs, nous disons simplement que les objectifs à atteindre sont fondamentaux pour créer une société plus saine, plus ouverte et l'apprentissage des langue étrangère est l'un des maillons de la chaîne pour y parvenir. Il faut savoir que la société australienne est une société monolingue, comme la plupart des pays occidentaux, bien que le pluriculturalisme soit révéré et encouragé.

Qui aime bien apprend bien!

Tout le monde sait intuitivement aujourd'hui que l'on apprend bien quand on aime bien. Au niveau de l'apprentissage des langues, cette maxime est encore plus évidente que dans d'autres matières. Quand on commence à parler la langue, à la sentir, à développer une intuition de cette langue, on commence à l'aimer, et c'est à ce moment-là que le déclic se produit. Mais avant d'en arriver là, il convient d'avoir des objectifs précis. Puis, quand on a atteint une telle aisance qui nous permet de parler la langue couramment, la notion d'examen devient obsolète. Relatons une anecdote quand nous étions à Sydney Grammar School. Nos élèves de terminale (Year 12) se rendaient aux examens les mains dans les poches, le Principal s'étonna alors d'une telle attitude, qui, pour lui, devait être irresponsable jusqu'à ce qu'il comprenne que ces apprenants parlaient, écrivaient, comprenaient la langue couramment, et que donc, il n'y avait rien à réviser. Cette métaphore «des mains dans les poches» nous paraît intéressante quand on doit déterminer des objectifs précis du cadre d'apprentissage. Nous affirmons que le but de l'apprentissage d'une langue et d'arriver à ce stade

d'aisance, telle que l'apprenant parle, écrive, comprenne couramment la langue, et en soi, c'est, à notre sens, le seul objectif qu'on doit garder à l'esprit quand on enseigne une langue, quelques soient les supports, les méthodes, les manuels que nous utilisions. L'examen en soi est bien sûr l'un des objectifs, si on veut, mais nous dirons qu'il s'agit d'un objectif secondaire, même si on sait bien que le système tel qu'il est ne changera pas du jour au lendemain. L'apprenant est un «locuteur en devenir» (Dannelse) et nous pensons une fois de plus que la langue norvégienne ou danoise résume bien ce que nous venons de dire et définit clairement les objectifs à atteindre.

Dans n'importe quelle entreprise humaine, il convient de déterminer un cadre de référence et se fixer des objectifs à atteindre comme nous avons tenté de l'exprimer plus haut.

4.2. Cadre de référence et objectifs

4.2.1. Le cadre européen commun de référence[11] (CECRL)

«Le cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'apprentissage des langues vivantes, de référentiel, de manuels, d'examens en Europe. Il décrit en détails ce que les apprenants doivent apprendre. Il décrit également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir pour obtenir un comportement langagier correct. Tout cela englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Le cadre de référence définit également les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès».

L'échelle de compétences langagières propose trois niveaux:

1. Niveau A (niveau élémentaire subdivisé en niveau A1 et A2;
2. Niveau B (Niveau indépendant intermédiaire);
3. Niveau C (Niveau avancé, utilisateurs expérimentés).

Les activités langagières peuvent se découpées en quatre branches:

1. La réception (écouter, lire);
2. La production (s'exprimer oralement et écrire);
3. L'interaction (prendre part à une conversation);
4. La médiation (traduction et interprétation).

[11] Conseil de l'Europe, Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, 2001: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/CEFR_FR.pdf.

4.2.2. Un cadre de référence pour un cours hybride qui s'adresse à des étudiants australiens

Qu'est-ce qu'un cadre de référence?

Un cadre de référence se définit comme un outil qui définit des objectifs précis.

La question fondamentale à laquelle tout cadre de référence doit répondre est la suivante:

Que doivent être capables de faire les élèves australiens à l'issu de 6 années de français?

Quel niveau peuvent-ils/ doivent-ils atteindre à la fin du collège (Classe de troisième, year 9 en Australie? Finalement la question porte sur ce que les apprenants doivent être capable de réaliser dans la langue cible. En d'autres termes, le cadre de référence détermine les compétences linguistiques, c'est-à-dire la capacité d'utilisation de la langue dans la vie de tous les jours. La compétence de compréhension orale est à l'évidence primordiale ainsi que la compétence de lecture (la compétence de compréhension de l'écrit), la compétence orale et le passage à l'écrit.

Au sein d'un dispositif hybride pour un public donné, les objectifs doivent être définis de manière très précise. On peut se poser les questions suivantes:

1. Quel sera la contenu du cours à différents niveaux?
2. Combien d'heures ou de minutes par semaine devront être consacrées en ligne et en présentiel?
3. Quel sera le rôle du professeur? Doit-on redéfinir ce rôle?
4. Comment les apprenants pourront communiquer entre eux?

On pourrait définir les objectifs d'un tel dispositif comme suit:

1. Acquérir un niveau de compréhension suffisant après deux ans d'apprentissage (cela permettra d'accélérer le processus d'apprentissage dans les années qui suivent);
2. Acquérir des bases lexicales et grammaticales suffisantes;
3. Renforcer ce que les apprenants apprennent en classe;
4. Accélérer le processus d'apprentissage avec une approche en spirale (accelerating learning);
5. Acquérir des connaissances culturelles de la France et des pays francophones qui permettent aux apprenants de comprendre la culture de ces pays;
6. Quitter le lycée en ayant atteint un niveau d'aisance suffisant qui permet une conversation courante et une interaction naturelle dans la langue cible.

Nous avons à la fois repris les objectifs de progression du DELF adaptés au système et curriculums australiens (Type de questions en anglais, thèmes étudiés à un niveau avancés, français accéléré (Extension) en Nouvelle Galles du sud par exemple.

Ce sont des objectifs ambitieux mais réalistes. Dans les pages qui suivent, nous essayerons d'analyser les théories d'acquisition d'une langue étrangère ainsi que l'impact d'un dispositif hybride à distance pour l'acquisition d'une langue seconde.

4.3. Théories de l'acquisition d'une langue vues comme cadre de création de cours à distance

4.3.1. Les éducateurs à distance

Les éducateurs à distance doivent prévoir trois types d'interactions:

1. un contenu pour les apprenants;
2. un facilitateur, professeur pour les apprenants;
3. la possibilité d'une interaction entre les apprenants (Moore et Kearsley, 1996).

D'abord, il va sans dire que le contenu (Imput) est fondamental dans l'acquisition d'une langue seconde si on veut tendre vers l'aisance linguistique. L'un des avantages de l'apprentissage d'une langue à distance est qu'il attire des apprenants motivés et qui sont prêts à tout faire pour acquérir un bon niveau de compétence ou qui souvent des gens qui sont éloignés géographiquement. Les recherches orientées vers l'enseignement à distance tendent à prendre la direction de la philosophie constructiviste.

Rappelons brièvement ce que cette théorique implique:

1. les apprenants construisent eux-mêmes leur savoir;
2. les apprenants sont considérés comme des organismes actifs cherchant du sens;
3. les apprenants réfléchissent sur leur expérience, ainsi créant leur propre vision du monde;
4. le but de tout apprentissage pour un individu est de construire sa propre signification et pas simplement d'apprendre par cœur.

4.3.2. Le constructivisme prône l'apprentissage actif.

Les professeurs favorisent ainsi le dialogue avec leurs apprenants. Dans la théorie constructiviste, l'apprenant apprend à apprendre. On verra un peu plus loin que cette notion «d'apprendre à apprendre» est primordiale dans le cadre d'un modèle hybride. Notre expérience de professeur de français langue étrangère depuis plus de 35 ans nous a montré que, souvent, le grand problème des apprenants vient surtout du fait qu'on ne leur enseigne pas à apprendre. On se contente souvent de la parole donnée. Les jeunes en Australiens par exemple sont souvent chaperonnés, à tel point qu'ils ne savent pas travailler seuls. Nous avons souvent constaté à la Maison de Ste Claire ce que nous venons d'affirmer (Quand les étudiants font une composition écrite par exemple, les professeurs les assistent tellement qu'il n'y a pratiquement plus de fautes quand il est l'heure de corriger; on leur

corrige les fautes avant la correction). Nous avons souvent le sentiment que cette manière de «chouchouter» les apprenants ne leur donne pas véritablement envie d'apprendre la langue. Nous pensons que la perspective d'un apprentissage hybride va aider les apprenants à «apprendre à apprendre» justement dans le sens où ils vont devenir beaucoup plus indépendants et réaliser qu'il ne suffit plus de travailler dur mais plutôt de travailler intelligemment (It is not about working hard but rather working smart).

Quand les design et la pratique d'un enseignement à distance appliquent une pédagogie intelligente et sont basés sur les principes d'acquisition des langues, le cours peut alors procurer à l'apprenant des occasions d'acquérir une langue seconde d'une manière plus souple et plus accessible que les classes traditionnelles.

Les théories accordent différentes valeurs du rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue seconde (Krashen, 1985,1994). Daprès Krashen, l'acquisition d'une langue seconde est déterminée par la compréhension du contenu (imput) mais qui peut aller au-delà du niveau de compréhension linguistique de l'apprenant. Il postule que l'acquisition d'une langue seconde se fait inconsciemment un peu comme l'acquisition de la langue maternelle. Les professeurs ou facilitateurs peuvent rendre le contenu plus digeste en adoptant une variété de stratégies: simplifications linguistiques, méthodes audio-visuelles, photos et dessins; en ligne, posters visuels avec légendes et bouton audio (phonétique). D'autres maintiennent que les conversations interactives facilitent l'acquisition d'une langue seconde. Quand on peut discuter du sens en interaction, il s'en suit une compréhension accrue. D'autres s'appuient sur les théories socio-culturelles de Vygotsky sur le processus mental humain pour définir le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue seconde (Lightbrown and Spada, 1999) et postulent que l'acquisition d'une langue seconde est accrue quand l'apprenant interagit avec des locuteurs avancés comme les professeurs ou d'autres apprenants. L'expression orale ou écrite (output) aident l'apprenant à construite le sens bien que procurant des défis linguistiques comme devenir plus conscients de ses fautes ou des difficultés linguistiques. Tout cela renforce énormément l'apprentissage d'une langue seconde.

L'acquisition d'une langue seconde peut aussi être renforcée par ce qu'on appelle «l'apprentissage en échafaudage» (scaffolding approach). C'est une approche qui permet à l'apprenant de résoudre des problèmes ou d'accomplir certaines tâches ou atteindre un but à travers une assistance graduelle. D'après cette théorie, le professeur devient un «facilitateur» dont le rôle est d'assister l'apprenant à comprendre les concepts et qui, petit à petit, se débarrasse des moyens mis en place pour cette assistance jusqu'à ce que celui-ci deviennent complètement indépendant. Reprenons les travaux du célèbre psychologue Lev Vygotsky (Mind and Society, Harward university, 1930) qui stipule qu'il y a deux niveaux d'apprentissage qu'on doit reconnaître:

1. le développement actuel c'est-à-dire le développement des fonctions mentales de l'enfant qui ont été établies en fonction de certains cycles;
2. le niveau de développement potentiel qui est déterminé par la capacité de résoudre des problèmes avec l'aide d'un adulte ou en collaboration avec d'autres apprenants.

Vygotsky appelle la différence entre ces deux niveaux «la zone proximale de développement» (ZPD). C'est donc la différence entre ce que l'apprenant peut faire sans aide et avec une aide précise. Vygotsky postule qu'une bonne éducation procure des expériences aux apprenants. D'après lui, plutôt que d'évaluer ce que l'apprenant connaît à travers un système d'examens, il est préférable d'évaluer la capacité de l'apprenant à résoudre des problèmes sans l'aide de quiconque ou avec l'aide d'un adulte. Nous pensons qu'un apprentissage hybride avec l'aide de la technologie peut aider l'apprenant à atteindre cette zone proximale de développement plus rapidement que dans le cadre d'un cours classique en présentiel. Nous verrons plus loin qu'une approche hybride bien construite aide l'apprenant à devenir plus indépendant dans son processus d'apprentissage et donc très rapidement plus motivé. Nous verrons également le rôle de la motivation de l'apprenant dans tout apprentissage.

En 1999, Zhao et Orey[12] ont postulé que l'apprentissage en échafaudage pouvait se présenter en quatre éléments:

1. partager un but commun;
2. une approche basée sur la tâche;
3. l'aide du professeur à proximité (la base de l'apprentissage par échafaudage est que le professeur doit intervenir le moins possible);
4. proposer un modèle d'expert (la tâche est démontrée par un expert qui peut être le modèle d'un locuteur natif dans l'acquisition d'une langue seconde)

4.4.3. Le rôle de l'éducateur à distance dans une approche hybride:

"Il n'est aucun problème qui ne puisse trouver sa solution puisque cette solution est en nous"
Alfred Sauvy[13]

Notons d'abord que tout tuteur ou éducateur est avant tout un enseignant que ce soit dans un cours en présentiel ou à distance.

On voit apparaître de plus en plus les termes «facilitateur, tuteur, coach». D'après Maela Paul (2009), le terme coach apparaît plutôt dans le secteur de l'entreprise, mais depuis quelques année on voit

[12] Zhao, R., & Orey, M. (1999). The scaffolding process: Concepts, features, and empirical studies. Unpublished manuscript. University of Georgia.

[13] **Alfred Sauvy**, né à Villeneuve-de-la-Raho (Pyrénées-Orientales) le 31 octobre 1898 et mort à Paris le 30 octobre 1990, est un économiste, démographe et sociologue français.
Inlassable dénonciateur des phénomènes de dénatalité et de vieillissement, il est aussi connu pour sa théorie du déversement et la création de l'expression « Tiers Monde ».

apparaître ce terme dans la pédagogie à distance. Le terme coaching provient de l'anglais et signifie «entrainer», «guider», «conduire à», «mener».

Paul définit deux courants:

(i) le premier définit le coach comme un entraîneur qui établit des objectifs, oriente vers la réussite; donc une forme de directivité.

(ii) le second s'inscrit dans une démarche de réflexivité par un soutien méthodique et non directif.

Paul emploie l'expression coach maïeuticien c'est-à-dire l'art de faire accoucher la connaissance par le questionnement et l'écoute.

D'après Denis (2003), le passage à un dispositif hybride bouleverse le rôle des acteurs qu'il s'agisse de l'enseignant ou de l'apprenant. Barbot (1997), quant à elle, emploie l'expression «mise à l'épreuve» de l'enseignant. Le rôle de l'enseignant change surtout dans sa relation qu'il a avec l'apprenant. Une nouvelle relation éducative se met en place. Le professeur ou tuteur a de plus en plus ou procure:

(i) un rôle de conseiller méthodologique (Develotte et Mangenot, 2010). Quant à nous, nous conseillons aux professeurs qui utilisent notre dispositif de présenter la plateforme avec le projecteur et ce en présentiel avant de commencer l'apprentissage à distance; ainsi pour encourager et développer une certaine confiance;

(ii) un rôle socio-affectif; l'enseignant doit encourager un esprit de groupe et un bon climat relationnel. pour soulager les problèmes de l'isolement à distance (Denis, Decamps & Depover, 2003).

(iii) une assistance technique; on fait référence aux problèmes qui peuvent survenir dans le maniement technologique du site ou du dispositif à distance.

Le professeur ou tuteur peut intervenir de manière réactive (il répond aux questions des apprenants et essaie de trouver des solutions) ou proactive (le tuteur propose d'enrichir le cours, ou repère les faiblesses des apprenants et donc cible le cours dans cette direction, voire individualise l'apprentissage). On le voit bien, les rôles sont plus dynamiques.

Mais l'un des rôles de l'éducateur à distance, le facilitateur ou stimulateur ou coach est d'encourager l'autonomie de l'apprenant. Mickaël Graham Moore (1993) parlait de «distance transactionnelle». Moore définit cette notion comme «un espace psychologique et communicationnel entre l'enseignant et l'apprenant mais aussi entre les apprenants, dans une situation éducationnelle » (Moore, 1993, p. 23). Il réfère en fait au déficit de compréhension et de communication causé par la distance géographique entre les enseignants et les apprenants. Cette notion de distance transactionnelle n'est ni spaciale ni temporelle. Il s'agit d'après Moore de réduire ce déficit, cette distance transactionnelle en encourageant l'apprenant à s'autonomiser. Mais on comprend bien que l'apprenant ne devient pas

autonome du jour au lendemain d'une part et que, d'autre part, il a besoin d'aide pour arriver apprendre à travailler à distance. Moore parle aussi de ce qu'il appelle la structure: « La structure renvoie à la rigidité ou à la flexibilité des objectifs éducatifs, des stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation » (Moore, 1993, p. 26).

Annie Jézégou (2002) a introduit la notion «d'ouverture» c'est-à-dire le degré de liberté de choix ouvert à l'apprenant dans la détermination des différentes composantes du dispositif. La seconde variable d'un dispositif à distance est ce qu'on peut appeler «le dialogue» (Garrison et Anderson (2003). Ils réfèrent le dialogue «à un ensemble d'interactions entre les différents acteurs du dispositif». Ces interactions créent de la «présence» sociale, cognitive et éducative. La présence sociale est la capacité des participants à un dispositif à s'impliquer eux-même émotionnellement et socialement au travers de la plateforme qu'ils utilisent. La présence cognitive revoie à la capacité des participants à comprendre le sens en réfléchissant et en dialoguant dans le groupe d'apprentissage. La présence éducative renvoie au rôle joué par le professeur ou facilitateur au sein du groupe d'apprentissage. Mais le dialogue et la distance transactionnelle sont inversement proportionnels. Lorsque l'un augmente, l'autre diminue.

Figure 7 - Schéma de distance transactionnelle

Mais qu'est-ce tout cela veut dire au sein du dispositif que nous avons mis en place? Essayons d'y voir plus clair. Nous savons que plus le degré d'ouverture du dispositif est important, plus l'apprenant peut exercer un contrôle sur les différentes composantes du dispositif et donc avoir un degré d'autonomie plus important et diriger lui-même sa formation. D'ailleurs, Moore et Kearsley ont ajouté un autre paramètre à leur équation: l'autonomie. D'après Moore, «c'est plutôt l'apprenant que le formateur qui détermine les objectifs, les expériences d'apprentissage et les décisions d'évaluation » (Moore, 1993, p.26). Autrement dit, il veut parler ici de l'autodirection. En ce qui concerne notre dispositif qui a été testé en Australie, le degré d'autonomie dépendait de plusieurs facteurs: d'une part, le degré d'ouverture du professeur par rapport au dispositif, autrement dit, la volonté du

professeur de faire confiance non seulement au dispositif (plus le professeur participe au dispositif, plus il a confiance) mais surtout à l'apprenant (Nous avons dit que le dispositif hybride peut être individualisé); d'autre part, la structure de notre dispositif qui s'est voulu souple par le choix des modules (Système de calendrier) et aussi la possibilité de «commander» ou de suggérer des modules à la carte (les professeurs de lycée peuvent participer à un cours sur mesure avec le concepteur du dispositif ou l'ingénieur pédagogique). Par ailleurs, l'autonomie de l'apprenant dépend en grande partie de sa volonté d'être autonome, autrement dit sa motivation vers l'autonomie ou l'autodirection.

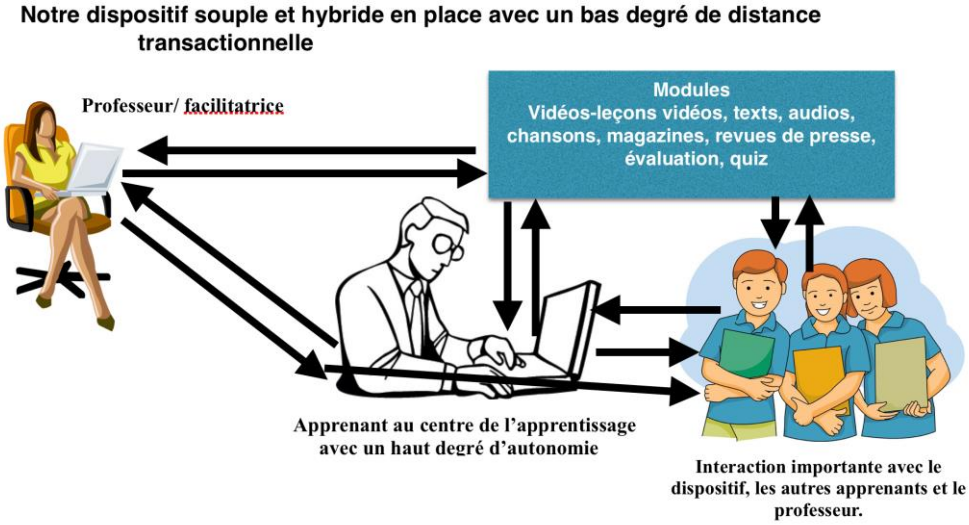


Figure 8 -

Schéma d'une interaction importante idéale

D'après Moore et Kearsley (1996), l'un des rôle majeurs de l'éducateur à distance est de présenter un contenu approprié et de promouvoir une interaction intelligente entre ce contenu et l'apprenant de telle manière à ce que celui-ci construise ses compétence et connaissance à travers un processus d'assimilation d'informations dans sa structure cognitive déjà établie (avec l'aide de vidéos, de documents audio, d'images, de dessins, d'illustrations, etc.). Il va sans dire que cette interaction ne peut pas avoir lieu si l'apprenant ne comprend pas le contenu. L'idée suivante est que l'interaction entre l'apprenant et l'instructeur est non seulement essentielle mais primordiale. Le rôle de l'instructeur est non seulement de présenter le contenu mais aussi de renforcer la motivation et l'intérêt de l'apprenant en les assistant alors qu'il interagit avec le contenu. Parfois l'apprenant aura besoin d'une aide accrue pour diminuer le niveau de stress et d'anxiété.

Finalement, l'éducateur à distance doit planifier une interactivité entre les apprenants. De nos jours, avec certains logiciels comme Skype ou FaceTime (Apple) voire même Facebook, les apprenants peuvent se contacter facilement pour discuter d'un problème à résoudre par rapport au contenu d'un module en ligne par exemple. Le professeur doit encourager ce genre de communication car cela non seulement renforce la motivation des apprenants à suivre la partie du cours en ligne mais aussi renforce leur capital confiance.

N'oublions pas également que nous nous sommes placés dans le cadre d'une approche hybride par conséquent, l'articulation présence-distance favorise aussi les relations entre professeur et apprenants et entre les pairs. Dans le cas de nos apprenants australiens qui ont testé notre dispositif, le rôle du professeur n'a pas beaucoup changé; nous dirons simplement qu'il a évolué en invitant les apprenants à une plus grande autonomie grâce au dispositif hybride que nous avons mis en place. Mais petit à petit, comme le professeur fait partie d'un groupe, le rôle évolue avec le temps.

Chapitre 5. Théories positives de la motivation, de l'autorégulation et de l'autonomie dans une perspective hybride

Quand on apprend une langue étrangère, il y a beaucoup de facteurs qui rentrent en jeu, mais tout les professeurs sont d'accord que la motivation est certainement l'un des plus importants. Le modèle de Spolsky (1989) montre les facteurs importants dans le processus d'apprentissage.

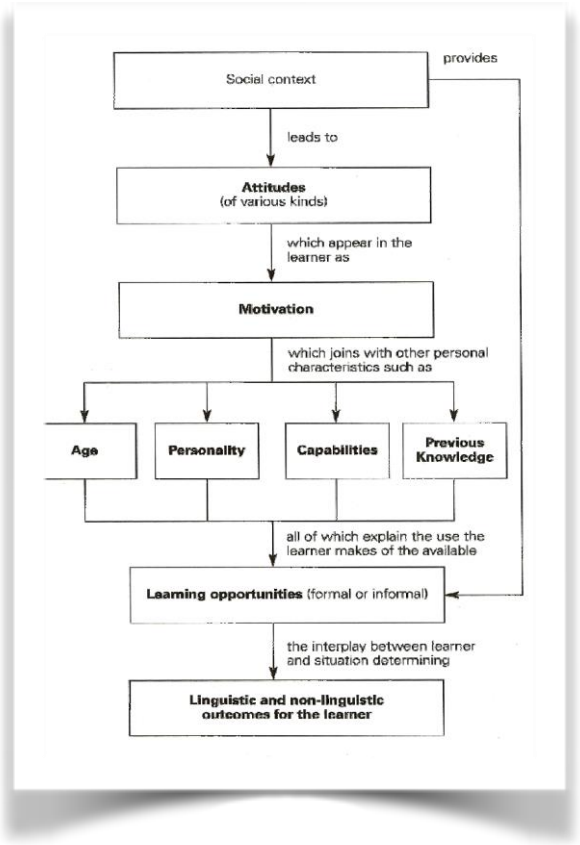


Figure 9 - Modèle de Spolsky

Le modèle de Spolsky (1989) montre les facteurs qu'il estime être les plus importants pour le résultat de l'apprentissage, et comme on peut le voir, la motivation a un rôle central dans ce processus, où elle est liée aux attitudes de l'apprenant mais aussi à son âge, à sa personnalité, à sa capacité et à ses connaissances antérieures. Quand on parle de «motivation», il convient de se pencher également sur le concept de «démotivation», en d'autres termes, qu'est-ce qui peut démotiver les apprenants? Beaucoup de facteurs rentrent en jeu quand on parle de démotivation. Les apprenants peuvent d'abord perdre leur motivation à cause d'un professeur démotivant. Il est clair que les professeurs tels que nous les envisageons encore aujourd'hui influent directement sur la motivation des apprenants. Il y a peu encore, des étudiants qui venaient faire un stage d'immersion à la Maison de Ste Claire me confiaient que pour eux, leur apprentissage était difficile, car le professeur ne parle pas toujours la langue cible et que c'était une source de frustration et démotivant. L'autre facteur qui démotive

sûrement les apprenants est le fait que l'enseignement de la langue cible ne soit pas dynamique et amusant (fun en anglais). A la Sydney Grammar School, les élèves me confiaient souvent qu'ils aimaient le français pour la nature non-conformiste de son apprentissage parce que nous ne suivions pas souvent - presque jamais- le curriculum imposé par le département d'éducation. C'est édifiant! Finalement, un apprenant est démotivé lorsqu'il ne sait pas pourquoi il apprend telle ou telle langue. Mais revenons à la notion de motivation.

Définissons le terme «motivation». Dans le monde de l'éducation, la motivation est l'ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre. «Elle est un processus qui agit sur le déclenchement, la direction, l'intensité, la persistance et la fréquence de comportements ou d'attitudes» (Karsenti, 1998). La motivation est une caractéristique individuelle de l'apprenant. On parle de motivation intrinsèque qui vient directement de l'individu et de motivation extrinsèque qui vient de stimuli extérieurs à l'individu, comme la récompense, le résultat aux examens. On parle également de motivation intégrée, c'est-à-dire que l'apprenant considère l'apprentissage d'une langue comme une source de développement personnel et d'enrichissement culturelle.

On peut ajouter quatre composantes pour caractériser la motivation:

1. pour qu'un apprenant soit motivé, sa curiosité doit être éveillée et maintenue. Il est essentiel d'avoir une stratégie pour renforcer l'attention de l'apprenant, éveiller sa curiosité et maintenant un engagement soutenu des activités d'apprentissage (Research on curiosity, arousal, and boredom (Berlyne, 1965). Il est essentiel d'avoir une variété d'approche pour maintenir la curiosité de l'apprenant (principe de variabilité);
2. l'enseignement doit être perçu par l'apprenant comme pertinent ou compétent pour arriver au but qu'il s'est fixé. Ici, nous faisons référence au contenu du cours, les stratégies adoptés, les scénarios, expériences authentiques d'apprentissage;
3. l'apprenant doit également être convaincu qu'il peut réussir (confiance). On fait référence ici au sentiment de confiance, d'aider l'apprenant à établir des attentes réalistes;
4. les résultats de l'apprentissage doivent être en adéquation avec les attentes de l'apprenant (J. keller, 1979). Nous faisons référence ici à la satisfaction de l'apprenant en procurant des opportunités pour mettre en application ce qu'il a appris.

Il y a beaucoup de facteurs qui entrent en jeu quand ils s'agit d'apprendre une langue étrangère, mais la motivation est certainement l'un des plus important pour la réussite. Qu'est-ce qui constitue la motivation alors? Selon Gardner et MacIntyre (1993: 2), la motivation est un concept complexe avec trois composants: le désir d'atteindre un but, les efforts qui soutiennent ce but et la satisfaction à la tâche. La motivation peut être causative donc avoir un effet sur l'apprentissage, ou elle peut être résultative donc être influencée par l'apprentissage. L'autre facteur qui est, à n'en pas douter, crucial,

c'est la volonté de l'apprenant d'interagir avec les locuteurs natifs de la communauté de la langue qu'il étudie (Gardner (2001).

Ce que nous avons pu noté en Australie c'est que la motivation des apprenants est le plus souvent dépendante de l'attitude que les parents, les lycées et les départements d'éducation (board of studies) adoptent face à l'apprentissage des langues. Le moins que l'on puisse dire est que cette attitude n'est pas toujours positive. Les langues sont encore considérées comme une matière à part, ce que nous avions l'habitude d'appeler «une matière roue de secours». En Australie aujourd'hui, comme nous l'avons dit, seulement 7 % de tous les lycéens quittant l'école en terminale étudient une langue étrangère. La tâche des professeurs de langue est donc immense.

5.1. La notion de réussite: où se niche le bonheur d'apprendre

Tout ce qui est mesuré n'est peut-être pas important, et tout ce qui est important n'est peut-être pas mesurable! (Albert Einstein)

L'école peut vitrifier les apprenants. Souvent, l'imagination et la créativité cèdent le pas devant l'exigence de résultats conformes à l'idée d'excellence que se font la plupart des acteurs éducatifs, parents y compris. Peut-on vraiment développer le bonheur d'apprendre dans un tel système?

Pour nous, motiver, c'est aider l'apprenant pour qu'il ait une idée positive de lui-même. Mais souvent l'image de soi dépend des réussites ou des échecs de l'élève. En Australie par exemple, nous avons souvent constaté en ce qui concerne l'apprentissage des langues - sujet qui nous tient à cœur - combien les élèves peuvent être démotivés lorsqu'ils éprouvent un sentiment d'échec, souvent dû aux résultats aux examens (rappelons qu'il s'agit d'un système basé sur les examens) ou dû au manque d'intérêt pour la langue cible. L'idéal, bien sûr, serait de pouvoir amener tous les élèves à réussir. C'est envisageable si l'on considère que l'objectif final est d'atteindre un niveau suffisant de compétence quand on quitte l'école (On le voit dans les pays scandinaves par exemple). Nous avons parlé du rôle de la réussite comme facteur de motivation, mais nous devons d'abord définir ce que nous entendons par «réussite». Si «réussir» c'est d'avoir une bonne note aux examens, on comprend bien qu'il s'agit d'une motivation extrinsèque donc qui vient de l'extérieur de l'individu, comme nous l'avons dit; mais si «réussir» c'est de maîtriser la langue cible et d'avoir acquis une connaissance accrue de la culture; alors c'est cette motivation intrinsèque qui va être le moteur de la réussite qui engendrera par ricochet une «réussite» aux examens du même coup (Nous l'avons expérimenté lorsque nous enseignions à Sydney Grammar School pendant 10 ans).

Mais pour réussir, l'élève doit développer une prise de conscience des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser (métacognition). L'un des meilleurs facteurs de réussite est précisément la capacité de l'élève à réfléchir sur ses connaissances et comprendre

comment il pourra acquérir de nouvelles connaissances. Puis, l'apprenant doit avoir conscience de ce qu'il sait et surtout ce qu'il ne sait pas (métamémoire), donc le chemin qu'il reste à faire. La réussite dépend donc de beaucoup de facteurs.

5.2. La motivation par l'usage des TICE

Essayons de récapituler les avantages de l'utilisation des TICE dans la construction de la motivation de l'apprenant:

1. Les apprenants en langues étrangères apprennent mieux et plus vite quand ils ont le sentiment d'avoir un certain contrôle sur leur apprentissage. L'apprentissage avec le support des TICE procure plus d'autonomie à l'apprenant par conséquent lui donne le sentiment de construire son apprentissage, d'avoir un rôle important à jouer. L'apprenant devient acteur de son apprentissage. Grâce aux artefacts (environnement techno-pédagogique) mis en place, il produit son propre savoir. Les TICE créent une nouvelles relation avec le savoir (Donald Long, 2007). Les TICE opèrent un transfert des responsabilités vers l'apprenant. L'apprenant apprend à apprendre et donc retrouve son «pouvoir» et donc sa liberté, et cela augment sa motivation du même coup. Mais l'intégration d'un dispositif en ligne ne peut être efficace que quand l'outil informatique est mis au service de l'apprentissage (Mangenot, 2000);
2. Les apprenants apprennent mieux quand ils ont le sentiment de s'amuser. De ce point de vue, les TICE peuvent apporter un côté ludique à l'apprentissage;
3. Les TICE peuvent aussi encourager la métacognition dont nous avons parlée plus haut. La réflexion sur son processus d'apprentissage (penser à apprendre), l'investissement des apprenants par rapport à leur travail. Mais on doit aussi mettre en place des stratégie d'auto-correction. Dans notre dispositif en ligne, nous avons mis en place un système d'évaluation qui permet à l'apprenant de faire un exercice et d'obtenir les réponse en un seul clique; cela pour encourager l'apprenant à apprendre mais aussi à pouvoir développer des mécanismes d'auto-correction;
4. Les apprenants apprennent plus rapidement et mieux quand les tâches et les questions sont élaborées en échafaudages (scaffolded) (Wood, Bruner and Ross,1976). Un apprentissage en échafaudages fonctionne mieux quand les tâches sont découpées en plusieurs sous-tâches;
5. L'apprenant apprend à rechercher l'information appropriée par lui même;
6. L'apprenant développe un regard critique, donc du même coup cela a une influence sur sa motivation;
7. Si la motivation et la valorisation des élèves ne constituent pas des plus-values exclusives à l'usage des TICE, les productions sur le sujet démontrent, toutefois, que l'usage des TICE, est un bon moyen de favoriser l'émulation des élèves en:

- donnant une impulsion de l'autonomie de l'élève;

- rendant l'élève actif;
- en sachant rechercher de l'information.

L'espace numérique de travail semble vraiment l'outil le plus adapté pour favoriser l'accompagnement et la continuité pédagogiques car il propose un panel d'outils de communication rassemblés en un lieu unique et donc très opérationnel.

5.3. La notion de connectivisme inspirée de la théorie du chaos

Nous vivons dans un monde de plus en plus médiatisé. De nouveau paradigmes d'apprentissage sont en train d'émerger pour faire face à l'explosion de l'information et au changement de nature d'acquisition des connaissances. Entre les années 2000 et 2007, Hase et Kenyon ont proposé une théorie d'apprentissage appelée «Heutagogy» afin de répondre aux changements, à l'incertitude et l'ambiguité qui règne aujourd'hui. L'heutagogy est un paradigme qui se concentre sur l'apprentissage comme moyen de développer les capacités individuelles en renforçant celles des autres et qui relève du partage de l'information. Cette théorie est basée sur les travaux d'Alvin Toffler (Future shock, 1970) pour qui «les illettrés de demain ne seront pas ceux qui ne savent pas lire ou écrire mais ceux qui n'auront pas appris à apprendre». Tom H. Brown en 2006 propose une autre théorie appelée navigationisme, basée sur l'attitude de l'apprenant face à l'utilisation de l'information comme processus d'apprentissage. D'après Brown, dans un paradigme de navigationisme, l'apprenant doit être capable de trouver, d'identifier, de manipuler et d'évaluer l'information et la connaissance pour les intégrer dans son monde personnel et dans le milieu du travail afin de pouvoir résoudre des problèmes et de communiquer cette connaissance aux autres. Le connectivisme est une tentative de mélanger ses deux théories (Siemens, 2004). Le connectivisme est une théorie d'apprentissage à l'ère numérique qui a été inventé par George Siemens et Stephen Downes. Elle analyse les effets de la technologie sur nos vie, sur la façon dont nous vivons et surtout la façon dont nous apprenons. Le Connectivisme est une forme d'intégration des principes explorés par les théories du chaos, théories des réseaux (et la théorie de l'information), de la complexité (et la Systémique) et les théories de l'Auto-organisation. L'apprentissage est un processus qui se produit dans des environnements nébuleux composés d'éléments de base en mouvement - et le processus d'apprentissage n'est pas entièrement sous le contrôle de l'individu. Le connectivisme est aussi une théorie dans laquelle l'apprenant prend conscience qu'il n'est pas seul; il appartient à un ou des réseaux qui sont constamment en mouvement. Ainsi, un sens de liens avec les autres apprenants est établi par l'intermédiaire d'une plateforme ou d'un ou des réseaux sociaux. Dans ce sens notre recherche, avec la plateforme que nous avons mis en place, correspond bien à cette notion de lien ou de «connection».

On construit un sens à travers une expérience. Une métaphore de cette notion de connectivisme est l'esprit humain vu comme un réseau, une écologie (le partage d'un environnement). L'apprentissage par expérience a toujours été considéré comme la meilleure approche d'acquisition des connaissances, ayant à l'esprit que nous ne pouvons pas vivre toutes les expériences, mais nous pouvons apprendre des autres et par conséquent les expériences d'autrui deviennent une source d'apprentissage (J'emmagasine mes connaissances chez mes amis est une phrase qui résume bien le début d'un nouveau paradigme). Le professeur devient dans ce sens «un administrateur de réseaux». Morovec, J. (2008) prédit que les fonctions de l'école ou des universités telles que nous les connaissons sont en train de disparaître, en tout cas en partie, car ils ne seront plus confinés à un endroit précis, une classe à une heure précise. Le défi ne sera plus comment apprendre mais comment utiliser ce que nous avons appris? La notion d'apprentissage en tant que contenu est en train de disparaître. De nos jours l'apprenant a le choix d'apprendre quand il le veut et où il le veut. Les jeunes générations vivent avec de nouvelles habitudes de vie. On assiste à une décentralisation du savoir. La connaissance n'est plus le monopole des institutions. On peut parler aujourd'hui d'intelligence collective ou d'intelligence connectée. L'enseignement/ l'enseignante est devenu/ devenue un expert/ une experte en apprentissage mais il/elle n'est plus un/une expert/ experte en savoir. On parle déjà du Web.3 qui est un réseau sémantique et plus tard, on envisagera le Web.4, un réseau où la communication se fera entre les différentes technologies.

Mais analysons en quelques lignes la théorie du chaos et de la complexité qui a inspiré les auteurs de cette théorie.

La théorie du chaos s'oppose à la logique binaire et linéaire des sciences traditionnelles. On doit cette théorie à un scientifique belge Ilya Prigogine, prix Nobel de chimie en 1977. D'après lui, un système qui est proche d'un ordre en équilibre est fondamentalement limité et statique. «Le modèle qui rend l'univers un endroit fascinant, qui donne la vie à la société et au langage émerge d'un espace qui est éloigné de l'équilibre». La théorie du chaos s'éloigne de la pensée déterministe, paradigme dominant, dont I. Newton a fait sa renommée. D'après Newton, une parfaite connaissance d'un système permet non seulement d'en connaître son passé mais également de se projeter dans le futur. On parle de système fermé prévisible. Mais d'après Prigogine, Newton n'a pas pris en compte que l'interaction entre le soleil et une planète pour calculer les orbites des planètes en négligeant l'attraction des planètes entre elles, n'est pas suffisante. On parle alors d'un système binaire. Cette théorie a d'abord été remis en cause par H. Poincaré qui postulait que 3 corps en interaction pouvaient impliquer des comportements qui s'apparentaient au hasard. D'après Poincaré, un système à trois corps n'est jamais prévisible même avec les mathématiques newtoniennes. C'est un système non-linéaire et non déterministe. D'ailleurs, la réalité de tous les jours est faites de systèmes à plusieurs corps. Cela fait aussi référence à ce qu'on appelle «l'effet papillon» de Laurentz dont tout le monde a entendu parler:

le battement d'ailes d'un papillon peut avoir un effet sur la formation d'un ouragan à des milliers de kilomètres de là. La théorie du chaos est donc un non-sens de la prédiction. C'est une vision arbitraire du hasard. L'exemple souvent donné est celui du loto dont les numéros gagnants de peuvent pas être déduits de la connaissance des tirages précédents. Il a donc une perte de certitudes. On parle également de dissonance cognitive provoquée par une absence de certitude. Citons ici I. Progogine (1995)[14] «La certitude n'a jamais fait partie de notre vie. Je ne sais pas ce que sera demain. Pourquoi penser que la certitude est la condition même de la science. La science traditionnelle identifiait la raison et la certitude, l'ignorance et les probabilités. Il n'en n'est plus ainsi aujourd'hui».

Ainsi Progogine préconisait qu'un système de non équilibre est capable de s'auto-organiser. La théorie du chaos crée des systèmes d'auto-organisation. D'autres scientifiques comme Lotfi Zadeh (1965) [15]parle de logique floue (fuzzy logic) qui évite les systèmes binaires et logiques. D'ailleurs, la vie sociale et les langues sont par essence chaotiques et non-linéaires.

Mais quelle est la relation de tout ça avec l'apprentissage des langues? Eh bien, nous n'étonnerons personne en disant que pour un professeur, sa classe de langue est un système et que professeur et apprenants créent une mini-société. Dans l'éducation traditionnelle, on parle de système binaire: professeur - élèves ou professeur - contenu à enseigner. Les anciens philosophes grecs et chinois considéraient l'éducation comme un système holistique; ils insistaient que l'éducation visait la personne dans son entier et que le but de l'éducation était de développer la prise de conscience de la position des êtres dans l'univers. Ces principes ont été remis en question pendant la Renaissance, puis une vue mécanique de cause à effet de l'univers est apparue après la révolution industrielle. Dans cette vision de l'éducation, apprendre était - est toujours- vu comme un processus mécanique. Cela a ensuite donné naissance aux pensées béhavioristes pour lesquelles une personne est vue comme une machine prévisible. D'après ces théories, le rôle de la recherche en langue était de découvrir des stimuli qui donneraient des réponses prévisibles dans l'apprentissage des langues. D'après la théorie du chaos, c'est les interactions et les réseaux à l'intérieur d'un système qui déterminent le système. De ces interactions naissent des systèmes plus larges qui prennent de nouvelles formes et on assume que la totalité du système est plus large que la somme de l'ensemble des unités du système. On parle alors de système ouvert et dynamique. Une langue est d'ailleurs un système dynamique constamment en évolution. Une langue n'est pas une machine mais s'apparente plutôt à un organisme qu'on trouve partout sur notre planète: une machine est construite tandis qu'un organisme grandit, «pousse». L'évolution d'une langue est aussi imprévisible. Une langue est aussi un système complexe. On peut également considérer la salle de classe comme un système complexe. Les salles de classes passent

[14] Entretien avec Ilya Prigogine/ AUTAndrew Gerzso. PUB.Résonance nº 9, octobre 1995 . COP.Copyright © Ircam - Centre Georges-Pompidou 1995

[15] Zadeh, 1965] Zadeh, L. (1965). Fuzzy sets. Information and Control, 8(3) :338 – 353. [cited at p. 2]

également par des périodes de chaos et d'ordre comme n'importe quel système. Quand on parle de système on parle également de réseaux. D'ailleurs, les neuro-linguistes pensent que l'apprentissage d'une langue transforme le cerveau de manière structurelle. On sait que les apprenants brillants ont un cerveau qui a plus de réseaux connectés (Ping Li, Jennifer Legault, Kaitlyn A. Litcofsky, Neuropasticity as a fonction of second language learning, 2014). Le cerveau ne fonctionne pas de manière linéaire (Hawkins, 2004). Dans la théorie du chaos et de la complexité, l'accent est mis sur le processus plutôt que sur l'état, sur le devenir (Dannelse en danois: l'être en devenir) plutôt que sur l'être (Prigogine, Stengers, 1985). L'ordre peut naître du désordre. Le manque d'ordre est aussi appelé entropie. Les systèmes dynamiques avancent à travers l'espace-temps en suivant un chemin appelé «attracteur». Dans un système en ligne par exemple, «l'attracteur» peut être le système lui-même ou encore des étapes du parcours à l'intérieur du système comme par exemple l'utilisation des réseaux sociaux comme source de communication et d'apprentissage informel. D'ailleurs, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'interlangue est fondamentalement dynamique et non-linaire. D'abord, parce que l'effort que fait un apprenant n'est pas constant et puis parce que les résultats d'un effort ne sont pas forcément concomitants. Rien n'est vraiment prévisible mais cette absence de prévision devient rapidement un moteur de motivation. Dynamique peut aussi être synonyme d'efficacité car on parle également d'un système du vivant, «un système en pleine santé». Cela voudrait-il dire que nos systèmes d'éducation dans le monde sont «malades» puisque la plupart sont statiques, «engoncés», fragiles et génèrent du stress? Comment les professeurs participent-ils sur le chemin d'un système plus complexe et de quelle manière? C'est Montesquieu qui affirmait en 1748 que «quand les maîtres cesseront d'enseigner, les élèves pourront enfin apprendre». Cela ne veut pas dire que la profession de professeur va disparaître mais plutôt qu'elle est en train d'évoluer et qu'elle doit évoluer. Il s'agit d'une vraie révolution de notre société (société cognitive). D'après Larsen-Freeman (1997), les langues passent par des périodes de chaos et d'ordre et leur évolution créative se situe dans une période entre les deux: une phrase entre chaos complet et ordre où la complexité est à son paroxysme. Cette frontière entre le chaos et l'ordre a été appelé, «les bords du chaos» (The edge of chaos). D'après cette théorie, les systèmes au bord du chaos créent des comportements très intéressants au niveau du traitement de l'information et de la créativité. La notion d'interlangue est un bon exemple de phase «au bord du chaos». Une classe «au bord du chaos» serait une classe où on développe une sensibilité de chaque variation des contenus, une classe où il y a aussi un grande liberté dans les choix d'apprentissage (imput).

5.4. La notion de sérendipité: le hasard heureux

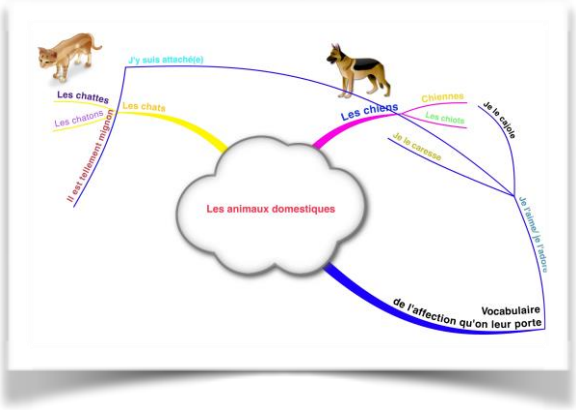
Dans cette logique du chaos, on peut également faire appel à la notion de sérendipité. On parle de sérendipité quand on cherche quelque chose et qu'on l'on trouve quelque chose d'autre qui n'a rien

à voir avec que que l'on cherchait au départ. Le mot sérendipité vient d'un conte perse. Ce conte tiré d'un Recueil d'Amir Khusrau, un des plus grands poètes persans du 13ème siècle, fut traduit en plusieurs langues et aurait même inspiré le « Zadig » de Voltaire(1747). Serendip au Moyen-âge était l'île de Ceylan, aujourd'hui le Sri-Lanka. C'est l'histoire de trois princes espiègles qui partent en voyage sur les conseils de leur père et qui, chemin faisant, découvrent des choses qu'ils ne soupçonnaient pas. Une belle façon de décrire la sérendipité est celle de Julius H. Comroe, physiologue américain (1911-1984) pour qui «la sérendipité, c'est chercher une aiguille dans une botte de foin et de trouver la fille du fermier». C'est un Anglais en 1754 qui inventa un néologisme en s'inspirant du conte persan (serendipity). Mais qu'est-ce que ce concept vient faire dans l'apprentissage des langue ou l'éducation en générale? Alison Gopnick, professeure de psychologie cognitive à l'université de Berkeley en Californie l'explique très bien quand elle parle des enfants: «Les enfants sont comme des papillons vifs et vagabonds qui se métamorphosent en chenilles en chemin ver l'âge adulte car souvent l'apprentissage est une forme de régression des capacités de l'enfance» (Sciences humaines, n 219, oct.2010). Elle veut dire qu'il nous faut lâcher du leste, retrouver une certaine joie de vivre, un nouvel art de vivre, une façon d'enseigner, d'apprendre plus en phase avec les jeunes générations qui sont beaucoup plus ouvertes que leur aînés pour découvrir de nouveaux concepts, de nouvelles aventures. N'importe quel apprentissage peut en fait être considéré comme une aventure! Pour les pédagogues canadiens, la sérendipité est appelée «fortuité» (concours de circonstances fortuits). Dans une recherche sur internet par exemple, la sérendipité, c'est le fait de trouver grâce aux liens hypertextes, des informations inattendues mais intéressantes bien qu'elles soient hors du sujet initial. On parle aussi de nos jour de la notion «d'happenstance»: les choses qui arrivent qui nous permettent d'apprendre (apprentissage informel). La sérendipité entraîne un certain enthousiasme donc une certaine joie de vivre, par conséquent elle peut être une source de motivation supplémentaire.

Dans nos classes à la maison de Ste Claire, comme nous ne sommes pas tenus à curriculum strict, voire même à un programme, une attitude plus ouverte, sérendipienne aide - et nous aide - nos apprenants à devenir plus curieux, plus entreprenants, plus créatifs. Avant d'aller plus loin, donnons un exemple. Nous faisions un cours sur les prépositions de pays, de régions ou d'états et de villes en proposant une carte heuristique (nous parlerons des cartes heuristiques un peu plus loin). Cette carte heuristique les aide à conceptualiser, à mémoriser la règle avec les exceptions qui y sont attachées. Chemin faisant, l'un ou plusieurs apprenants découvrent autre chose: *Monsieur, sur la carte de France que vous nous avez donnée, j'ai vu la ville «Le Mans» où j'étais allé avec mes parents*. Cela a donné l'occasion de faire une mini discussion sur la course des 24 heures du Mans. Un autre élève nous confiait qu'il avait vu le film «Le Havre» et cela a déclenché une discussion sur le film, les acteurs, le thème du film, etc. Puis, nous leur avons demandé de faire une courte recherche sur la ville

du Havre. Lors d'un atelier que nous avons animé à Brisbane, il y a quelques temps (the All Languages Teachers Professional Development, 20.02.2015), nous avons imaginé des petits cours sérendipiens mais par petits groupes de quatre. Les professeurs de français qui participaient à cette formation furent très imaginatifs et enthousiastes. Nous relatons ici deux propositions:

1. Cours de français, classe de cinquième (Year 7 in Australia) sur les animaux: l'une des professeurs propose de parler de l'affection que l'on porte à nos animaux domestique. Cela est bien



représenté par la carte heuristique suivante que les professeurs avaient créée: \

Figure 10- Schéma de sérendipité sur le thème des animaux domestiques

2. Cours de français en classe de troisième (Year 9 in Australia) sur les loisirs. Et puis, l'une des professeurs fait une recherche sur google.fr sur le vocabulaire des loisirs et par hasard tombe sur une affiche du dernier film français de Jean-Jacques Annaud qu'elle a vu qui s'appelle «Le dernier loup». Elle finit par nous résumer le film et choisit de copier le synopsis comme exercice de lecture pour ses élèves. Elle décide ensuite de faire une recherche sur la vie des loups et prépare un cours sur ces animaux. Puis, elle va inciter ses apprenants à faire une recherche sur la Mongolie (pays où se passe l'action du film).

1969. Chen Zhen, un jeune étudiant originaire de Pékin, est envoyé en Mongolie-Intérieure afin d'éduquer une tribu de bergers nomades. Mais c'est véritablement Chen qui a beaucoup à apprendre – sur la vie dans cette contrée infinie, hostile et vertigineuse, sur la notion de communauté, de liberté et de responsabilité, et sur la créature la plus crainte et vénérée des steppes – le loup. Séduit par le lien complexe et quasi mystique entre ces créatures sacrées et les bergers, il capture un louveteau afin de l'apprivoiser. Mais la relation naissante entre l'homme et l'animal – ainsi que le mode de vie traditionnel de la tribu, et l'avenir de la terre elle-même – est menacée lorsqu'un représentant régional de l'autorité centrale décide par tous les moyens d'éliminer les loups de cette région.

En ce qui concerne un apprentissage en ligne, nous pouvons dire qu'il est par essence sérendipien (adjectif utilisé par Sylvie Cattelin du CNRS) comme nous venons de le voir. D'autres utilisent

l'adjectif «sérendipeux». La sérendipité est en fait une invitation à la découverte. C'est aussi une façon de développer la curiosité des apprenants: la curiosité de la lecture et la curiosité du savoir. Il s'agit d'une façon d'être, peut-être une façon d'apprendre chaotique puisque rien n'est prévisible et que ce n'est pas un processus linéaire. Ce que nous pouvons dire avec certitude cependant est que les jeunes, les apprenants qui viennent à la Maison de Ste Claire (qui est un endroit sérendipien au demeurant car on y ressent des choses que l'on attendait pas!) apprennent notre belle langue en cherchant par eux même des solutions à des problèmes, en travaillant en groupe et en trouvant souvent autre chose que ce qu'ils cherchaient au départ, mais ceci les force à aller plus loin et à retrouver une grande liberté dans leur processus d'apprentissage. En quelque sorte, la sérendipité appartient à des systèmes complexes, ouverts et créatifs. Tout cela encourage également le travail de groupe.

Un apprentissage en ligne appartient à cette catégorie des systèmes complexes d'apprentissage de développement langagier. Dans notre approche, nous avons privilégié plusieurs pistes:

1. Une plateforme en ligne (un attracteur fixe) avec ces vidéos capsules pédagogiques, des diaporama, des posters pédagogiques, des textes ou hyper-textes ainsi que des cartes heuristiques. Nous en parlerons en peu plus loin;
2. Il s'agit, comme nous l'avons mentionné plus haut d'un système hybride où les cours en présentiel renforcent ce qui a été appris sur la plateforme (la base du cours, vocabulaire, grammaire, syntaxe est en ligne). Les élèves travaillent donc également de manière traditionnel avec un professeur que nous préférons appelé «animateur/ animatrice pédagogique»;
3. Les élèves communiquent avec leur professeur de dehors de la classe grâce aux réseaux sociaux ou un réseau social que nous avons créé spécialement sur la plateforme (attracteur chaotique);
4. On peut également parler d'apprentissage autotélique qui peut s'ouvrir vers une confiance groupale;
5. Il s'agit également d'un système sérendipien. Les apprenants étudient un module en ligne puis pratique leur oral ou le passage à l'écrit en classe puis grâce à ce parcours découvre quelque chose

d'autre qui n'a rien à voir avec la classe ou le module de départ.

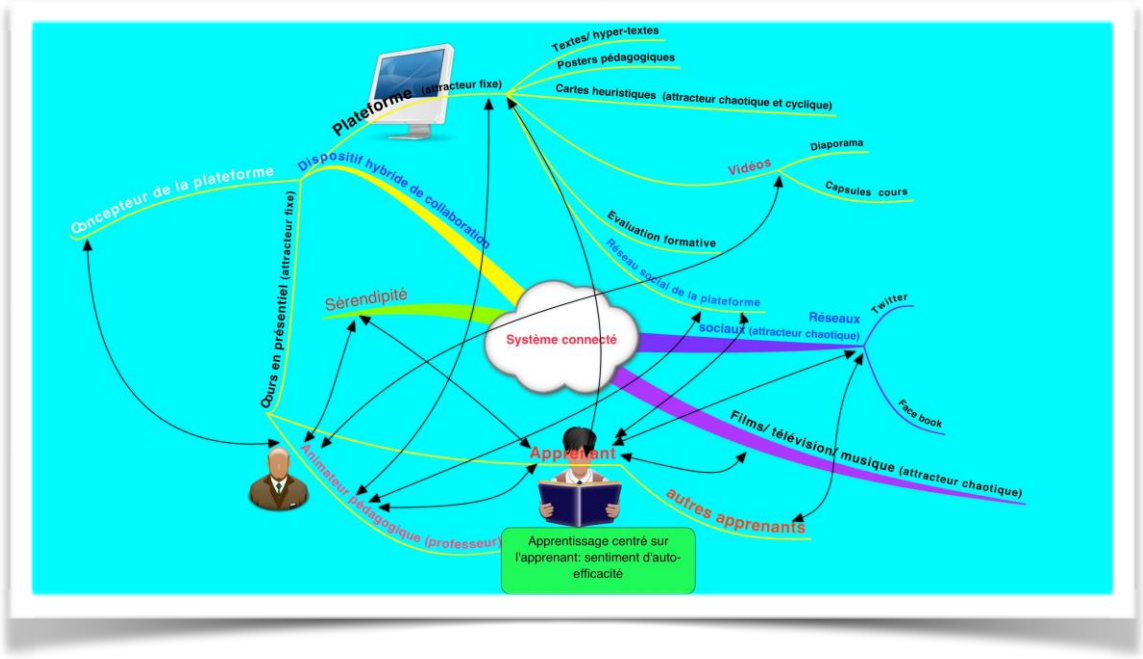


Figure 11 - Système interactif complexe d'apprentissage de développement langagier

5.5. La motivation et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

On ne peut pas parler de la notion de motivation et ne pas mentionner le grand psychologue canadien Albert Bandura né dans un petit village de l'Alberta du nord en 1925 et né de parents immigrés (père polonais, mère ukrainienne). Le père de Bandura était un extraordinaire autodidacte qui s'est auto-enseigné 3 langues étrangères et a appris le violon par lui-même. Cela a eu tout au long de sa vie une influence énorme. Monsieur Bandura sénior postulait que l'éducation était la clé de la mobilité sociale. Albert Bandura a suivi toute sa scolarité dans une petite école de campagne avec très peu de moyens et seulement deux professeurs. Cela est très rapidement devenu une chance pour lui car les élèves étaient très rapidement obligés de prendre en charge leur éducation. «Nous arrivions souvent à nous construire une connaissance de certaines matières bien plus solide que celle des professeurs surchargés de travail !» Dans cette petite école, un groupe d'étudiants dont faisait partie Albert Bandura a pris conscience de la nécessité de l'auto-éducation. Puis, très tôt une cohésion groupale et un sentiment d'efficacité collective se sont développés qui a permis à tous les membres de ce groupe d'accéder à l'université. Albert Bandura (1997/2003, p. IX) est devenu par la suite le père de la

théorie agentico-constructiviste. Selon lui, «l'homme est proactif. L'individu agit de manière anticipée et volontaire dans le temps et dans l'espace pour atteindre un but préfixé». Pour dire cela autrement les individus sont des agents actifs de leur propre vie. Selon Bandura, tout apprentissage est social. On apprend en regardant les autres et en tentant de les imiter. L'agentivité est le fait d'exercer une influence personnelle sur son propre fonctionnement et sur son environnement (Lecomte, 2009). Bandura en 1997 dans son ouvrage majeur parlera d'auto-efficacité (Bandura, A. (1997). Self-efficacy). Pour lui le système de croyance de son auto-efficacité ou sentiment d'efficacité personnel est au fondement de la motivation personnelle, du bien-être et des accomplissements humains. Permettons-nous de citer Albert Bandura (2003. P12) lui même: «Si les gens ne sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre actions, ils auront peu de raison d'agir ou de persévérer face aux difficultés». Mais pour Bandura l'auto-efficacité n'est en aucun cas une notion individualiste. De là découle la capacité d'auto-direction. En d'autres termes, les individus sont responsables de leur avenir et de leur vie. D'un point de vue pédagogique, les apprenants sont responsables de leur processus d'apprentissage. C'est aussi prendre conscience de notre capacité permanente à changer et à apprendre. Aujourd'hui grâce aux TICE, cette capacité permanente à changer et à apprendre n'a jamais été aussi évidente car on peut apprendre quand on veut, où on veut et une prise de conscience de notre capacité d'apprendre tout au long de notre vie est en train de se développer.

Le sentiment d'efficacité personnelle possède quatre sources:

1. les expériences actives de maîtrise c'est-à-dire nos capacités, nos dons, etc. Aujourd'hui l'élève n'est plus perçu comme une éponge qui absorbe des connaissances ou des savoir-faire mais est responsable de son apprentissage;
2. l'observation de la réussite d'un autre individu servant de modèle. Les expériences vicariantes, c'est-à-dire notre capacité d'observation d'autres personnes (but de reproduire par modelage la même action). Ici intervient la notion de «modèle». On parle de «modelage» ou d'apprentissage vicariant. «Un travail d'observation active par lequel en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportements observés, les gens construisent eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestées le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements, bien au delà de ceux qui ont été observés» (Bandura, 2003). Cela agit sur la motivation en modifiant les horizons de l'observateur qui y voit de nouveaux bénéfices ou de nouvelles compétences. Le modelage d'après Bandura comporte quatre facettes: l'attention qui dépend de nombreux facteurs tels l'état de fatigue de l'apprenant par exemple, ou bien un apprenant hyperactif n'aura pas la même capacité d'attention que quelqu'un de calme. Cela dépend également des qualités visuelles et auditives de l'apprenants. Un second processus de l'apprentissage vicariant est la mémorisation: capacité de stockage imagé ou verbal ou les processus

de rappel. L'apprentissage vicariant peut correspondre, dans le contexte scolaire, à ce que l'enfant peut apprendre en marge du discours du professeur proprement dit: en regardant faire et en écoutant ceux qui savent faire ou encore, par extension, en analysant la production de ceux qui savent faire. Le modèle expert est souvent assumé par le professeur. Mais on peut aussi considérer le modelage de l'élève expert par exemple quand l'enseignant choisit un élève dans la classe qui prendra le rôle de modèle. Précisons que la culture de l'élève expert ne fait pas encore partie des pratiques scolaires sauf peut-être dans les classe de langue quand le professeur a la chance d'avoir un élève francophone dans la classe (élève dont les parents sont tous les deux francophones et qui parle français à la maison). Le modelage est différent du mimétisme en ce qu'il représente tout un travail d'observation active;

3. la persuasion verbale: feed-backs évaluatifs, encouragements du professeur ou des parents, avis de personnes importantes. Les individus sont sensibles à la perception de leur compétence qu'ont leurs parents, leurs pairs et leurs formateurs, et leur propre évaluation reflète en partie ces perceptions. Des études menées par BUTLER (1987) indiquent que des feed-back sous forme de commentaires sur les améliorations possibles d'un travail entraînent un intérêt et une performance plus élevées que des feed-back sous forme de notes, de félicitations ou de notes plus commentaires. C'est intéressant quand on sait par exemple qu'en Australie, les parents et les professeurs attachent beaucoup d'importance aux bulletins scolaires qui sont bien évidemment écrits;

4. les états physiologiques et émotionnels.

Dans le cadre scolaire, l'efficacité perçue influe sur le développement des compétences cognitives par trois moyens:

1. les croyances des élèves en leur efficacité à maîtriser les différentes matières scolaires;

2. les croyances des enseignants en leur efficacité personnelle à motiver et à favoriser l'apprentissage de leur élèves;

3. le sentiment collectif d'efficacité du corps enseignant selon lequel leur école peut progresser. Dans une classe de langue, le sentiment collectif d'efficacité peut être renforcé par la participation active des apprenants.

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, le sentiment d'efficacité personnelle peut se développer en suivant trois directions:

1. se fixer des objectifs à long terme (orientation du projet ou des tâches) ainsi qu'une série de sous-objectifs avec des récompenses immédiates;

2. se focaliser sur les progrès de l'élève plutôt que sur des résultats lointains. En Australie par exemple, la focalisation est sur les résultats aux examens, ainsi le contrôle continu n'a pas, aux yeux des apprenants et des professeurs, une valeur intrinsèque. En se focalisant sur ses progrès l'élève développe un sentiment d'efficacité et d'auto-satisfaction;

3. fournir des commentaires (feedback) appropriés en soulignant la qualité du travail de

l'élève plutôt que la quantité du travail fourni sans faisant référence à la qualité. Récemment, nous avons eu une élève de terminal qui s'était inscrite au cours accéléré (Extension) en Nouvelle Galles du sud. Nous la nommerons «Clémentine». Clémentine est arrivée à la Maison de Ste Claire avec une confiance en elle peu développée alors que son niveau de français était très satisfaisant. Son sentiment d'efficacité personnelle quand à la capacité de produire un monologue de trois minutes sur un thème donné ainsi que sa compétence à l'écrit était également peut développé puisqu'après avoir suivi une évaluation, elle souhaitait abandonner. Elle démontrait une sorte de «boulimie» de la quantité de compositions écrites qu'elle nous soumettait en étant persuadée que cela la ferait progresser. Elle avait cependant une attente de résultats élevés qui débouchait sur une forme d'auto-dévalorisation et de découragement. En lui soumettant une proposition de stratégies[16] pour arriver à son but et en lui proposant de se concentrer sur la qualité plutôt que la quantité de travail, nous avons réussi à augmenter son sentiment d'efficacité personnelle en quelques jours. Cela a favorisé un engagement productif dans tout ce qu'elle accomplissait et graduellement un sentiment de réussite personnelle. Nous devons également ajouter qu'au début de la semaine de cours, Clémentine n'était pas très enthousiaste à l'idée de travailler avec le reste du groupe (groupe de 7 élèves) car elle pensait que son niveau de français était largement supérieur aux autres membres de la classe alors qu'elle était presque incapable de formuler des énoncés parfaitement corrects. Elle a donc petit à petit apprécié la présence des autres et de ce que les autres pouvaient lui apporter, et donc développé une conscience de groupe qui a été le déclencheur de ses progrès. Un sentiment plus élevé d'efficacité personnelle et collective est donc apparu.

5.5.1.Des «boosters» de mémorisation qui renforcent le sentiment d'efficacité personnelle

En ce qui concerne le processus de mémorisation, nous avons mis en place à la Maison de Ste Claire, des stratégies de mémorisation que certains apprenants ont appliquées à la lettre:

1. le dictionnaire personnalisé[17] pour la mémorisation du lexique. On conseille aux apprenants d'enregistrer le vocabulaire «difficile» (celui qu'on a du mal à mémoriser pour des raisons qui nous dépassent) dans un petit classeur de la taille d'un petit carnet et qui comprend des feuillets de séparations alphabétiques. On conseille également de ne pas traduire dans la langue maternelle des apprenants mais de noter le vocabulaire avec un ou des exemples en contexte. Par exemple: *la peur/ faire peur à/ avoir peur de/ avoir une peur bleue. Exemples: J'ai peur des serpents/ les serpents me font peur, etc;*

[16] La stratégie consistait à travailler de manière plus systématique: 1. Définitions des mots clés 2. Articles à lire (développement de sa capacité de lecture) 3. Visionnage de vidéos modèles de monologues ou interviews de personnalités sur les thèmes prescrits 4. Stratégie du «keep it simple« (sois plus simple), etc.

[17] Gilles Berger 1995: Le Français dans le Monde, nov/ Dec 1995 (277). Elaborer un dictionnaire personnalisé en classe.

2. L'affiche ou le petit poster dans la chambre. On conseille aux apprenants de créer des posters avec leur ordinateur, de les imprimer horizontalement puis de les coller sur le mur de leur chambre, voire même dans les toilettes. Un exemple que les apprenants de la Maison de Ste Claire collent dans leur chambre est celui du verbe «s'entendre avec «… *Je m'entends bien avec mon frère bien qu'il soit pénible»*.

3. Le troisième «booster» de mémorisation est le fait d'utiliser son téléphone portable ou son ordinateur pour enregistrer les phrases ou les expressions «difficiles» voire même des conjugaisons.

5.6. L'agentivité et le sentiment d'efficacité collective (SEC)

De quoi s'agit-il? « une croyance partagée par un groupe en ses capacités conjointes d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour produire un niveau donné de réalisation » (Bandura, 2003, p. 708). Dans un dispositif hybride en ligne pour un groupe, une classe donnée en collaboration avec le professeur, cette croyance en l'efficacité du groupe est très importante pour mettre en place un apprentissage efficace. On peut créer les meilleurs cours hybrides au monde et échouer si la confiance groupale est absente. Autrement dit la collaboration entre le professeur (animateur pédagogique) et ses apprenants et entre les apprenants eux même est essentielle pour le succès d'un tel projet d'apprentissage (confiance dans la capacité de réussir d'une équipe). Le SEC influence la sélection des activités par le groupe, l'effort produit par celui-ci dans ses activités et sa persévérance face à l'adversité (Hodges& Carron, 1992). A la Maison de Ste Claire, nous avons mis en place avec nos apprenants une synergie des dynamiques collectives. Le meilleur exemple que nous pouvons donner est celui des passages à l'écrit (des tâches écrites que chaque apprenant doit faire chaque soir avant le dîner). Lors d'une semaine d'immersion, nous avons noté que le niveau des apprenants était relativement faible en ce qui concerne leur compétence écrite. Nous leur avons alors proposé de travailler en groupe, de faire confiance au groupe pour le reste de la semaine d'immersion. Chaque étudiant devait écrire environ 300 mots, mais au lieu de travailler seul, nous avons permis au groupe de travailler ensemble, de s'entraider pour dire cela plus simplement. Mais auparavant, nous leur avons bien fait comprendre que le groupe ne pouvait bien travailler ensemble que si leur croyance en l'efficacité du groupe était présente. Le premier soir, nous pouvons dire que la croyance de l'efficacité du groupe, ou du travail en groupe n'était pas très élevée et les résultats ne furent donc pas très probants. Ces jeunes Australiens appartiennent à un système qui privilégie la compétition individuelle, le résultat individuel au HSC (high school certificate). Mais petit à petit, leur croyance en l'efficacité du groupe a augmenté, un changement d'attitude s'est mis en place et nous avons noté que l'investissement du groupe pour tous les projets, les tâches était plus élevé. Ces élèves n'ont alors plus vu les obstacles comme des difficultés, mais ont trouvé des solutions à tous les problèmes qui se

présentaient devant eux. Ces jeunes ont quitté la Maison de Ste Claire plus déterminés que jamais, plus capables de diminuer leur stress et donc avaient un meilleur moral quant à leur capacité d'utiliser la langue cible avec beaucoup plus d'aisance. En ce qui concerne leur devoirs écrits, leur pourcentage se situait aux environs des 55 % à leur arrivée pour atteindre les 85 % à la fin de la semaine, ce qui est remarquable! Même l'apprenant le plus faible au début de la semaine a obtenu une note de 75 % le dernier soir.

5.7. L'efficacité personnelle des enseignants

Il existe un certain nombre d'outils d'évaluation du SEP des enseignants. Le plus connu est celui de l'échelle «*teacher efficacy scale*» de Gibson et Dembo (1984). Ils distinguent le sentiment d'efficacité général, c'est-à-dire la croyance de l'enseignant dans la capacité des apprenants à apprendre en dépit des circonstances et des contraintes extérieures au milieu scolaire et le sentiment d'efficacité personnelle c'est-à-dire la croyance dans sa capacité à influencer l'apprentissage des élèves autrement dit une forme d'évaluation personnelle de ses propres compétences. Précisons que comme pour les élèves, cela ne garantit pas les compétences.

Exemples:

- *Quand j'essaie vraiment, je peux motiver ces élèves qui ont choisi d'apprendre le français sans réelle motivation intrinsèque.*
- *Grâce à mes compétences, je sais gérer les situations difficiles et inattendues.*

Mais Bandura (2005) rappelle que «les croyances d'efficacité devraient être mesurées en terme d'évaluation de capacités en relation avec un domaine d'activités précis» donc pour chaque matière par exemple.

Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants de langue par exemple prend plusieurs directions:

1. un SEP dans sa capacité à motiver les apprenants;
2. un SEP à l'égard d'un élève en particulier;
3. un SEP à l'égard du groupe classe;
4. un SEP à l'égard de ses collègues qui enseignent la même langue.

Bandura faisait aussi la distinction entre le «je peux faire» qui implique une évaluation de ses capacité et le «je ferai» qui est juste une déclaration d'intention.

5.8. L'impact des TICE sur le sentiment d'efficacité personnelle et collective

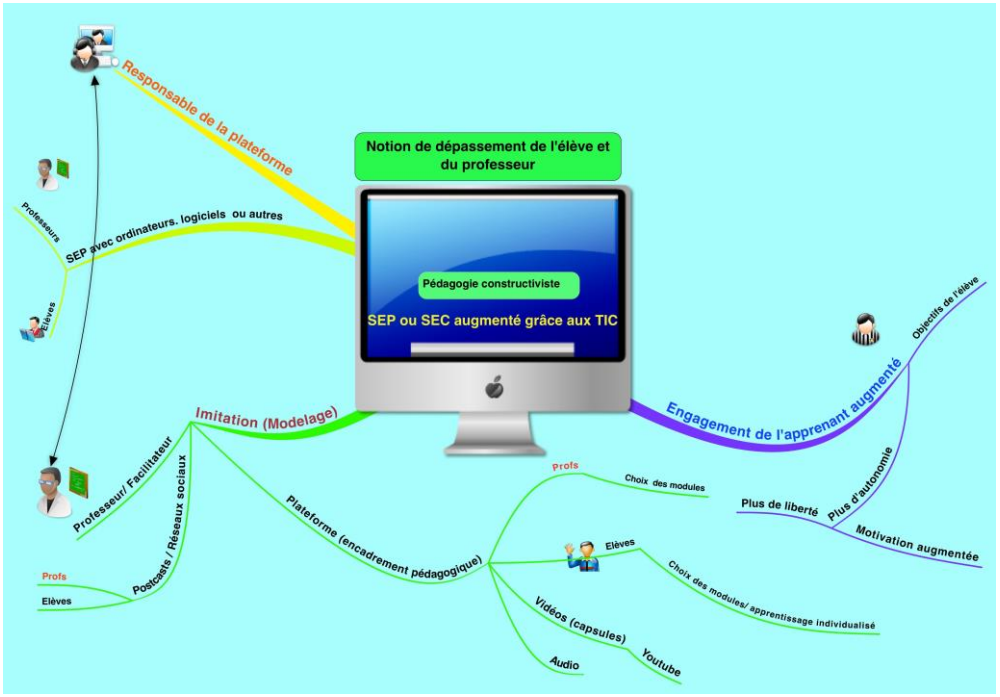
Les jeunes Australiens font partie des 1,2 milliards d'individus qui utilisent Face Book dans le monde.

Les murs de l'école et de la maison ont par conséquent été élargis par les réseaux sociaux ainsi que les sites multimédias tels Youbube, SoundCloud. En 2008, le gouvernement australiens a lancé son programme de révolution digitale en investissant 2,1 milliards de dollars (DER: Digital Education Revolution) ainsi qu'un programme national de ressources en ligne d'apprentissage (National Digital Learning resources, NDLRN) qui a créé 15000 resources digitales (logiciels ou autres). Il a créé notamment un espace digital pour le soutien de l'apprentissage du Mandarin. On pourrait dire que ces initiatives vont dans la bonne direction tant les chercheurs sont convaincus aujourd'hui de l'effet positif des TICE dans le domaine de l'éducation. Pourtant force et de constater qu'en Australie les professeurs de langues utilisent relativement peu les TICE. On donne bien des références ici et là sur des lien Youtube (Vidéos, recettes de cuisine, etc.) mais généralement, les professeurs nous disent que non seulement ils manquent de formation dans ce domaine mais aussi qu'ils n'ont pas assez de temps. Il faut savoir que depuis une quinzaine d'années, les professeurs australiens sont devenus plus des administrateurs que des pédagogues. Généralement parlant, dans les pays de l'OCDE, les TIC sont peu utilisés dans les écoles primaires et secondaires (Depover, Karsenti&Komis, 2007. OCDE, 2009). Par ailleurs, l'un des grands problèmes est que les professeurs sont souvent peu soutenus par les directions des écoles. Les TIC ne sont pas toujours perçus positivement. Il existe donc un décalage flagrant entre la recherche et la pratique dans les écoles soit par faute de moyens financiers, mais aussi par manque de volonté gouvernementale. C'est un peu la même chose en ce qui concerne les changements climatiques: beaucoup de paroles, peu d'actes! Il faut aussi s'orienter vers une stratégie qui renforce le SEP des professeurs en ce qui concerne les ordinateurs et les TIC. Nous avons noté que même de jeunes professeurs qui sont des «natifs» on des difficultés à utiliser notre plateforme et donc avaient besoin de notre soutien.

Pourtant les chercheurs un peu partout dans le monde s'accordent à dire que l'ordinateur excite les sens de l'élève et la pédagogie qui l'accompagne amène son engagement (approche constructiviste). En ce qui nous concerne, en analysant les feed-back que nous avons reçus des lycée qui utilisent notre plateforme, nous pouvons affirmer que cette approche hybride pousse les élèves à se dépasser. L'apprenant dépasse les exigences minimales de son travail régulier pour satisfaire une curiosité qu'il croit pouvoir satisfaire en utilisant son ordinateur. Il semble qu'avec l'utilisation d'une plateforme (ayant une pédagogie solide) ainsi que les réseaux sociaux, l'élève est mieux à même de se fixer des objectifs.

L'approche que nous proposons aux écoles australiennes qui s'inscrit - comme nous l'avons dit - dans une perspective hybride- renforce également l'autonomie des élèves. L'intégration de la plateforme et des TICE change la relation de l'élève avec le savoir. Ainsi, l'élève construit son savoir de manière plus personnelle ou en collaboration avec ses pairs et son professeur. Nous avons noté - et cela est devenu une évidence - que les apprenants se sont rapprochés de leur professeurs. Il semble donc

qu'une telle approche renforce non seulement le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève mais aussi le sentiment d'efficacité collective. Ainsi, petit à petit, les objectifs de l'élève et des professeurs changent. Par ailleurs, nous avons également noté qu'au fur et à mesure une symbiose se crée entre l'élève, le professeur et les pairs grâce à la plateforme et la pédagogie qui y est attachée. Tout cela donne une grande liberté à l'apprenant qui en soit est une source de motivation. On peut également choisir un travail individualisé, soit de l'initiative du professeur (dans la plupart des cas) ou de l'initiative de l'élève (Elève très motivé au départ). Au sein du dispositif que nous avons mis en place, l'élève peut choisir le sujet de son travail donc les modules qu'il souhaite étudier. A l'évidence tout cela nécessite un encadrement pédagogique entre le concepteur de la plateforme et les professeurs. Il reste cependant un grand travail de formation des professeurs à mettre en place en Australie. Dans la pédagogie constructiviste et l'intégration réussie des TIC on peut parler de «mariage parfait». La magie de l'ordinateur, c'est d'inciter de plus en plus les professeurs à modifier leurs pratiques pédagogiques selon une nouvelle perspective. Newman, 1989, p 36) parlait déjà du concept d'apprentissage participatif: «L'engagement est plus qu'une motivation ou un désir général de réussir à l'école. Cela implique une participation, une connection, un attachement et une intégration dans un cadre particulier ou une tâche» (Maximize ownership of learning). On peut parler aujourd'hui d'approche multimodale.



Nous pouvons résumer ce que nous venons de dire par le schéma suivant:

Figure 12 - SEP et SEC augmenté par les TIC

Essayons de donner un sens à notre schéma. D'abord, nous voyons au centre la plateforme d'apprentissage (encadrement pédagogique). Nous constatons également une collaboration entre la

plateforme, le responsable de la plateforme (webmaster) et le professeur. Le sentiment d'efficacité personnelle et collective est renforcé par le dispositif. Nous avons parlé de symbiose entre les professeurs, les élèves et leurs pairs et la plateforme. Non seulement le modelage intervient par l'action du professeur (Facilitateur pédagogique) mais aussi grâce aux vidéos capsules (vidéos cours), aux interviews (dans les leçons du jour) et dans le magazine (La Rainette), aux documents audio et finalement aux autres liens proposés par la plateforme ou le professeur. Le modelage intervient aussi par l'action du modèle élève. Cette perspective implique également une formation des professeurs, voire des élèves en ce qui concerne l'utilisation des TIC et de la plateforme. Cela implique également un plus grand engagement de l'apprenant, qui, petit à petit, devient plus indépendant, plus autonome dans son processus d'apprentissage. Nous sommes convaincu que la mise en place d'une telle approche renforce la motivation de l'apprenant en changeant également les objectifs d'apprentissage. Notons que les objectifs peuvent être discutés entre les apprenants et les professeurs. Le choix des modules de la plateforme peut être décidé entre le professeur et ses élèves et cette perspective donne aussi le choix d'un apprentissage individualisé. On comprend bien que tout cela donne plus d'autonomie et donc plus de liberté aux apprenants.

5.9. L'autotélisme ou l'expérience du flux (Flow)

La notion d'autotélisme (Csikszentmihalyi, 1975, 2006) vient de ce qu'on a appelé la psychologie positive. Ce terme est inspiré de l'ancien grec: auto (soi-même) et telos (but). Une expérience autotélique est quelque chose qui se situe au niveau du bien être. «Lorsqu'une personne est capable d'affronter la vie avec enthousiasme telle qu'elle s'implique dans ce qu'elle fait avec une grande ferveur, on peut dire qu'elle a une personnalité autotélique» (Csikszentmihalyi, 2004, p24). Csikszentmilhayi mentionne l'expérience d'un musicien professionnel qui ressent une forme d'extase:

«You are in an ecstatic state to such a point that you feel as thought you almost don't exist. I just sit there watching it in a state of awe and wonderment and it flows out of itself».

Il définit sept conditions d'une personne en état de *Flow*:

1. on est complètement impliqué dans ce qu'elle est en train de faire;
2. on ressent une sorte d'extase, un sentiment d'être en dehors de la réalité;
3. on ressent une clarté interne (Savoir ce qui doit être fait et si on le fait bien);
4. on sait que l'activité est faisable avec les compétences adéquates pour accomplir la tâche;
5. On ressent un sens de sérénité (on ne s'inquiète de rien et on sort de l'ego);
6. On est dans une zone hors du temps, seulement dans le présent;
7. On a une motivation intrinsèque; la récompense est le processus d'apprentissage lui-même.

Une matière autotélique est celle qui est entreprise sans autre but qu'elle même. Il s'agit d'une

motivation intrinsèque pour le travail lui-même. Pour dire cela autrement, c'est quand l'apprentissage devient la seule récompense. On est motivé par la nature de son travail. L'apprentissage du français est un but en soi. En ce qui concerne les enseignants, un professeur autotélique est celui ou celle qui enseigne pour enseigner. Il s'agit du plaisir d'apprendre, d'enseigner. Une personne autotélique est indépendante, autonome et complètement en harmonie avec ce qu'elle fait. On pourrait formuler cela différemment en disant qu'une personne autotélique est un épicurien/ une épicurienne de la connaissance. Le temps passe vite quand on éprouve du plaisir à faire quelque chose. D'après Csikszentmihali, un professeur autotélique rendra les tâches simples et stimulantes. On sait aujourd'hui que les apprenants motivés ont besoin d'accomplir des défis pour apprendre mieux. Des étudiants autotéliques seront toujours créatifs et innovants:

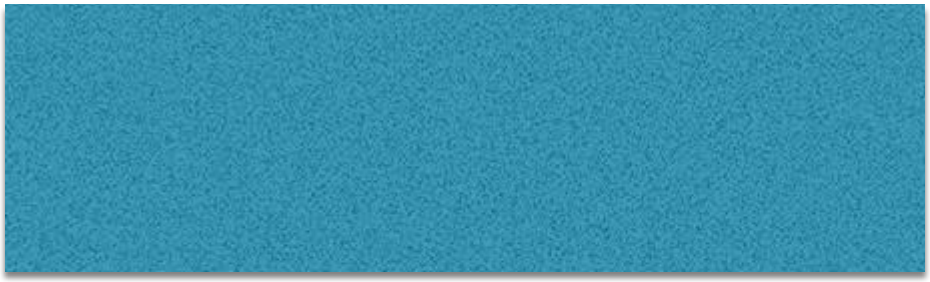
- ce sont des personnes qui ont la conviction qu'elles sont responsables de leur destin mais sans volonté de vouloir changer le monde selon leur ambition;
- elles portent une attention subtile au monde environnant, moins absorbées par leurs propres besoins et désirs;
- elles ont la capacité d'imaginer de nouvelles alternatives au lieu de suivre de façon rigide un but déterminé, souvent induit par la culture externe et des mécanismes de défense individuels et collectifs.

L'individu autotélique pourrait être en fait un excellent catalyseur de l'efficacité collective. Il est autonome et indépendant. C'est en fait, faire l'expérience du «flow» (de l'expression anglaise «go with the flow» qui veut dire «ne résiste pas»): l'expérience optimale. Une expérience autotélique entraîne une dissociation temporelle ou la perte de la notion de temps; on éprouve une sorte d'euphorie et la concentration, les contrôle de soi et la curiosité sont accrus. Le *flow* se manifeste souvent quand il y a perception d'un équilibre entre ses compétences personnelles et la demande de la tâche (Cskiszentmihali, 1975); c'est ce que ressent le navigateur quand le vent fouette son visage ou ce que ressent un apprenant de langue étrangère quand il éprouve le sentiment qu'il peut parler la langue. On peut en fait provoquer l'expérience optimale par le travail collectif en développant le sentiment d'efficacité collectif; c'est quand on a le sentiment de faire partie de l'histoire des autres, du reste du groupe. Les TICE ou les plateformes digitales ont le potentiel de développer ce sentiment d'efficacité collectif à travers l'apprentissage coopératif associé par ordinateur (ACAO) (Computer Supported Collaborative Learning). Cela provoque un état dynamique de bien être, de plénitude, de joie et d'implication totale. Il s'agit de l'envie de vivre des moments forts collectifs pour «apprendre» et «connaître» (motivation intrinsèque). Le *flow* provoque un soutien à l'autonomie et la motivation intrinsèque, une observation accrue. Mais agir de manière autonome ne veut pas dire seul. Un soutien à l'autonomie consiste à maintenir «une marge de liberté» dans un environnement structuré (Sarrazin,

Tessier & Trouilloud, 2006, p164). Par ailleurs, pour un apprenant moyen, l'apprentissage est meilleur quand il se passe en groupe. Dans des espaces virtuels de formation formels ou informels, les tâches peuvent être perçues comme des hyperconnectants enthousiastes capable de catalyser une dynamique collective positive sans rechercher une gratification particulière (Heutte et Casteignau, 2006). Les élèves de Toowoomba Grammar School (Queensland) qui utilisent notre plateforme dans une perspective hybride ont parlé *du plaisir lié à l'usage de cet environnement numérique*. «*On est arrivé à faire le vide, à être dans notre bulle; On a l'impression d'être au commande» (We managed to empty our mind, to be in our own space; we have the feeling that we are in charge).* Cela revient à dire que l'apprenant n'est plus le jouet du hasard. Cela remet en cause les théories de l'évolution régies par le déterminisme qui ne donne à quiconque la chance d'organiser sa vie. Cela s'apparente quelque peu avec ce que le psychologue Romain Rolland appelait «la sensation océanique» dans sa lettre à Sigmund Freud le 5 décembre 1927: *« Mais j'aurais aimé à vous voir faire l'analyse du sentiment religieux spontané ou, plus exactement, de la sensation religieuse qui est (...) le fait simple et direct de la sensation de l'éternel (qui peut très bien n'être pas éternel, mais simplement sans bornes perceptibles, et comme océanique)*». C'est le pouvoir du moment présent.

La place du collectif dans un tel environnement est essentielle dans la motivation. On peut parler de «*flow*» partagé (shared flow). Certains parlent de collectif individuellement motivé. Le rapport à soi ne peut se penser sans le rapport aux autres. «La reconnaissance de soi comme homme «capable» de certains accomplissements requiert l'aide d'autrui» *(*Ricœur, 204, P.109). Dans un dispositif en ligne tel que celui que nous avons créé, on est seul mais jamais sans les autres. Cela crée une forme de persistance à vouloir comprendre avec les autres. Une plateforme hybride est une forme d'ingénierie de la formation en FLE dont l'énergie principale est produite par les interactions et surtout les contributions des co-apprenants. Notre plateforme est en quelque sorte un écosystème numérique dans lequel la présence d'individus autotéliques est indispensable au bon fonctionnement du groupe qui participent à ce système. On peut dire dans ce sens que l'autotélisme est en quelque sorte «contagieux».

On apprend mieux une langue aujourd'hui dans un dispositif d'interaction. Ce sont souvent les individus autotéliques qui aident à la transformation de la société.



Plateforme hybride de FLE de la Maison de Ste Claire

Figure 13 - Dispositif autotélique

La plateforme de la Maison de Ste Claire est un lieu de convergence. Le professeur choisit les modules à étudier pour ses élèves soit seul(e), soit en collaboration avec eux. Comme nous l'avons dit auparavant, les apprenants ont aussi le choix d'accéder à tous les modules du dispositif. Il s'agit d'un écosystème numérique où on apprend seul mais aussi avec les autres (apprentissage collectif). Le professeur-formateur qui parle la langue cible constamment sert de modèle (modelage) ainsi que certains élèves qui sont se sont proposés ou qui ont été choisis (élèves modèles). Sur le site, il y a aussi un blog (Nous l'avons déjà mentionné) qui est un lieu de rencontres numériques pour les élèves et leur professeur; un endroit où on poste des hypertextes, des documents audio et des vidéos (Réseau social). Les élèves autotéliques jouent un rôle moteur à l'intérieur de ce système. Devenir un professeur autotélique est essentiel pour que le système fonctionne bien. Ainsi, il se crée une sorte de contagion autotélique qui crée une synergie

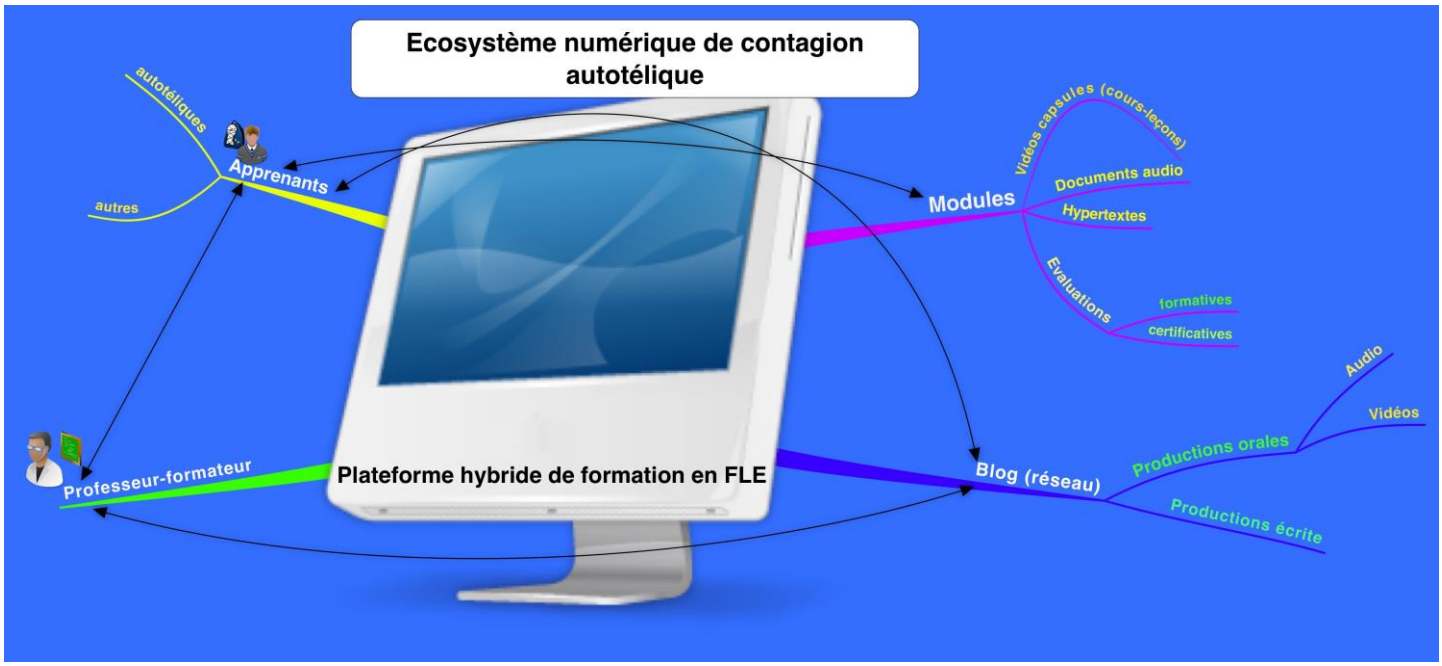


Figure 14 -Ecosystème numérique de contagion autotélique

5.10. L'autodétermination, l'autorégulation et l'autodirection

Le principe d'autodétermination part du principe que l'élève s'est fixé un ou des buts déterminés. Cette théorie sous-entend que du degré d'autonomie de l'élève dépend son niveau de motivation. Nous sommes dans le domaine de la psychologie cognitive. Mais l'élève n'est motivé que s'il s'est fixé un ou des buts. L'élève adopte alors un comportement qui lui permet d'arriver à son but. L'autonomie est en fait un besoin inné primordial. Deci et Ryan (2002) ont défini ces besoins psychologiques innés:

- «le besoin de compétence ou d'efficacité (l'élève a besoin de savoir qu'il est compétent pour arriver à son but);
- le besoin d'autonomie ou d'audétermination (on verra plus loin que notre dispositif développe l'autonomie de l'apprenant);
- le besoin d'intégration sociale (Là aussi, on verra que notre dispositif s'oriente dans cette direction)».

Pour que l'apprenant développe sa motivation intrinsèque, il a besoin d'une certaine autonomie. Là encore une action est accomplie pour le plaisir de faire, d'apprendre. On parle aujourd'hui de plus en plus d'une écologie de l'apprentissage (Ecology of learning) où les technologies constituent un espace essentiel (Benson, 2006; Greenhow, Roberai, Hughes, 2009). Grâce à nos dispositif, les apprenants

de français langue étrangère prennent conscience de leur compétences linguistiques ou autres (Compétence informatiques par exemple). L'autodétermination renvoie au pouvoir et au «contrôle sur le sens», l'intentionnalité de la formation (registre de la motivation, choix du projet). L'autorégulation renvoie à la surveillance, à l'évaluation et au pilotage du fonctionnement d'un apprentissage (Philippe Carré, 2002). La combinaison de ces deux approches mène à ce qu'on appelle l'autodirection, d'une part, le pouvoir de donner un sens à un apprentissage, d'affirmer sa volonté de bien faire et d'exercer un contrôle sur la finalité (but), d'autre part, de réguler le fonctionnement de l'apprentissage, de piloter, c'est-à-dire d'exercer un contrôle tactique du cheminement de l'apprentissage (To be in the driving seat in English).

L'autorégulation des apprentissage selon B, Zimmerman (1990) se réfère aux pensées, aux sentiments et aux actions initiées par soi-même de façon à atteindre des buts éducatifs spécifiques comme par exemple analyser un texte ou écrire une dissertation. Zimmerman nous renvoie à trois types d'autorégulation:

- l'autorégulation comportementale qui implique un processus d'auto-observation; c'est le cas quand l'apprenant développe sa propre méthode d'apprentissage (techniques d'auto-instructions, répétitions à haute voix, l'auto-monitoring par exemple l'auto-enregistrement);
- L'autorégulation environnementale qui renvoie à la capacité d'observation de l'apprenant et à sa capacité d'ajuster le contexte d'apprentissage par exemple le lieu prévu pour l'apprentissage (par exemple la recherche d'aides humaines);
- L'autorégulation interne qui est la capacité de se relaxer et de mettre en place des ajustements affectifs.

Dans la vie quotidienne, nous transformons notre environnement par nos conduites. Dans le cadre, d'un dispositif hybride, l'écosystème numérique se transforme constamment par l'intervention des professeurs, des élèves et du concepteur de la plateforme. L'apprentissage autodirigé (self-directed learning) est un processus dans lequel l'apprenant prend des initiatives avec ou sans l'aide des autres ou du professeur, en diagnostiquant ses propres besoins, en formulant des objectifs, en identifiant les ressources humaines et matérielles et en choisissant et en mettant en place des stratégies d'évaluation et de compétences. Un comportement autodéterminé est librement choisi; la coercition n'existe pas dans ce cas. L'apprenant agit alors sous l'influence de ses convictions personnelles. Dans le cadre d'une perspective hybride comme celle que nous avons créé, l'apprenant interagit avec le site, avec ses pairs et son professeur; ainsi, la plateforme devient également son projet. L'apprentissage autodirigé découle presque toujours d'une motivation intrinsèque, c'est-à-dire quand il n'y a pas de stimulation extérieure; l'apprenant s'émerveille d'apprendre, il est constamment curieux.

5.11. Des humanités numériques à un humanisme numérique

L'expression Digital humanities est apparue récemment. Elle a été forgée en 2006 lors de la parution de l'ouvrage «A companion to digital humanities» et fait référence à l'émergence des nouvelles technologies du numérique (ou de l'informatique) dans le champ des sciences sociales. On peut dire que c'est la tendance du moment. Elles sont davantage un processus ou une dynamique qu'un concept clairement définissable. On a assisté depuis quelques année à la constitution de bases de données. Ainsi, tout le monde de la recherche se retrouve modifié. Les *Digital humanities* contribuent à l'interdisciplinité. Les humanités numériques cherchent à articuler les disciplines des sciences sociales (arts, lettres, sciences humaines, sciences sociales) aux technologies numériques. De ce fait, on crée et on utilise de nouveaux outils; on crée de nouveaux corpus et de nouvelle manières de travailler et de diffuser le savoir. Il s'agit d'une nouvelle manière d'ancrer les sciences sociales dans la société. C'est la capacité de lier un outil (le numérique) à un champ disciplinaire et de créer des réseaux de transmission. Les humanités numériques sont considérées comme un champ plutôt qu'une discipline. On parle d'un ensemble de terrains, de problématiques, de questions, de corpus indépendamment d'une structuration disciplinaire telle qu'on le connaît. Malheureusement, les humanités numériques sont devenue une sorte d'auberge espagnole, une sorte de fourre-tout. Une chose est sûre, c'est que l'interaction entre l'homme et la machine s'accroît dans les environnements numériques. Auparavant, on parlait de «recherche assistée par ordinateur» mais cette expression est désuète aujourd'hui car il s'agit bien d'une intégration complète du numérique dans notre société. Mais posons la question comme Robert Scholes (Paradoxy of Modernism, 2008) l'a fait en 2008: est-ce possible pour quelque chose d'être à la fois numérique et humaniste? (Is even possible for something to be both digital and humanistic?). On se doit donc d'avoir une réflexion éthique et philosophique sur ces questions. En 2005, on parlait d'«humanities computing» (Mc Cathy, 2005, Siemens, 2005) puis de Digital humanities. C'est le philosophe Michel de Montaigne (1533 - 1592) qui disait déjà que «science sans conscience n'est que ruine de l'âme». Selon lui, l'éducation vise l'appropriation, l'enfant doit faire siennes les connaissances et les transformer en son jugement. En fait, le numérique propose des perspectives heuristiques du savoir (savoir trouver). Pour mémoire, le manifeste du «That Camp» (2010)[18] proposait les définitions suivantes :

1. Le tournant numérique pris par la société modifie et interroge les conditions de production et de diffusion des savoirs;

[18] THATCamp (The Humanities and Technology Camp) sont des « non-conférences », c'est-à-dire des rencontres informelles et non hiérarchisées, à l'opposé du modèle canonique du colloque universitaire. Les THATCamp sont nés à Washington (université George Mason) et sont devenus un réseau d'événement regroupant localement les membres des Humanités numériques. Le programme des Camp est en général décidé au début de l'événement, sur proposition des participants, suivi d'un vote. Des ateliers très courts ont ensuite lieu sur les sujets proposés. THATCamp Paris43 (2010, puis 2012) a été le premier THATCamp européen. Il a été suivi très rapidement par Cologne et Londres, puis Gand44 Göttingen45, etc46

2. Pour nous, les digital humanities concernent l'ensemble des Sciences humaines et sociales, des Arts et des Lettres. Les digital humanities ne font pas table rase du passé. Elles s'appuient, au contraire, sur l'ensemble des paradigmes, savoir-faire et connaissances propres à ces disciplines, tout en mobilisant les outils et les perspectives singulières du champ du numérique;

3. Les *digital humanities* désignent une transdiscipline, porteuse des méthodes, des dispositifs et des perspectives heuristiques liés au numérique dans le domaine des Sciences humaines et sociales.

Pour revenir à une approche plus humaniste, rappelons que le mot «conscience» vient du latin «Cum Scientia» qui signifie «savoir ensemble» ou «savoir rassemblé». On devine déjà que le numérique a peut-être une vocation: celle de rassembler, d'éventuellement savoir travailler ensemble. Alan Liu pense que nous sommes déjà arrivés au troisième âge de l'humanisme grâce au numérique (Liu, 2009). Il recense 3 âges humanistes:

1. L'humanisme du Moyen âge du trivium et quadrivium (grammaire, rhétorique, dialectique pis arithmétique, géométrie, astronomie et musique);
2. L'humanisme rationnel issue du siècle des lumières;
3. L'humanisme global (global humanism) plus ouvert à la diversité des méthodes et en potentialité de recherche

Liu pense que le numérique est une sorte d'«alien » dans le milieu qu'il a colonisé et donc modifie le chercheur et la recherche.

D'après Milad Doueihi (Pour un humanisme numérique 2011), le numérique n'est pas quelque chose qui s'oppose à l'humain. Le numérique est d'ores et déjà une culture, une civilisation. Par conséquent, on ne peut pas considérer le numérique comme un simple outil. Pour citer Milad Doueihi, «le numérique est le résultat d'une convergence entre notre héritage culturel complexe et une technique devenue un lieu de sociabilité sans précédent». Les humanités numériques tendent de traiter le monde digital comme un ensemble de technologies qu'on devrait mettre au service des sciences humaines. En fait, la rencontre entre le numérique et les *humanities* n'est pas une convergence au sens strict du mot mais un assujettissement du numérique aux catégories des humanités. Nous ne sommes pas de simples utilisateurs du numérique mais tout simplement des humains numériques. Le grand anthropologue Claude Lévi-Strauss (1908- 2009) identifiait trois catégories d'humanisme:

1. l'humanisme aristocratique de la Renaissance ancré dans la redécouverte des textes de l'Antiquité classique;
2. l'humanisme bourgeois de l'exotisme associé à la découverte de l'Orient et de l'Extrême Orient;
3. l'humanisme démocratique du XXe siècle qui fait appel à la totalité des activités humaines.

On peut parler aujourd'hui d'humanisme numérique qui prend en compte la conversion que nous demandent les nouvelles technologies. La culture numérique est une culture anthologique (Elle permet de choisir). [19]

Le numérique implique une forme d'hybridation du réel et du virtuel, d'anciennes et de nouvelles pratiques, de concepts et d'objets. Le numérique englobe tout ce qui lui est extérieur (principe d'appropriation). Mais l'humain n'est pas esclave du numérique; il est un homme variable (l'homme variable, Philip K. Dick, 1975). Il est capable de s'insérer dans le code pour le changer. L'homme variable est celui qui permet l'extériorité, la variation, le changement. C'est cette extériorité par rapport au numérique qui redonne à l'homme toute sa liberté car dans le monde numérique, le passé n'est pas oubliable, et l'oubli est indispensable pour rester à l'extérieur tout en étant à l'intérieur. Rappelons que les bouleversements récents du numérique sont issus d'une séries de hasards. C'est le cas de Google, de Face Book dont les résultats on dépassé les intentions de leurs concepteurs.

Michel Serres (de l'Académie française) nous rappelle les quatre fonctions de l'être vivant: émettre, recevoir, traiter et stocker de l'information. C'est exactement ce que font nos ordinateurs. Nos machines émettent, reçoivent, traitent et stockent de l'information. Dans la philosophie médiévale, un ordinateur est celui qui procède à des ordinations (*Deus ordinator*). L'ordinateur réunit deux éléments: du métal (hardware), du «dur», et du «doux» (software). Le couple support-message existe depuis longtemps. A l'âge oral les humains avaient déjà deux supports: le corps et la voix. Puis, apparu l'écriture et le couple a changé: Support en marbre par exemple et écriture (textes). Le support écrit a entraîné des changements considérables puisque de là découle le droit, la politique, la monnaie et même le monothéisme. Michel Serres nous rappelle que, quelque part, nous avons perdu la mémoire, et que déjà, avec l'arrivée de l'écriture puis de l'imprimerie, nous avions déjà perdu une partie de notre mémoire. Cette mémoire s'est externalisée. Il s'agit d'une forme d'objectivation de nos facultés cognitives. Comme Michel Serres, nous pensons que l'école et l'université doivent entamer leur métamorphoses. La transformation numérique va nous pousser à nous transformer intérieurement. Ces dons nouveaux d'une autre forme d'intelligence nous mettent à l'épreuve en quelques sortes et impliquent une responsabilité: aller vers la sagesse ou nous disloquer. Il existe un véritable danger du numérique: soit il est subi et centralisé et dans ce cas, le danger est de créer des exclusions sociales, des enclavements géographiques et des écarts générationnels. C'est pourquoi nous pensons que la notion de partage est essentielle, mais nous y reviendrons quand nous parlerons plus en profondeur de l'apprentissage collaboratif. Les apprenants du futur sauront qu'il est indispensable de partager les techniques d'expression et de relation et cela sera le socle de la mémoire collective. Pour citer une fois de plus Michel Serres, «il ne reste plus à l'humain qu'à être ou devenir

[19] Anthologie: recueil de morceaux choisis (selection de fleurs en grec ancien)

intelligent maintenant qu'il a externalisé le savoir». L'humain est donc au centre du numérique. Nous pouvons parler d'une nouvelle forme d'humanisme grâce au numérique. Des formes collectives s'inventent tous les jours. Il existe aujourd'hui une capacité augmentée de l'homme donc de l'apprenant de se réunir. On pourra parler de «l'homme augmenté». En fait, on peut aussi parler d'un enrichissement des capacités de l'apprenant par exemple. Il convient donc de saisir cette opportunité d'enrichissement. De nos jours, on cultive du social. Auparavant l'apprenant était en position de passager mais aujourd'hui, grâce au numérique, il est en position du conducteur. Certains pensent que le numérique a entraîné une rupture, mais nous préférons parler de continuité de l'évolution, à condition que nous nous servions de cet outil d'une manière humaniste. Les apprenants qui travaillent déjà en ligne ne sont pas des «utilisateurs» mais de véritables être humains numérisés. Même le statut de la position du corps a changé depuis l'avénement du numérique. La position du corps devant un ordinateur ou avec un stylo en train d'écrire n'est pas tout à fait la même. Il existe un lien déterminant entre les techniques du corps, c'est-à-dire la manière dont le corps se déploie dans l'espace social et la nature et la

fonctions des objets culturels produits dans cet espace (Marcel Mauss, la technique du corps, 1936). Même avec l'avénement du numérique, jusqu'à maintenant on parlait d'une culture assise, une culture du bureau et de la chaise mais avec les Ipad ou les tablettes, voire même les Smartphone, elle est en train de se transformer en une culture mobile. On est en train de passer de la fixité à la mobilité et cela accompagne une forme d'hybridation à la fois des objets et de l'espace. Il y a une effet de contagion de la mobilité actuelle. On voit aujourd'hui réapparaître l'importance du tactile avec ces technologies. Avec le Smartphone, la culture de l'écran est transformée. Le toucher signifie passage vers un nouveau réseau qui a ses origines dans la réalité du corps comme interface et comme site physiologique de communication. La voix a retrouvé toute son importance avec le numérique et il s'agit donc d'un retour de l'oralité (Podcasts). C'est Flaubert qui disait qu'on ne peut penser et écrire qu'assis. Les nihilistes pensaient eux que seules les pensées qu'on a en marchant valent quelque chose! De nos jours, grâce aux tablettes, aux Ipad et aux Smartphones, on a retrouvé cette mobilité. Le numérique modifie d'une manière inédite les notions mêmes de terrain et de territoire comme celle de l'habitat. Le virtuel est devenu un habitat humain. Levé-Strauss parlait déjà de la «totalité de la terre habitée» et nous pensons que le numérique est en train de nous aider à réaliser cette totalité. Mais soyons clair, cette totalité n'est possible qu'en combinant le virtuel, le contributif et le participatif. On comprend bien les défis qui sont devant nous et, en fait, qui sont déjà présents aujourd'hui. Ce sont aussi des changements d'ordre esthétique. L'esthétique est une valeur essentielle car elle représente une identité, une mémoire collective. Nous parlerons un peu plus loin de l'importance de cette notion d'esthétique dans un environnement en ligne. Le numérique propose un bouleversement culturel et une modification de la géographie humaine à l'échelle globale. Claude Lévi-Strauss parlait déjà de «la fin de la séparation» et c'est exactement ce que le numérique est en train de nous aider à réaliser: une réduction de la distance entre les cultures, les civilisations et les pays et cela grâce à la nature des plateformes actuelles et à la circulation des idées sur les réseaux. C'est en quelque sorte un prolongement de l'âge des découvertes. Pour nous, le numérique ne peut que s'orienter vers un humanisme numérique et en ce qui concerne l'apprentissage des langues, cela nous paraît encore plus vrai aujourd'hui qu'il y a encore une dizaine d'années. Cela est une évidence et c'est pour cette raison que nous avons mis en place la notion de Ticéitude.

Deuxième Partie: La Ticéitude

Chapitre 1. La Ticéitude: modèle d'apprentissage du FLE en ligne et perspectives didactiques

La cité idéale est celle où tout est école (Albert Jacquard)[20]

La notion de Ticéitude est le fruit d'une longue recherche mais aussi de notre expérience d'enseignant de FLE depuis plus de 35 ans et de la construction d'un dispositif en ligne. Nous avons mis la charrue avant les bœufs en quelque sorte, car le dispositif en ligne avait vu le jour environ un an avant que nous entamions notre recherche théorique et épistémologique. En fait, une sorte de va- et-vient s'est déroulé entre la construction du site et l'avancement de cette recherche. Mais ce va-et- vient s'est avéré salutaire pour approfondir notre recherche et continuer à construire le site (En fait, on n'a jamais fini de construire un tel dispositif!). Comme nous le verrons, la Ticéitude est avant tout une philosophie d'apprentissage, une pratique d'apprentissage (PRACTICE), de «l'apprendre» grâce et avec les TIC. La suffixation «itude» implique une attitude, un comportement, un «savoir-vivre d'apprenant». En effet, il ne s'agit pas seulement de créer un autre acronyme, mais bien de mettre en place une vraie théorie d'apprentissage. Comme nous le verrons, la Ticéitude implique un apprentissage collaboratif, guidé dans l'apprenance, la collégialité curieuse. La Ticéitude implique également le plaisir d'apprendre, donc une attitude autotélique. Enfin, nous verrons que la Ticéitude implique un apprentissage en réseau et une métacognition continue.

La notion de Ticéitude que nous avons développée s'inspire des théories humanistes de l'éducation mais aussi de l'enseignement des langues ainsi que de nos convictions d'enseignant et d'être humain. Nous avons aussi été inspiré par le grand mathématicien, généticien, philosophe, Albert Jacquard qui, lui, parlait *d'humanitude*. Cette théorie tente de vouloir prouver que les technologies peuvent non seulement rapprocher les élèves d'une classe donnée, voire même d'une école mais aussi rendre l'apprenant plus autonome, donc plus engagé dans son processus d'apprentissage. Le dispositif en ligne que nous avons mis en place n'est pas seulement une médiation, un support ou un média mais un véritable environnement. Nous parlerons donc d'écologie numérique d'apprentissage humaniste quand nous approfondirons la notion de Ticéitude. La Ticéitude implique également la notion de nomadisme car des élèves en Ticéitude apprennent partout dans le cadre de leur processus d'apprentissage: en classe sur la plateforme, à la maison sur la plateforme ou sur les réseaux sociaux ou grâce aux moteurs de recherche, dans le bus, dans l'avion (grâce aux livres électroniques), voire même à la plage. Par ailleurs, comme les nomades du monde entier, on ne vit pas seul en Ticéitude puisqu'on est amené à construite et à partager le savoir qui nous aide à devenir de vrais êtres humains. Le Schéma suivant résume très bien ce que nous venons de dire. Il se crée une véritable synergie. Le

[20] Mon utopie. Albert Jacquard, 2008. Livre de proche.

mot synergie vient de l'ancien grec «sunergia» (συνεργία) qui veut dire coopération. En didactique, il indique une action coordonnée de plusieurs organes. L'association de plusieurs facteurs qui concourent à une action à effet unique (Le Petit Robert).

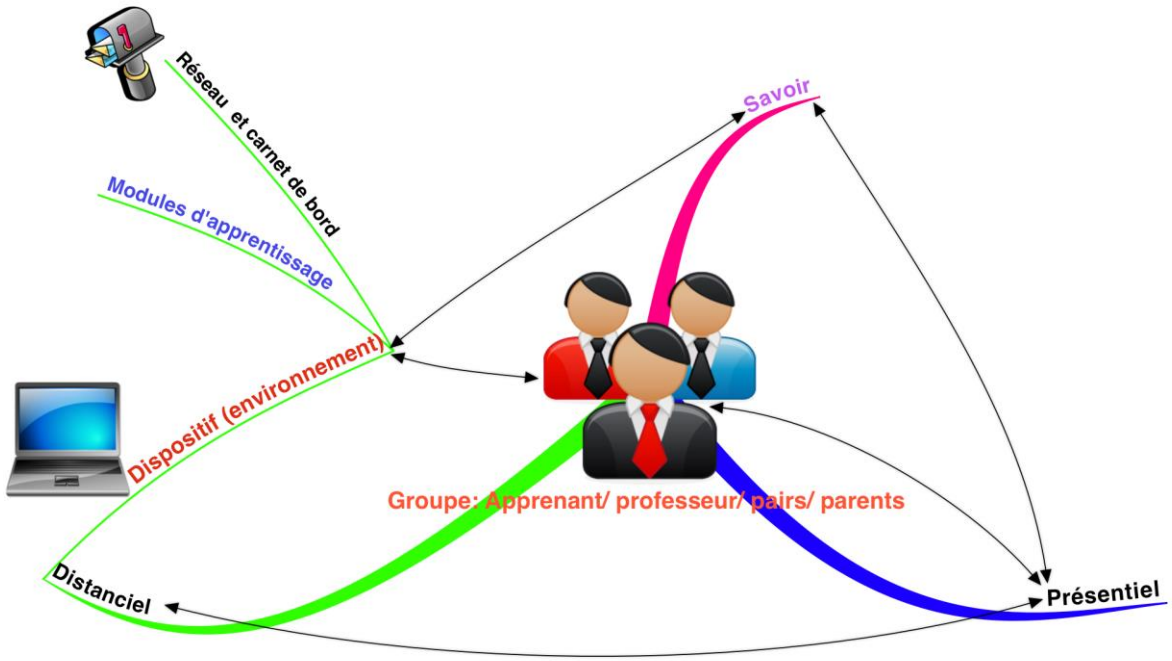


Figure 15 - Schéma de Ticéitude

1.1. Une perspective humaniste

Nous vivons dans une société devenue dure où l'humain semble y perdre de plus en plus toute sa valeur. L'enseignement est de plus en plus soumis aux influences politiques et sociétales. Un enseignement-apprentissage humaniste est de plus en plus vital pour former les jeunes et la société de demain pour que le monde s'oriente vers la paix et la véritable démocratie, mais surtout une créativité sans précédent sur la planète. Nous pourrions dire cela différemment: l'usage des technologies devra s'orienter vers un humaniste véritable et profond ou alors les humains deviendront de véritables automates qui ne seront plus capable d'empathie.

1.1.1. Origines du mot «humanisme»

Le mot humanisme vient du latin «humanitas» qui signifie «instruit», «cultivé». L'humanisme est donc le propre de la culture. Il s'inscrit dans la perspective que l'homme est naturellement bon. Il ne

faut pas confondre le mot «humanisme» et le mot «humanité». L'humanité, c'est l'ensemble des hommes du genre humain. C'est également l'essence de l'homme: la nature humaine. L'humanisme est la position philosophique qui met l'homme et les valeurs humaines au-dessus des autres valeurs. Il faut remonter loin dans l'histoire du monde pour trouver l'origine du mot «humanisme». Confucius parlait d'une éthique fondée sur la famille et la société où l'accent est mis sur la bienveillance, le respect de son prochain et la réciprocité comme fondement de l'ordre social. La règle d'or de Confucius: «Ne faites pas aux autres ce que vous n'aimeriez pas qu'on vous fasse». Dans la culture grecque, on célébrait l'humanité, la méthode socratique (Socrate, 469-399) de la question-réponses dans l'éducation. Pour Epicure (341-271) deux choses empêchent les humains d'être heureux: la peur des dieux et la peur de l'au-delà. Dans sa lettre à Menoeceus, il écrit: «Il est impossible de vivre heureux sans vivre sagement, vertueusement et en étant juste, tout comme nous ne pouvons pas vivre sagement, vertueusement et avec justice sans vivre heureux». Dans la philosophie grecque, l'excellence humaine peut être enseignée. Les Grecs sont les créateurs du concept d'éducation libérale appelée «Paideia» que les Romains appelleront «Studia humanitas» (études des humanités). A la Renaissance, Pétrarque (1304-1374) dès le début du XIV^{e} siècle prône un retour aux textes antiques pour sortir de l'obscurantisme du Moyen Age en relisant les correspondances de Cicéron. L'invention de l'imprimerie a donné une forme d'appropriation du livre par l'élève. Erasme né à Rotterdam en 1469 est le précurseur de l'éducation moderne car il souhaite que les connaissances soient accessibles à tous, intellectuels et gens du peuple. Il fait traduire alors les textes sacrés. Erasme disait «On ne naît pas homme, on le devient». Donc la notion de «homme en devenir» dont nous avons parlé plus haut était déjà une notion connue au XV^{e} siècle. L'être humain va être la source de ce devenir. *L'Umanista* est à l'origine un professeur de grammaire et de rhétorique latine. C'est comme cela qu'on nommait le professeur de langues anciennes, mais cela avait une connotation péjorative (Le pédant). «On ne peut rien voir de plus admirable dans le monde que l'homme» disait Pic de la Mirandole en 1486. «L'homme idéal est celui qui se réalise lui-même, atteignant le plus grand accomplissement intérieur grâce à l'études des lettres anciennes». L'homme est apte à diriger lui-même sa destinée, et c'est là sa dignité. Cette notion humaniste de la Renaissance propage la notion de confiance dans le progrès de l'humanité. Au milieu du XVI^{e} siècle, les Jésuites utilisent un discours pédagogique humaniste. l'homme parvient à réaliser son humanité par l'éducation et les Studia humanitatis (Grammaire, rhétorique, morale et poésie) et par:

(i) La connaissance des auteurs anciens;
(ii) le respect de la personnalité de l'enfant;
(iii) un dialogue continu entre maître et l'élève;
(iv) l'esprit d'émulation entre les jeunes;
(v) un dosage équilibré entre l'effort intellectuel et l'exercice physique;

(vi) l'ouverture sur le monde.

Dès cette époque, on mettait l'accent sur l'apprentissage des langues: la culture humaniste est trilingue (Latin, grec, hébreux). C'est aussi sous le règne de François Ier que le Collège de France a été créé. Pour les humanistes, l'éducation est primordiale.

Nous ne résistons pas à citer Albert Camus quand on doit aborder la notion d'humanisme. L'oeuvre de Camus : «La peste» s'appuie sur le thème de la révolte. Camus exalte une morale collective de solidarité humaine face au mal. C'est l'époque d'un engagement ardent dans tous les conflits de son temps. Bien faire son métier d'homme devient une exigence fondamentale, la seule voie par laquelle l'homme peut retrouver fraternité et amour. C'est la naissance d'un nouvel humanisme: malgré un monde déraisonnable. L'homme peut vaincre l'absurde en donnant un sens à l'appel des autres hommes. Albert Camus exprime très bien la notion de savoir dans son dernier roman «Le Premier homme» auquel il travaillait avant de mourir. Nous ne résistons pas à en citer un extrait:

> (…) Ensuite c'était la classe. Avec M. Bernard, cette classe était constamment intéressante pour la simple raison qu'il aimait passionnément son métier. Au-dehors, le soleil pouvait hurler sur les murs fauves pendant que la chaleur crépitait dans la salle elle-même pourtant plongée dans l'ombre des stores à grosses rayures jaunes et blanches. La pluie pouvait aussi bien tomber comme elle le fait en Algérie, en cataractes interminables, faisant de la rue un puits sombre et humide, la classe était à peine distraite. Seules les mouches par temps d'orage détournaient parfois l'attention des enfants. Elles étaient capturées et atterrissaient dans les encriers, où elles commençaient une mort hideuse, noyées dans les boues violettes qui emplissaient les petits encriers de porcelaine à tronc conique qu'on fichait dans les trous de la table. Mais la méthode de M. Bernard, qui consistait à ne rien céder sur la conduite et à rendre au contraire vivant et amusant son enseignement, triomphait même des mouches. Il savait toujours tirer au bon moment de son armoire aux trésors la collection de minéraux, l'herbier, les papillons et les insectes naturalisés, les cartes, qui réveillaient l'intérêt fléchissant de ses élèves. Il était le seul dans l'école à avoir obtenu une lanterne magique et, deux fois par mois, il faisait des projections sur des sujets d'histoire naturelle ou de géographie. En arithmétique, il avait institué un concours de calcul mental qui forçait l'élève à la rapidité d'esprit. Il lançait à la classe, où tous devaient avoir les bras croisés, les termes d'une division, d'une multiplication ou parfois d'une addition un peu compliquée. Combien font 1267 + 691. Le premier qui donnait le résultat juste était crédité d'un bon point à valoir sur le classement mensuel. Pour le reste, il utilisait les manuels avec compétence et précision... Les manuels étaient toujours ceux qui étaient en usage dans la métropole. Et ces enfants qui ne connaissaient que le sirocco, la poussière, les averses prodigieuses et brèves, le sable des plages et la mer en flammes sous le soleil, lisaient avec application, faisant sonner les virgules et les points, des récits pour eux mythiques où des enfants à bonnet et cache-nez de laine, les pieds chaussés de sabots, rentraient chez eux dans le froid glacé en traînant des fagots sur des chemins couverts de neige, jusqu'à ce qu'ils aperçoivent le toit enneigé de la maison où la cheminée qui fumait leur faisait savoir que la soupe aux pois cuisait dans l'âtre. Pour Jacques, ces récits étaient l'exotisme même. Il en rêvait, peuplait ses rédactions de descriptions d'un monde qu'il n'avait jamais vu, et ne cessait de

> questionner sa grand-mère sur une chute de neige qui avait eu lieu pendant une heure vingt ans auparavant sur la région d'Alger.
> (…) Seule l'école donnait à Jacques et à Pierre ces joies. Et sans doute ce qu'ils aimaient si passionnément en elle, c'est ce qu'ils ne trouvaient pas chez eux, où la pauvreté et l'ignorance rendaient la vie plus dure, plus morne, comme refermée sur elle-même; la misère est une forteresse sans pont-levis.
> (…) Non, l'école ne leur fournissait pas seulement une évasion à la vie de famille. Dans la classe de M. Bernard du moins, elle nourrissait en eux une faim plus essentielle encore à l'enfant qu'à l'homme et qui est la faim de la découverte. Dans les autres classes, on leur apprenait sans doute beaucoup de choses, mais un peu comme on gave les oies. On leur présentait une nourriture toute faite en les priant de vouloir bien l'avaler. Dans la classe de M. Germain (véritable nom de l'instituteur), pour la première fois ils sentaient qu'ils existaient et qu'ils étaient l'objet de la plus haute considération: on les jugeait dignes de découvrir le monde. Et même leur maître ne se vouait pas seulement à leur apprendre ce qu'il était payé pour leur enseigner, il les accueillait avec simplicité dans sa vie personnelle, il la vivait avec eux, leur racontant son enfance et l'histoire d'enfants qu'il avait connus, leur exposait ses points de vue, non point ses idées, car il était par exemple anticlérical comme beaucoup de ses confrères et n'avait jamais en classe un seul mot contre la religion, ni contre rien de ce qui pouvait être l'objet d'un choix ou d'une conviction, mais il n'en condamnait qu'avec plus de force ce qui ne souffrait pas de discussion, le vol, la délation, l'indélicatesse, la malpropreté (…)

Albert Camus y fait la distinction entre enseignement-apprentissage qui peut être une «faim de la découverte» et puis l'apprentissage-enseignement «gavage d'oie» où on apprend mécaniquement. On y sent aussi le côté très humain de son professeur (M. Germain). On a l'impression en lisant Camus que cela n'a pas beaucoup changé. Les professeurs comme Monsieur Germain sont rares.
De nos jours, le grand auteur, professeur humaniste Albert Jacquard qui a repris la notion «d'humanitude» nous a inspiré quand il parlait d'éducation.

1.2. L'humanisme dans l'enseignement des langues

Nous l'avons dit au commencement de cette thèse: enseigner une langue, c'est proposer un voyage, l'apprendre, c'est voyager (Norbert Kalfon). Les langues sont des dons; donc enseigner une langue est aussi un privilège. Les théories humanistes de l'enseignement des langues sont apparues dans les années 1970. Ces théories ont recentré l'apprentissage sur l'apprenant. Il s'agissait de redonner à l'apprenant une certaine dignité dans le processus de son apprentissage. On pensait que cela contribuait à développer une société avec des valeurs bien construites: engagement de l'apprenant, respect des émotions de l'apprenant, empathie, encouragement. Nous nous souvenons personnellement ce que nous avait dit notre professeur, Yves Gentilhomme (Directeur de recherche pour notre DEA en 1986) alors que nous nous apprêtions à quitter la France pour enseigner à l'université de Sydney: «Gilles, souvenez-vous à tout instant qu'il est bon d'aimer ses apprenants pour être un bon enseignant».

Nous retraçons ici quelques méthodes qui conduisaient à un approche humaniste de l'enseignement des langues.

1. La suggestopédie inspirée par le psychologue bulgare Gregori Lazanov. L'emphase de cette approche portait sur l'anxiété et les sentiments négatifs de l'apprenant à propos de son propre apprentissage. Lazanov partait du principe que le cerveau humain a une capacité infinie d'apprendre mais que l'appréhension de la performance ou la peur de l'échec se présente comme une barrière psychologique à ce potentiel. La suggestopédie associe la musique en classe, l'art, la relaxation, la méditation, les senteurs de fleurs, un environnement coloré, l'humour et le rire dans les jeu de rôle. Le principe de base étant de ne pas faire de dégât, de ne pas laisser de traces psychologiques négatives dans l'esprit de l'apprenant (Do no harm). Il s'agit aussi de développer une relation saine entre apprenants et professeur. On l'aura compris, nous parlons ici d'environnement harmonieux. En ce qui nous concerne, lorsque nous enseignons à Sydney Grammar School, nous avions appliqué ces méthodes sans le savoir puisque, nous décorions notre salle de classe et qu'il y avait toujours une musique de fond (classique) qui accompagnait nos classes.

2. Le Community language learning (CLL) de Charles Curran

Cette approche s'inscrit dans l'approche de la non-directivité, de type psychothérapeutique, où l'apprenant est un « client » mis en relation avec un « conseiller ». Selon Curran, l'apprentissage d'une langue seconde implique une transformation de l'être, le développement d'une nouvelle personnalité, la naissance d'un nouveau « moi en langue étrangère ». L'interview est l'une des techniques préférées du CLL, utilisée à travers les cinq stades qui mènent le groupe et l'apprenant vers l'autonomie vis-à-vis de l'enseignant. On pourrait nommer cette théorie «le conseil dans l'apprentissage d'une langue». Il s'agit de créer un environnement non-défensif, sauf, qui favorise l'expression, l'attention et la réflexion.

3. La «silent way» de Calleb Gategno (1972) qui implique la parole et l'action physique. Cela implique également une charte colorée pour la prononciation. Le *Silent Way* repose sur une théorie de l'apprentissage visant à « subordonner l'Enseignement à l'Apprentissage », et qui s'inscrit donc dans la perspective innéiste et idéaliste de l'enseignement. Ainsi la théorie de Gattegno insiste sur le rôle de la conscience dans l'apprentissage :

> Learning involves two steps. The first is a conscious and deliberate act of the will, guided by the intelligence, which results in some mental action. The second is the process of assimilating the results of that action, through formation of new images or reshaping of old ones (Stevick, 1980: P.80).

Les mots clés dans le processus d'apprentissage sont: silence, prise de conscience et implication de l'apprenant. Le professeur prononce une phrase une fois puis demande à l'apprenant de répéter en utilisant ses doigts qui représente les syllabes.

Le professeur médiocre dit, le bon professeur explique; le professeur supérieur démontre mais le grand professeur inspire (William Arthur Ward)[21].

1.3. La notion d'humanitude

L'école de demain ne servira plus à approvisionner les généraux en chair à canon ou les chefs d'entreprise en chair à profit; elle aidera des hommes à se construire eux-mêmes au contact des autres. (A. Jacquard)[22]

Le mot «humanitude» a été utilisé pour la première fois par un auteur suisse, Freddy Klopfenstein dans un essai (Humanitude, essai, 1980). En 1986, le professeur de mathématique et de génétique, Albert Jacquard reprend le terme sur le modèle du mot «négritude» jadis créé par Aimé Césaire (auteur francophone de la Martinique) puis popularisé par Léopold Sédar Senghor (politicien et poète sénégalais). Le suffixe «itude» sert à former des mots impliquant l'idée d'une attitude. Plus tard, le suffixe sera utilisé par Ségolène Royale (Femme politique candidate à l'élection présidentielle) avec le mot «bravitude». En 1989, un gériatre français Lucien Mias introduit pour la première fois le terme d'Humanitude dans les soins aux personnes âgées. Pour Albert Jacquard, l'humanitude, «c'est l'ensemble des particularités qui permettent à un homme de se reconnaître dans son espèce». Pour Gineste Yves Rosette Marescotti (Fondateurs du Centre d'éducation et d'études corporelles), qui ont créé le concept de soins, corps, communication, le lien d'humanitude, «c'est l'art d'être ensemble jusqu'au bout de la vie». Pour le docteur Mias, «c'est ce trésor de compréhension, d'émotions et surtout d'exigence éthiques pour soi et pour les autres que nous avons peu développé avec l'évolution». Reprenant l'idée d'Edgar Morin (Edgar Nahoum, dit Edgar Morin, né à Paris le 8 juillet 1921, sociologue et philosophe français), «l'humanitude, c'est l'itinérance qui nous fait rencontrer les autres et qui tisse des liens avec eux». C'est le cheminement dans le devenir avec les autres. C'est aller vers autrui en quête de reliances. C'est réaliser que l'autre, c'est la source. Paraphrasant Albert Jacquard, une fois de plus: «l'essentiel de chacun d'entre nous n'est pas en nous mais dans les liens qu'on *tisse* avec les autres. L'humanité est une dignité à conquérir». Pour Albert Jacquard, l'important pour progresser est de s'entourer de gens meilleurs que soi non pas pour se faire concurrence mais pour créer une émulation. L'émulation est une forme de comparaison pour progresser alors que la compétition est une comparaison pour gagner. En compétition, «je cours contre vous», alors que

[21] **William Arthur Ward**, né en Louisiane en 1921 et mort le 30 mars 1994, est un écrivain américain connu pour ses proverbes, pensées et citations.

[22] Mon utopie. Albert Jacquard, 2008. Livre de proche

l'émulation est plutôt quelque chose comme «je cours avec vous». Ce que nous retenons de tout ça et qui nous a paru essentiel pour étayer notre recherche, c'est la notion de «lien», de «tisser des liens». En fait, c'est réaliser que nous n'existons pas sans les autres. Albert Jacquard ajoutait: «L'humanitude, c'est l'apport de tous les hommes, d'autrefois et d'aujourd'hui à chaque homme» (Jacquard A. 1986, P 177).

Dans l'éducation ou dans l'enseignement des langues ou du FLE qui nous intéresse, le concept d'humanitude pourrait se présenter ainsi: *L'apport de tous les élèves et du professeur dans une classe donnée pour chaque élève*. C'est construire ensemble notre savoir avec l'aide du professeur pour entrer en Ticéitude.

1.4. Nous vivons dans une société cognitive

Nous vivons déjà dans une société cognitive mais il semble qu'il y ait un grand décalage entre l'état actuel de la recherche, les moyens digitaux qui sont mis à notre disposition et les départements d'éducation, voire même les écoles du monde entier. Nous nous orientons pourtant vers une économie de la connaissance, même si en Australie par exemple, le vieux modèle d'éducation est toujours bien en place. Il existe toujours une grande part de conditionnement de l'élève dans les écoles australiennes. Il y a aussi un grand décalage entre les pays riches et les pays pauvres. Le monopole du savoir est devenu une nouvelle arme des pays les plus riches. On parle aujourd'hui de l'économie de l'immatériel.

Définissons d'abord le terme cognition. La cognition, c'est la faculté du cerveau à penser, à traiter et emmagasiner de l'information et à résoudre des problèmes. Cela fait appel à des processus mentaux comme la mémoire, le langage, la perception, l'attention et le raisonnement. Dans le paradigme cognitif dominant, on passe du centre d'attention de ce qu'on apprend vers la manière dont on apprend. On sait aujourd'hui qu'il existe des dizaine de types d'intelligence (Multiples intelligences, Gardner, 1991). On parle également de l'intelligence émotionnelle (Goleman, 1995). La société cognitive est un prolongement et une extension de la société pédagogique (J. Beillerot, 1982) et éducative (J. Dumazedier, 1978) des années 70. Le livre blanc de la Commission européenne sur l'éducation et la formation (Croissance, compétitivité, emploi) en 1995 mentionnait déjà le terme «société cognitive». L'autonomie de l'apprenant était déjà à l'ordre du jour:

«L'éducation et la formation ont pour fonction essentielle l'intégration sociale et le développement personnel, par le partage de valeurs communes, la transmission d'un patrimoine culturel et l'apprentissage de l'autonomie.»

Apprendre est devenu le moteur du développement. Dans une société cognitive, le sujet social apprenant devient le gestionnaire de ses compétences, responsable de son apprentissage. On renvoie la responsabilité des apprentissages à l'individu. L'apprenant est en train de devenir l'entrepreneur de lui-même. On pourrait parler de paradigme cognitiviste dominant (Nunes, 2002) où l'acte d'apprendre est libre (on apprend comme on veut). On parle également d'anthropologie de l'apprentissage. On est entré dans la dimension métacognitive où l'apprenant est invité à se penser en train d'apprendre (analyse et réflexion). Au XXIè siècle, l'individu ne saurait se contenter d'être l'objet (le formé) de dispositifs éducatifs construits pour lui. Il est en train de devenir auteur et acteur de la transaction cognitive. Il est le foyer et le moteur de l'apprentissage. L'apprentissage n'est plus véritablement linéaire mais on peut parler d'apprentissage opéré par des voies à plusieurs branches. Par ailleurs, dans une société cognitive, l'apprenant est de plus en plus libre. Il peut apprendre n'importe quand, n'importe où et comme il l'entend. Les départements d'éducation n'ont plus véritablement le monopole du savoir.

1.5. La notion d'apprenance

Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à la fois réchauffe et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que l'Éducation doit entretenir. (Gaston Berger, «L'Homme moderne et son éducation, 1962.»)

La notion d'apprenance est un néologisme qui définit une attitude et des pratiques individuelles et collectives par rapport à l'acte d'apprendre. Cette notion exprime une volonté d'apprendre et d'apprendre ensemble. Ce néologisme est apparu dans la première moitié des années 1990, lié aux travaux de l'américain Peter Senge et d'Alain Gauthier (1991). Ce concept a ensuite été repris par Philippe Carré, professeur à l'Université de Nanterre (L'Apprenance, vers un nouveau rapport au savoir, (Dunod 2005). Le concept d'apprenante est indissociable de la formation digitalisée. Reprenons la définition de Philippe Carré[23] (2006, p 1):

> L'apprenance décrit un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite.

L'apprenance est une attitude favorable à l'apprentissage. L'apprenance et l'apprentissage sont deux attitudes complémentaires. L'apprentissage comporte une dimension individuelle et parfois contractuelle du «maître» à l'élève. On pourrait dire que la formation comme on l'entendait dans les années 80 ou 90 est obsolète. Aujourd'hui, les gens sont appelés à apprendre par eux-mêmes. On ne parle plus de transmission du savoir mais de transmission de l'information selon trois axes:

1. le vouloir apprendre;
2. le savoir apprendre;
3. le pouvoir apprendre.

Nous abordons ici la question de la compétence en fait: la compétence, c'est savoir, pouvoir et vouloir (Guy Le Boterf, 1998) et non pas de vouloir la pédagogie qui va convenir à tout le monde. C'est en fait inventer et consolider un univers polyvalent où l'apprenant pourra apprendre le plus facilement possible dans le plus de circonstances possibles sur les modes les plus différents possibles. D'après Philippe Carré, il y a 6 façons d'apprendre:

1. la première, c'est de suivre un cours ou un stage avec un professeur ou un formateur;

[23] L'apprenance vers une nouvelle culture de la formation ? Philippe Carré, CREF (EA 1589), Université Paris X, Nanterre Audition publique trimestrielle, 30 janvier 2006

2. la deuxième, c'est de suivre une formation à distance où les programmes peuvent être individualisés. C'est ce qu'on pourrait appeler une espèce de préceptorat technologique qui aide, qui guide et qui accompagne les étudiants, les apprenants qui en ont besoin sur des parcours individualisés. Il s'agit en fait d'une forme d'accompagnement avec un programme conçu à l'avance. C'est d'ailleurs ce que nous avons mis en place avec nos dispositif en ligne de FLE. Certains parlent de formation sur mesure assistée par les technologies. Là encore, c'est ce que nous proposons que nous parlons de «cours à la carte» dont nous reparlerons plus loin;
3. le troisième modèle d'apprentissage est celui de l'auto-formation accompagnée. En partant des projets des apprenants, il s'agit de les accompagner avec une structure facilitante d'accompagnement;
4. la quatrième façon d'apprendre et ce qu'on appelle le modèle de l'expérience de la vie;
5. le cinquième façon d'apprendre est le mode de formation sur le tas (au travail) ou sur le terrain. Il s'agit d'une expérience de terrain au travail;
6. le sixième modèle est celui de l'autodidaxie. C'est le cas de ceux qui ont tout appris par eux-mêmes ou presque. On apprend par ses propres moyens en rupture avec l'institution mais jamais dans la solitude.

Dans «l'apprenance», il s'agit de comprendre ce «vouloir apprendre» ou son absence qui débouche sur la résignation. Nous faisons référence ici à l'autodétermination, c'est-à-dire le choix, le sentiment d'efficacité personnel. En ce qui concerne, le savoir apprendre, il faudrait arriver à fédérer ce qui existe et arriver à en tirer des synthèses qui permettraient de mieux comprendre comment doter l'apprenant d'instruments qui ne sont pas trop restrictifs. Il est aussi essentiel de créer une démultiplication des lieux et des modalités pour apprendre. Cependant, nous sommes convaincus qu'il faudra toujours des enseignants, des pédagogues qui ont mis de côté leur costume «d'enseigneur» (le détendeur du savoir absolu), donc ces personnes seront plus des animateurs de formation. De nos jours, il est essentiel de développer le métier d'ingénierie pédagogique, c'est-à-dire des gens qui travaillent sur la réalisation de supports et de consolidation didactique. A l'évidence, le professeur gardera toujours son rôle de guide, d'orientation et d'évaluation. L'apprenance s'inscrit dans l'optique du développement du capital humain. Nous évoluons vers l'économie du savoir. Cela ne représente pas un progrès mais nous parlerons plutôt de métamorphose donc un changement de paradigme. Dans notre approche, avec notre dispositif en ligne (plateforme), nous avons créé un terreau pour innover afin de pouvoir rendre chaque apprenant auteur de sa formation. Il s'agit de créer une écologie d'un groupe en apprenance. C'est à la fois développer l'apprentissage individuel mais aussi collectif. L'apprenant apprend seul mais n'est jamais seul. L'interaction social est au cœur du développement cognitif de l'apprenant. Mais cette notion d'apprentissage collectif n'est pas nouvelle. Au Moyen âge, l'historien Abd Ar-Rahmân Ibn Khaldûm, père de la sociologie disait déjà que pour apprendre, l'apprenant devait prendre part à des entretiens. Dans son livre *La Muqaddima* (1377), il écrivait*:* «le développement des connaissances

et des compétences est atteint par la discussion, l'apprentissage collectif et la résolution des conflits cognitifs par le co-apprentissage». Il s'agit d'être enseigné et formé par les autres étudiants. En état d'apprenance, il y a une dimension cognitive, la gestion de l'apprentissage, la dimension de se fixer des objectifs et de s'y tenir, celle de planifier son apprentissage, de réguler ses efforts et de mémoriser efficacement. Il s'agit aussi de se constituer et d'utiliser de façon pertinente son environnement d'apprentissage personnel. Il y a aussi - à l'évidence - une dimension affective: les émotions ressenties au contact du savoir et de l'enseignant ou formateur (souffrance ou réussite). Finalement, il y a une dimension conative. Il s'agit ici de s'engager dans l'action d'apprendre, de définir des choix et des orientations, des conduites. C'est le projet d'apprendre: ce qui pousse ou freine l'apprenant à s'engager dans un parcours formatif.

Etre en apprenance, c'est engager un renversement du sens pédagogique, se focaliser davantage sur l'apprenant et ses capacités et ses motivations à apprendre. Aujourd'hui, ce n'est plus le professeur (le sachant) qui transmet le savoir ou le non-sachant, mais le moins sachant (l'apprenant) qui va chercher le savoir dans l'environnement. Aujourd'hui, l'enseignant, plutôt que d'enseigner, devra être capable de développer les capacités d'apprenance chez l'apprenant en le formant au techniques d'apprentissage (métacognition) et en développant le plaisir d'apprendre. Nous disons qu'apprendre, c'est le plaisir de rechercher, de découvrir, de vouloir en savoir plus, de partager, d'échanger avec les autres, d'aller vers l'autre, les autres (Go towards) et finalement de relever des défis. Apprendre avec plaisir est une volonté en fait: celle de rester en phase avec les autres et son écosystème. En état d'apprenance, on exprime cette volonté d'apprendre et d'apprendre ensemble. Le défi des professeurs de demain sera de former les jeunes à cette soif d'apprendre qui semble se perdre aujourd'hui et de les rendre éclectiques. Spinoza polissait des verres, dit-on. [24] On imagine bien un médecin ou un avocat qui écrirait aussi de la poésie ou jouerait d'un instrument comme un virtuose.

En état d'apprenance, on crée un environnement où l'on peut apprendre seul avec les autres, où on reconnaît le besoin de l'autre, des autres, ou on sait qu'appendre est nécessairement un acte individuel mais collectif. Finalement, apprendre, c'est être soi-même grâce aux autres! Nous ne résistons pas au plaisir de citer encore Gaston Berger: «que chacun soit tel qu'il veut être! Plus il sera différent de moi, plus il pourra m'aider à être moi-même».

L'apprenance va de pair avec l'accélération du devenir humain.

Chapitre 2. Qu'est-ce donc que la Ticéitude alors?

[24] Baruch Spinoza, né Benedito de Espinosa; 24 Novembre1632 – 21 Février 1677, plus tard Benedict de Spinoza) philosophe hollandais. Père de la théorie de la connaissance.

Nous avons repris le suffixe utilisé par Albert Jacquard pour innover. La Ticéitude implique l'utilisation des TICE d'une manière pédagogique et humaniste. Nous osons donc créer un néologisme ayant été inspiré par les auteurs que nous avons mentionnés précédemment. D'abord, comme nous l'avons dit plus haut, être en Ticéitude pourrait vouloir dire «ne plus jamais apprendre seul» ou en tout cas ne plus jamais se sentir isolé dans son processus d'apprentissage. Sans vouloir faire de jeu de mots, il s'agit donc de tisser des liens (TICER). *Tisser des liens* avec son propre apprentissage d'abord, puis *tisser des liens* avec ses pairs et son professeur. La Ticéitude s'inscrit dans le nouveau paradigme de l'apprenance humaniste. Cela implique également un environnement d'apprentissage qui est la classe élargie grâce aux TICE. En l'occurence, la classe élargie est composée du groupe, une classe donnée, d'un professeur, du dispositif numérique que nous avons mis en place, des réseaux sociaux et des moteurs de recherche. Il s'agit d'une écologie moderne qui favorise l'éclosion de l'apprentissage où les apprenants sont constamment en situation d'apprenance. Mais comme tout environnement, il faut faire en sorte qu'il soit durable.

Une écologie implique également la notion de respect. Comme on doit respecter l'environnement qui nous entoure, l'apprenant en Ticéitude éprouve du respect et de la gratitude pour ce qu'il fait mais aussi pour l'environnement numérique qui lui apporte un grand soutien (un support), voire même une multiplicité des facilitateurs pédagogiques (vidéos-leçons, etc.) ainsi que le soutien de ses pairs. De ce point de vue, on pourrait aussi dire que la Ticéitude est une philosophie d'apprentissage numérique. Comme nous avons mentionné la notion d'environnement durable, cela implique une réalisation et une consolidation pédagogique durable autrement une ingénierie pédagogique constante et variée. Nous avons aussi mentionné le terme «écologie» qui, nous le pensons, est très approprié dans une perspective humaniste. Il s'agit d'un paradoxe ici - on pourrait dire - car beaucoup de gens pensent que la technologie est en train de nous éloigner les uns des autres, de nos enfants et nous venons tenter ici de prouver le contraire. Nous disons que la fonction première de ces technologies est de rapprocher les êtres humains à condition qu'elles soient utilisées non seulement intelligemment, mais surtout que l'ingénierie pédagogique corresponde aux besoins des apprenants de notre temps. Certains diront que le mot «écologie numérique» est à des années lumières de la biodiversité de notre planète, du rapprochement des gens donc des apprenants, et pourtant, nous pensons que l'avénement du numérique est une chance pour l'humanité. Quand on y regarde de plus près, on s'aperçoit que la comparaison avec notre environnement n'est pas si ridicule qu'il y semble à première vue. Ce qui fait la richesse de notre environnement planétaire, c'est sa biodiversité, même si, de nos jours elle est mis à mal. Ce qui fait la richesse de notre terre, c'est aussi la diversité des cultures et des langues; essayons de ne pas l'oublier. Autrement dit, nous avons un environnement où il a une biodiversité, la faune et la flore et la diversité des hommes et des femmes sur notre planète. Sans cette biodiversité et cette diversité des cultures, il est bien possible que nos jours soient comptés. Nous pourrions dire cela

différemment en disant que nous n'existons pas sans cet environnement diversifié. Eh bien, un environnement numérique n'est pas si différent finalement. Il existe aujourd'hui une diversité numérique extraordinaire sur la toile et dans le monde grâce aux nouveaux logiciels qui sont créés chaque jour. Cette diversité numérique représente une richesse incommensurable. La révolution numérique, c'est aussi quelque chose qui se sculpte et se façonne, se coule et se moule dans les projets et l'imagination des designers. Il est question d'augmenter de manière significative notre processus cognitif. Citons Pierre Levy[25] (la sphère sémantique, 2011):

> Le jour va bientôt se lever pour une civilisation qui se concevra elle-même comme un sujet cognitif à l'échelle planétaire. L'intelligence vivante (et non pas l'intelligence artificielle!) d'une grande civilisation numérique nous attend dans un avenir qui n'est pas si lointain, avec les communautés qui l'animent et les individus qui la portent. Les écosystèmes d'idées seront produits et explorés de manière collaborative dans un espace public – un réseau social – ouvert et universel. Nous allons devenir réflexif, capable de voir de notre propre fonctionnement dans le miroir d'un Hypercortex numérique.

L'évolution culturelle suit toujours l'évolution technologique. Pourrions-nous dire que l'humanité est en train de devenir plus intelligente?

Mais il y a plus. En effet, l'intelligence seule ne suffit pas, quelque que soit le degré qu'elle puisse atteindre. C'est pourquoi nous pensons que cette technologie ne sera salutaire à l'humanité que si elle propage des idées et valeurs humanistes. Nous pensons d'ailleurs que c'est ce qui est en train de se passer. Il ne faut pas se fier aux apparences! Quant à nous, nous aimons particulièrement cette notion d'écosystème d'idées reprise par Pierre Lévy. De nos jours, nous naviguons de plus en plus sur une mer numérique qui nous fait découvrir d'autres contrées du savoir et de l'intelligence. Si le numérique rapproche les hommes du monde, on peut affirmer alors que l'humanité devient plus intelligente. C'est Edgar Morin qui disait qu'«un voyage dans les connaissances est en train de se transformer». C'est Montaigne qui a dit : « Je vois en tout homme mon compatriote ». On pourrait dire «je vois chaque apprenant dans ma classe comme un ami.»

Le voyage de l'apprentissage est en train de se transformer grâce à cette notion de Ticéitude car elle crée des liens et les renforce.

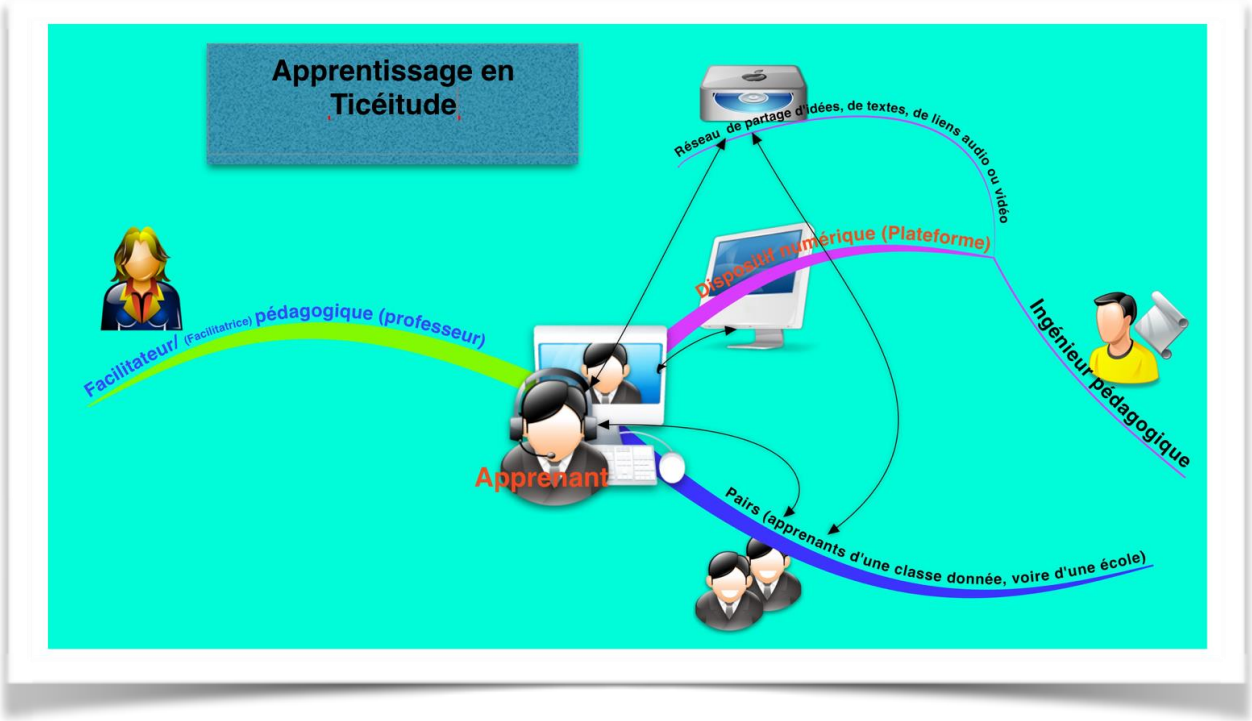
D'ailleurs, il n'y a pas d'apprentissage sans liens. De tout temps, on a toujours appris en écoutant les autres, même s'il y a toujours eu des penseurs pour nous aider à évoluer. De ce point de vue, la Ticéitude représente un triptyque *apprenant, professeur, plateforme modulair*e. Mais on pourrait aller plus loin en disant qu'il s'agit plutôt d'un quadriptyque puisque cela fonctionne ainsi: *apprenants,*

[25] **Pierre Lévy**, né en 1956 en Tunisie, est un philosophe, sociologue et chercheur en sciences de l'information et de la communication (SIC) français qui étudie l'impact d'Internet sur la société, les humanités numériques et le virtuel. Son travail est souvent cité dans le champ de l'information ethics **(en)**, ou éthique appliquée aux NTIC

professeur (facilitateur pédagogique, coach), plateforme modulaire (ingénieur pédagogique) et pairs (les autres apprenants). Vous l'aurez compris, la Ticéitude est innovante et humaniste - comme nous l'avons dit plus haut - puisque non seulement elle implique une centration sur l'apprenant, mais aussi elle implique un travail et une construction du savoir collectif. Nous nous en expliquerons un peu plus tard. Elle crée une *synergie professeur-apprenants-pairs,* c'est-à dire une mise en commun de moyens qui se renforcent entre eux pour arriver à un même but, en l'occurence la maîtrise de la langue française. Les élèves de nombreux lycées australiens en Nouvelle Galles du sud mais aussi dans le Queensland utilisent notre plateforme en Ticéitude, et nous pouvons dire que les résultats ont dépassé toutes nos espérances. Nous avons exprimé à plusieurs reprises le fait que le système scolaire australien est très compétitif; par conséquent ces jeunes ont besoin de réapprendre à travailler ensemble; nous osons dire «réapprendre à vivre». Il s'agit en fait de devenir de véritables êtres humains en train d'apprendre. Apprendre en Ticéitude, c'est être conscient de son apprentissage et que l'on apprend bien qu'avec les autres dans un environnement technicopédagogique, comme nous l'avons exprimé plus haut.

Il est relativement difficile de changer les mentalités, voire les attitudes. Mais nous pensons que la synergie *Ticéitudinale* (synergie en Ticéitude) est en train petit à petit de remplacer la compétition par une émulation progressive. Notons cependant - pour reprendre ce que nous avons écrit plus haut- que le mot «compétition» en latin, *competere*: «tendre vers un point» qui dans sa racine indo-européenne voulait dire «s'élancer vers», «chercher à atteindre» n'est pas si éloigné de notre concept; on pourrait dire que la Ticéitude est un environnement qui tend à pousser les apprenants *en compétition,* c'est-à-dire à tendre vers un point qui est la maîtrise de la langue, ou pour reprendre le sens Sanskrit à «s'élancer» vers les autres pour mieux comprendre et apprendre. Non seulement, les élèves d'une classe donnée ont développé un sens de l'autonomie mais également un sens du groupe, un sens de l'autre. Avec l'aide du professeur qui agit plus comme *un coach* ou un maître d'art, on utilise intelligemment le dispositif qui a été mis à la disposition des élèves, mais aussi on partage, on

collabore et de ce fait on enrichit le matériel numérique et le sentiment d'efficacité personnel et



collectif ont augmenté. On pourrait utiliser l'expression d'*apprentissage-enseignement augmenté*.

Figure 16 -Apprentissage en Ticéitude

On pourra dire alors que la Ticéitude est:

Un environnement durable favorable à l'apprentissage dans une perspective d'apprenance; c'est aussi un environnement technico-pédagogique propice au développement de l'autonomie de l'apprenant, à la métacognition continue et à l'apprentissage collaboratif dans une perspective humaniste où l'enseignant devient coach et accompagne ses apprenants de fle.

La Ticéitude représente donc, comme nous l'avons dit:

une écologie, un écosystème humain et numérique qui est censé promouvoir tout apprentissage et créer des liens.

Etre dans une situation de Ticéitude pourrait vouloir dire qu'*un apprenant est constamment en train d'apprendre grâce à une plateforme modulaire et grâce à l'interaction qu'il développe sur les réseaux sociaux de la plateforme (du site) ou les réseaux sociaux ordinaires comme FaceBook ou Twitter, et cela en collaboration avec un facilitateur pédagogique (professeur)*.

2.1. La notion de compétence en Ticéitude

2.1.1. La notion de compétence dans l'apprentissage des langues

La notion de compétence a toujours été à l'ordre du jour dans l'enseignement des langues. Au XVIIè siècle, le terme désigne une connaissance reconnue qui autorise le sujet devenu compétent à juger et à décider. Il est lié au mot «compétition» qui vient du latin c*ompetere* qui, comme nous l'avons dit précédemment, veut dire «tendre vers un point»; *cum* qui veut dire «avec» et *petere* qui veut dire «chercher». Le Nouveau Petit Robert (2009) la définit ainsi:

> Aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel ou tel acte dans des conditions déterminées » (p.484), « connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières » (p.484), savoir implicite grammatical et lexical intégré par l'usager d'une langue naturelle et qui lui permet de former et de comprendre dans cette langue un nombre indéfini de phrases jamais entendues » (p.484).

Le dictionnaire de l'éducation (Legendre, 2005, p. 248) introduit le concept de capacité, d'habileté qui permet de réussir dans l'exercice d'une fonction ou dans l'exécution d'une tâche:

> Possibilité pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources, une capacité à mobiliser un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés, et d'attitudes en vue d'accomplir une opération, d'exécuter un mouvement, de pratiquer une activité, d'exercer une fonction, de s'acquitter d'une tâche ou de réaliser un travail à un niveau de performance prédéterminé en fonction d'attentes fixées et de résultats désirés ou en vue de l'accès à des études ultérieures.

Il introduit également la notion de savoir être. C'est intéressant pour nous car le «savoir être» est au centre de la notion de Ticéitude.

En langue anglaise, le terme «skills» veut dire aptitudes, savoir-faire, capacités ou habiletés. Une aptitude est une disposition innée ou acquise à effectuer des apprentissages spécifiques. Une capacité renvoie à un savoir ou à un savoir-faire. Dans l'apprentissage des langues, on sait depuis longtemps que les connaissances grammaticales ou lexicale ne suffisent pas. L'apprenant doit également maîtriser l'aspect pragmatique de la langue. La pragmatique examine la manière dont la langue est utilisée dans l'interaction et prend en compte l'importance du contexte. Autrement dit, la pragmatique étudie le langage en situation. C'est envisager le langage comme un moyen d'agir sur le contexte interlocutif. C'est donner du sens à l'interaction. Chomsky (1957: 13) définit la compétence ainsi: «la connaissance intuitive que tout sujet adulte parlant a de sa langue et donc de ses structures».

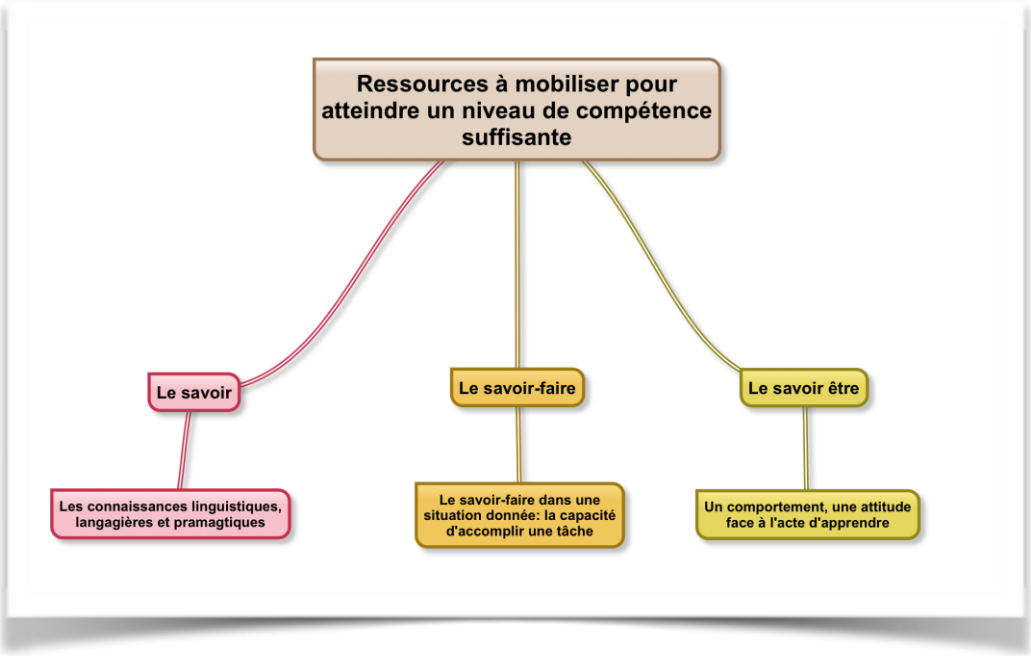
Hymes (Hymes in Galisson, 1976, p. 106) introduit le concept de compétence de communication: compétence linguistique, compétence langagière et la compétence discursive.

Dolz, Pasquier et Bronckart (1993, p. 23-24) reprennent le concept de compétences langagière: «la manière dont un individu mobilise de telles capacités et diverses autres ressources cognitives dans des situations complexes, qui exigent l'orchestration de multiples opérations».

Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) distingue deux types de compétences (CECR, 2001: 122):

1. les compétences générales c'est-à-dire ce qui fait référence aux connaissances du monde, au savoir socioculturel, aux aptitudes d'apprentissage et aux aptitudes et savoir-faire pratiques de la vie quotidienne;
2. les compétence langagière communicative c'est-à-dire les connaissances et aptitudes linguistiques et sociolinguistiques ainsi que les connaissances et aptitudes pragmatiques.

On pourrait ajouter que la compétence est un processus dynamique de mobilisation de ressources (savoir



mobiliser).

Figure 17- La notion de compétence

On parle aussi aujourd'hui de pédagogie orientée vers les compétences: « la pédagogie orientée sur les compétences définit les actions que l'élève devra être capable d'effectuer après apprentissage » (Reuter, 2007, p. 47).

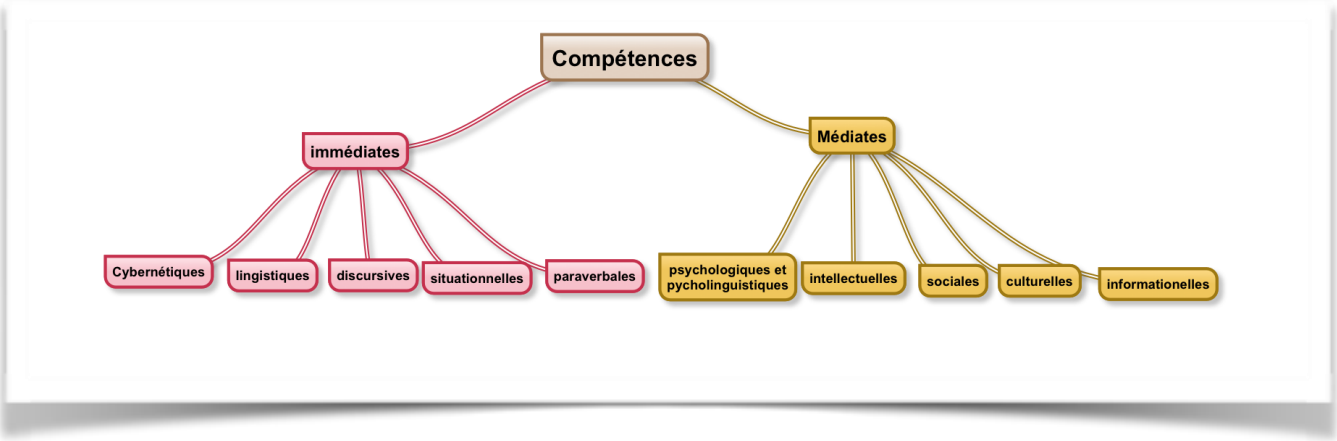
Figure 18 - Niveau de compétence suffisante

La compétence communicative est l'«ensemble des savoirs individuels (savoirs, savoir-faire, savoir-être) impliqués dans la communication verbale» (Legendre, 2005, p. 255). Cela implique des compétences immédiates et des compétences médiates.

Un peu plus tard, Dumortier (2006, p.10) introduit le concept de tâche-problème de communication pour l'apprentissage et l'évaluation des compétences:

> «c'est la situation-problème inédite qui rend nécessaire l'adaptation sociocognitive – l'apprentissage, autrement dit – et c'est la possibilité de résoudre les problèmes d'une situation inédite qui constitue la pierre de touche d'une compétence. »

Cette notion de tâche problème nous paraît intéressante car elle correspond bien à ce qui se passe dans un apprentissage hybride avec le support d'une plateforme modulaire comme celle que nous



proposons. La tâche-problème impose de faire face à des situations différentes et mobilise des ressources hétérogènes. Pour Rey (1996) la compétence est le fait de savoir accomplir efficacement une tâche, c'est-à-dire qu'il introduit la notion de but. Une action ayant un but détermine les compétences. Rey définit trois types de compétence:

1. la compétence-comportement comme réponse automatique à un stimulus;
2. la compétence-fonction comme « faculté à organiser des actes connus en vue d'un but préalablement établi »;
3. la compétence pouvoir d'escient : comme « pouvoir qu'a l'homme d'adapter ses actes et ses paroles à une infinité de situations inédites.

«C'est la puissance générative: la capacité à décider du but à atteindre et, donc, à juger de son opportunité et aussi la capacité à inventer des moyens pour l'atteindre. C'est la capacité de mobilisation à bon escient».

Il s'agit de l'interactivité entre les savoirs. Le fondement épistémologique de cette approche est fondamentalement constructiviste. C'est la conception de l'apprenant envisagé comme être autonome et responsable, apte à évaluer et s'adapter à des situations nouvelles et à recourir aux savoirs requis.

2.1.2. La notion de compétence en Ticéitude

La Ticéitude implique un certain degré de littératie multimodale. Les technologies ajoutent une complexité de la multimodalité. En Ticéitude, on s'oriente vers de nouvelles compétences. Considérons d'abord les compétences des enseignants. Il y a trois sortes de professeurs quand on considère l'utilisation des TIC ou d'une plateforme en Ticéidude:

1. les profs technophobes, ceux qui ont horreur de la technologie et qui pensent qu'elle nous éloignent de nos élèves et qu'elle éloigne les apprenants entre-eux;

2. les profs technophiles, ceux qui sont les fervents de la technologie qui l'utilisent souvent dans leur classe mais pas toujours à bon escient;
3. Les optimistes prudents, dont nous faisons partie, qui utilisent la technologie dans leur classe mais qui pensent d'abord au processus pédagogiques et aux objectifs à atteindre.

Les compétences des enseignants vont varier en fonction du degré du sentiment d'efficacité personnel et collectif, c'est-à-dire du degré de confiance qu'ils ont de pouvoir utiliser la plateforme numérique ou tout simplement de pouvoir inscrire leurs élèves dans le système. Dans un département de langue en Australie, nous avons observé que les trois groupes dont nous parlions plus haut sont présents. Par conséquent, le sentiment d'efficacité collectif par rapport au TICE est généralement assez bas. Mais il y a toujours un ou deux professeurs qui seront des leaders et qui ont suffisamment de compétences techniques pour mener les autres, les aider, les rassurer et aussi pour innover. L'innovation va de pair avec Ticéitude.

Chez les apprenants qui sont tous et toutes des *digiborigènes,* car ils sont nés sur la planète numérique, il existe bien sûr un certain enthousiasme à l'utilisation des ordinateurs en classe. Le numérique est, par son étymon, symbole de partage et de nomadisme. Le mot «éducation» veut dire «exode» en ancien grec autrement dit une invitation à sortir de soi. Les apprenants en Ticéitude deviennent bienveillants. La Ticéitude est une notion de la bienveillance. Nous reprenons ici les travaux d'Emmanuel Belin (1999) sur la notion de dispositif bienveillant. La Ticéitude permet de fabriquer du «commun» en permettant aux utilisateurs d'administrer leurs ressources et leur mémoire collective. La compétence en Ticéidude va donc se définir comme suit:

«*la capacité pour l'apprenant d'apprendre en autonomie bienveillante et de mobiliser, d'orchestrer, de coordonner des ressources, y compris celles proposées par le dispositif en ligne qu'il utilise, afin d'être plus efficace et d'être plus indépendant dans son processus d'apprentissage et ce avec les autres*».

Cela implique une capacité de communication avec les autres. Par définition, la Ticéitude implique des «compétences-escientes» puisque l'apprenant est toujours poussé à agir à bon escient. La compétence en Ticéidude implique donc également un pouvoir d'adaptation; pouvoir non seulement de s'adapter au nouveau mode d'apprentissage qu'elle procure mais aussi de s'adapter aux autres pour pouvoir apprendre, travailler, rechercher avec eux. La Ticéitude rend les élèves responsables de leur culture numérique. Il s'agit d'un espace d'apprentissage et de création.

2.2. Une nouvelle définition du concept de littératie en Ticéitude

Avec les nouvelles technologies, le concept de littératie doit être redéfini. Littéralement, c'est la capacité d'une personne à lire et écrire (l'alphabétisation de base). Ce concept est issu du mot anglais

literacy (alphabétisation). La définition du terme littératie ne cesse de s'enrichir. L'OCDE le définit ainsi:

> «l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre sa connaissance et ses capacités».

Nous sommes dans une période de transition. Les politiques d'éducation et les curriculum ne se sont encore pas adaptés aux changements qui se sont produits grâce aux médias numériques qui sont de plus en plus implantés dans la vie des apprenants du monde entier. Il existe aujourd'hui une contradiction entre les évaluations qui sont pratiquées dans les écoles. En effet, ces évaluations sont encore imprimées (text-based materials). On parle aujourd'hui de littératie visuelle, de nouvelle littératie, de littéraire numérique, de multimodalité ou de multilitératies (Kress &Van Leeuwen, 2001) ou encore de littératies multiples (Simpson & Walsh); cela réfère à des compétences de communication dans le monde contemporain. La littératie multimodale réfère à la recherche du sens à travers la lecture, la lecture visuelle, la compréhension, la capacité de répondre en produisant et en interagissant avec des médias et des textes numériques. La littératie médiatique multimodale conjugue différents modes tels que l'image (iconique), le texte, le son (auditif), le mouvement dans un document spécifique (hypertexte) peuvent apparaître simultanément and de manière synchrone. Le mot hypertexte a été inventé en 1967 par Théodor H. Nelson pour désigner des écrits non-linaires. Un produit hypertextuel aujourd'hui désigne un ensemble de données textuelles accessibles au lecteur par navigation intérieure. L'hypertexte utilise le multifenêtrage (exemple du dictionnaire électronique *Le Robert*). Un hypermédia est un ensemble organisé d'informations appartenant à plusieurs types de médias (textes, images, son). Il est généralement interactif. On parle parfois de parcours de lecture. Notez que cette notion n'est pas nouvelle puisque Diderot dans son livre *Jacques le Fataliste* imagine que l'histoire se construit grâce à l'intervention plurielle des acteurs et du lecteur. Souvent l'élément visuel peut être dominant dans les podcasts ou les vidéos par exemple. Cela bouleverse les certitudes de la pédagogie et de la pédagogie des langues en particulier. Kress et Leeuwen (2001, p 1-2) définisent la multimodalité ainsi: «l'usage, en contexte réel de communication médiatique, de plus d'un mode sémiotique pour concevoir un objet ou un événement sémiotique».

Il a été démontré que le niveau littéraire d'une personne influe sur son degré d'utilisation des TIC (Massé et, 1998). Un niveau de littératie minimal est primordial à l'acquisition de compétences numériques. Même si la vidéo et son traitement se développent de manière importante sur Internet, la plus grande partie de l'information accessible reste fondée sur le texte (Stewart, 2000). Leu (2000) avait fait remarquer que les compétences de base en lecture et en écriture devenaient plus importantes du fait de l'augmentation constante d'information transmise et partagée par le support des TIC. Ce

nouveau concept de littératie implique aussi une compétence informatique chez les apprenants comme chez les professeurs. L'association américaine des bibliothèques (American library Association) définit la compétence dans l'usage de l'information comme «savoir reconnaître quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate; ainsi que de l'évaluer ou l'exploiter». Le grand dictionnaire terminologique de la langue française de l'Office québécois de la langue française parle de culture de l'information.

C'est un écrivain anglais, Samuel Johnson (18 September – 13 December 1784), qui disait il y a longtemps que «ce qu'il y a de mieux en dehors de savoir quelque chose, c'est de savoir où le trouver» (The next best thing to knowing something is knowing where to find it). Une récente étude en Grande Bretagne (United Kingdom Literacy Association, UKLA) a démontré que des apprenants de 3 à 16 ans utilisaient une variété de compétences et stratégies pour la lecture de texte sur écran. La navigation sur un texte sur écran implique une lecture qui est très différente de la lecture traditionnelle linéaire de gauche à droite. Les élèves furent capable «d'éplucher» la langue, les images et la musique tout en mettant l'accent sur les sections clés pour en retirer l'information essentielle. Si on considère l'écriture en ligne (sur écran), on sait qu'elle existe depuis longtemps avec l'avénement des logiciels de traitement de texte, mais de nos jours, les nouveaux logiciels permettent une sophistication qui n'existait pas auparavant (graphics, photographies, images, documents sonores). Le design fait partie intégrante de la notion de littératie. Les apprenants pourront ainsi développer leur créativité. De nos jours, professeurs et apprenants vont devoir constamment s'adapter aux nouvelles technologies. Une expérience à Sydney en Australie impliquant 16 professeurs des écoles dans 9 écoles primaires a montré que les enfants obtenaient très rapidement une compétence suffisante avec des textes numériques (Walsh, 2008, 2009). On a noté en particulier qu'une richesse d'apprentissage s'est développée du fait que les apprenants étaient entièrement impliqués dans ce qu'ils entreprenaient aussi bien en lecture qu'en écriture grâce à l'interaction qui existait (cela impliquait la discussion, l'écoute des autres, l'observation, l'analyse visuelle de certains matériels imprimés ainsi que des textes numériques). Il existait une interaction constante entre leur expérience sensorielle et leur expérience de l'écriture sur écran avec images et textes. Avec l'aide du professeur, les apprenants ont mis en place un agenda en ligne à l'aide de la plateforme *VoiceThread*; cela a encore renforcé l'interaction entre les apprenants et leur professeur ainsi que leur compétence de recherche. *Voicethread* (littéralement fil de voix) est un logiciel en ligne qui permet d'enregistrer des commentaires écrits au clavier, enregistrés avec un micro ou une webcam, sur des textes, des images, des extraits sonores ou des vidéos, pour aboutir à un diaporama multimédia. Grâce à cette plateforme, les élèves sont capables de voir le travail et les réponses d'autres apprenants de manière synchrone puis de participer ou de répondre à leur tour. Les données recueillies dans cette étude confirment la nécessité de redéfinir le concept de littératie dans le contexte actuel en Australie surtout à la veille de

l'émergence d'un nouveau curriculum national. La lecture (lecture hypertextuelle) proprement dite et la lecture visuelle sont interchangeables, l'élève doit apprendre à décoder, à analyser, à faire des liens, à interpréter, à naviguer et à répondre en ligne. Une telle interactivité grâce à la communication en ligne a mis en place des pratiques sociales nouvelles et a redéfinit le concept de «parler» et «écouter» pour apprendre. En ce qui concerne l'écriture, l'apprenant apprend à composer, à planifier et à créer (Design). L'importance de la mise en page et de la mise en forme renforce la dimension picturale du texte. On quitte la linéarité de l'écriture grâce aux outils métatextuels de la représentation (Marty, 2005). Un tel mode d'apprentissage développe les compétences suivantes chez les apprenants:

1. compétence de collaboration;
2. compétence de recherche (d'investigation);
3. compétence de négociation;
4. compétence de réseaux (la capacité d'établir des réseaux);
5. autonomie de l'apprenant;
6. esprit critique de l'apprenant;
7. compétence à apprendre une démarche structurante (être capable de repérer les mots clés d'un texte par exemple).

Ici, on peut dire que le clavier concurrence le stylo.

Tout ce que nous venons d'écrire correspond à ce que Richardson (2008) a appelé «la naissance de la littératie réseau» (apprentissage connectiviste).

Les élèves de Toowoomba Grammar qui ont participé à notre étude en utilisant notre plateforme dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère ont bénéficié de l'approche hybride que nous avons mise en place avec l'aide de leurs professeurs. Cette approche hybride en Ticéitude se formulait ainsi:

1. base du cours en ligne (Modules choisis par le professeur avec ou sans les apprenants dans un système de calendrier);
2. cours en présentiel (classe normal) avec renforcement de l'oral et passage à l'écrit;
3. apprentissage et participation collectifs des élèves sur le réseau en place de la plateforme (Sorte d'agenda en ligne comme *VoiceThread*): participation individuelle et collective (y compris celle du professeur), écrit, enregistrement oral, commentaires et vidéos;
4. évaluation formative régulatrice (centrée sur le processus, texts de progrès auto-corrigés), exercices qui apparaissent constamment dans les modules de la plateforme;
5. discussion hebdomadaire entre les élèves d'une classe pour analyser leur progrès (métacognition), participation de chacun et participation de l'enseignant ainsi que discussion pour redéfinir les objectifs et les moyens d'y arriver.

En Ticéitude, l'apprenant développe des stratégies d'apprentissage individuelles et collectives organisées autour d'un dispositif numérique en ligne avec l'aide d'un accompagnateur pédagogique. Il travaille seul et avec les autres. Il est en quelque sorte «accompagné». Cette notion d'accompagnement est essentiel pour comprendre les stratégies d'apprentissage en Ticéitude. On peut parler d'accompagnement multiple puisque le professeur accompagne l'élève mais aussi ses pairs. Nous reparlerons de la notion d'accompagnement un peu plus loin.

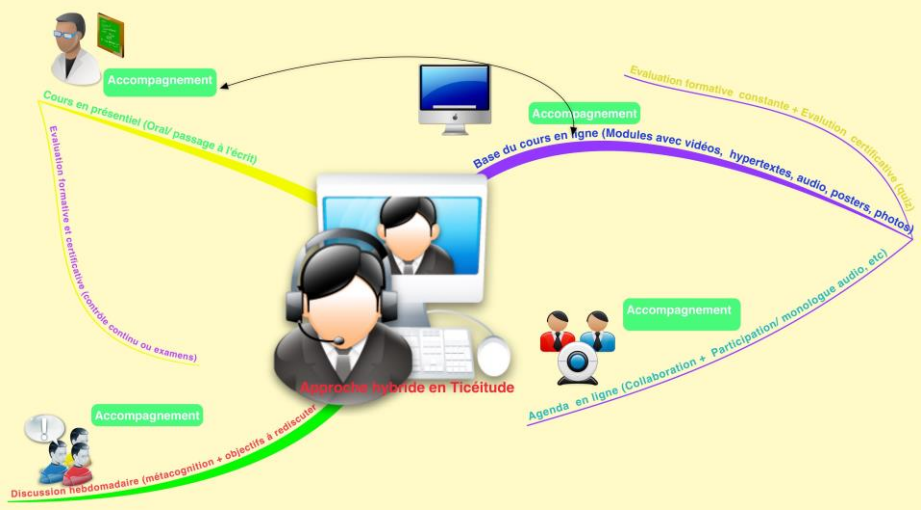


Figure 19 -Approche hybride en Ticéitude

2.3. Le cerveau est un processeur multimodal

Ce n'est pas le cerveau qui pense, mais nous qui pensons le cerveau (Friedrich Nietzsche)

De nombreuses recherches ont essayé de comprendre le fonctionnement du cerveau pour apprendre. On parle aujourd'hui de neurosciences de l'éducation. La neuro-éducation traite du cerveau et des processus cognitifs qui lui sont attachés. De nos jours, les neuro-scientifiques font la relations entre cerveau et école. La neurophysiologie fut créée en Angleterre dans les années 1930. La neurobiologie s'est imposée dans les années 1950. La notion de cognition est à la base des sciences cognitives; elle date du milieu du XXè siècle et désigne la fonction biologique produisant et utilisant la connaissance. Les neurosciences cognitives sont donc définies comme l'ensemble des disciplines qui ont pour objet d'établir la nature des relations entre la cognition et le cerveau (Tiberghien, 2002). La neuro-imagerie est à la base du développement des neurosciences cognitives. La plus grosse partie du cerveau est appelé le cérébrum. Le cérébrum est composé de deux hémisphères reliés par ce qu'on appelle le corps calleux (Corpus collosum). Les deux hémisphères sont composés de quatre lobes. Notre cerveau contiendrait 100 milliards de neurones. Mais aucune certitude sur ce nombre n'est vraiment acquise. Les évaluations varient, car personne n'est réellement allé compter les neurones un par un dans un

cerveau. Seule une extrapolation permet d'approcher le nombre, qui reste approximatif! Alors que le nombre symbolique de 100 milliards semblait faire l'unanimité, une chercheuse brésilienne a annoncé au printemps dernier qu'un cerveau était en fait composé de 86 milliards de neurones. Les neurones ne sont pas indépendants les uns des autres. Ils établissent entre eux des liaisons et forment des chaînes de neurones constituant un fantastique réseau. Les neurones sont des cellules excitables qui reçoivent et transmettent des signaux de nature électrochimique. Les neurones sont reliés entre eux par les synapses.

Apprendre crée une demande sur le cerveau. Le cerveau y répond en développant de nouveaux circuits pour connecter de nouvelles informations à des connaissances courantes ou passées. Les synapses sont ce qui constitue tout apprentissage. Du point de vue neuro-scientifique, la forme la plus élémentaire de l'apprentissage est la réaction cérébrale d'un individu à un stimulus, une nouveauté: l'information est perçue, traitée et intégrée. Cela entraîne des modifications structurelles au sein des réseaux cérébraux. La communauté des neurosciences est convaincue que le processus d'apprentissage s'opèrent selon le principe connectionniste. Pour que l'information soit retenue, les réseaux synaptiques se modifient en créant de nouvelles connections entre les neurones. C'est ce qu'on appelle la plasticité synaptique. On parle de plasticité intrinsèque par exemple dans le développement de l'audition ou de la vision et de plasticité extrinsèque dans le développement de la mémoire de travail, de la mémoire à long terme, de la prise de décision ou de la médiation émotionnelle. Les connections entre les neurones se développent grâce à l'expérience individuelle, et forment une «carte personnelle cognitive» (Jensen, 2000, P. 15). Ce qu'on appelle les connections ou terminaisons axonales sont dites «épigénétiques» ce qui veut dire qu'elles sont indépendantes des instructions génétique; elle sont donc créées grâce aux expériences d'apprentissage. Utilise-les ou perd-les est certainement vrai quand on parle du cerveau. Chaque individu a bien sûr un potentiel inné du cerveau, mais on sait aujourd'hui qu'il existe ce qu'on appelle une altérité des capacités; ce qui veut dire que le cerveau crée plus de matière grise grâce à l'apprentissage et l'environnement de la personne. Les recherches prouvent aujourd'hui que l'apprentissage d'une langue étrangère crée de nouveaux réseaux synaptiques.

2.3.1. L'apprentissage basé sur le fonctionnement du cerveau et le développement de l'intelligence

C'est Gardner (1983) qui le premier a émis la théorie d'intelligences multiples. La théorie de Gardner se base sur le fait que chaque personne apprend différemment. Il répertorie 7 types d'intelligence:

1. l'intelligence verbal ou linguistique;
2. l'intelligence logique, mathématique;
3. l'intelligence visuelle ou spatiale;

4. l'intelligence corporelle kinesthésique;
5. l'intelligence auditive, musicale;
6. l'intelligence interpersonnelle ou de communication;
7. l'intelligence intra-personnelle.

Les activités sur écran sont par exemple des activités kinesthésiques.

Puis, il a ajouté l'intelligence naturaliste-écologique et l'intelligence existentielle. Il définit l'intelligence comme la capacité de résoudre des problèmes ou de créer des produits qui ont une valeur dans une ou plusieurs cultures. D'après Crahay (2010), le terme d'«intelligence» est désuet; il préfère employer le terme «cognition» qui réfère au potentialités individuelles.

Un peu plus tard, Kovalik and McGeehan (1999) ont développé ce qu'ils ont appelé un environnement d'apprentissage compatible avec le fonctionnement du cerveau ou l'instruction thématique intégrée. Cela prend en compte l'activité collaboratrice du corps et du cerveau. Leur théorie est basée sur six critères d'apprentissage:

1. l'absence de menace. L'apprenant a besoin de se sentir en confiance. Il y a donc un besoin de créer un environnement de confiance;
2. des contenus de cours pertinents et qui encouragent l'apprenant à se sentir partie d'un groupe;
3. un apprentissage qui donne des choix de comment apprendre et où l'apprenant a un certain contrôle sur son processus d'apprentissage;
4. l'établissement d'un emploi du temps suffisamment souple pour une exploration en profondeur des contenus;
5. une environnement riche qui procure une ambiance d'apprentissage (avec des approches multi-sensorielles par exemple);
6. une collaboration entre apprenants; les élèves apprennent mieux quand il y a une interaction suffisante et ils peuvent résoudre des problèmes plus facilement. Cela améliore la qualité de leur production par exemple.

Un peu plus tard encore, Hill (2001) a ajouté l'importance du feedback.

Précisons que le dispositif hybride que nous avons mis en place répond à la plupart de ces critères: multimodalité, multisensorialité, feedback (exercices auto-corrigés), contrôle de son processus d'apprentissage, atmosphère plaisant, contenu riche, collaboration et même apprentissage individualisé.

Le développement du cerveau est la conséquence des interactions entre l'organisation cérébrale de base (génétique) et l'environnement (l'acquis). Les imageries cérébrales ont révélé que plus certaines région du cerveau sont stimulées longtemps, plus l'information est retenue. Plus le processus de mémorisation est élaboré, plus le contenu sera accessible facilement (Sons, toucher, vision, répétition, etc). Dans tout apprentissage par exemple, il est important pour l'apprenant de comprendre le lien

entre ce qu'il apprend et comment il pourra l'appliquer dans sa vie pour que la mémorisation soit accentuée. Tout apprentissage se fait grâce aux «input» (les informations que l'on reçoit) sensoriels (oral, visuel et tactile). Une exposition dès le plus jeune âge à de nouvelles informations permet au cerveau de détecter et créer de nouveaux modèles de sens (Jensen, 2000). Cela peut vouloir dire que dans l'apprentissage des langues par exemple, une exposition à la langue dès les premières leçons aura des effets positifs sur la motivation de l'apprenant (Il est essentiel de parler la langue cible par exemple). L'utilisation de cartes heuristiques, de graphiques ou de l'art en général aura un effet positif sur la qualité de l'apprentissage. Dans le cerveau le processus de mémorisation se passe ainsi:

1. l'encodage c'est-à-dire l'acquisition des connaissances;
2. la rétention, c'est-à-dire le stockage de l'information;
3. la récupération c'est-à-dire l'actualisation de ce qu'on a appris.

Roediger et Butler (2011) montrent que l'effort conscient de récupération de l'information dans la mémoire est bien plus efficace que les lectures successives ou les répétitions orales. L'interrogation régulières des élèves sur le contenu du cours donne de meilleurs résultats qu'un apprentissage par cœur. Un environnement enrichi par le biais d'un double codage, code verbal et codage visuel favorise le développement du cerveau.

Goswami (2008) identifie six principes d'apprentissage pouvant être utilisés dans les salles de classes:

1. l'apprentissage est basé sur l'expérience et fonctionne par incrémentation (En informatique, l'incrémentation est l'opération qui consiste à ajouter une valeur entière fixée à un compteur.);
2. l'apprentissage est multi-sensoriel;
3. les mécanismes cérébraux de l'apprentissage structurent des informations isolées pour construire des concepts génériques;
4. l'apprentissage est modulé par les émotions, les intentions et le stress;
5. l'apprentissage est social;
6. le cerveau est plastique tout au long de la vie.

Pour appliquer ces principes, il faut absolument que l'enseignant crée un environnement apaisant propice aux échanges ainsi qu'un environnement stimulant intellectuellement. Par ailleurs, chaque individu a son propre rythme personnel qu'on appelle le rythme circadien (rythme biologique). Des recherches ont montré que chaque apprenant a son heure optimale d'apprentissage pendant la journée (Jensen, 2000). Les deux hémisphères gauche et droit alternent leur cycle d'efficacité individuelle pendant la journée. Chaque apprenant est différent et donc apprendra mieux à certaines heures de la journée que d'autres. Ceci plaide en faveur de l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage telle que celle que nous avons créée puisque l'apprenant travaille à son rythme, quand il le veut et où il le veut et il a le choix des heures et de l'environnement d'apprentissage, voire même des contenus.

C'est Caine R et Caine G en 1991 qui ont répertorié 12 principes d'un enseignement compatible avec le fonctionnement du cerveau:

1. le cerveau est un processeur parallèle; il gère différents types d'informations: émotions, connaissances culturelles, etc. Par conséquent, le cerveau répond bien à une variété de stratégies d'enseignement, dont l'enseignement-apprentissage assisté par les technologies et avec un dispositif en ligne tel que celui que nous avons mis en place;
2. tout apprentissage engage la totalité de la physiologie d'un apprenant;
3. la recherche du sens est innée (chaque expérience est unique et fondatrice du savoir);
4. la recherche du sens se fait par l'intermédiaire de modèles (patterning);
5. les émotions de l'apprenant sont cruciales pour que le sens se développe à travers des modèles (feelings, attitudes);
6. le cerveau assimile les parties et le tout simultanément (quand les parties d'un tout et la totalité du tout sont négligées au niveau de l'enseignement-apprentissage, des difficultés d'apprentissage surviennent);
7. tout apprentissage implique une attention soutenue et une perception périphérique (influencées par l'environnement, la culture et même le climat);
8. tout apprentissage implique un processus conscient et inconscient (le processus de comment aussi bien que ce qu'on apprend);
9. tout apprenant possède deux types de mémoire: un système de mémoire spaciale et un système de mémoire brute (basée sur la répétition). De ce fait, un enseignement qui met l'emphase sur la mémoire brute ne promeut pas un apprentissage spacial par expérience et par conséquent inhibe la compréhension;
10. tout apprenant comprend et mémorise mieux quand des compétences et un contenu sont incorporés dans la mémoire spéciale naturelle (L'apprentissage par expérience est plus efficace). Notre dispositif engendre un apprentissage par expérience;
11. tout apprentissage est renforcé par les défis (challenges) et inhibé par la menace (l'apprentissage assisté par ordinateur ou avec un dispositif en ligne ne doit jamais être menaçant, mais est toujours un défi autant pour les professeurs que pour les apprenants);
12. chaque cerveau est unique (chaque apprenant peut exprimer ses préférences) et donc un enseignement-apprentissage doit être multimodal autant que possible. L'apprentissage en Ticéitude respecte bien cette notion puisqu'on peut très facilement individualiser les programmes d'une part et d'autre part l'apprentissage assisté par un dispositif est multimodal par définition.

2.4. Apprentissage multimodal en Ticéitude

L'équipe du professeur S. Dehaene a créé un blog appelé «mon cerveau et l'école». Le professeur Dehaene propose quatre piliers de l'apprentissage:

1. l'attention: il est conseillé de capter l'attention sur les tâches;
2. l'engagement actif: l'apprentissage est optimal lorsque l'enfant alterne apprentissage et tests répétés de ses connaissances. C'est ce que nous proposons dans les modules sur notre plateforme;
3. le retour de l'information: c'est en constatant qu'on ne sait pas encore que le cerveau peut apprendre;
4. la consolidation c'est-à-dire la répétition active (petites séquences quotidiennes). C'est ce que nous proposons dans notre parcours en ligne puisque les élèves font des modules de 10 à 15 minutes tous les jours.

Notre dispositif en ligne dans une perspective hybride peut justement aider l'enseignant à maximiser ces quatre facteurs essentiels pour un apprentissage durable. Le critère de la nouveauté joue un rôle important quand l'apprenant apprend à l'aide d'un tel dispositif. Grâce au réseau social que nous avons créé, une sorte d'agenda didactique, il se crée également une co-construction des savoirs. L'écrit est souvent bien plus valorisé lorsqu'il a d'autres lecteurs que le seul professeur! Par ailleurs, l'écrit peut être complété par des images, des sons ou des vidéos; ce qui stimule l'apprentissage neuronal.

En ce qui concerne la répétition, un tel dispositif s'est révélé très utile. Notre dispositif constitue un formidable levier pour l'enseignement et l'apprentissage. Il est intéressant de noter comment l'architecture digitale est en quelque sorte le miroir du processus neuro-mental.

Capture d'écran 10 - Exemple d'exercice suite à un module sur la famille (Evaluation formative)

2.5. La Ticéitude et l'apprentissage coopératif et participatif

Human beings, who are almost unique in having the ability to learn from the experience of others, are also remarkable for their apparent disinclination to do so[26]

Douglas Adams

Henri et Lundgren (2001) dans leur livre sur l'apprentissage collaboratif consacrent 35 pages à sa définition, et nous nous en inspirons pour proposer la suivante:

> Pour nous un apprentissage collaboratif implique toute activité d'apprentissage réalisée par un groupe d'apprenants ayant un but commun participatif, ayant une motivation commune et une volonté d'interaction, d'entraide; et bénéficiant chacun des apports des autres, de la synergie du groupe et de l'aide d'un formateur facilitant les apprentissages individuels et collectifs.

Le contexte scolaire est soit compétitif, individualiste ou coopératif. La coopération est plus éthique, empiriquement supportée et partie intégrante de tout développement humain dans n'importe quelle situation. La coopération est au cœur de notre évolution. Dans le contexte de la classe, il s'agit de réaliser l'inter-dépendance de ses membres. Les apprenants collaborent mieux quand ils ont conscience qu'il se «noient» ou «nage» ensemble. On apprend mieux ensemble à travers les expériences de la classe. L'importance de l'environnement social dans l'apprentissage scolaire a été reconnue d'abord par John Dewey, puis par Lev Vygotsky, puis par Jerome Bruner. Dans la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985) on y retrouve une composante sociale. L'élève appartient à plusieurs réseaux, la famille, sa classe ou son équipe de foot. L'élève influence donc la vitalité de ces groupes. D'après plusieurs chercheurs, le travail en collaboration en classe rapporte énormément plus de bénéfices que le travail individuel en compétition (Johnson, Johnson & Holubec,1994). Il est essentiel de prendre conscience de l'interdépendance des membres d'une classe. La motivation est le rendement des élèves est plus élevé quand il y a travail collaboratif. La collaboration favorise les interactions, renforce la responsabilité et le développement de la socialisation. Newman (1989) dans un article sur l'engagement des élèves envers leur apprentissage retient 5 facteurs importants pour apprendre:

1. un besoin d'acquérir des compétences;
2. un renforcement extrinsèque des compétences;
3. un renforcement intrinsèque des compétences;
4. un support de l'entourage;
5. un sentiment d'appartenance ou de propriété envers leurs réalisation.

[26] [traduction](citation traduite par nos soins): les humains, qui sont presque uniques à avoir la capacité d'apprendre de l'expérience des autres, sont aussi singuliers par leur réticence d'apprendre des erreurs des autres.

Il insiste sur l'importance du réseau social qui encourage les apprenants à réaliser des productions. Tout cela explique l'engouement des élèves pour la technologie de nos jours. Newman (1989) n'approuvait pas une structure scolaire qui encourage la compétition au lieu de la collaboration entre élèves. De nos jours, professeurs et élèves ont accès aux technologies de l'information et de la communication qui les encouragent à la collaboration, aux évaluations formatives. L'écriture et la lecture participative sont aisées de nos jour avec des plateformes spécialement créées pour les lycées. On peut mentionner la plateforme wikispaces.com ou le centre pour l'éducation et la recherche en langue étrangère de l'université du Michigan aux Etats-unis (Center for Language Education and Research) qui met à la disposition des apprenants et des professeurs du monde entier sa plateforme et ce gratuitement (Rich Internet Applications). Cette dernière plateforme permet aux professeurs de langue et aussi aux apprenants de télécharger des documents audio ou des documents vidéos.

Nous vivons une période extraordinaire de notre histoire où est en train d'émerger une culture participative (Emerging participatory culture). On voir naître des communautés d'apprenants qui se soutiennent mutuellement et dont les membres ont conscience qu'ils appartiennent à un groupe et sont connectés aux autres, mais aussi que leur contribution est importante. Tout cela facilite un apprentissage informel et aussi une forme de coaching mutuel dans une classe ou un environnement donné. On est enfin en train de réaliser qu'on peut apprendre des autres et avec eux! Gee (Gee, 2003, pp. 205-206) appelle cette culture de l'apprentissage informel des «espaces d'affinités» qui sont soutenus par des projets communs. De tels espaces permettent à l'apprenant de se sentir «expert» tout en s'enrichissant de l'expertise des autres membres du groupe. On apprend énormément du feedback des autres (Beta-reading).

Un nouveau paradigme est en train d'émerger autour des apprentissages collectifs médiatisés en langue. On parle depuis une quinzaine d'années d'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO). Apprendre est un acte social et culturel (Vygotsky). On voit aussi apparaître le terme télécollaboration (Network Based Language Teaching (NBLT ou Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education (ICFLE). L'approche socio-culturel souligne le caractère médié de la pensée humaine. De nos jours, il y a un éventail de paradigmes en pleine évolution. Les artifacts font partie de la médiation (outils matériels ou symboliques (Vygotsky). Le terme dimension culturelle est plus approprié pour désigner tout outil, symbolique ou matériel, véhiculant l'agir humain. On pense bien sûr à l'outil matériel que sont les ordinateurs et les outils mobiles aujourd'hui. L'apprentissage est imbibé dans la situation dans laquelle il a lieu. On parle aujourd'hui de paradigme de la cognition distribuée. Toute action humaine est configurée par l'environnement dans lequel elle s'inscrit (matériel, symbolique, individuel ou collectif). Le rôle des artefacts est davantage pris en considération au sein du paradigme de la cognition distribuée grâce à l'interaction homme-machine.

D'après Suchman (1987) et Winograd et Flores (1986), ces outils sont loin d'être considérés comme de simple ajouts. Les artefacts jouent un rôle décisif dans le déroulement des processus cognitifs humains. La cognition distribuée s'intéresse au système fonctionnel, défini comme espace commun entre les individus et les éléments de la situation. Ainsi la cognition est conçue comme distribuée en agents et resources environnementales. Les processus cognitifs sont distribués parmi les membres du groupe social. Les processus sont aussi distribués dans le temps (ainsi des apprentissages antérieurs peuvent transformer la nature d'un apprentissage ultérieur). On assiste aujourd'hui à une «explosion» des apprentissages collectifs médiatisés. Aux Etats-unis, il y a même aujourd'hui une revue de l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (International Journal of Computer supported collaborative learning). On valorise le caractère social des échanges en ligne. Dans ce paradigme, l'enseignant devient de plus en plus un facilitateur d'apprentissage. Cela nous fait aborder la notion de dispositif puisque l'environnement que nous avons mis en place est soutenu par une plateforme et un réseau social d'apprenants et de professeurs. Qu'est-ce qu'un dispositif alors?
Holtzer définit le dispositif comme

> un ensemble organisé de structures, de ressources et de moyens mis en place en fonction d'un projet pédagogique. Un dispositif de formation en langue étrangère combine des espaces d'apprentissage pluriels (salles de cours, centre de ressources, espaces de conversation...), chaque espace donnant lieu à des modalités d'apprentissage différentes (apprentissage collectif, en petits groupes, en binôme, individuel) et ayant une fonction pédagogique spécifique (enseignement, auto-apprentissage, apprentissage collaboratif, tutorat... » (Holtzer, 2002 : 14).

Pour M. Pothier, un dispositif est « un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers » (Pothier, 2003 : 81). En ce qui nous concerne, c'est un système pédagogique complexe et intégré faisant appel aux technologies. Chaque composante du système étant conçue en complémentarité avec les autres pour un projet de formation efficace. L'aspect intégré du système est essentiel.
Un tel système implique un ensemble de sous-systèmes ou composantes, des individus interagissant dans un but commun. Cette façon de voir un système sous-entend une collaboration entre les individus.

2.5.1. Dispositif de la Maison de Ste Claire

En ce qui nous concerne, nous avons créé - comme nous l'avons déjà mentionné- une plateforme-réseau sur notre site qui permet aux apprenants d'une classe donnée de coopérer, d'échanger, de créer avec ou sans leur professeur. Nous relatons ici un exemple de coopération à Toowoomba Grammar School, lycée de Toowoomba dans le Queensland en Australie. Des élèves de seconde qui étudiaient

un module sur «parler d'un événement passé» ont tout simplement échangé des photos de leur dernières vacances. Certains ont créé un diaporama avec commentaires audio, d'autres ont créé un album photos avec légendes. Notons que l'enseignante qui participait au projet a également créé un diaporama. Puis, chaque élève devait parler devant la classe pendant une minute pour présenter son projet avec l'aide d'un projecteur. Non seulement, on comprendra que les élèves étaient extrêmement motivés par cet exercice, mais aussi, ils nous ont confié que cette tâche n'était pas un vrai «travail». C'est ce que nous appelons «travailler sans travailler» ou «apprendre sans travailler» (working without working). Ainsi, dans cet exemple, on comprend que les apprenant ont tous eu l'impression de ne pas travailler, mais d'apprendre dans le flux de l'activité. D'ailleurs, nous avons déjà abordé cette notion de flux.

Dans un tel dispositif, personne n'est vraiment auto-suffisant, personne ne sait tout; l'apprentissage coopératif est nécessaire. Cette interdépendance favorise une atmosphère de responsabilité conjointe, de respect mutuel et un sens de l'identité de groupe. Cette notion de dispositif hybride que nous avons créé combine des séances en auto-apprentissage collaboratif en présentiel et en temps asynchrone. Dans un tel dispositif, la notion d'accompagnement est essentiel. Elle est basée sur une multimédiation. Ce dispositif est aussi orienté vers la pédagogie du projet puisqu'on encourage les apprenants à s'investir dans des projets ou mini-projets comme diriger un petit film sur ses vacances par exemple en utilisant son Smartphone ou son Ipad, puis en le postant sur le réseau du dispositif.

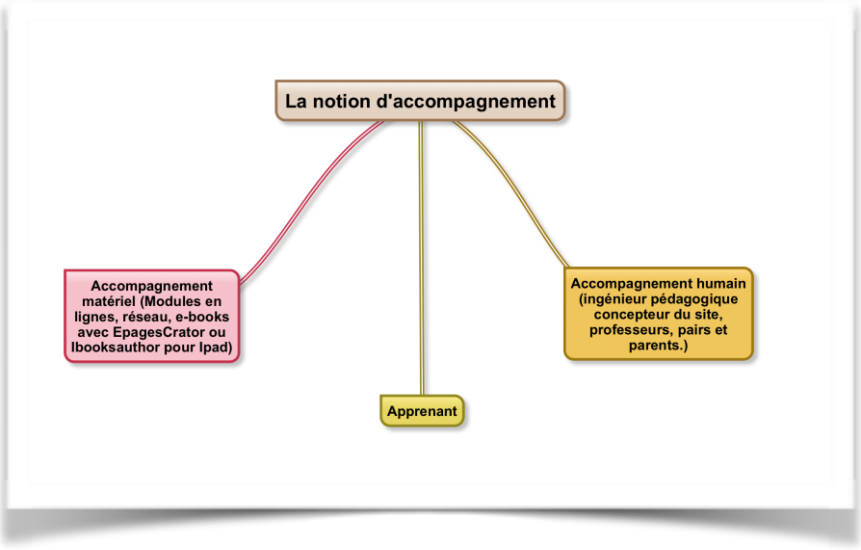


Figure 19: la notion d'accompagnement en apprentissage collaboratif

Nous souhaitons maintenant essayer de répertorier les avantages de l'apprentissage collaboratif en ligne:

1. flexibilité de temps et autonomie. L'apprenant a la possibilité de revenir sur une leçon ou sur une lecture qui a été faite en ligne dans un module ou sur le réseau. L'apprenant peut aussi gérer son temps comme il le veut;
2. l'apprenant a un délai de réflexion et peut développer son esprit critique. L'assimilation est plus progressive et donc plus durable. Le rôle du délai de réflexion dans l'apprentissage est largement admis par les pédagogues (Schön, 1987);
3. certains messages écrit privilégie le contenu et équilibre les relations entre apprenants; l'apprenant est en quelque sorte forcé à lire dans la langue cible. Quand l'un de leurs amis poste un texte sur le réseau par exemple, les élèves de Toowoomba Grammar School ne manquent pas de le lire.
4. il se crée une forme de convivialité; cette convivialité est en fait essentielle dans tout processus d'apprentissage;
5. il y a un effet d'émulation, d'entraînement et d'entraide indéniable;
6. enfin, la permanence des contributions sur le réseau stimule la production des apprenants et permet une mutualisation et une évaluation régulière. Cette permanence encourage les apprenants à lire davantage en langue cible.

2.6. Ergonomie de la lecture et de l'écriture hypertextuelle et sa place en Ticéitude

L'acte d'écrire comme celui de pouvoir lire à un autre est profondément lié à l'intime de la personne, à l'acceptation de l'explorer. Il devient alors jubilatoire (flow). «je lis sur le Web, donc je pense» (Nicholas Carr, 2008[27]). L'Internet est sûrement le dernier maillon d'une longue série d'outils ayant contribué à façonner l'esprit humain. Le Web est sismique dans le sens où il crée des tremblements dans les ministères de l'éducation du monde entier. Certains ont peur que les générations futures pulluleront de demeurés inattentifs; d'autres envisagent une collectivité super-intelligente. Avec l'avénement de l'écriture, les Anciens Grecs étaient inquiets également. Citons Platon qui s'adressait à Socrate: «la poésie n'a plus sa place dans la cité idéale». Pourtant les poèmes épiques de l'Iliade étaient un moyen de transmettre le savoir d'une génération à une autre. Il s'agissait d'une transmission ordonnée et logique du savoir vu comme «écriture supérieure». Rappelons également que l'avénement de l'imprimerie de Gutenberg fut une «révolution» car les première librairies étaient vues comme des agents du diable. Cela a aussi contribué à une baisse des prix du livre un peu comme

[27] L'article de Nicolas Carr, publié en juin 2008 dans la revue *The Atlantic*, et dont la traduction, réalisée par Penguin, Olivier et Don Rico, a été postée sur le FramaBlog en décembre.

Amazon avec les livres électroniques aujourd'hui. Nicholas Carr (2011)[28] pense que quand nous surfons, il s'agit d'une lecture diagonale qui engendre une pensée pressée et distraite et un apprentissage superficiel; «essayer de lire et de faire des mots-croisés. Voilà comme il décrit l'environnement intellectuel d'Internet. Il fait référence bien sûr à la question de l'attention en ligne. Pourtant, en 2012, Le ministère de l'Education nationale française a fait de la question numérique une priorité pour l'école au travers de son programme «faire entrer l'école dans l'ère numérique» et elle a mis en place son portail Edusol. L'Association française de lecture (AFL) développe depuis les années 90 des logiciels permettant d'effectuer des opérations sur des textes, de fabriquer des exercices à partir de textes pris dans l'environnement de la classe. Elle préconise d'utiliser l'informatique qui permet notamment une gestion individualisée du travail personnel. A la table ronde du salon du livre en 2012 intitulé «ce que la lecture fait au cerveau», on présente les processus cognitifs en œuvre dans l'apprentissage et la pratique de la lecture puis les modifications qui s'opèrent lorsqu'on lit sur écran. Essayons maintenant de dégager quelques paramètres de la lecture hypertextuelle en les comparant à ceux de la lecture sur papier. A l'évidence, sur papier, on lit; on effectue une lecture proprement dite. Sur Internet, on navigue; il s'agit donc d'un itinéraire, d'un voyage en quelque sorte. Parfois même, on vagabonde. Sur Internet, on tire profit de la technologie à ma disposition pour la recherche ou pour les lycéens, pour faire leurs devoirs. Avec un livre, je suis autonome, mais sur Internet, je dépends de l'électricité ou du serveur. Si j'écris sur papier, j'entends le crayon ou le frôlement des feuilles de papier sur le papier, mais sur Internet, j'entends le pianotage sur mon clavier ou le clic de la souris. Mais, la grande différence est celle-ci: sur écran, je suis un lecteur interactif qui pose des choix. Les hypermédias appellent une lecture non linéaire. Sur la toile, nous avons un grand choix de textes. Nous pouvons répertorier plusieurs types d'hypertextes:

1. les hypertextes de l'expérimentation. Il s'agit des hypertextes authentiques de type informatif, authentiques dans le sens qu'ils ne sont pas fabriqués par l'enseignant pour des apprenants (articles de journaux, recettes de cuisine, etc). Cela peut souvent entraîner une surcharge cognitive;
2. les hypertextes pédagogiques. Ce sont ceux qui sont préparés par un professeur ou un ingénieur pédagogique. Ils doivent répondre à plusieurs critères précis dont nous parlerons plus loin. Généralement parlant, ils doivent être clairs, avec un titre clair et un ou des images. La mise en page est très importante ainsi que les couleurs ou la topographie, les caractères, etc.

2.6.1. Paramètre ergonomique de l'hypertexte pédagogique

[28] Nicholas Carr writes about technology and culture. He is the author of the acclaimed new book *The Glass Cage: Automation and Us*,

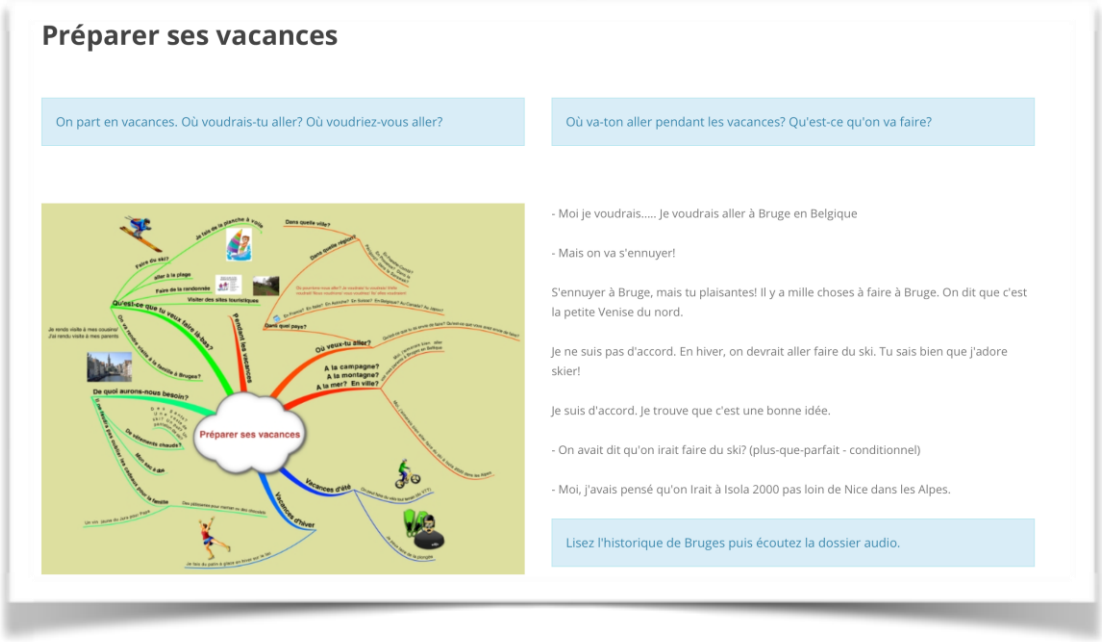
Essayons maintenant de découvrir les paramètres ergonomiques des hypertextes pédagogiques. Nous en avons répertorié six.

1. Le balisage du travail. Il s'agit ici de circonscrire les objectifs de la leçon, du travail à effectué ou de la recherche prescrite par le professeur ou le département d'éducation. Le but de la ou des lectures influe sur le traitement de contenu du lecteur. C'est ce qui donne un élan à l'apprenant. Les modules que nous proposons en ligne commence toujours parce que nous appelons «contrat d'apprentissage» qui définit clairement les objectifs de l'apprenants ainsi que des suggestions aux professeurs (approche hybride). Nous en proposons ici un exemple concret: préparer ses vacances. les apprenants préparent leurs prochaines vacances en collaborant avec leurs pairs. Plusieurs étapes sont prévues: d'abord, on discute du lieu de vacances (été ou hiver), puis une fois qu'on s'est mis d'accord, on discute de ce qu'on voudrait faire ou de ce qu'on pourra faire. Dans un troisième temps, on discute de savoir ce qu'il faudra emporter par exemple, puis finalement, on achète les billets d'avion ou les billets de train et on fait les réservations d'hôtel, etc. On comprend ici que l'objet de la navigation produit un sens à l'action. Il s'agit de créer des attentes chez le lecteur; c'est un peu comme se fixer un cap et choisir une trajectoire. Le professeur peut également proposer un cap et suggérer des trajectoires. Donc tout cela peut se faire en collaboration avec le professeur. En Ticéitude, on pourrait dire que l'importance est moins dans la récompense que dans la question;

Capture d'écran 11 -Exemple de contrat d'apprentissage

2. encourager une lecture de survol. Il s'agit ici d'inspirer le lecteur d'aller à l'essentiel. On pourrait parler de lectures sélectives orientées vers la recherche d'éléments pertinents. Le but est de favoriser l'interaction entre le texte et l'apprenant. C'est une sorte d'affinage de la lecture qui mène à une compréhension plus approfondie. Cela permet à l'apprenant d'identifier les mots importants par exemple. «L'hyperlien est un masque ou une offre qui est capable de perdre le

lecteur ou de le conduire vers l'intelligence des significations.» (Alava, 2000). Il s'agit d'une lecture en balayage;



Capture d'écran 12- Page de survol avec carte heuristique

On voit ici un court dialogue, une discussion sur le lieu des vacances et ce qu'on va faire. Sur la gauche une carte heuristique qui résume ce que l'apprenant devra être capable de faire. (nous expliquerons plus loin le rôle des cartes heuristiques en Ticéitude).

Capture d'écran 13 - Lecture courte dans l'un des modules

Pour étayer le cours, le petit dialogue est suivi d'un petit texte sur la ville de Bruges.

3. proposer des activités d'entraînement à la lecture de survol. Il s'agit d'imaginer des activités qui vont mettre l'apprenant sur la voie. Par exemple, on peut proposer des textes brefs avec liens hypertextuels. Nous proposons également l'activité suivante que nous appelons «trouvez les intrus». Dans un texte court, on remplace des mots par d'autres mots qui n'ont aucun sens dans le contexte du texte. L'élève fait donc un exercice simple et rapide pour s'initier à la lecture dans la perspective du contrat d'apprentissage. En fait, on commence ce module avec ce petit texte ; il s'agit d'une sorte d'échauffement en quelque sorte. On pourrait également attacher un dossier audio pour que l'apprenant soit en confiance en écoutant le passage sans les intrus. Ce petit test peut également servir d'évaluation préliminaire formative. L'apprenant fait le test puis clique «submit» et obtient la réponse immédiatement;

Capture d'écran 14 - Exercice : trouvez les intrus

4. il est essentielle de restreindre les liens hypertextes. Il s'agit ici de rester simple, de retenir les objectifs de travail. Proposer trop d'hyperliens peut être déroutants pour les apprenants;
5. évaluer les paramètres non textuels. Textes, images, dossiers audio doivent former un tout cohérent. Ils accompagnent le texte. Cela développe la capacité à effectuer des associations, une capacité de discernement quant aux composantes visuelles et à celles non textuelles du document à lire ou à étudier. Mais une image parle parfois mieux qu'un texte. Le guidage du professeur est toujours le bienvenu à ce niveau;
6. proposer un parcours plutôt qu'un cours. Comme nous l'avons dit plus haut, nous avons affaire à un environnement numérique qui a été conçu pour soutenir les apprenants, pour les guider et pour qu'ils se sentent à l'aise. Il s'agit véritablement d'un parcours plutôt qu'un cours. Le professeur doit faire en sorte que l'expérience ne se transforme pas en parcours du combattant. Dans un tel environnement, on parle de multicanalité, c'est-à-dire de la coexistence sur un même dispositif d'images, de sons et de textes, voire de vidéos, qui facilitent la compréhension grâce au

croisement des supports. Il existe également une multiréférencialité qui est rendue possible par l'accès à différentes sources documentaires comme dans notre module sur les vacances où l'apprenant lit sur la ville de Bruges. Sur Internet, il est évident que la lecture n'est pas vécu de la même façon.

2.6.2.Le «parcours vitae» d'apprentissage en Ticéitude

En Ticéitude, l'apprenant travaille à son rythme. Il est mis sur la voie en quelque sorte. Il se met dans le bain grâce à des activités à sa portée; il s'agit ici de «booster» la confiance. On peut même parler d'accompagnement ticéitudinal:

1. accompagnement du dispositif;
2. accompagnement du professeur ou accompagnateur pédagogique;
3. et accompagnement des pairs. La lecture et l'écriture-parcours devient alors une petite aventure.

L'approche pédagogique s'inscrit véritablement dans une perspective où l'apprenant se sent soutenu, accompagné grâce aux hypertextes, aux hyperliens et aux hypermédias à travers le parcours vitae en Ticéitude en proposant les étapes suivantes:

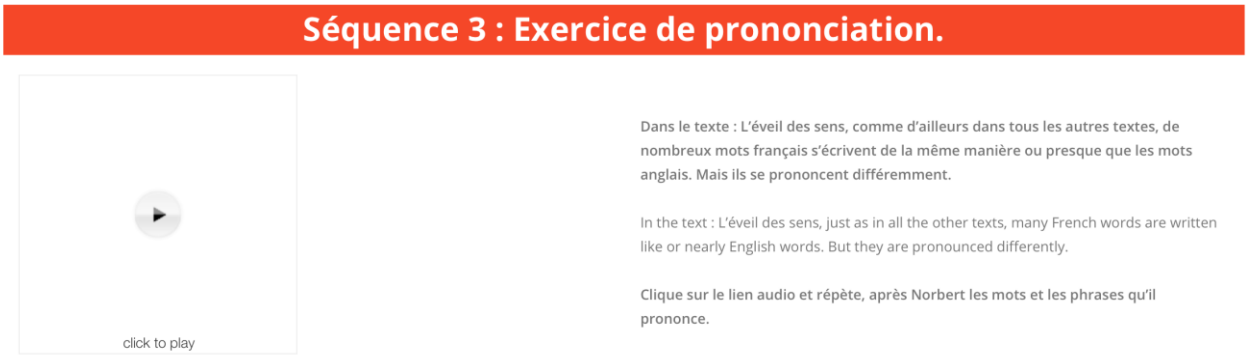
1. activité de mise en forme (se mettre dans le bain);
2. lecture hypertexte et images: vidéo, diaporama, texte, audio: l'apprenants lit, écoute, regarde, écrit quand un exercice se présente sur le parcours;
3. répétition: l'élève a le choix de travailler à son rythme; ce qui peut inclure la répétition des séquences;
4. activités à haute voix: l'élève écoute puis répète des structures, des phrases ou des mots (phonétique);
5. évaluation formative;
6. évaluation sommative.

Voici un exemple de lecture multimodale sur notre magazine (la Rainette): lecture diaporama et lecture texte avec accompagnement sonore.

Ici, l'apprenant écoute et lit sur le diaporama. Il ou elle a le choix (notion de liberté) de réécouter le passage autant de fois qu'il/ qu'elle en éprouve le besoin. Il peut aussi arrêter sur l'image pour avoir le temps de répéter certaines structures. Les trois captures d'écran ci-dessous illustre bien la notion de parcours dont nous parlions plus haut. Le module est divisé en plusieurs séquences:

1. lire et écouter;
2. comprendre;

3. réécouter et phonétique;
4. évaluation formative (exercices);
5. évaluation sommative (quiz).



Capture d'écran 15 - Lecture et compréhension

Capture d'écran 16 - Exercice de prononciation

Capture d'écran 17 - Exemple de lecture multimodale

Nous comparons ce type de parcours pédagogique au parcours vitae pour l'entraînement physique, donc un parcours, une tranche de vie avec des étapes (ici des séquences). La lecture ou l'écriture est en fait facilité par le parcours. Le parcours est également un formidable moyen de motivation de l'apprenant d'autant que nous encourageons les professeurs et les apprenants à travailler ensemble. Un parcours est par définition motivant!

Grâce à l'usage des tablettes numériques, des Ipad ou des téléphone portables, comme nous l'avons déjà plus ou moins exprimé, les supports numériques mobiles transforment les lecteurs en nomades numériques. Cela donne au lecteur plus de liberté au sein du parcours; il peut lire, écouter, regarder où bon lui semble. «L'utilisabilité» est déterminée ici par trois propriétés essentielles de ces interfaces:

1. l'efficacité, c'est-à-dire la précision de la tâche proposée;
2. l'efficience, c'est-à-dire la performance possible lors de l'accomplissement de la tâche de lecture;
3. La satisfaction, c'est-à-dire la prise de conscience de l'aspect qualitatif de l'interface.

Les tablettes quand on les compare à un écran d'ordinateur classique permettent une plus grande mobilité et de postures moins contraignantes (L. Straker et al. 2008). La posture sur tablette est en fait très proche de celle sur papier. Les tablettes offrent également une maniabilité tactile (maniabilité des écrans tactile): les avantages sont évident: centration direct sur une icône ou sur un lien avec le doigt, usage multitouch (agrandissement et réduction d'images), enfin, elles offrent une plus grande simplicité et une plus grande rapidité des actions. Les écrans tactiles développent une forme d'intuitivité d'usage.

Pour finir sur cette question, nous dirons que lire sur Internet change le rapport du temps grâce au balayage, rechercher rapidement un mot par exemple ou à l'écrémage, c'est-à-dire rechercher un contenu rapidement. Certaines recherches ont montré que de lire en ligne crée une fatigue visuelle accrue du fait de ce qu'on appelle les écrans rétro-éclairé (lumière émise par l'écran). C'est Jacob Nielsen (1997, expert américain) qui a étudié le premier les vitesse de lecture en ligne opposées à la lecture sur papier. On lit 25 % plus lentement à l'écran que sur papier. Mais depuis, les technologies et la résolution des écran s'est amélioré à tel point qu'aujourd'hui, la lecture sur Ipad est 6% plus lente.

Comme nous l'avons dit, notre plateforme est lisible sur toutes les interfaces (ordinateur, Ipad, tablettes et téléphones portables) mais nous avons essayé de créer ce que nous appelons une «convivialité réussie» en proposant d'abord un balayage horizontal (partie supérieure) puis un balayage vertical en deux colonnes. Ainsi, nous avons créé un jeu de contrastes qui permet de capter l'attention du lecteur. Précisons que cette notion de «convivialité réussie» s'inscrit dans la perspective de la Ticéitude que nous avons mise en place.

2.7. La Ticéitude vue comme un environnement autopoïétique

Voyageur, il n'existe pas le chemin, on le trace en marchant (Antonio Machadio, 1875-1939)

L'autopoïèse (du grec *auto* soi-même, et *poièsis* production, création) est la propriété d'un système de se produire lui-même, en permanence et en interaction avec son environnement, et ainsi de maintenir son organisation malgré le changement de composants (structure) (Wikipédia).

La théorie de l'autopoïèse vient de la biologie. Au début des années 1970, deux chercheurs en neurobiologie: Humberto Maturana et Francisco Varela, ont déclenché une révolution scientifique en recherchant ce qui spécifiait le vivant. La réponse Francisco Varela et Humberto Maturana, fut : « ce qui spécifie le vivant est qu'il s'auto-produit ».

Francisco Varela définit l'autopoïèse ainsi (Francisco Varela : Autonomie et connaissance.1989. P 45. Le Seuil. Paris P. 45.):

> Un système autopoïétique est organisé comme un réseau de processus de production de composants qui (a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau. Il s'ensuit qu'une machine autopoïétique engendre et spécifie continuellement sa propre organisation. Elle accomplit ce processus incessant de remplacement de ses composants, parce qu'elle est continuellement soumise à des perturbations externes, et constamment forcée de compenser ces perturbations. Ainsi, une machine autopoïétique est un système à relations stables dont l'invariant fondamental est sa propre organisation (le réseau de relations qui la définit)

On appelle également cette théorie «la théorie de l'énaction». Ce mot vient de l'anglais «to enact» qui pourrait être traduit en français par «susciter», «faire advenir» ou «faire émerger». Pour Francisco Varela, qui dit interaction implique forcément cognition. La paradigme de l'énaction assimile l'art d'agir à l'art d'apprendre et inversement.

L'information est un processus interne. Tout système vivant est un système auto-informant qui produit lui-même son information à partir des perturbations, des contraintes. Un système vivant génère donc son information à l'intérieur de lui-même. Un groupe est comparable à un organisme; il et définissable comme un système dans lequel le tout est plus que l'ensemble de ses parties. C'est un peu comme si on disait que chaque être vivant a son propre esprit. Gregory Bateson parlait lui d'esprit (mind) aussi bien pour un arbre que pour un être humain[29]. Ainsi, tous les animaux, les végétaux seraient doués d'une conscience puisqu'ils s'auto-produisent. Il s'agit d'une façon homéostatique de comprendre la vie, c'est-à-dire que le but est de maintenir aussi stable que possible toute structure. Il s'agit aussi d'un modèle constructiviste du vivant. La portée de cette description des processus de changements dans les systèmes vivants est immense: en effet, elle anéantit le modèle mécaniste de l'instruction et de la commande pour ce qui concerne le vivant. Varela parlait également de ce qu'il appelait «l'auto-référence», c'est-à-dire que chaque individu se voit en permanence comme le centre du monde. Nous créons le monde en agissant sur lui et cette relation nous crée en retour. Ce phénomène que nous appelons créativité, c'est la vie qui s'invente à chaque instant dans le mouvement perpétuel des interactions entre les êtres dans leurs environnements spécifiques. Ce qui fonde notre relation à la connaissance du monde est par essence créatif. Nous sommes nés pour apprendre, pour créer des liens, pour innover, créer et communiquer. La créativité favorise-t-elle l'apprentissage? Ou la créativité est-elle le moteur essentiel d'un processus de création? A partir de là, il conviendrait de revoir les représentations erronées et obsolètes des systèmes éducatifs qui pensent encore en terme d'apprentissage plutôt que d'apprenance.

Pour Varela, les langues sont fondamentalement une manière de coupler les individus à l'intérieur d'une espèce pour la coordination et l'action. L'évolution se constitue, se construit. Les hommes construisent leur identité et la connaissance du monde dans un va-et-vient entre l'expérience individuelle et le savoir co-construit. La médiation est un acte. Etre médiateur ne signifie pas transmettre mais bien créer de nouveaux réseaux de sens. «Je me constitue en créant le monde avec les autres». C'est Albert Jacquard qui disait que «la rencontre est la finalité du savoir». Varela donnait une définition intéressante de l'intelligence: «l'intelligence ne se définit pas comme une faculté de

[29] Gregory Bateson, la nature et la pensée, 1979

résoudre un problème mais comme celle de pénétrer un monde partagé» (Varela. F.J., 1988, op. cit., p. 113.).

Dans la perspective de l'énaction, les connaissances ne sont pas considérées comme des choses mais comme des processus.

En ce qui nous concerne, apprendre une langue permet de développer la tolérance à l'inconnu qui est un des traits de la créativité. Dans la perspective d'un dispositif d'apprentissage en ligne en Ticéitude, le sens est attribué au contenu en ligne par l'apprenant, plutôt que le contenu transportant le sens à celui-ci. Le contenu mis à la disposition de l'apprenant sur la plateforme (espace d'apprentissage) ne doit être compris que comme un *déclencheur*, un agent pour que le savoir se créer. A ce niveau, et aussi en relation avec notre dispositif numérique, le professeur doit apprendre à devenir coach, c'est-à-dire que se former au coaching est plus proche d'un entraînement que d'un enseignement. Dans ce paradigme, l'autonomie et l'acquisition des connaissances vont de pair. Pour que la réalité ait un sens, il nous faut jouer un rôle actif. Le coach est actif en se sens que non seulement il appartient au groupe-classe, mais il y participe avec ses apprenants. On a souvent l'impression que la réalité de la classe nous est imposée mais en réalité, nous jouons un rôle actif avec le reste du groupe-classe. Nous énactons la classe et nous la modelons en fonction de plusieurs paramètres: nos émotions, notre habilité de coaching, nos connaissances et dans notre approche, le dispositif en ligne qui fait partie intégrante du système que nous avons appelé plus haut un *environnement durable*. On l'aura compris et au risque de nous répéter, il s'agit d'un environnement qui mène l'apprenant à l'autonomie, mais l'autonomie est désormais comprise comme processus et non comme but de l'éducation dans un tel système («on ne naît pas homme, on se fait homme», Erasme). Il conviendrait cependant de distinguer l'autonomie de la débrouillardise. Quand on y regarde de plus près et qu'on analyse les pratiques scolaires et les comportements des élèves, on découvre que, en réalité, ce n'est pas l'autonomie qui est développée mais bel et bien quelque chose comme la débrouillardise. En fait, ce qui est vraiment formé à l'école c'est une forme de capacité à *s'en tirer* le mieux possible, à faire semblant d'écouter plutôt que d'être vraiment attentif, à interpréter ce que le maître veut qu'on dise ou l'institution plutôt qu'à comprendre réellement, donc à apprendre. Ainsi on construit d'étranges attitudes qui permettent d'apparaître bon élève plutôt que l'être vraiment et de se débrouiller dans l'imbroglio des propositions scolaires. Ceci est encore bien le cas en Australie où on ne travaille pratiquement que pour les examens, peu importe les moyens pour y arriver. La véritable autonomie est un apprentissage à se conduire soi-même. L'autonomie n'est donc pas un don, elle se construit grâce à un éducateur vertueux et aussi grâce aux autres. L'autopoïèse est donc le modèle d'organisation d'un réseau dans lequel chaque composant doit participer à la production ou à la transformation des autres. Il s'agit de

développer un «agir compétent[30]» (D Masciotra). Un «agir compétent» s'incarne dans un renouveau pédagogique dans le cadre de ce qu'on appelle familles et classes de situations. Il s'agit de la perspective de l'expérience située en s'actualisant. Dans cadre, l'expérience s'exerce, s'élargit et s'enrichit dans et par l'action en situation. A l'école, on apprend par les études mais dans la vie, on apprend par l'expérience. Il s'agit de réconcilier les deux notions. D'après Masciotra, un «agir compétent» se définit comme un système d'action qui opère dans un champ d'expérience en étant guidé par des connaissances, canalisé par des attitudes, outillé de ressources matérielles et appuyé par des ressources sociales. Nous sommes en présence d'un système circulaire créatif qui est le propre de toute production d'autonomie. Perception et action interviennent simultanément. «L'agir compétent» pourvoie une personne d'une efficacité adaptative pour exercer des activités, réaliser des projets ou remplir des rôles sociaux ainsi que pour faire face à des situations, des obstacles, des problèmes et des défis. Au Québec, Masciotra a créé le projet ASCAR qui est un acronyme pour action, situation, connaissance, attitudes et ressources. C'est Dewey qui disait que l'école devrait plus ressembler à la vie. L'apprentissage est constant dans l'expérience permanente de la vie. La bonne question serait de savoir comment avoir une infinité de raisons de provocations d'apprendre, déclencher et entretenir «l'apprendre», mais ici chacun crée son propre modèle. On est en quelque sorte dépendant du système ou du groupe; mais l'autonomie, c'est apprendre à gérer ses dépendances. Il conviendrait donc d'éviter le cloisonnement scolaire. Dans cette perspective, considérer les apprenants comme des élèves, c'est en quelque sorte les transformer en objet. Lorsqu'on s'évertue à cloisonner chaque élément de l'ensemble (système de classe élite en Australie par exemple, A (les très bons), B (les déjà moins bons), C, etc), et qu'ensuite on ose dire à l'école que les règles ont pour objet le «vivre ensemble», on peut dire que c'est une curieuse conception de l'ensemble. Lorsqu'on arrive à éviter le cloisonnement, on a alors une chance de captiver notre auditoire. Seule une collectivité autonome peut former des individus autonomes et vice versa. Il s'agirait d'avoir un *bon terroir* comme disait les paysans autrefois; mais personne aujourd'hui oserait dire que notre système sociétal et donc éducatif est un bon terroir. Aujourd'hui, nous sommes toujours bien ancré dans le paradigme du «tirer son épingle du jeu», ce que certains appellent la méritocratie scolaire qui est une forme d'élitisme ancré dans la stratégie «du moi d'abord» qui souvent se traduit en «moi tout seul».

Notre dispositif en ligne tente de créer un véritable espace éducatif qui fonctionne par et dans la communication et où se construisent et évoluent toutes les parties du système. D'ailleurs l'étymologie du mot «communication» confirme ce que nous venons de dire: «mettre en commun». Dans notre perspective, le dispositif en place pour l'apprentissage du FLE doit être suffisamment souple pour proposer une mobilité. L'école devient alors une habitation; c'est ce qui permet la communication

[30] Développer un agir compétent: vers un curriculum pour la vie (Dominico Masciotra, Fidèle Medzo, 2009)

avec d'autres qui ne sont pas là. Mais le système en place n'est qu'un outil inutile ou redondant sans une forme de pilotage cybernétique. Le mot cybernétique vient du grec *kubernetes* qui veut dire «pilote, gouverner, gouverneur». C'est Norbert Wiener en 1948 qui réinventa le terme (Control and communication in the Animal and the Machine). Platon utilisait le terme pour désigner le pilotage d'un navire. Mais Wiener parlait aussi de la cybernétique comme la science des machines qui s'autorégulent. Ainsi la cybernétique peut aider à construire un autre modèle sociétal (avec un marteau, on construit des charpentes ou on fracasse des crânes). Mais la cybernétique est la science de contrôle des systèmes. Mais il faudra attendre les travaux de Gregory Bateson sur la systémique puis d'Edgar Morin, pour sortir du contrôle. La systémique amène à favoriser l'auto-organisation, l'auto-contrôle, l'auto-création des systèmes par eux-mêmes. Ceci est en opposition avec les systèmes cartésiens. Selon le principe d'interaction ou d'interdépendance, on ne peut pas comprendre un élément sans connaître le contexte dans lequel il interagit. La Ticéitude est un système qui permet de sortir de l'entropie pour aller vers une écologie de l'apprenance. Nous avons parlé plus haut d'un environnement durable en Ticéitude. Dans un système en entropie, rien ne disparaît vraiment; c'est l'exemple de l'eau qui se transforme en vapeur mais un moment donné, l'énergie est toujours là mais on ne peut pas la récupérer. Il y a donc un gaspillage (l'échec scolaire en est un bon exemple). Il s'agit donc de mettre en place un système qui ralentit l'entropie, donc organisé comme un système vivant où le désordre provoque de l'auto-organisation. Il s'agit de tendre vers un équilibre qui ne peut véritablement jamais être atteint. C'est en fait un système en néguentropie. Donnons l'exemple des devoirs à faire à la maison qui peuvent être vus comme un empiétement de l'espace familial par l'espace scolaire. A l'intérieur de notre dispositif en ligne, l'enseignant choisit les modules à faire à la maison (qui comme nous l'avons dit, s'inscrivent dans un sytème de calendrier) mais il ne s'agit pas de devoirs au sens propre du terme mais de «parcours». Ce ne sont pas des contraintes qu'on impose à l'apprenant mais des «invitations à apprendre». Ainsi, l'élève a une chance de créer une cohésion avec les autres. La force de la cohésion constitue la néguentropie. Dans l'entropie, il y a une absence de mouvement. L'entropie, c'est ce qui se passe quand l'énergie n'est pas renouvelée. Donnons l'exemple de ce chercheur japonais à qui le gouvernement japonais avait donné une île pour mener à bien ses recherches (île de Koshima) en 1953. Il souhaitait étudier le comportement des singes. Il introduisit un groupe de singes sur l'île mais comme il n'y avait pratiquement pas de nourritures sur l'île, il dut les nourrir avec des patates douces. Les mâles dominants ont vite pris le contrôle et se sont appropriés une grande partie de la nourriture. Certaines femelles ont commencé à laver les patates douces avant de les manger et très rapidement, le reste du groupe a fait de même sauf les mâles dominants. Puis, ces mêmes femelles se sont aperçues que les patates avaient un meilleur goûts quand elles étaient lavées dans l'eau de mer grâce au goût salé. Seuls les mâles dominants ont

continué a manger les patates ensablée et non salées. Les mâle ici avait adopté une attitude entropique, c'est-à-dire sans mouvement.

Nous pensons que notre plateforme, dispositif en ligne est toujours en mouvement. Pour Varela (2000), les machines, les technologies ne sont pas capables au contraire des systèmes vivants (les être humains) de se complexifier spontanément. Le système se complexifie grâce aux interactions des apprenants entre eux et du facilitateur pédagogique. Cela forme ce que nous appelons *une agilité en ticéitude*. Les classes ne sont plus des classes traditionnelles mais des éco-classes. On peut parler de système ouvert car il y a interaction entre les membres du groupe ainsi qu'avec le dispositif (qui inclut un réseau social pour les échanges). L'apprenant interagit avec son écosystème ou le monde qui l'entoure. Un tel système ouvert s'adapte par rétroaction ou feedback aux fluctuations de son environnement. Un système ouvert entretient avec son environnement des échanges qui lui permettent de pouvoir s'auto-produire et de s'auto-organiser. C'est la base de la classe coopérative. C'est une classe ouverte puisqu'on sort des murs de l'école (présentiel et invitation à apprendre vers les modules en ligne). Le fait que tous les élèves d'une classe donnée participent à ce même espace pourrait être déclencheur de perturbations puisque chacun a accès au travail d'autrui. Mais dans cette perspective, un élève compétent peut donc aller aider le pair en difficulté. C'est un système poreux en quelque sorte, mais c'est cette porosité ou transparence qui engendre une modification des relations par la création d'une coopération. Mais cette porosité peut aussi s'étendre aux familles en ouvrant encore plus les frontières du dispositif. A Toowoomba Grammar School, de nombreux parents ont souhaité s'inscrire sur le site et même faire partie de la classe en ligne (sauf pour ce qui concerne l'évaluation sommative). Il s'agissait d'une part de suivre en temps réel la vie scolaire quotidienne de leur enfant en tout cas en ce qui concerne l'apprentissage du français et aussi d'apprendre notre belle langue en synergie avec eux. Cela a créé une fluidité temporelle de la relation familiale. La Ticéitude a le potentiel de créer une confiance dans la relation partenariat famille-école. Ainsi, la correspondance 2.0. crée des ponts entre plusieurs monde. Mais pour que le système soit en équilibre, il convient de mettre en place une stratégie pour que les frontières se ferment de temps en temps et qu'une régulation s'opère. Il y a donc parfois un verrouillage du système. Par exemple, les évaluations sommatives ne sont pas accessibles à tous les membres. Les feedback, les stratégies métacognitives, les entretiens d'explication maintiennent l'équilibre (Homéostasie). Pourtant les déséquilibres surviennent quand on ajoute de nouvelles ressources par exemple ou quand il y a une tâche complexe ou quand le système cesse de fonctionner parfaitement (Quand nous ajoutons un nouveau module, chaque apprenant reçoit un mail avec le lien pour accéder au module). Un exemple de mauvais fonctionnement du système est par exemple quand les quiz ne donnent pas toujours la bonne réponse et l'élève n'a pas obtenu la note qu'il mérite). Ainsi, il est important de comprendre comment à partir d'un déséquilibre, un nouvel équilibre va naître. Par exemple, un apprenant peut refaire certains

modules (capsules vidéo à visionner à nouveau et feedback). En Ticéitude, on est constamment appelé à s'ouvrir vers l'extérieur pour mutualiser les compétences. Grâce au réseau (fourni par le site), on peut constamment introduire dans le système de nouvelles ressources pour faire évoluer le dispositif et pour engendrer une évolution positive de chacun des acteurs et pour décupler l'innovation. On est passé alors du ‹‹je-entropique» au «nous-néguentropique».

Les conséquences pédagogiques de ce paradigme sont immenses: il s'agit de redéfinir le sens du mot «apprendre». Dans cette perspective apprendre prend une valeur holistique plus humaniste. Ainsi:

1. apprendre, c'est être (le savoir participe à la construction identitaire de chacun);
2. apprendre c'est faire (on accomplit des tâches seul et avec les autres);
3. apprendre, c'est créer (il s'agit d'un dispositif en mouvement qui est une invitation à apprendre en créant de nouveaux réseaux). C'est aussi être l'architecte de notre propre réalité;
4. apprendre, c'est être libre dans le mouvement de la vie (plus nous sommes conscients que nous avons le choix, plus nous sommes disponibles pour apprendre);
5. apprendre, c'est se donner la capacité d'être soi-même avec les autres.

Cette approche développe ce qu'on pourrait appeler le jeu intérieur de l'apprenant (T. Gallwey, 1974), le langage privé, médiateur par excellence (Vygotsky, 1978) ou ce que Mihály Csíkszentmihályi appelait la «négentropie psychique» (1997) qui mène à renforcer la motivation intrinsèque. L'apprenant retrouve ou trouve sa motivation en Ticéitude parce qu'il est libre de ses mouvements, il ne se sent jamais véritablement seul; il travaille à son rythme. Il développe sa confiance intérieure individuelle.

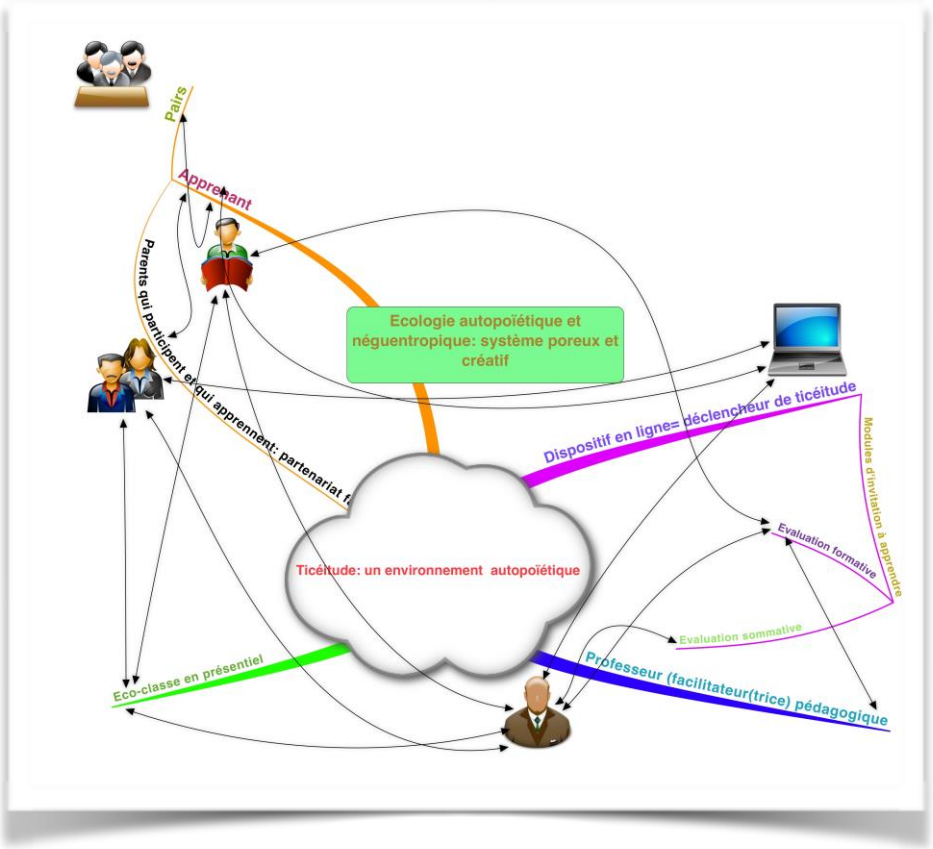


Figure 20 - Ecologie autopoïétique

2.8. Guidage en Ticéitude et enrichissement des pratiques pédagogiques

Aucun de nous ne sait ce que nous savons tous ensemble (Euripide, 480-406 BC)

La notion de guidage en Ticéitude est en quelque sorte novatrice puisqu'elle tire profit du travail avec les autres. La Ticéitude crée des situations favorables à l'apprentissage. D'abord, l'apprentissage collaboratif est la clef de réussite des dispositifs d'enseignement-apprentissage numériques. Mais, soyons clair, le numérique peut aussi symboliser l'isolement. En fait, c'est la richesse de l'échange humain qui pourra effacer la pauvreté de la relation avec la machine. Donc, nous sommes en présence d'une forme de dissimulation du soi ou de l'exposition du soi qui sont deux dimensions qui sont essentielles dans une conception humaniste de l'apprentissage. On peut se poser les questions suivantes:

- Qui suis-je si j'ai besoin de me cacher face au monde?
- Qui suis-je si j'ai besoin de tout montrer de moi et du monde qui m'entoure?

- Quel humain je construit lorsque j'apprend avec le numérique?

Se dissimuler derrière un écran permet de modifier l'image de soi auprès des autres et cela peut être une tromperie vers l'autre et vers soi; c'est le refus de l'altérité ou de l'altération. Les moyens numérique encouragent l'instantanéité et l'immédiateté. La Ticéitude est une attitude, un comportement qui encourage l'apprenant à mettre de côté la possibilité de mis à l'écart et donc fait entrer l'humanisation dans la relation d'apprentissage. Il y a bien sûr le danger de l'oubli de soi, la fuite en avant (angoisse, replis, addictions). Ce n'est donc pas parce qu'on travaille les humanités que l'on se place dans une perpective humaniste. Aujourd'hui, les moyens numériques mobiles sont devenus des sortes de «cordon ombilical permanent».

La Ticéitude est également une forme de guidage permanent. Pouvons-nous apprendre sans guidage? La situation peut-elle être guidante? En Ticéitude, la situation d'apprentissage est en fait un construit humain. Françoise Demaizière (2005: Ressources et guidage - Définition d'une co-construction) définit la notion de guidage ainsi:

«Le guidage recouvre différentes formes que peut prendre une intervention pédagogique facilitatrice pour baliser les chemins empruntés par l'apprenant en situation d'apprentissage».

Le guidage explicite ou implicite, extrinsèque ou intrinsèque, est incontournable de l'apprentissage. Avec la numérique, certaines formes de guidage sont mis à mal pour celui ou celle qui est censé guider. Nous faisons référence ici au problème de discipline par exemple. La numérique implique une volonté de l'apprenant de prendre en main son guidage, et c'est ce que nous avons essayé de mettre en place sur notre plateforme en Ticéitude. Le numérique est aussi une remise en cause de tout guidage extérieur. Mais si éduquer est synonyme d'émanciper, alors on passe nécessairement d'un guidage extrinsèque à un guidage intrinsèque. L'échec de la guidance du système scolaire, au moins en partie, doit certainement nous faire réfléchir (échec de nombreux jeunes de nos jours). De nos jours, l'apprenant peut en quelque sorte échapper au guidage grâce aux tablettes, Ipad et Smarphones. Désormais, se déplacer n'est plus se couper durablement des autres. Ailleurs est à notre porte. On quitte la classe en ayant toujours la possibilité du lien; encore faut-il que le lien soit guidé, organisé, planifié ou tout simplement qu'il y ait une prise de conscience qu'on apprend mieux avec les autres. Le développement du numérique semble imposer une compétence globale à l'autonomie car il est synonyme de «liberté cognitive et relationnelle». La réussite est liée à la guidance dans l'encadrement de l'autonomie. La Técéitude est un environnement, un mécanisme d'encadrement de l'autonomie de l'apprenant. Mais en Ticéitude, la collaboration est presque une norme de vie. En Ticéitude, la décision de vouloir apprendre est presque naturel, une forme de «ça va de soi» car le guidage est soutenu par le système, l'environnement numérique et humain. Il va de soi que l'enseignant ou le facilitateur a un grand rôle à jouer au sein de cet environnement. Il reste le maître d'œuvre, celui ou celle qui guide, justement, mais aussi qui participe activement à l'enrichissement de l'environnement,

et ce, avec les apprenants. Comme nous l'avons mentionné plus haut, la plateforme numérique est en quelque sorte un guide précieux pour l'apprenant de FLE dans les écoles australiennes qui l'utilisent.

2.9. L'apprentissage en réseau en Ticéitude

Si tu ne sais pas: demande, si tu sais, partage! (Jean-Hugues Roca)

D'après la théorie de l'activité, l'apprentissage serait d'abord un phénomène social. Il se déroule dans des contextes culturellement déterminés. La théorie de l'activité (TA) est née dans l'école russe de psychologie du développement humain à partir de la thèse historico-culturelle défendue par L. Vygotsky et diffusée en France dans le courant des années 60. Par conséquent, l'activité enseignante ne peut se réduire aux actions des enseignants. Le concept d'apprentissage en réseau (Networked learning) est apparu dans les années 70 en fait, grâce au livre de Ivan Illich «une société sans école» (Deschooling society) et en 1971, il a introduit le terme «d'apprentissage toile» qui pour lui représentait déjà une «toile d'opportunités». Nous reproduisons ici ce que Illich[31] (avait dit à l'époque qui nous paraît très pertinent aujourd'hui:

> I will use the words «opportunity web» for «network» to designate specific ways to provide access to each of four sets of resources. «Network» is often used, unfortunately, to designate the channels reserved to material selected by others for indoctrination, instruction, and entertainment. But it can also be used for the telephone or the postal service, which are primarily accessible to individuals who want to send messages to one another. I wish we had another word to designate such reticular structures for mutual access, a word less evocative of entrapment, less degraded by current usage and more suggestive of the fact that any such arrangement includes legal, organizational, and technical aspects. Not having found such a term, I will try to redeem the one which is available, using it as a synonym of «educational web.

Plus tard, c'est John Dewey (philosophe américain de l'éducation) qui pensait que l'éducation est un apprentissage social. La pédagogie de Dewey met l'enfant et ses activités au centre de ses préoccupations. Il propose de repenser ce que nous entendons par *expérience* et de ne plus séparer expérience de vie et expérience d'apprentissage. Pour lui, *toute expérience vécue dans un domaine particulier a pour fonction d'enrichir le reste de nos expériences possibles*.

[31] Ivan Illich. Deschooling Society, Chapter 6: Learning Webs. Calder & Boyars, 1971.

Le réseautage social (social networking) correspond à une stratégie qui propose des moyens permettant aux personnes de se relier aux autres, que ce soit sur une base informelle, professionnelle ou institutionnalisée. Cette stratégie permet de socialiser, c'est-à-dire d'intégrer un réseau social.

> Le réseautage social existe depuis que les hommes sont constitués en société. Des groupes sociaux, organisés autour d'un thème fédérateur (religion, classe sociale, études, etc.), forment un type de réseautage informel: recommandation à un tiers, réunions organisées, etc. Le réseautage social peut prendre une forme plus organisée et institutionnelle, professionnelle ou «de loisir», payante ou gratuite. Ainsi les agences de rencontres offrent des services de réseautage social à caractère personnel tandis que les agences de chasseurs de têtes offrent des services de réseautage à caractère professionnel. Avec l'apparition d'Internet, le réseautage social a pris une nouvelle ampleur et ses formes et possibilités se sont multipliées (Source : *Wikipédia.http://*fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9seautage_social*)*

Pour Fred Cavazza, les médias sociaux désignent un ensemble de services permettant de développer des conversations et des interactions sociales sur internet ou en situation de mobilité. Nous ne résistons pas à citer Fred Cavazza: «votre mobile sera votre bureau, votre salle de classe et votre concierge».

En Ticéitude, un réseau est constitué du couplage d'une plateforme et d'un réseau social humain qui s'enrichissent l'un et l'autre grâce à une intégration réussie. Le réseau social attaché au site représente un espace personnel et collectif d'apprentissage. Nous encourageons également les enseignants qui n'ont pas le luxe d'une plateforme intégrée à utiliser les réseaux sociaux Facebook ou Twitter par exemple (Web 2.0.) qui offre la possibilité de construction sociales des connaissances.

La devise de ce principe en Ticéitude est celle reprise par Jean Hugues Roca (professeur des écoles): *si tu ne sais pas, demande, si tu sais, partage*! En Ticéitude, l'apprenant de français langue étrangère peut se constituer un portfolio électronique avec ses pairs et avec son professeur. Le concept de portfolio électronique est un ensemble de travaux réalisés par les apprenants qui témoignent des efforts, des progrès et des réalisations de ceux-ci. C'est en quelque sorte une vitrine publique de la classe, voire même d'une école. Les apprenants peuvent ainsi télécharger sur le réseau d'apprentissage des textes (compositions écrites par exemple), des documents sonores, des vidéos et des images ou dessins. Pour les vidéos, on peut les télécharger sur Youtube et pour les documents audio sur le site SoundCloud. Il ne reste plus qu'à mettre un lien sur le réseau. Apprendre en réseaux, c'est observer, penser et interagir et c'est aussi savoir gérer son identité numérique, savoir bien filtrer l'abondance d'informations sur le web ou sur le réseaux de la classe. Apprendre en réseaux, c'est aussi avoir plus de responsabilités mais aussi plus de liberté. Petit à petit, c'est apprendre avec moins de murs mais plus de fenêtres. Par ailleurs, ce nouveau type d'apprentissage est en quelque sorte un amplificateur de la curiosité, qualité essentielle de l'apprentissage en autonomie.

Ce réseautage consolide les liens apprenants enseignants et même parents comme nous le verrons un peu plus loin. Cela peut également devenir une aide aux devoirs. Certains apprenants développent ce qu'on peut appeler un leadership pédagogique. Les apprenants peuvent aussi avoir des discussions animés en utilisant la messagerie du réseau du site. Ainsi, il se développe petit à petit une mise en valeur de la co-construction des savoirs. Il s'agit en fait d'une variation du socio-constructivisme. L'apprentissage devient alors un phénomène continu qui éclate les murs de la classe pour s'ancrer dans le quotidien de l'apprenant.

Ce type de réseautage met aussi en lumière la spontanéité au service de l'apprentissage et de la pédagogie; cela renforce la démarche active de l'apprenant dans son processus d'apprentissage grâce aux possibilités de collaborations, d'entraide et de partage dans un double objectif:

1. favoriser la réussite des apprenants;
2. approfondir leurs perspectives d'apprentissage.

Dans une telle perspective, l'apprenant tire profit du travail avec les autres.

On voit avec ce que nous venons d'expliquer que l'apprenant, avec ses pairs et son professeur se construit une toile d'opportunités. *Apprendre devient plus «fun»* nous disaient les élèves de Toowoomba Grammar School après seulement quelques mois sur notre plateforme.

2.10. Quand les parents apprennent le français avec leurs enfants en Ticéitude

On sait aujourd'hui, l'effet positif que peut avoir l'implication réelle des parents dans la scolarité de leurs enfants. Les écoles qui réussissent à motiver les parents sont inclusives. Elles tendent la main aux parents afin qu'ils s'impliquent davantage dans la vie scolaire de leurs enfants. Quand cela est possible, il s'agit d'établir un partenariat école-famille authentique qui vise à améliorer les attitudes à la maison et la réussite scolaire des élèves. Ces partenariats contribuent à ce que Ken Leithwood appelle «la coproduction de l'apprentissage» (Co-producing Learning:The Family Path, Webémissions pour les éducatrices et les éducateurs, 2012). En fait, Ken Leithwood a émis le souhait de mettre davantage l'accent sur la façon de soutenir, de conseiller les parents à la maison que sur la façon d'impliquer davantage les parents dans la vie de l'école, car selon lui la moitié du rendement dont nous sommes responsables en tant qu'éducateurs se produit à la maison. Il s'agit de soutenir des efforts en tout genre.

Pourquoi il est non seulement envisageable mais profitable d'impliquer les parents lorsque c'est possible? Nous donnons ici quelques réponses:

1. les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants;
2. l'attitude des parents a un impact profond sur la réussite scolaire de leurs enfants;
3. le partenariat entre école et parents est bénéfique pour les enfants.

Il est clair cependant que tous les parents ne sont pas prêts à s'engager plus en avant dans la scolarité de leurs enfants soit par faute de temps soit par manque de compétence.

Cependant, la perspective en Ticéitude offre aux parents d'apprendre le français avec leurs enfants. D'abord, nous avons recherché des parents bénévoles qui souhaitaient apprendre le français avec leurs enfants à Toowoomba Grammar School. En classe de seconde, 11 parents sur 60 élèves ont bien voulu participer à cette expérience; en classe de première, 12 parents sur 24 élèves et quatre parents en classe de terminale. Ces parents se sont donc inscrits sur notre plateforme. On leur a proposé un suivi afin d'établir un curriculum spécifique pour chaque parent et de les conseiller dans leur progression linguistique et culturelle. Notons que parmi tous les parents inscrits, seulement 2 n'avaient jamais appris le français ni à l'école ni ailleurs. Cette expérience a fourni un nouvel éclairage aux parents en ce qui concerne ce qui se passe en classe mais aussi à la maison lorsque les élèves suivent des modules d'apprentissage en ligne. Les enfants ont pu discuter avec leurs parents des difficultés qu'ils éprouvent en étudiant un module. Parfois, les parents étaient plus motivés que leurs enfants à finir une tâche donnée. Les parents étaient également en contact avec les professeurs de leurs enfants via le réseau social de la plateforme. De temps en temps, les parents ont même choisi de faire partie de la classe virtuelle de leur enfant afin de pouvoir étudier les mêmes modules en ligne. Dans certains cas, les professeurs ont même permis aux parents qui le désiraient d'assister à certains

cours en présentiel avec leur enfant, mais beaucoup d'élèves ont exprimer le souhait de ne pas recommencer l'expérience. Nous avons même accueilli un groupe de parents et leurs enfants à la Maison de Ste Claire pendant un week-end en immersion complète. L'expérience fut concluante, car parents et enfants ont joué le jeu de l'immersion. Avouons tout de même que seuls les parents furent suffisamment disciplinés pour parler le français entre eux, autour de la table, au bord de la piscine ou dans leur chambre.

Cette expérience élèves, professeurs, parents sur la plateforme avait pour objectif de tenter de créer une synergie entre élèves, professeurs et parents. Nous pouvons dire que le but a été atteint, même s'il faut bien dire que certains élèves étaient réticents à l'idée de savoir l'un de leur parents impliqué en Ticéitude et inscrit sur la plateforme. Certains jeunes avaient peur que leurs parents développent ou aient des compétences supérieures en FLE, et donc l'expérience fut quelque peu embarrassante pour eux. De toute façon, l'idée d'avoir des parents qui apprennent avec leurs enfants est excellente, même s'il reste des barrières psychologiques à surmonter. Les parents qui ont participé au projet ont souvent un très bon niveau de grammaire ou d'orthographe en français mais sont beaucoup moins à l'aise pour l'expression orale. Ils nous ont confié cependant que parfois, leur enfants venaient les consulter pour relire leurs devoirs ou même pour regarder leurs réponses sur un quiz de grammaire en ligne.

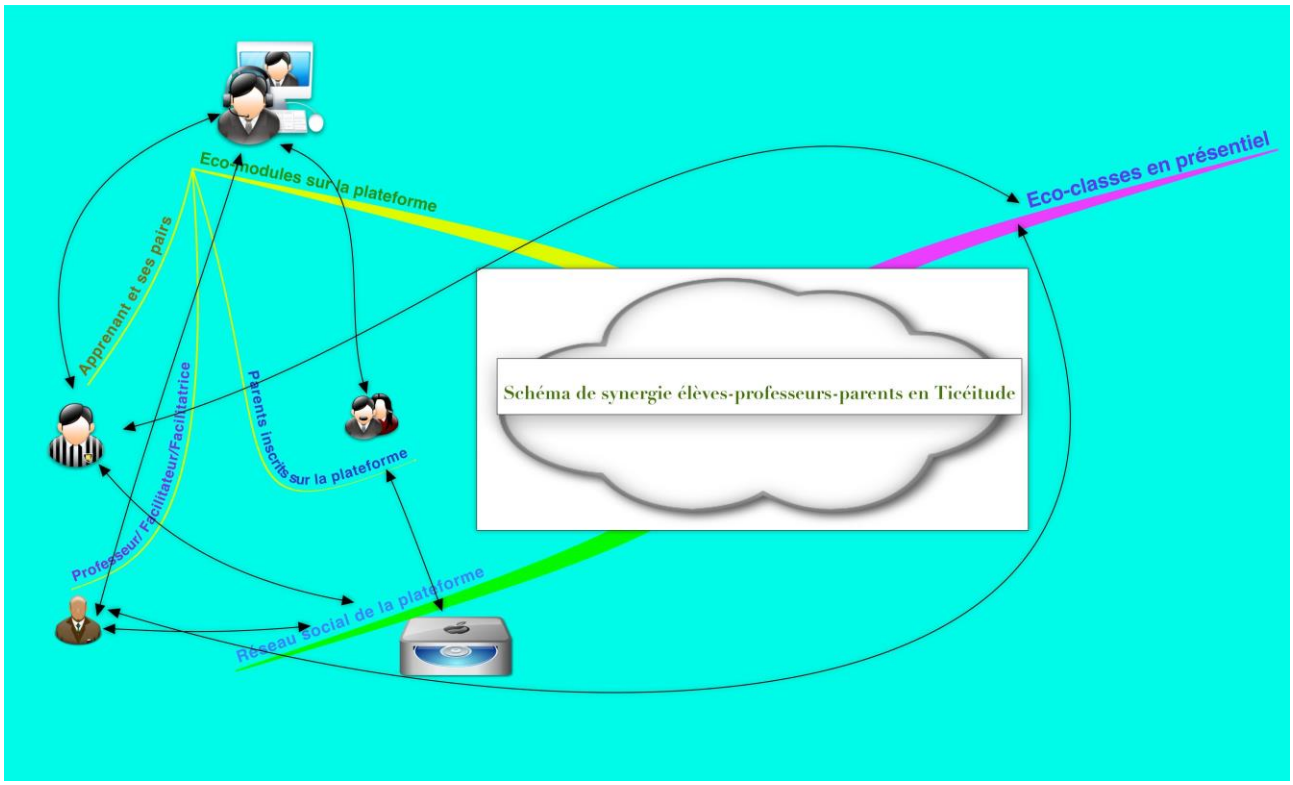


Figure 21 - Schéma de synergie élèves-professeur-parents en Ticéitude

2.11. Le savoir publier en Ticéitude

En Ticéitude, il est clair que les apprenants sont de plus en plus impliqués dans leur processus d'apprentissage. Bien plus, on les voit réfléchir sur des stratégies d'apprentissage qu'ils inventent chaque semaine pour être plus à même de progresser et de s'investir davantage dans un processus d'immersion dans la langue et la culture française. De ce fait, ils développent petit à petit une nouvelle compétence que nous appelons «savoir publier». On aura compris que dans une perspective ticéitudinale, l'apprenant est de plus en plus autonome. Cette autonomie confère un savoir-faire nouveau, celui de mettre en ligne des documents sonores, vidéo et textuels, voire même des photos actives en utilisant la plateforme *ThingLink,* dont nous avons parlée plus haut qui permet de faire de belles images actives avec liens textuels, audio ou vidéo. L'apprenant est de plus en plus appelé à créer lui-même/ elle même ses propres productions. Cela est extrêmement motivant. Nous sommes en plein dans la pédagogie du projet ici. Le savoir publier est un élément essentiel de l'école d'aujourd'hui et de demain. Le monde n'est pas en voie de devenir numérique, il est numérique et les adolescents d'aujourd'hui le savent bien, mais l'école est en voie de devenir numérique. Il s'agit véritablement d'un passage à l'action. Les finalités de l'apprentissage et les rôles de chacun se transforment (La relation professeur-élève, apprenants-apprenants, parents-élèves). Le savoir publier est essentiel dans la perspective ticéitudinale parce qu'il permet aussi de partager ses productions. Nous ne pouvons résister à citer Jacques Cool[32], Technopédagogue québécois qui l'exprime ainsi: «l'élève produit et partage. Savoir publier, c'est savoir explorer, créer, collaborer, raconter, débattre, interagir, résoudre des problème avec toutes les possibilités qu'offre le numérique dans un réseau

ouvert».

[32] Nous l'avons rencontré au Word Congress of Modern Languages, Niagara Fall, 26-28 Mars 2015

Figure 22 - Savoir publier de Jacques Cool

On voit bien avec le schéma de Jacques Cool que le savoir publier requiert bon nombres de compétences que l'apprenant devra acquérir. Notons que ces compétences ne s'acquièrent pas du jour au lendemain, mais que les jeunes d'aujourd'hui sont très motivés par ce genre d'expérience. Nous avons parlé de productions un peu plus haut. Eh bien, c'est bien de cela qu'il s'agit: l'apprenant devient producteur, metteur en scène et designer. Nous ne pouvons pas résister également de citer David Price, auteur et futuriste de l'apprentissage (Senior Associate at the Innovation Unit in London, England: How we'll Work, Live and Learn in the Future, 2013):

«Les jeunes aujourd'hui, en proportion de plus en plus grandissante, apprennent socialement et de façon informelle.»

Il y voit plusieurs critères essentiels qui attestent d'une motivation différente aujourd'hui:

1 le faire soi-même;

2 le faire maintenant;

3 le faire avec des amis;

4 le faire pour le plaisir;

5 le faire pour les autres;

6 le faire pour que le monde puisse le voir.

Tous ces critères représentent à nos yeux la façon dont les jeunes fonctionnent aujourd'hui. Dans notre perspective ticéitudinale, les élèves qui ont participé à notre projet ont développé tous ces savoir-faire et publient chaque semaine leurs propres productions que ce soit de simples enregistrements Mp3 avec Garage Band, Audacity, voire même leur Smartphone, ou de véritables productions comme un petit film sur leur quartier, leur maison, leurs dernières vacances, les problèmes des jeunes aujourd'hui, voire même l'intolérance dans notre société (Niveau avancé, Extension en Nouvelle Galles du sud) ou créations de wikis sur le réchauffement climatique (Niveau avancé, Extension). Toutes ces productions sont bien sûr partagées sur le réseau social de la plateforme. Cela correspond à ce que Claire Bourguignon (2009, pp.49-77) appelle l'approche communic'actionnelle. La communication est action:

«C'est à travers l'accomplissement de la tâche que se fait l'apprentissage et c'est à travers la réalisation d'activités communicative que se fait l'action.»

L'apprentissage et l'accomplissement de la tâche sont concomitants. Nous nous situons en plein dans la logique de l'usage de la langue ou plutôt l'apprentissage-usage de la langue. La focalisation n'étant plus sur ce qui est appris mais sur l'utilisation faite de ce qui est appris. Pour reprendre Claire Bourguignon, l'apprentissage est alors «accumulatif». Nous ne sommes plus aujourd'hui dans une logique d'accumulation des compétences, mais plutôt dans une logique d'usage de ces compétences.

Le savoir publier se situe bien dans la paradigme de la compétence. Le rôle de l'enseignant a changé. Il ne constitue plus à transmettre des savoirs, mais à faciliter l'appropriation des connaissances. C'est la construction d'un projet qui donne du sens aux connaissances.

2.11.1. Deux application pour le *Story telling (raconter des histoires)*

Les apprenants de nombreuses écoles qui utilisent notre plateforme ont créé des projets avec l'application *Periscope* qui est une application Iphone (IOS) qui implique que les apprenants aient un compte Twitter. Cette application a vu le jour dans le «Apple Store» en mars 2015. Il s'agit d'une application qui permet d'explorer le monde à travers les yeux de quelqu'un d'autre. Cette application de vidéo-diffusion en direct permet à l'apprenant de devenir un reporter amateur. La diffusion peut être captée par l'apprenant et les pairs. C'est une application excellente qui permet de raconter des histoires (Story telling); il suffit de lire l'excellent livre de Ekaterina Walter et Jessica Gioglio pour s'en convaincre. [33] Cette application favorise la rétroaction à travers une communauté d'apprentissage. L'usage de cette application comme facilitateur de rétroaction peut:

(i) consolider les liens apprenants, enseignants, parents;

(ii) être une aide aux devoirs (leadership pédagogique, discussions animées par les apprenants eux-mêmes).

La rétroaction est participative de l'apprentissage. L'enseignant qui participe peut émettre une rétroaction immédiate.

Il y a véritablement une mise en valeur de la coconstruction des savoir. L'apprentissage devient un phénomène continu qui éclate les murs de la classe pour s'ancrer dans le quotidien de l'apprenant. La spontanéité est alors au service de la pédagogie qui met en lumière une démarche active de l'apprenant offrant des possibilités de collaboration. A l'évidence, une diffusion *Periscope* doit contenir une idée principale, voire un projet. S'il le souhaite, l'enseignant peut rejoindre les étudiants en dehors de la classe pour les inviter à rejoindre la communauté, il crée une alerte sur leur appareil mobile. En outre, l'application permet aussi à l'étudiant de se mettre en position de leadership pédagogique en offrant, lui aussi, des commentaires, des feedback spontanés grâce à l'animation de discussions orientées vers des thématiques vues en classe. *Meerkat* est une autre application Android qui permet de faire exactement la même chose, mais ici, il faut avoir un compte Facebook. On peut poster ses vidéos directement sur Facebook. L'avantage, peut-être, comparé à *Periscope*, c'est qu'on peut planifier son émission en direct 24 heures à l'avance; ce que *Periscope* ne permet pas encore. Certains étudiants ont même acheter un pied pour téléphone pour rendre le tournage plus professionnel encore (joby.com).

[33] The power of visual story telling

2.11.2. La Twictée des mobinautes

Deux professeurs, Régis Forgione et Fabien Hobart ont eu l'idée de créer un compte Twitter pour la classe (Twittclasses). Ils ont créé un compte @Twictéeofficiel. On pourrait dire qu'il s'agit d'un blog Twitter dédié à la classe. Il s'agit de demander aux élèves de faire des mini-dictée de 140 caractères. Les élèves écrivent d'abord sur un morceau de papier: ils sont divisés en petits groupes et doivent créer un seul Twitt par groupe. Chaque Twictée est envoyée à la classe qui se chargera de sa correction. Il s'agit ensuite de la création collective de ce qu'on pourrait appeler un «Twoutil» expliquant les erreurs de la classe scribe. Nous avons repris cette idée à notre compte et l'avons proposé aux écoles qui utilisent notre dispositif. Nous avons remarqué après plusieurs essais que cela développe une grande vigilance orthographique; ce qui n'est pas un luxe en français langue étrangère. L'avantage de Twitter, c'est que les élèves peuvent s'organiser eux-mêmes pour faire cet exercice.

2.12. Le savoir apprendre en Ticéitude

Ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas; c'est parce que nous n'osons pas que les choses sont difficiles! (Sénèque)

Vis comme si tu devais mourir demain. Apprends comme si tu devais vivre toujours (Gandhi)

2.12.1. Qu'est-ce qu'apprendre?

D'abord, considérons la question: qu'est-ce qu'apprendre? «Apprendre» vient du latin *apprehendere* qui veut dire « prendre », « saisir », « attraper ». Il y a donc une forme d'appropriation, de prise de possession. C'est donc aussi faire sienne la connaissance. Apprendre est un processus individuel; c'est construire et organiser ses connaissances par son action propre (approche constructiviste). Apprendre est une construction du savoir où les attitudes et les représentations des apprenants jouent un rôle fondamental. Mais, c'est aussi interagir avec son environnement dans un milieu social et culturel (Nicole Poteaux, 2003). Savoir apprendre, c'est être autonome. Il faut changer pour apprendre et on change en apprenant. Dans une démarche d'apprentissage, on est co-responsable et co-constructeur de son apprentissage. Pour reprendre Monique Linard (2002): «l'apprenant est de loin son meilleur pilote». L'intelligence n'est pas fixée une fois pour toute et donc elle peut être dynamisée par l'action, la médiation et la métacognition. L'apprenant perçoit puis agit et c'est cela qui est fondateur du vivant. C'est donc dans l'interdépendance de la perception et de l'action que s'enracine la connaissance. Il faut donc oser apprendre et quand nous osons, nous développons notre croyance

en notre capacité de réussir (Bandura). Pour oser, il faut bien entendu être motivé, mais on constate qu'une certaine habitude langagière nous amène à conjuguer le verbe «motiver» à la voie passive. Du point de vue de l'apprenant, on réfère ici au «je ne suis pas motivé». Cela place la responsabilité de l'apprentissage ailleurs qu'en soi-même. Mais la motivation est un processus dynamique et intentionnel. Pour apprendre, il faut être conscient de ses perceptions internes et de ces perceptions externes (Environnement d'apprentissage, contexte d'enseignement). Mais il y a plus car il faut aimer apprendre. Pour paraphraser Confucius: «Celui qui aime apprendre est bien près du savoir». Pour apprendre, il faut aussi tolérer les incertitudes.

Toute situation d'apprentissage met en jeu deux processus distincts:

1. un processus d'acquisition: une internalisation des savoirs et des savoir-faire; c'est un processus cognitif, interne, non-conscient et involontaire;
2. un processus d'apprentissage proprement dit qui est observable, conscient et volontaire; autrement dit des instruments mis au service de l'acquisition.

L'apprentissage est une succession plus ou moins longue d'actes ou d'activités et donc de comportements spécifiques. Savoir apprendre c'est donc se définir des actes d'apprentissage et les évaluer, savoir aussi organiser leur accomplissement au coup par coup et dans leur succession. Mais surtout, savoir apprendre, c'est se donner des objectifs d'acquisition et savoir analyser les besoins langagier, c'est-à-dire les raisons que l'on a de se lancer dans l'apprentissage d'une langue par exemple. Ajoutons que toutes les raisons sont bonnes. Il faut donc savoir se donner les moyens d'atteindre ces objectifs et savoir évaluer les résultats obtenus. L'apprenant doit savoir développer une conscience langagière, l'acquisition d'une nouvelle culture langagière avec des objectifs et des moyens pour y parvenir.

2.12.2. Apprendre à apprendre en Ticéitude

Les TIC accentuent cette idée que les connaissances existent complètement par elles-mêmes, à l'extérieur des individus comme un paysage à parcourir et à visiter, plutôt que comme des processus dynamiques à construire dans la tête des apprenants (Aubé, 1996). Chaque technologie fait évoluer l'écosystème social, relationnel ou pédagogique dans lequel elle s'insère. Il n'y a pas d'acquis sans perte, mais il n'est pas de technique qui ne nécessite pas l'évolution et la participation du vivant (Seraphin Alava).[34]

[34] Seraphin Alava. Approche pédagogique et médiatique du cyberespace.. 2002. <hal-00653142>

Est-ce que sur l'autoroute électronique, les voyages forment la jeunesse?

En Ticéitude, l'action est dynamisée; on aborde les contenus d'une autre manière:

1. cela favorise la métacognition;
2. cela favorise la personnalisation de l'apprentissage;
3. il y a un aspect ludique avec les TIC;
4. il y a une implication accrue de l'utilisateur;
5. l'apprenant a un regard immédiat et discret sur son parcours.

Dans les situations traditionnelles, on constate une prééminence de l'enseignement sur l'apprentissage où la gestion du temps ne s'adapte pas aux besoins individuels.

En Ticéitude, nous avons veillé à ce qu'il ne se produise pas une surcharge cognitive qui peut désorienté l'apprenant. Le professeur choisit les modules sur son calendrier et veille à ce que l'apprenant développe des stratégies métacognitives appropriées. L'apprenant agit (action), c'est-à-dire qu'il s'engage à participer activement; puis il interagit, c'est-à-dire qu'il change (Il faut changer pour apprendre et on change en apprenant) et évolue avec les autres. Il coopère et il partage. L'apprenant développe une réflexion critique de son expérience. Il aura fallu du temps, mais nous pensons que nous sommes arrivés à l'âge de raison technologique. Avec l'usage des TIC, on constate une amplification cognitive; ils renforcent la boucle biologique entre l'action et la perception, représentation et affect, qui fonde notre intelligence. En Ticéitude, on est acteur, co-responsable et co-constructeur de son apprentissage avec les autres et on développe quatre stratégies:

1. se connaître comme apprenant; il est important de se connaître pour engager l'action;
2. réfléchir sur et dans l'action; l'apprenant prend le temps de réfléchir car il sait qu'il peut répéter le module en ligne par exemple; la métacognition consiste à réfléchir sur sa propre façon de penser, d'agir et d'apprendre, d'en évaluer l'efficacité pour l'améliorer (les stratégies métacognitives sont encore plus cruciales dans l'apprentissage avec le multimédia);
3. créer des réseaux et une base de ressources (On n'apprend jamais seul); en cherchant à comprendre et à faire comprendre, on améliore du même coup notre propre compréhension (Valeur altruiste et existentielle);
4. être autonome; notre dispositif en ligne offre en fait une formation autonomisante; l'apprenant devient de plus en plus autonome. Comme nous l'avons déjà mentionné, c'est le «je suis seul mais avec les autres».

La navigation dans l'hypermédia s'apparente à la navigation en haute mer, elle suppose l'acquisition de techniques spécifiques à ce domaine.

Grâce au réseau attaché au dispositif que nous avons mis en place, il se crée très rapidement une émulation et une coopération qui mène à de meilleures performances que d'autres formes d'interactions, telle que la compétition (Pelgrims Ducrey, 1996).

2.12.3. Apprendre à apprendre et la contagion autonomisante en Ticéitude

Education is what survives when what has been learned has been forgotten (B.F. Skinner, 1964)
(L'éducation est ce qui survit quand ce qui a été appris a été oublié)

Ce n'est plus un secret pour personne que les technologies augmentent les facultés cognitives des apprenants et aussi leur capacité d'être autonomes.

L'autonomie, c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire. Etre autonome, c'est savoir se fixer des objectifs que l'on peut atteindre et gérer son temps et ses activités en fonction de ces objectifs au sein d'un ensemble plus grand qui détermine ce qui est possible et ce qui ne l'est pas (H Portine). L'apprenant en langue étrangère doit développer sa capacité de faire des choix et accepter de pouvoir se tromper. Pour Monique Linard (2003), «apprendre, c'est créer des liens». Nous l'avons déjà mentionné: tisser des liens (TICER). Eh bien, c'est exactement ce que font les apprenants en Ticéitude qui utilisent notre dispositif. En Ticéitude, chaque apprenant a quelque chose à offrir. La classe technologique est riche. Plus l'apprenant devient autonome, plus il a envie d'être autonome. L'autonomie engendre une responsabilité, et, du même coup, renforce la motivation. Les apprenants qui utilisent notre parte-forme deviennent plus autonomes, et, ainsi, le rôle du professeur a changé. Les professeurs de Toowoomba Grammar et de Fairholme à Towoomba (Queensland) sont devenu(e)s des «facilitateurs/ facilitatrices» ou des «coach»; ainsi la relation professeur-apprenant a changé: le processus où les apprenants sont de plus impliqués dans leur apprentissage avec leur professeur, facilite la collaboration et renforce l'estime de soi. Cela renforce également les compétences basiques grâce à des projets en ligne basés sur des tâches authentiques (Préparer ses vacances, préparer un repas en groupe, découvrir la France du vingt-et-unième siècle, etc.). En Ticéitude, il se crée ce que nous appelons une «contagion autonomisante», car quand un apprenant ou un groupe d'apprenants devient plus autonome, il/ ils entraînent les autres dans leur sillage. Cette notion d'entraînement est essentielle en Ticéitude, puisqu'elle renforce la notion de guidage ou d'accompagnement. Une telle perspective se place dans ce que nous appelons un système ou plutôt un environnement «facilitateur d'opportunités». Notre philosophie est simple en fait; nous pouvons la résumer ainsi:

1. L'usage de la technologie avec bon sens et vision pour renforcer tout apprentissage;
2. un engagement de l'apprenant grâce à des contenus riches et diversifiés;
3. un abonnement dans une communauté d'apprenants bien intégrée;
4. un enseignement de haut niveau (Des professeurs compétents et motivés);

5. le soutien des parents ou tout autres adultes qui veut s'insérer dans la communauté.

Il suffit de lire une statistique qui est parue aux Etats-unis il y a quelques années (Source, USA today: élèves de 6 à 11 ans, US Department of Education, 2000) pour se convaincre que l'apprentissage en ligne est demandé par les apprenants:

A la question: qu'est-ce qui rend une nouvelle matière plus intéressante pour moi?

- Internet 34 %
- TV program 24 %
- Professeur 26 %
- Méthodes ou livres de classe 12 %

«On n'enseigne pratiquement jamais rien en donnant des instructions directe, mais plutôt par la création de paramètres ou plutôt d'un cadre d'apprentissage», John Dewey[35] (1932. p 1032). De nos jours, nous avons les moyens de créer des cadres d'apprentissage très puissants grâce à la technologie, et c'est bien ce que nous avons essayer de faire! On peut toujours enseigner comme nous le faisions auparavant, il y a une trentaine d'années, mais si nous pouvons enseigner, apprendre à un jeune en stimulant sa curiosité, il continuera son processus d'apprentissage pour le restant de ses jours. Car, finalement, apprendre, c'est aussi vouloir apprendre en étant curieux, inquisiteur: le vouloir apprendre étant la base de tout apprentissage. Nous terminons ce passage en disant ceci: *vivre, c'est apprendre*!

2.13. La Ticéitude: environnement favorable à la métacognition

2.13.1. Définition

Il y a une vingtaine d'années, Ann Brown et John Flavell ont introduit le concept de métacognition dans le Journal American research Littérature (Brown, 1975; 1978; 1987, Flavel, 1976' 1979; 1982). La métacognition fournit un exemple particulièrement intéressant de méthode innovante, facilitée par les technologies qui apportent une grande plus-value. Elle consiste à porter sur son propre parcours un regard réflexif et critique en vue de l'améliorer. Elle favorise l'autonomie et la responsabilisation des apprenants; elle joue donc un rôle important au niveau de leur motivation et de leurs performances.

L'apprenant autonome a développé l'habilité à prendre conscience de son processus d'apprentissage (Doudin, Martin et Albanese, 1999; Thomas, 1985, Knowles, 1975). La Ticéitude favorise le

[35] Traduction faite par nos soins: We practically never teach anything by direct instruction, but rather by the création of settings.

développement de la métacognition des apprenants, dans une stratégie visant le développement de l'autonomie et de l'apprentissage collaboratif en exploitant le dispositif en place. En Ticéitude, l'apprenant est un interlocuteur plutôt qu'un simple allocutaire. En ce qui concerne la compréhension auditive, les bons auditeurs utilisent davantage de stratégies métacognitives et s'en servent pour interagir de façon plus dynamique pour construire le sens. Ces stratégie métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'écoute. Les auditeurs habiles utilisent deux fois plus de stratégies métacognitives que leurs homologues malhabiles, et, de plus, ils savent utiliser plus efficacement d'autres stratégies cognitives telles que l'inférence et l'élaboration, c'est-à-dire l'utilisation de connaissances antérieures (Vandergrift, 1997).

Pour Flavell (1976, 232) :

> La métacognition fait référence à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs et de leurs produits ou de ce qui leur est relié, par exemple, les propriétés différentes des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage. La métacognition se rapporte, entre autres choses, au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en fonction des objets cognitifs et des données sur lesquels ils portent, habituellement pour servir un objectif ou un but concret.

La métacognition comporte deux grands aspects: d'une part, on retrouve la connaissance que l'apprenant possède sur les ressources cognitives, autrement dit, ce qu'il sait, et d'autre part, le contrôle que l'apprenant peut exercer sur ces ressources, autrement dit, ce que l'individu fait.

2.13.2. Approche métacognitive en Ticéitude

En Ticéitude, l'apprenant exerce un contrôle sur ce qu'il fait d'une part en préparant des projets précis (par exemple, préparer des vacances), en suivant les modules appropriés et en remplissant une fois par semaine son carnet de bord sur le réseau du dispositif.

La métacognition peut s'établir en trois étapes:

1. la planification qui correspond à l'établissement des objectifs d'apprentissage: elle prend place avant l'apprentissage;
2. le contrôle qui correspond à la prise de conscience de ses actions et de pouvoir évaluer l'efficacité de son apprentissage; s'assurer qu'on poursuit ses objectifs, vérifier ses progrès, autrement dit, l'apprenant s'observe en train d'apprendre;
3. la régulation réfère à la capacité à ajuster, à réajuster ses actions en cours de processus et donc de pouvoir modifier sa démarche si c'est nécessaire, de pouvoir ajuster son rythme de travail. Cette étape prend place après une première étape d'apprentissage.

Un apprenant efficace est celui qui est conscient de ses forces et de ses limites et qui trouve une manière d'y remédier plus tard (Bransford &Brown& Coking, 1999). Un dispositif d'apprentissage en ligne est déjà un outil de métacognition.

La Ticéitude constitue un terreau pour des pratiques collectives et métacognitives. En Ticéitude, comme on devient acteur de sa propre formation, cela développe la prise de conscience métacognitive. Enseigner en Ticéitude, c'est favoriser la réflexion métacognitive. En Ticéitude, la métacognition est rendue possible par divers outils:

1. Le tracking pédagogique, c'est-à-dire l'exploitation des traces laissées par l'apprenant durant son parcours d'apprentissage à des fins pédagogiques (carnet de bord);
2. Certains modes d'évaluation notamment formatif (autoévaluation) exploitent directement le concept de métacognition car ils proposent des feedbacks. Les apprenants qui apprennent en ligne grâce à notre dispositifs sont constamment amener à s'auto-évaluer dans chaque module qu'ils étudient.

2.13.3.Etablissement d'un carnet de bord en Ticéitude: outil d'émancipation

Connais-toi toi même (Socrate)

Sur le réseau attaché au dispositif, nous avons mis en place un système de carnet de bord individuel de l'apprenant. Un tel carnet ou journal favorise la réflexion sur ces actions et est un instrument d'exploration personnel, de clarification et de connaissance de soi; il tient lieu de journal réflexif ou de journal interactif ou l'enseignant et l'apprenant entretiennent un dialogue hebdomadaire. Il s'agit, d'une certaine manière, d'apprendre et se regarder apprendre (Self -Organised Learner). En ce qui concerne les professeurs, ce journal ou carnet de bord permet de réfléchir sur leur pédagogie. Foucault (1983, p 3) a été l'un des premiers à réévaluer la rôle et l'importance des hupomnêmata, c'est-à-dire les carnets de bord, les carnets, registres de travail: un environnement personnel permettant l'enregistrement des savoirs glanés.

> Les hupomnêmata, au sens technique, pouvaient être des livres de compte, des registres publics, des carnets individuels servant d'aide-mémoire. Leur usage comme livre de vie, guide de conduite semble être devenu chose courante dans tout un public cultivé. On y consignait des citations, des fragments d'ouvrages, des exemples et des actions dont on avait été témoin ou dont on avait lu le récit, des réflexions ou des raisonnements qu'on avait entendu ou qui étaient venus à l'esprit. Ils constituaient une mémoire matérielle des choses lues, entendues ou pensées; ils les offraient ainsi comme un trésor accumulé à la relecture et la méditation ultérieures.

Nous ne l'envisageons pas comme un simple support de mémoire qu'on pourrait consulter de temp à autre; il s'agit d'un support pour des exercices (Lire, relire, s'entretenir avec les autres). Ce qui est essentiel ici, c'est qu'on a ce carnet de bord sous la main. Il s'agit d'accumuler, de collecter, d'organiser, de sélectionner et trier du contenu. C'est en quelque sorte se constituer un Logos Bioèthicos personnel et avec les autres. Et tout cela est facilement disponible et accessible d'un clic (souris) ou d'un doigt (écran tactile). L'espace ou l'environnement en Ticéitude est poreux en quelque sorte. L'apprenant est plus créatif dans un tel espace réfléxif.

2.14. La Ticéitude vue comme un environnement propice au développement de l'appétence curieuse (The curious learning system)

Je n'ai pas de don particulier, je suis juste passionnément curieux (Albert Einstein)
L'esprit est comme un parachute, il ne fonctionne bien que s'il est ouvert (Thomas Dewar)

Albert Einstein disait qu'«*il ne faut pas perdre la sainte curiosité*». La curiosité est une composante de la soif d'apprendre. Pendant longtemps, les philosophes envisageaient la curiosité comme un mal. Pour Plutarque (46 ap. J.-C. et mort vers 125: philosophe, biographe, moraliste,), la curiosité est la maladie des envieux et des calomniateurs. La tradition philosophique ou religieuse condamnait la curiosité comme attention à l'inessentiel, alors que la tradition naturaliste de la Renaissance tendait au contraire à réhabiliter ce qu'ils appelaient la connaissance sensible. Dans la tradition augustinienne, la curiosité était vue comme invitation au voyage: «ce qu'on appelle curiosité n'a pas d'autre fin que la joie qui naît de la connaissance des choses. C'est la puissance d'un Dieu artiste et soucieux de réveiller sans cesse le sens de l'émerveillement». Pour Aristote, «tous les hommes ont par nature le désir de connaître».

Le mot «curiosité» vient de «cura», qui veut dire «la cure, curatif: prendre soin».

L'adjectif «curieux» vient du latin «curiosus» qui veut dire «qui a soin de, avoir le souci de quelque chose». On comprendra qu'il convient de se débarrasser à jamais de la phrase idiote que nous avons tous et toutes entendue dans notre enfance: «la curiosité est un vilain défaut». La curiosité conduit à l'étonnement. Apprendre à connaître quelque chose consiste à trouver des réponses aux questions que nous nous posons à son égard. Mathias Gruber (University of California) dans la revue Neuron montre que plus on est curieux à propos d'un sujet, plus il est facile d'apprendre des choses le

concernant. Le cerveau subit des modifications qui permettent d'apprendre plus facilement mais aussi de retenir les informations mémorisées sur le long terme. «La curiosité met le cerveau dans un état d'éveil permettant d'apprendre et de retenir toutes sortes d'informations, tel un tourbillon qui aspire ce que l'apprenant est motivé à apprendre, mais aussi ce qu'il y a autour.»

La Ticéitude implique une attitude curieuse et ouverte par essence!

En Ticéitude et donc dans notre approche hybride, on invite l'apprenant à prendre connaissance par lui-même de nouvelles informations, et ce, grâce aux modules accessibles en ligne (textes, articles, vidéos, dossiers audio, etc.). La séance en présentiel est alors consacrée à résoudre des problèmes, à répondre aux questions des apprenants, à présenter d'autres exemples. Le questionnement stimule et éveille la curiosité. Nous l'avons vu, en Ticéitude, l'apprenant est à la fois produit et producteur de son environnement d'apprentissage. Il faut pouvoir créer une démarche qui doit avoir du sens pour l'apprenant afin qu'il soit, reste curieux et créatif.

La Ticéitude soutient un environnement personnel d'apprentissage (EPA). Il s'agit d'une logique de construction des compétences centrée sur l'apprentissage. Il s'agit de développer un enseignement davantage centré sur la construction de connaissances et de compétences par l'apprenant lui-même, tout en lui mettant à disposition un ensemble de ressources éducatives qu'il devra s'approprier avec l'aide de l'enseignant. Mais un EPA n'est pas une nouvelle forme de «devoir à rendre». Un EPA est basé sur la notion de tâche qui stimule la créativité et la curiosité. L'apprenant qui apprend à l'intérieur d'un EPA devient plus curieux car il appartient à:

- une communauté de pratique;
- une communauté de projets (Centrée sur la tâche);
- une communauté épistémique, c'est-à-dire sur la création collégiale des connaissances.

On devient plus curieux en partageant des «autrui significatifs» (Mead, 1963). Nous l'avons dit, apprendre en Ticéitude, c'est apprendre dans un écosystème. La construction d'un EPA va conforter l'écosystème. L'hommo Sapiens retiolus (l'homme qui pense en réseau) est en quête d'apprendre, il enquête, il fouille, il s'enquiert. La Ticéitude donne envie d'apprendre. En Ticéitude, l'enseignant est au service de l'élève et non pas du savoir. C'est en fait un espace holistique. Le désir d'apprendre et la curiosité sont liés au plaisir de vivre. C'est inné! En Ticéitude, l'apprenant est un peu comme un bébé: il avale son environnement: il regarde, il touche (Mobile learning), il écoute. Mais le désir se nourrit des obstacles que l'apprenant va rencontrer. Pour susciter la curiosité, il faut que l'apprentissage soit un défi. Mais un défi n'est jamais difficile! Il est évident que l'enseignant joue un grand rôle dans ce processus car un professeur passionné est toujours écouté! En Ticéitude, il y a «l'à prendre et l'apprendre». C'est quand on a quelque chose à prendre qu'on est curieux et donc qu'on apprend. Il vaut mieux être curieux qu'intelligent. Le curieux ne répond pas à un instinct mais

à des besoins: le besoin de s'enquérir, la soif de la nouveauté et le besoin de distraction qui répond à l'ennui. L'environnement peut donc susciter la curiosité, mais l'important est sûrement de satisfaire la curiosité de l'apprenant.

En Ticéitude, on satisfait la curiosité de l'apprenant en l'invitant et en l'encourageant à:

- se remettre en question constamment (garder l'esprit ouvert);
- ne jamais prendre les choses pour acquise (Don't take anything for granted); on évolue avec son apprentissage;
- se questionnant constamment pour booster sa créativité et en questionnant les autres ou l'enseignant sur le réseau;
- en ne qualifiant jamais quelque chose d'ennuyeux ou de difficile (pour ne pas saboter la curiosité);
- en considérant l'apprentissage en ligne comme un jeu (Un jeu n'est jamais un fardeau!);
- en lui suggérant d'élargir ses lectures (Nous essayons d'encourager la lecture sur notre dispositif en ligne).

Nous dirons que la Ticéitude est un environnement ouvert qui est propice à satisfaire la curiosité des apprenants qui s'impliquent dans le système. Mais la Ticéitude ne change pas la pédagogie, elle invite seulement à questionner. Il s'agit d'un «environnement congenial» (sympatique) pour reprendre l'expression de Mihaly Csikszentmihalyi.

Mais il y a plus, car en Ticéitude, la curiosité des uns stimule celle des autres! Il se crée ce que nous appelons «une curiosité collégiale» ou «une collégialité curieuse». La curiosité en Ticéitude étend la zone de confort et diminue l'anxiété, favorise la créativité, développe les facultés d'adaptation, libère l'autodidacte qui sommeille, augmente la diversité des expériences et l'épanouissement personnel, augmente les sentiments positifs et élargit les horizons, évite l'ennui, améliore l'humeur (source de plaisir et de joie) et développe l'ouverture d'esprit. En un mot, la curiosité est un attracteur d'apprenance.

Nous relatons ici un exemple de «curiosité collégiale» avec un groupe d'étudiants de terminale (year 12) du lycée de Toowoomba Grammar School à Toowoomba dans le Queensland. Seize élèves ont participé à ce projet car ils utilisent notre dispositif en ligne depuis plus d'un an. Les étudiants venaient de finir le module en ligne sur les changements climatiques. Le professeur leur avait demandé de faire plus amples recherches sur le sujet. Quelques jours plus tard, chaque élève avait posté et stocké sur le réseau de la plateforme des documents audio, des vidéos et des textes (PDF). Notons que leur professeur avait fait de même. D'abord, précisons que chaque élève et leur professeur étaient curieux de découvrir ce que chacun avaient posté. Il s'agit ici de la de curiosité de la découverte de ce que les autres ont pu trouver pour étayer le sujet étudié. L'un des élève avait posté

un lien Youtube sur le merveilleux film de Yann Arthus-Bertrand *Planet Océan (*https://www.youtube.com/watch?v=QWn6ttf9NRg*)*. Quelques jours plus tard, tous les élèves avaient vu le film à la maison et étaient capables d'en discuter en classe. Le film de Yann Arthur-Bertrand avait suscité la curiosité de toute la classe. Tous les élèves avaient également téléchargé l'application *Planet Océan* pour en savoir plus directement sur leur Smartphone. Un autre étudiant avait posté une autre vidéo-interview de Jacques Perrin sur la beauté animale (https://www.youtube.com/watch?v=sgpYFdeJ0AY). Ajoutons que tous les apprenants avait posté un texte, un lien vidéo, voire même un enregistrement audio (MP3) intéressant pour le reste de la classe. La classe s'est enrichie de la curiosité de chacun. Un élève encore plus curieux - dirons-nous- est allé filmé avec son Iphone le parc national de Noosa (à une heure et demie au nord de Brisbane) avec ses plages magnifiques (Vidéo de 2 minutes) et ses Koalas et y a ajouté un commentaire, et, bien sûr, a posté la vidéo sur la page de la classe sur le réseau du dispositif. Il est même allé jusqu'à y mettre des sous-titres en français. Précisons que cet élève est également musicien, donc un artiste. Nous voyons ici un exemple d'apprentissage spontané déclenché par la curiosité des apprenants, puis par la curiosité du groupe. Notons que le sujet de l'environnement était l'un de ceux qui étaient ensuite examinés formellement à la fin de l'année. On constate donc que la curiosité n'est pas un vilain défaut en Ticéitude, bien au contraire!

2.15. La Ticéitude: environnement d'une rétroaction vivante et continue

2.15.1. Qu'est-ce la rétroaction?

La rétroaction joue un rôle central dans le processus d'apprentissage (Carless, 2006). Elle est l'un des nombreux facteurs ayant une influence sur la satisfaction des étudiants (Eom et Wen, 2006).

Ce terme est en fait peu utilisé et son sens en est peu connu de la plupart des enseignants. Les termes les plus utilisés sont corrections, commentaires, réaction, critique. Au Québec, cependant, ce terme est largement utilisé en lieu et place de l'expression feedback. Le petit Larousse donne la définition suivantes: «effet de ce qui est rétroactif. Techniquement, processus déclenché automatiquement après une perturbation visant à provoquer une action corrective en sens contraire.

Rétroactif: qui agit sur le passé. Se dit de quelque chose, d'une mesure qui a des conséquences qui rejaillissent sur des faits intervenus antérieurement. »

La correction est l'action de corriger un devoir, une copie d'élèves ou d'étudiants.

Corriger: faire disparaître les défauts , les erreurs; réviser pour s'améliorer.

Un commentaire est une remarque, un exposé qui explique, interprète, apprécie un texte.

Feed-back: mot anglais de «to feed» (nourrir) et «back» (en retour).

La rétroaction vient après quelque chose et donc agit sur ce qui précède. Sur le plan pédagogique, la rétroaction vient en réponse à un travail de l'apprenant. Elle propose une correction commentée. Elle exprime un jugement de valeurs qui se doit être raisonné et argumenté. Elle a pour objectif de permettre à l'apprenant d'approfondir sa connaissance et de lui indiquer comment agir.

La rétroaction peut porter sur le contenu et donc correspond à un travail signifiant quant à l'avancée de l'apprenant dans son parcours d'apprentissage. Il est souhaitable d'avoir des contenus individualisés car ils sont chargés affectivement. Quand la rétroaction porte sur le contenu de type métacognitif, elle a pour but de permettre à l'apprenant de devenir son propre évaluateur.

La rétroaction est d'abord un acte de communication. Un apprenant n'est jamais insensible à ce que l'on pense de son travail.

La rétroaction peut prendre différentes formes:

(i) orale;

(ii) médiatisée;

(iii) écrite (mode asynchrone).

Elle peut être:

(i) prescriptive (Le but est de corriger les erreurs);

(ii) informative: pour indiquer ce qui a besoin d'être approfondi et transmettre des compléments d'information;

(iii) suggestive c'est-à-dire qu'elle invite l'apprenant à approfondir ses connaissances et à poursuivre le dialogue pédagogique.

(iv) corrective: le but est de corriger les erreurs.

La rétroaction désigne l'action en retour (Feedback) quelque soit sa source, sur un comportement langagier spécifique de l'apprenant qui lui apporte des informations sur sa forme, son sens, ou les deux à la fois et lui donne ainsi la possibilité de l'évaluer et de le rectifier. La rétroaction sert principalement à améliorer activement l'apprentissage de l'apprenant (Boud et al, 2010) et à renforcer le lien de l'étudiant avec les enseignants et les pairs. (Butcher, swithenby et Jordan (2009).

Une rétroaction valorisante doit avoir quatre aspects essentiels:

(i) suffisante (suffisamment fréquente);

(ii) assez rapide (pour être utile aux apprenants);

(iii) reçue par les étudiants et conçue pour attirer leur attention;

(iv) doit faire en sorte que les apprenants agissent en conséquences pour améliorer leur apprentissage.

Elle encourage le dialogue avec l'enseignant et les pairs (les pairs peuvent jouer un rôle majeur dans le processus de la rétroaction). Elle offre des opportunités à s'auto-corriger.

2.15.2. La rétroaction électronique dans les dispositifs d'apprentissage en ligne et en Ticéitude

On ne peut pas aborder le concept de rétroaction en ligne sans tracer les grandes lignes du concept de téléprésence. Le concept de téléprésence est apparu dans les années 1990. Ce terme est utilisé pour décrire un ensemble de technologies qui permet à l'utilisateur de se sentir totalement présent et immergé dans l'environnement malgré la distance, et d'être capable d'agir sur cet environnement pour le modifier (Mitchell, 2009). Cet outil permet de créer un sentiment de présence partagée ou d'espace partagé entre les apprenants entre eux ou/et avec leur tuteur malgré la distance géographique. Buxton en 1992 a définit la notion d'espace-présence sous deux angles:

(i) l'espace personne où il existe un sentiment collectif de coprésence entre les participants (apprenants et tuteurs/ professeurs). On parle aussi de présence sociale qui dépendra de la richesse du média;

(ii) L'espace-tâche qui établit une présence dans le domaine de la tâche en cours et qui est la base du travail collaboratif.

Ces deux espaces peuvent être confondus lorsque la tâche n'est qu'une communication. Plus grande est la richesse d'un média, plus grande sera la perception de la présence sociale (Dennis et Valacich, 1999). Cette notion de présence sociale est essentielle en Ticéitude.

Les outils liés à l'évaluation par Internet facilitent et accélèrent la transmission de la rétroaction. La rétroaction comporte des informations à porté cognitive, métacognitive, motivationnelle et socioaffective (Levy, 1999; Rodet, 2000). Gallien et Oomen & Early (2008) ont montré que le niveau de satisfaction, de performance et de sentiment communautaire des apprenants en ligne sont liés aux interactions qu'ils ont avec leurs professeur, notamment au type et à la fréquence des rétroactions reçues sur leur travaux, et avec le matériel pédagogique. Grâce au dispositif en ligne, on peut offrir une rétroaction personnalisée qui rapporte plus de satisfaction. Un environnement ticéitudinal renforce la présence sociale, la présence cognitive et la présence didactique. Anderson et al. (2001) définissent la présence didactique comme «la conception, la facilitation et l'orientation des processus cognitifs et sociaux afin de réaliser des apprentissages éducatifs pédagogiquement valables et personnellement gratifiants».

Les apprenants trouvent utile l'utilisation, par les professeurs, de moyens télématiques pour mettre en place une rétroaction (Anderson et al, 2007).

2.15.3. Les différents types de rétroaction électronique

1. La rétroaction dactylographiée et manuscrite

Une rétroaction manuscrite transmise électriquement a un effet positif sur le sentiment d'engagement des apprenants envers le professeur et le cour en général (Toledo et Morgan, 2006). De nos jours, les logiciels comme Microsoft Office et Adobe Acrobat Pro ou encore Pages, e-books author (Apple) offrent la possibilité à l'instructeur d'inscrire des commentaires écrits sur les évaluations des apprenants. Nous avons mis en place sur le réseau social du dispositif un système de corrections des écrits avec commentaires en utilisant le logiciel Word où toutes les corrections apparaissent en rouge.

2. La rétroaction audio

La rétroaction audio est utilisée depuis de nombreuses années. A l'origine, les enregistrements étaient faits sur des cassettes qui étaient ensuite postées à l'apprenant. La parole humaine est le plus puissant et le plus expressif média dont les professeurs disposent pour les messages didactiques (Winn, 1993). Il va sans dire que ce type de rétroaction est apprécié des apprenant grâce à l'intonation vocale. Nous avons noté de meilleurs résultats oraux aux examens et un plus grand enthousiasme envers les révisions chez les apprenants qui font des stages à la Maison de Ste Claire. La rétroaction audio est plus personnelle, plus complète est plus informative.

Par exemple, la présence didactique peut être renforcée par une rétroaction orale enregistrée (MP3); ce que nous appelons «enregistrement rétroactif superposé». Nous utilisons cette approche une fois par jour pour les étudiants qui font des stages intensifs à la Maison de Ste Claire. Dans toutes les classes de Toowoomba Grammar School, les élèves font des enregistrements oraux une fois par semaine. Les enregistrements sont ensuite postés sur le réseaux social du dispositif pour être récupérés par le professeur qui pourra les écouter et faire des commentaires directement. Il suffit d'utiliser les logiciels Garage Band (Apple) ou Audacity (Window) qui permettent de créer une autre piste en dessous de celle de l'enregistrement de l'élève et le professeur pourra superposer ses commentaires oraux au fur et à mesure du déroulement de la bande sonore de l'apprenant, et même faire un commentaire final à la fin de la bande sonore de l'élève; par exemple, nous faisons toujours des commentaires finaux à la fin de la bande sonore pour les apprenants qui font un monologue de trois minutes pour le cours «Extension» en Nouvelles Galles du sud. On crée ensuite un autre document sonore (MP3 dans iTunes) dans lequel on pourra entendre la voix de l'étudiant et celle superposée du professeur. Le professeur pourra faire des commentaires du style: «*attention à ta grammaire, attention aux prépositions ou encore attention à la phonétique*», en plus de corriger les fautes qu'il entend. Le grand avantage de ce type de rétroaction est qu'il laisse des traces, autrement dit,

l'apprenant a le choix d'écouter le dossier audio final plusieurs fois s'il le désire. Cela est particulièrement utile pour les apprenants qui ont encore des difficultés liées à la phonétique. Ainsi, la rétroaction se compose d'interactions avec l'instructeur, le professeur et le contenu, mais aussi avec l'interface dans le cas d'une rétroaction électronique. La rétroaction consiste en un dialogue entre l'instructeur et les apprenants ou en un dialogue entre les apprenants, voire même d'un dialogue interne (autodialogue). Dans l'exemple que nous venons de citer, la rétroaction va bien au-delà d'une simple correction académique. Cependant, la qualité de la rétroaction en mp3 doit être claire et précise.

3. La rétraoction audiovisuelle

La méthode du ScreenCasting ou capture vidéo en temps réel peut être accompagnée d'une narration vidéo. La capture vidéo permet le développement d'un sentiment d'engagement entre les apprenants et les professeurs, et permet à ces derniers la possibilité d'offrir des rétroaction plus riches sur les tâches ou les travaux des apprenants (EDUCAUSE, 2006). On peut utiliser le logiciel TechSmith Camtasia Studio avec Window mais dans ce cas, il est préférable d'investir dans un microphone de qualité comme Micro Logitech Premium Notebook Headset. Nous avons opté pour le logiciel ScreenFlow qui est assez bon marché et qui peut être utilisé sur tous les ordinateurs (Deux versions: Window et OSX). Si on utilise un ordinateur Mac (Ce qui est notre cas), il n'est pas nécessaire d'investir dans un microphone car la qualité du micro Apple est supérieure. Avec un Mac, on peut aussi utiliser QuickTime Player. Ces captures d'écran vidéo ont plusieurs avantages:

(i) elles permettent aux étudiants de mieux comprendre;
(ii) elles constituent une valeur ajoutée à l'expérience d'apprentissage;
(iii) elles sont plus utiles que la rétroaction manuscrite;
(iv) les apprenants préfèrent ce moyen de communication et de rétroaction;
(v) elles développent une plus grande satisfaction des apprenants envers le professeur.

Précisons que ces fichiers audio ou ces vidéos doivent ensuite être déposés dans une boîte de dépôt qui est le réseau social du dispositif en ce qui nous concerne.

La Ticéitude s'inscrit dans la perspective du modèle autonomiste et collectif que nous avons mis en place. Dans ce modèle, la rétroaction est continue. Elle est «vivante» dans le sens où elle n'est jamais statique, elle est toujours en mouvement comme tout apprentissage de qualité. Cette continuité rétroactive en Ticéitude est basée sur cinq axes:

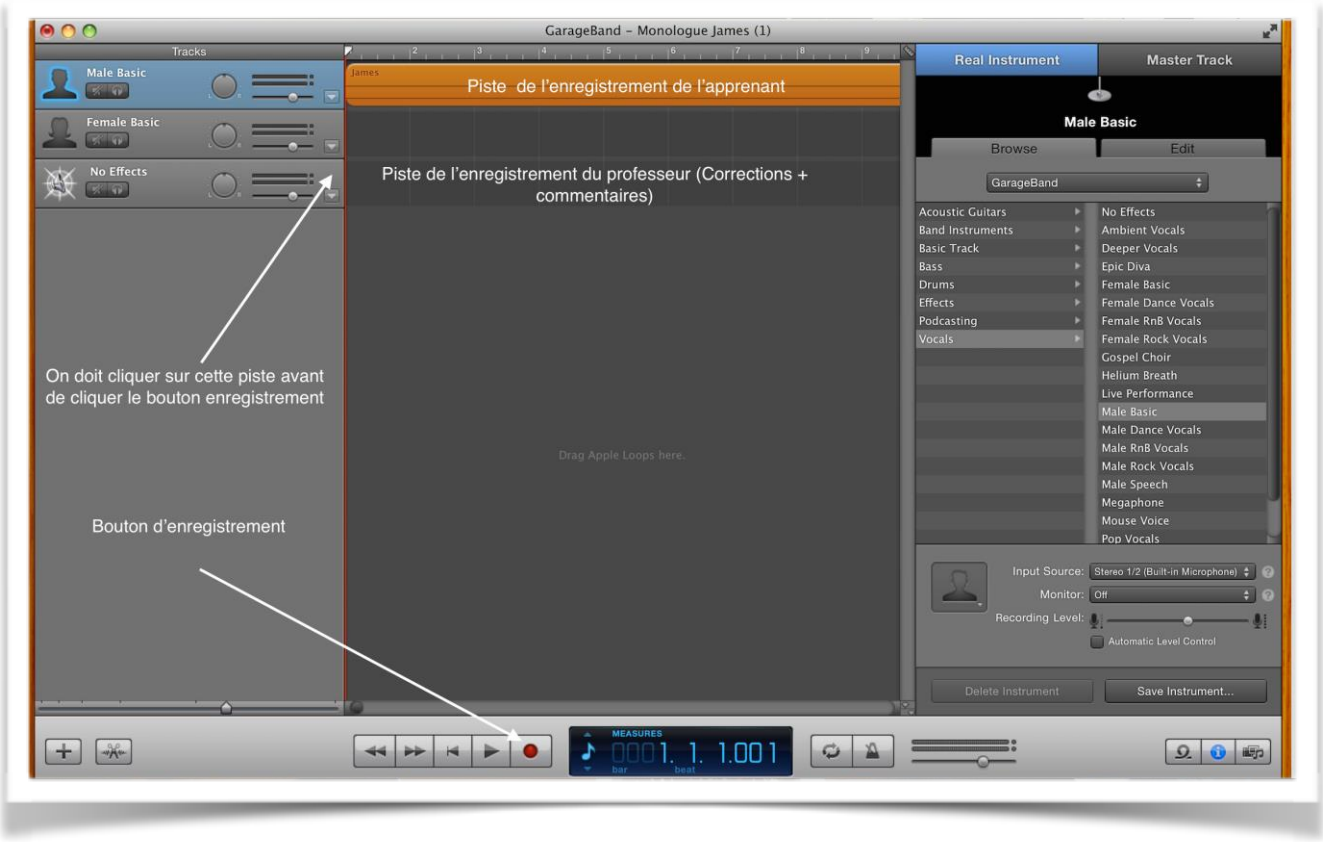
1. une évaluation formative (Ce que nous appelons exercices sur le dispositif en ligne); les exercices d'évaluation en ligne sont souvent commentés, expliqués sur le dispositif;
2. les exercices oraux en mp3 (Enregistrement rétroactif superposé une fois par semaine);

3. les captures vidéo pour réexpliquer ce qui n'a pas été compris, ce qui est encore flou dans la tête des apprenants ou d'un apprenant en particulier (apprentissage personnalisé);

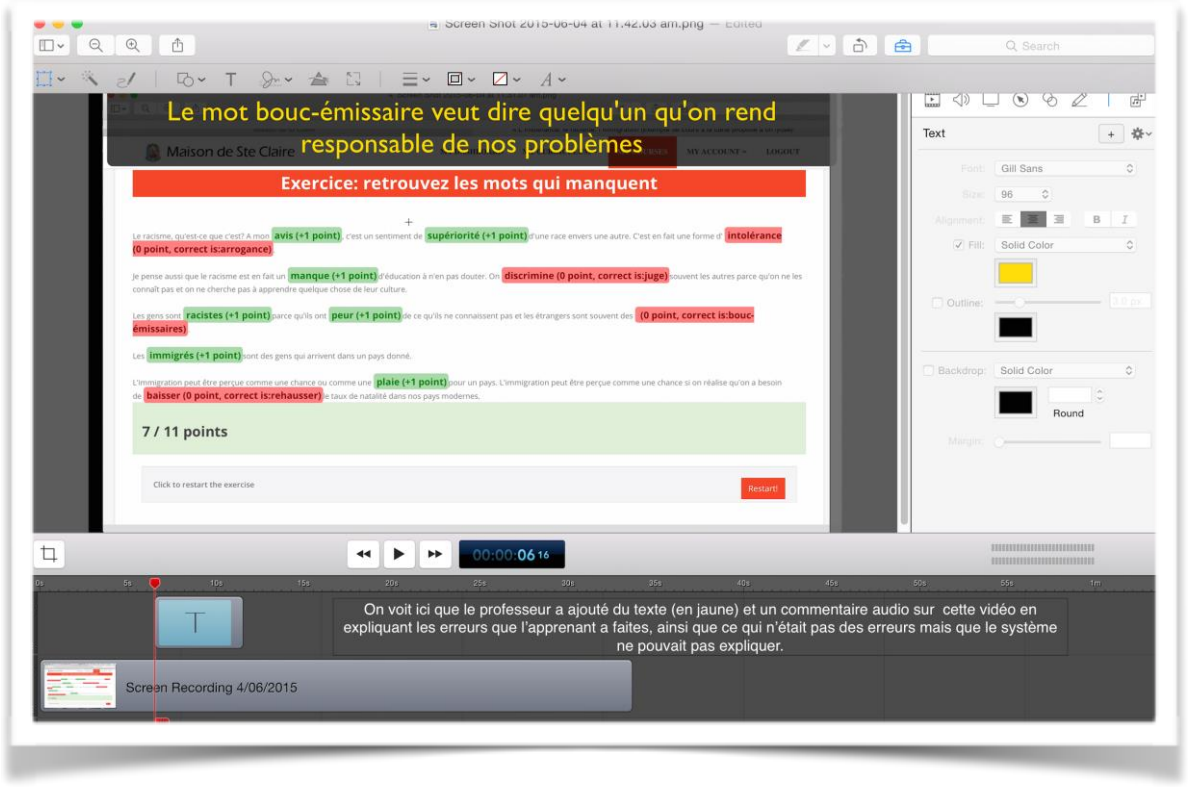
4. la rétroaction du tuteur (une fois par semaine, postée en ligne sur le réseau social du dispositif) sur des exercices ou des tests que l'apprenant aura faits (oraux ou écrits, tâches);

5. la rétroaction avec les pairs (sur le réseau social du dispositif, tous les apprenants d'une classe donnée peuvent accéder aux projets de toute une classe et son invité à faire des commentaires ou à intervenir;

6. l'enregistrement mp3 non corrigé (dialogue interne) on invite les apprenants à s'enregistrer une ou deux fois par semaine avec leur Smartphone ou leur ordinateur. Pour l'apprenant, la rétroaction consiste à écouter son propre enregistrement en essayant de repérer les erreurs ou les problèmes de prononciation. Ainsi, l'enseignement peut être regardé comme la mise à disposition de l'étudiant, d'occasions où il peut apprendre. Dans ce sens, la rétroaction continue et vivante implique l'apprenant davantage dans son processus d'apprentissage. La qualité de l'engagement de l'apprenant envers la rétroaction est cruciale (Brown, 2007).



Capture d'écran 18: Exemple de rétroaction orale avec Garage Band



Capture d'écran 19 - Exemple de vidéo (screencasting): rétroaction audio-visuelle

On peut également offrir une rétroaction en direct avec Skype. Le professeur fait sa leçon via skype (Notons que la dernière version de Skype offre la possibilité de faire un cours avec cinq étudiants à la fois). L'apprenant parle et le professeur enregistre les fautes dans la colonne de droite.

Capture d'écran 20 - Leçon individuelle sur Skype

Chapitre 3. Outils pour l'apprentissage du FLE en Ticéitude

3.1. La vidéo-leçon (capsules vidéos dans une perpective hybride)

Confucius: «Je vois et j'oublie; j'entends et je retiens, je fais et je comprends »

Cette étude a pour but de démontrer les avantages de l'utilisation de la vidéo-leçon (ou capsule vidéo) interactive comme base d'un cours dans une perpective hybride en français langue étrangère. Une centaine d'étudiants ont participé à ce projet dans le cadre d'un apprentissage en immersion à la Maison de Ste Claire, centre pour l'apprentissage de la langue et de la culture française en Nouvelle Galles du sud en Australie. Tous les apprenants venaient de lycées australiens pour préparer leur baccalauréat (High School Certificate) en fin de première ou en terminale. Un petit groupe d'adultes a aussi participé à ce projet (Niveau faux-débutants). La programmation à la Maison de Ste Claire est toujours très intense:

Journée typique à la Maison de Ste Claire

- ***Matinée**: 2 heures en ligne sur une plateforme avec vidéos-leçons, posters pédagogiques et exercices, quiz, 2 heures de cours en présentiel, activités, jeux de rôles, projets, révision, exercices répétitifs (drills).*
- ***Après-midi**: activités: cuisine, lecture, jardinage, jeux de société, jeux de piste.*
- ***Soirée**: films français (sous-titrés en français).*

3.1.1. Développer une certaine autonomie

Emmanuel Kant[36] affirme « ce que l'on apprend le plus solidement et que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même ». Nous avons déjà abordé la question de l'autonomie dans les chapitres précédent, mais il convient d'y revenir pour ancrer ce concept dans l'approche soutenue par une vidéo-leçon ou capsule vidéo. Apprendre par soi-même est devenue une valeur pédagogique importante. A l'évidence, cela se situe dans la logique de la centration sur le processus apprendre. La prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant est l'une des idées centrales d'un modèle portée par une logique de type humaniste. Dans cette optique, la finalité est de redonner un véritable pouvoir de décision à l'apprenant (G Holtzer, 1995). L'autonomie de l'apprenant est devenue un thème central dans la didactique des langues depuis quelques année. On

[36] Kant, 1803, Traité de pédagogie

parle aussi d'apprentissage par expérience. Mais autonomie de veut pas dire autodidaxie ou indépendance. Cette capacité d'autonomie n'est pas innée, elle doit s'acquérir; nous l'avons déjà expliqué dans les chapitres précédent. Il faut d'abord que l'apprenant accepte la responsabilité de son propre apprentissage. L'autonomie peut être définie comme « une capacité à apprendre » (Henri Holec et Marie-José Barbot) dont le développement doit être soutenu par le dispositif pédagogique. Nous pouvons certainement ajouter «une volonté à apprendre».

Holec définit le concept d'«autonomie» ainsi: « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. »[37]. Mais autonomie ne veut pas dire apprentissage sans enseignant.

Little a élargi la définition de Henri Holec (1979: 32) en l'adaptant au contexte scolaire. Selon lui, il y a une relation entre l'apprenant et le contenu de son apprentissage ainsi que le processus de son apprentissage.

> L'autonomie est essentiellement la capacité d'être détaché, de réflexion critique, de prendre des décisions and d'une action indépendante. Cela présuppose que l'apprenant peut développer une relation psychologique particulière sur le processus et le contenu de son apprentissage. La capacité d'autonomie sera démontrée dans la façon dont l'apprenant apprend ainsi que la façon dont il/elle est capable de transférer ce qui a été appris dans un contexte plus large.[38]

Quant à nous, et dans notre contexte, nous définirons l'autonomie ainsi: *la capacité de prendre la responsabilité de son propre apprentissage ainsi que la capacité à apprendre et savoir comment apprendre*.

Il s'agit de mettre en place des stratégies pour apprendre plus efficacement et cela ne veut pas nécessairement dire que l'apprenant devra travailler dur et complètement seul. Au contraire, l'enseignant doit aider l'apprenant, le guider à devenir autonome. On sait aujourd'hui que l'autonomie accroît également la motivation (Ehrman et Dornyei ,1998), mais on sait aussi que la motivation ne se décrète pas. L'autonomie est à la fois une finalité et un moyen (Barbot, 2001). L'autonomie étant également un moyen, on comprend que ce qui est important dans tout apprentissage, c'est le cheminement pour arriver à une finalité. Par ailleurs, on entend par autonomie la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives y compris en contexte scolaire, le contraire étant la dépendance (Germain & Netten : 2004). Il s'agit d'une approche où l'apprenant apprend à apprendre encore une fois! Le vingt-et-unième siècle voit l'émergence d'une nouvelle pédagogie de l'enseignement des langues: on est en train de passer d'une centration sur les professeurs à une centration sur l'apprenant

[37]Traduction effectuée par nos soins: the ability to take charge of one's learning.

[38]*Traduction de l'anglais par nos soins: Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts.*

non seulement grâce aux nouvelles perpectives d'apprentissage (perpective actionnelle) mais également grâce à l'utilisation de plus en plus fréquente des TICE, et, nous pensons que la perpective hybride d'apprentissage va faire évoluer les systèmes éducatifs dans le monde entier. L'heure est venue de sortir de «l'apprentissage à la petite cuillère» (Spoon feeding) dans lequel le professeur est omniprésent et de redonner le «pouvoir» aux apprenants.

Nous avons déjà expliqué que la perspective hybride dans l'enseignement et l'apprentissage des langues est devenue depuis quelques années très populaire non seulement chez les apprenants mais aussi chez les professeurs. Les plateformes qui accueillent des cours hybrides sont très nombreuses dans les universités américaines et ce dans tous les domaines de l'éducation.

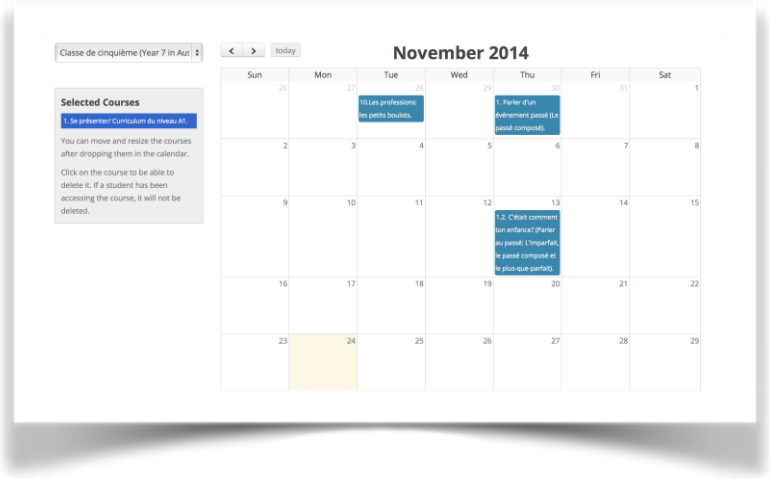
D'abord, essayons de donner un sens à cette notion d'hybridation sur notre dispositif: la perspective hybride englobe une série de cours qui sont dispensés à la fois en présentiel et à distance. Le cours hybride se situe à mi-chemin entre le cours à distance proprement dit et un type de leçons où le présentiel et le distanciel se complètent. L'hybridation a aussi pour vocation d'accroître l'autonomie des apprenants et d'aider ceux-ci à «construire» leur apprentissage et de ce point de vue se réclame de l'approche constructiviste et du modèle vigotskien (Vigotsky. L.1998). La langue est un objet social avant d'être un objet de savoir. Mais nous pourrions aussi parler de «classes inversées» dans l'approche que nous avons adoptée car les apprenants suivent les cours sur les capsules vidéos, et ainsi, assimilent les bases qui leur sont nécessaires ou révisent des structures qui n'étaient jusqu'à lors pas ou peu assimilées. L'approche hybride procure également de nombreux avantages, nous l'avons vu, notamment celui d'apporter une grande souplesse au niveau des horaires de travail chez l'apprenant. En ce qui concerne l'apprentissage des langues, l'approche hybride permet de «gagner du temps» grâce à une plateforme où la théorie du cours est dispensée en ligne, ce qui permet aux professeurs de consacrer plus de temps à travailler l'expression orale et écrite. Les apprenants en Australie passent très peu de temps à pratiquer leur expression orale ou écrite (le plus souvent ils rendent seulement un devoir écrit par semaine). Dans l'apprentissage scolaire des langues plusieurs participants entrent en jeu et plusieurs types de processus. L'apprenant fait partie d'une communauté à laquelle participent d'autres apprenants et un enseignant. Nous avons déjà insisté sur la notion de groupe et d'apprentissage collaboratif en Ticéitude. La communauté médiatise le processus d'apprentissage pour elle-même et pour ses membres et opère une répartition spécifique du travail. La plateforme hybride vient en renfort de cette médiatisation qui met en place la progression.

La profession de «professeur» a évolué - évolue toujours; nous l'avons dit. On voit de nos jours de plus en plus les termes «facilitateur» ou «instructeur», «coach», voire «accompagnateur pédagogique». Le professeur n'est plus le seul à transmettre le savoir, la connaissance. Par ailleurs, le professeur a les moyens de remplir son rôle d'apprendre à apprendre. Il ne s'agit plus d'imposer les programmes ou les contrats d'apprentissage mais de négocier avec les apprenants. Ceci étant, le

professeur garde un rôle très important dans le cadre d'une approche hybride car il choisit les modules (parfois, voire souvent en collaboration avec ses apprenants). Nous avons imaginé un système de calendrier dans lequel le professeur pourra placer les modules (Drag and drop): nous l'avons déjà expliqué. Le professeur peut aussi enregistrer une vidéo qui présentera le cours et expliquera aux apprenants ce qu'il/qu'elle attend d'eux, les objectifs du cours ou d'une partie du cours. Nous l'avons déjà expliqué: il est essentiel que le professeur, le coach présente les modules en lignes avant de commencer l'année scolaire (Avec un projecteur et un écran blanc). La vidéo peut également résumer ce que le professeurs et les apprenants ont décidé ensemble. On constate, avec cette approche, que le professeur n'est jamais bien loin de ses apprenants.

Voici un exemple de cours hybride dans la perspective actionnelle

Capture d'écran 21 - Préparer un repas



Niveau A 2. Classe de troisième (year 9)

14. Parler des problèmes de santé, de la forme, de la malbouffe. Préparer une brochure de remise en forme.

A la fin de cette leçon, les apprenants pourront parler de la santé, des problèmes de santé, de la malbouffe. Ils pourront dire ce qu'il faut faire pour rester en bonne santé et ne pas faire. Ils pourront aussi exprimer leur douleur ou leur petits problème de santé (j'ai mal à la tête, j'ai mal au dos, etc.). Les apprenants seront capables de préparer une brochure complète de remise en forme pour quelqu'un qui a perdu la forme ou qui est hors forme.At the end of this lesson, students will be able to speak about health problems and about junk food and fast food restauration. They will be able to tell what to do or not to do to stay healthy. They will be able to express their pain, ache, etc using "j'ai mal...".

Suggestions pour la classe:1) Ecrire une brochure pour la région dans laquelle vous mettez en avant les problèmes de santé chez les jeunes par exemple de nos jours.2) Culture: Chanson de Henri Salvador (Le travail, c'est la santé: https://www.youtube.com/watch?v=uiOFH5XeKD4)3) Demander aux apprenants de présenter un discours sur la santé devant la classe (MP3). Faites une vidéo sur la santé en incluant des photos, images que vous trouverez sur Internet et ajoutez un commentaire audio.

Capture d'écran 22- Calendrier sur la page du professeur

Figure 23 - Module sur la santé pour une classe de troisième (Curriculum de l'état du Queensland)

On voit sur la dernière figure qu'il s'agit d'un module qui correspond au curriculum de l'état du Queensland en Australie. Il s'agit d'un module thématique sur la santé, la remise en forme.

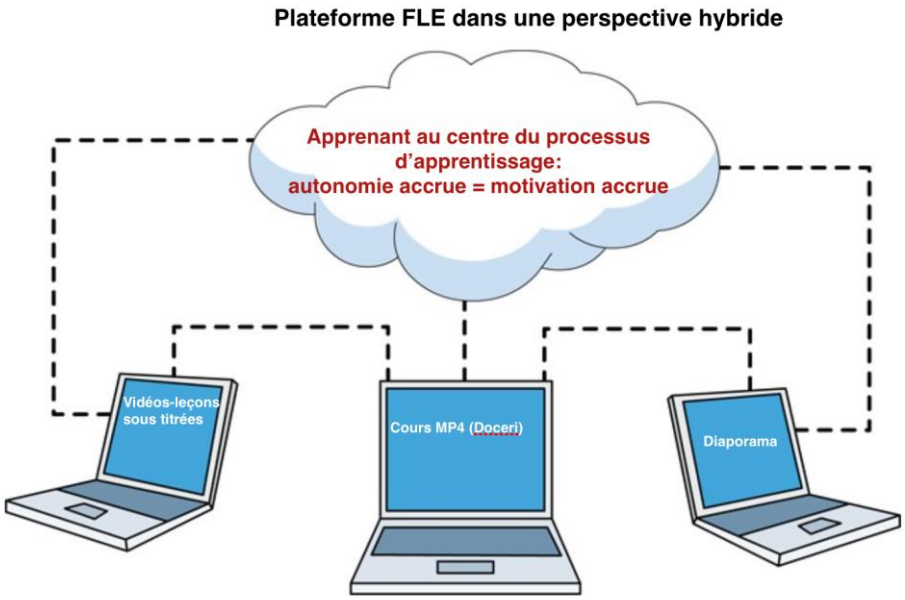
De nos jours, on parle de plus en plus de «classe inversée». La médiatisation de la classe inversée est une pratique pédagogique initiée dans les années 90 par Eric Mazur (Université de Harvard) qui tend à inverser les rôles dans l'apprentissage. Dans l'enseignement traditionnel, le prof transmet les savoirs aux apprenants qui doivent s'exercer pour digérer la matière. Cette démarche place les élèves en position passive. En conséquence, les activités qu'on leur propose manquent parfois de sens à leurs yeux, et souvent les apprenants perdent petit à petit leur motivation. Les principes de la classe inversée vont réactiver la motivation des apprenants. De nos jours, avec l'engouement des jeunes pour les TICE, la classe inversée prend encore un autre tournant puisque on peut concevoir une démarche où la base d'un cours donnée est en ligne. Dans cette philosophie de la classe inversée, les classes proprement dites sont consacrées à la pratique, à la révision des structures apprises et aussi à des projets ou des mini-projets dont la préparation aura pu commencer en ligne. Il existe autant de classes inversées que de professeurs; par conséquent, il n'existe pas de modèle précis. On parle aussi de pédagogie de la tâche ou du projet. La classe inversée ou la perspective hybride demande un changement complet de nos habitudes pédagogiques, voire de notre mentalité d'éducateur. Le professeur vu comme « le sage » sur scène doit en quelque sorte quitter les devants de la scène tout en restant présent, actif et créatif. L'apprenant est au centre du dispositif ou du scénario pédagogique. Il participe à la scénarisation avec son professeur.

Figure 24 -

Module sur la famille et vidéo-leçon d'introduction

3.1.2.Plateforme innovante d'apprentissage du FLE: la vidéo vue comme base de

modules



pédagogiques

Figure 23 -Plateforme innovante FLE dans une perpective hybride

Nous avons imaginé une plateforme contenant des modules en suivant une progression à la fois linéaire mais aussi en spirale (scénarios pédagogiques) dans laquelle la base du cours est en ligne et ce à quatre niveaux: débutants complets, faux débutants, intermédiaires et avancés. Les scénarios sont établis par le professeur mais les apprenants peuvent intervenir dans la programmation. Notre

approche respecte plus ou moins la progression du DELF combinée avec les curriculums des différents états australiens. Précisons qu'un tel site doit être compatible avec toutes les plateformes (ordinateurs, windows, Mac, Ipad, tablettes et portables). On sait aujourd'hui que les jeunes utilisent de plus en plus leur téléphone portable.

Aux Etats-unis et dans de nombreux pays du monde, les universités utilisent de plus en plus ce qu'on nomme «la vidéo-cours ou ou la vidéo-conférence» (Video-lecture). Beaucoup d'universités utilisent le logiciel Echo 360 (Active Learning Platform). Il s'agit d'enregistrer une partie des cours magistraux pour aider les apprenants à comprendre ou à réviser ce qu'ils ont appris. La vidéo-cours apporte une touche personnel au cours à distance puisque l'apprenant est en «contact» avec un vrai professeur ou son professeur. En ce qui concerne l'enseignement des langues, la vidéo-leçon sous-titrée est devenue de plus en plus populaire. Elle est facile à produire et peut également apporter plus de contact avec des locuteurs natifs. Ce genre de vidéo peut aussi aider à intégrer des informations orales ou écrites.

3.1.3.La vidéo (capsule) improvisée ou semis-improvisée représente le premier contact de l'apprenant avec la plateforme

Nous proposons trois types de capsules vidéo:

3.1.3.1. Les vidéos-leçons:

Capture d'écran 25 - Les vidéos-leçon

Elles sont constituées d'images et ce sont elles qui constituent le socle d'un scénario pédagogique médiatisé. Nous nous sommes inspiré des travaux du célèbre psychologue canadien Albert Bandura dont nous avons déjà parlé, (social learning and personality) qui postulait que tout apprentissage est social. On apprend en regardant les autres et en tentant de les imiter (apprentissage par observation). Mais, Bandura ajoutait qu'il est difficile d'imiter une personne dont on n'est pas proche. Ceci est

intéressant dans une perspective hybride car plus l'accompagnateur pédagogique sera proche de ses apprenants, plus ceux-ci seront motivés et leur performance sera accrue. Tout cela a pour fin de développer un sentiment d'auto-efficacité chez l'apprenant (plus on fait mieux, plus on a envie de faire!). Quand nous parlons de proximité de l'accompagnateur pédagogique et ses apprenants, nous faisons référence à une collaboration étroite, un vrai sens d'accompagnement. Bandura fut inspiré par Albert Camus: «*l'homme n'est rien en lui-même, il n'est qu'une chance infinie mais il est le responsable de cette chance*». On pourrait formuler tout cela autrement: «*apprendre une langue est une chance infinie mais l'apprenant et l'accompagnateur pédagogiques sont responsables de cette chance*».

Résumons encore une fois ici brièvement les quatre étapes de l'apprentissage par observation:

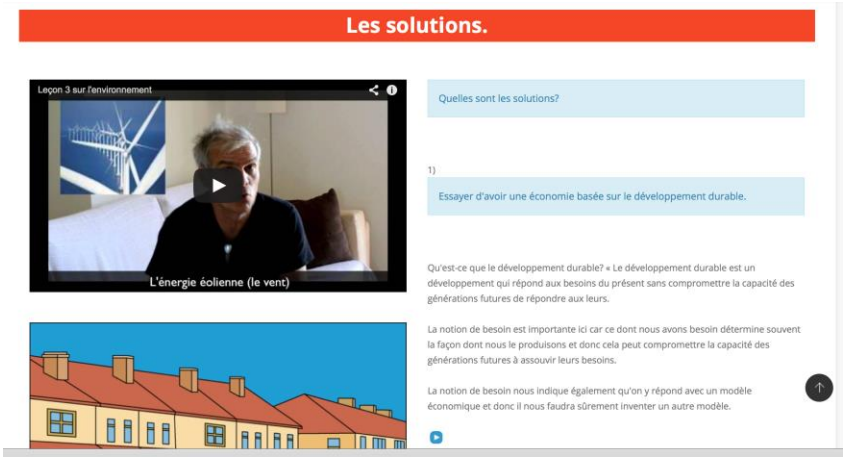
1. l'attention (autrement dit la capacité d'être attentif) on pourrait dire cela plus simplement: savoir écouter;
2. la rétention (la capacité de retenir, mémoriser);
3. la reproduction (et une auto-observation de son comportement:production orale, etc.);
4. la motivation (l'investissement personnel): récompenses, sentiment d'auto-efficacité, capacité de se hisser au niveau du modèle (ici le modèle est le professeur qui apparaît sur la vidéo).

Cette approche crée une sorte de viralité de la diffusion des savoirs. Il s'agit en fait de regarder faire, écouter ceux qui savent faire.

- La vidéo-leçon où on filme le professeur ou le tuteur. Il s'agit d'enregistrer le professeur avec un appareil photo ou une une caméra. Précisons que ces leçons restent relativement courtes (2 à 4

minutes) car un module trop long serait difficile à mémoriser et lasserait rapidement les apprenants.

Capture d'écran 26 - Module changements sur les climatiques



Capture d'écran 27 - Vidéo-leçon

- Des leçons semi-improvisées: on ne récite pas devant la caméra, on improvise une leçon. Ça n'est pas toujours facile et parfois, il faut s'y reprendre à plusieurs fois, mais ici, l'idée est de présenter un document authentique aux apprenants. Il s'agit d'une leçon qui constitue également un excellent exercice d'écoute. La capsule vidéo est en fait la première unité de ce que Christian Puren (2004) appelle «la séquenciation». Nous entrons ici dans la dimension temporelle de l'unité didactique. On pourrait parler ici d'approche naturelle. L'unité filmique fait partie d'une dispositif plus global et y trouve tout son sens. Les vidéos apparaissent comme des segments d'un cours (module) plus élaboré. La segmentation n'est donc pas une fragmentation. Ces capsules favorisent une approche d'entrée ou de révision de la grammaire également puisque nous présentons des leçons de grammaire stricto sensu. Mais ce concept de capsules vidéo s'inspire également de l'approche par la culture. Pour paraphraser Christian Puren, on pourrait parler de capsules «entrée»:

«la métaphore spatiale de l'entrée »), dans le sens de domaine retenu pour pénétrer sur un territoire limité (celui de la séquence didactique) à l'intérieur duquel sont aménagés des parcours variés entre les autres domaines » (C. Puren, 2004).

Ce concept de leçons improvisées ou presque s'inscrit dans le cadre d'une mini-progression dont parlait Porquier (ENS 2000). Cette mini-progression se joue à l'échelle de la séance, dans notre cas de la vidéo. La vidéo joue à ce niveau le rôle de levier, voire même d'accélérateur d'apprentissage. On peut même envisager de produire des vidéos pour un élève en particulier ou un groupe d'apprenants qui auraient certaines difficultés de grammaire, voire même de mémorisation ou de phonétique (Personnalisation de l'apprentissage). Sur notre plateforme, nous avons également créé

un système de recherche par mot clé; l'apprenant avec la collaboration du professeur peut choisir les modules qui correspondent à ses besoins. Par exemple, on peut taper le mot «phonétique» et accéder ainsi à tous les modules qui traitent de phonétique. Ainsi, on parlera d'auto-apprentissage guidé (Mangenot, 2001).

- Des vidéos sous-titrés en français pour les niveaux débutants et faux débutants. Le rôle des sous-titres est très important car il aide l'apprenant à développer plusieurs compétences à la fois (Oral et code de l'écrit). Les sous-titres rassurent également les apprenants (surtout en Australie).
- Des vidéos-leçons interactives: avec des posters pour la grammaire ou pour les expressions idiomatiques que le professeur utilise pour parler de l'endroit où il enseigne, des photos ou des dessins pour marquer le sens de certains mots.
- Notons que comme la vidéo est spontanée ou semi-spontanée, la leçon peut s'enrichir du vocabulaire ou des structures que le professeur utilise d'une manière idiomatique (*par exemple «bonjour à toutes et à tous, nous vous présentons une leçon sur le quartier, votre quartier, l'endroit où j'habite. Nous sommes très heureux de vous retrouver ici en Dordogne même si, comme vous le voyez, il fait un temps mi figue mi raisin*). La notion d'imitation du locuteur natif prend ici toute sa force. On sait que l'acquisition d'une langue étrangère se fait surtout par l'imitation et donc l'écoute de locuteur ayant un niveau supérieur à celui de l'apprenant.
- **Contenu des vidéos**: le contenu varie en fonction des besoin des apprenants, mais nous avons néanmoins suivi une progression. Nos leçons correspondent également au curriculum de certains états australiens par exemple, dans le Queensland, le professeur peut choisir plusieurs thèmes qui seront ensuite examinés: le réchauffement climatique, le racisme, le féminisme ou la Francophonie. Quand nous avons commencé, nous pratiquions sans le savoir la méthode directe et naturelle car on essaie d'être le plus naturel possible devant la caméra mais aujourd'hui, nous créons également des capsules basée sur la tâche. Par exemple, nous avons récemment réalisé plusieurs vidéos sur le thème de «préparer un voyage». La première «entrée» était une vidéo ou un couple discute de leur prochaines vacances d'hiver. Mais les protagonistes ne sont pas toujours d'accord. Il s'agira de se mettre d'accord.

Préparer des vacances

- Où va-ton aller? Pourquoi?
- Qu'est-ce qu'on va y faire?
- Qu'est-ce qu'on peut y faire?
- Qu'est-ce qu'il faudra pendre?

- Comment va-t-on s'y rendre?
- Quel temps fait-il là-bas en hiver?
- Que doit-on apporter à tes parents?

N'oublions pas que ces entrées font partie d'un tout, d'un dispositif d'apprentissage plus complet basé sur l'approche actionnelle (de toute façon, travailler en ligne s'inscrit déjà dans cette perspective!).

- Vidéos;
- Textes;
- Dossiers audio (MP3);
- Poster pédagogiques;
- Evaluation (évaluation formative, immédiate, en temps réel).

Capture d'écran 28 - Vidéo-leçon sur le racisme (Niveau avancé)

- Excellente qualité du son: il va sans dire que la qualité du son pour de telles vidéos est cruciale et que souvent le micro incorporé de la caméra ou de l'appareil photo, voire même du téléphone ou du Ipad ne suffira pas. Nous avons opté pour un micro sans fil (Blue tooth) Sony qui a une portée de 15 mètres et qui procure une qualité de son remarquable.
- Pour ceux qui n'ont pas les moyens de s'acheter une vraie caméra, il existe un cable connecteur (une prise) pour les Ipad ou les téléphones portables qui permet de connecter un micro dans la prise audio (écouteurs). C'est une façon bon marché de réaliser des vidéos satisfaisantes avec une qualité

de son plus que correcte. Le micro Bluetooth coûte environ $250. C'est à notre avis la meilleure

option car ce micro peut être épinglé sur la chemise ou le Tee-shirt.

Figure 24 - Micros et adapteur Ipad pour la prise de son

On peut aussi acheter chez Apogee le Mic 96 K qui permet de réaliser des vidéos avec son Iphone ou son Ipad avec une qualité de son professionnelle (Environ 200 dollars).

En ce qui concerne le montage de la vidéo, on peut utiliser Imovie si on utilise un Mac. Cela permet encore d'améliorer la qualité du son mais aussi d'avoir une présentation très professionnelle.

On peut également acheter un adapteur pour pouvoir utiliser un pied avec son Ipad ou son téléphone. Le pied (Tripod) est conseillé si on veut travailler seul.

Montage de la vidéo: on peut faire le montage de la vidéo pédagogique en utilisant des logiciels bon marché ou gratuits (Imovie chez Apple) ou Screenflow qui est compatible avec tous les ordinateurs. Le montage est très important car il permet d'ajouter des images, des dessins et bien sûr des sous-titres. On peut également ajouter une musique de fond. L'aspect esthétique n'est pas à négliger: nous insérons des photos que nous avons prises nous-même lors de nos voyages ou dans la vie courante (ingrédients pour la cuisine, activités sportives, paysages, etc.). Nous pouvons y ajouter un point de grammaire ou une conjugaison que l'on peut placer sur la gauche de l'écran.

Précisons pour finir que nos vidéos-leçons ont été ensuite téléchargées sur les plateformes Youtube ou Vimeo et intégrées sur le site de la plateforme que nous avons créée. Il est préférable de télécharger sur une plateforme à haut débit comme Youtube plutôt que sur son propre site pour la raison que la lecture sera beaucoup plus rapide. Précisons également que Youtube offre la possibilité de télécharger des musiques de fond gratuitement.

3.1.3.2. La capsule diaporama avec bande sonore

Le diaporama peut être utile pour réviser un point de grammaire ou carrément présenter une leçon de grammaire mais aussi pour présenter un acte de parole.

On peut aussi utiliser le diaporama pour réviser les points importants d'une leçon par exemple, nous avons présenté une leçon sur la Francophonie ou sur le discours rapporté.

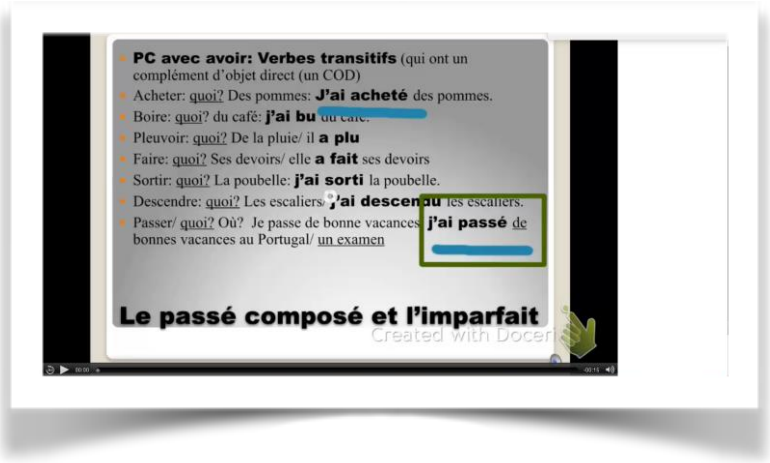
La vidéo vient renforcer ce que les apprenants ont appris et ce de manière spontanée. Le texte apparaît au fur et à mesure que l'instructeur parle.

Capture d'écran 29- Vidéo-leçon de grammaire

3.1.3.3. Vidéo réalisée en classe (en présentiel) ou à distance avec un Ipad avec le logiciel Doceri. DOCERI permet de connecter son Ipad avec son ordinateur portable si on présente un cours avec un projecteur par exemple. On peut ajouter, souligner, enregistrer même le cours ou une partie du cours sur son Ipad pendant la présentation. L'enregistrement en MP4 peut ensuite être envoyé à l'adresse mail des apprenants. C'est un moyen fantastique pour rendre son cours interactif et intéressant.

Tout cela permet d'enregistrer sa présentation de style diaporama par exemple (Power Point ou Keynote) ou une leçon enregistrée directement en écrivant sur le Ipad avec le stylus. Cela permet de faire des révisions, s'enseigner des expressions idiomatiques avec une voix audio. Le professeur interagit directement sur le Ipad pendant qu'il enseigne ou pendant qu'il enregistre sa leçon. On peut également directement écrire sur son Ipad puis enregistrer le mini-cours et encore une fois l'envoyer

aux apprenants. On peut aussi individualiser l'apprentissage grâce à cette approche. Nous utilisons également le logiciel *Adobe Voice* qui permet de faire des présentations intéressantes puis d'enregistrer des commentaires. Par exemple, nous avons réalisé de petites vidéos de révision sur les métiers, la santé, les nationalités, etc. *Adobe Voice* propose également une banque d'images ou de dessins qu'on peut insérer pour illustrer sa présentation. Il existe encore d'autres logiciel chez Apple comme *Teach Pro* ou *Story Creator* qui peuvent également permettre de créer des vidéos sympas.



Capture d'écran 30 - Vidéo enregistrée en classe sur le passé composé

3.1.3.4. **La vidéo interview:** Il s'agit ici de la vidéo classique où on interviewe quelqu'un dans la rue avec certains objectifs en tête. Nous avons réalisé beaucoup de vidéo de ce genre pour notre magazine en ligne "La rainette";

3.1.3.5. La vidéo scénario: Il s'agit d'un court métrage de 2 à trois minutes avec deux ou trois acteurs ou actrices. Ce genre de vidéo se prête bien aux modules-tâches proprement dit. Par exemple, préparer des vacances. On imaginera trois ou quatre vidéos: 1. Deux adultes discutent pour se mettre d'accord sur le lieu des prochaines vacances. 2. Ils discutent ensuite sur ce qu'il voudraient y faire. 3. On

discute ensuite pour savoir ce qu'il faut emmener (vêtements, cadeaux pour la famille, etc). 4. Finalement, on discute sur les moyens de transport (Comment va-t-on y aller?).

Capture d'écran 31 - Exemple de vidéo scénario avec questionnaire (dans le cadre d'un cours dont la tâche est de préparer ses vacances)

3.1.3.6. La vidéo culturelle: il s'agit ici de vidéos réalisées en France ou dans un autre pays francophone où on présente des aspects culturelles de la France ou de ces pays, mais aussi de vidéos qui présentent ce qu'on appelle la langue-culture: les aspects culturels cachés de la langue. Par exemple, une vidéo très simple où voit un jeune australien remercier sa mère parce qu'elle vient de préparer le dîner et une autre dans laquelle on voit un jeune français qui demande à sa mère si le repas est prêt. On constate ici que la notion de politesse n'est pas la même d'une langue à l'autre. Ses vidéos culturelles servent à développer la prise de conscience de l'apprenant sur ces aspects culturelles et linguistiques cachés.

3.1.3.7. Discussion et conclusion

Nous présentons ici quelques commentaires d'étudiants qui ont participé à cette étude et qui ont bien voulu partager leurs sentiments:

«*J'ai aimé travailler avec une approche hybride. Nous avons pu discuter les modules avec le professeur donc participer à notre apprentissage et cela nous a motivés*».

«J'ai surtout aimé les vidéo-cours car elles m'ont permis de travailler à mon rythme, de rembobiner le cours quand j'en sentais le besoin. Ça m'a aussi permis de travailler ma phonétique».

«Les vidéos que le professeur nous envoyait à notre adresse électronique étaient super, parfois courtes mais toujours avec un commentaire audio, si utile pour mémoriser. On les recevait le même jour et cela nous permettait de réviser avant de nous coucher».

«Les vidéos de style diaporama nous permettent de suivre le cours comme si on était dans la salle de classe avec le «smart board« et ensuite on a pu pratiquer avec le professeur dans la classe.»

«Je me suis senti participer activement à mon apprentissage et je me sens plus motivé maintenant; J'ai le sentiment que je progresse plus rapidement qu'avant.»

«Je n'ai jamais autant parler le français de ma vie.»

«J'ai aimé les vidéos mais la qualité de l'image n'est pas toujours bonne et ça m'a gêné car j'ai besoin de lire sur les lèvres du présentateur; la qualité du son est parfaite par contre.»

Il ressort plusieurs conclusions de cette étude:

1. D'abord, les apprenants ont le sentiment d'apprendre mieux et plus vite. Pratiquement tous les apprenants qui ont participé à ce projet on aimé travailler avec les vidéos-leçons sauf un et ce parce qu'il pensait que le professeur parlait trop vite;
2. Les apprenants sont ressortis plus motivés d'une semaine de cours par exemple («nous avons appris en une semaine plus qu'en deux ans d'école»);
3. L'autonomie accrue des apprenants leur a donné envie d'apprendre, de parler la langue cible, de répéter des structures, d'apprendre plus sur les pays francophones;
4. Tous les apprenants ont considérablement amélioré leur prononciation;
5. Les apprenants adorent le fait qu'ils puissent travailler à leur rythme et pratiquement quand ils le veulent à l'exception des classes en présentiel;
6. Tous les étudiants y compris les adultes ont aimé travailler en autonomie avec l'assistance d'un professeur;
7. Tous les apprenants aiment le fait qu'ils soient capables de «rembobiner»le professeur.

Nous sommes quant à nous convaincus que l'approche hybride renforcée par la capsule vidéo comme entrée d'un scénario pédagogique a de beaux jours devant elle et que les professeurs qui changeront de paradigme deviendront du même coup plus créatifs, mais, pour ce faire, ils auront aussi besoin de l'aide des départements d'éducation et des gouvernements.

3.2. L'articulation du texte, de l'image et du son multimédia dans le cadre d'une approche hybride en français langue étrangère (la notion d'esthétique)

Une photo est un début de conversation

(Jon Husband)

Capture d'écran 32 - Dessin texte et image

3.2.1.Introduction

Cette étude se propose d'analyser le rôle de l'image et du texte dans un environnement médiatisé en français langue étrangère. Comme nous l'avons expliqué dans les chapitres précédents, nous avons créé une plateforme didactique multimédia ayant comme base du cours la vidéo-leçon et les images médiatisées. Ici, nous présentons ce que nous avons appelé «le poster pédagogique» didactique. Une centaine d'étudiants ont participé à ce projet. Ces apprenants étaient pour la plupart des adolescents qui suivaient une formation à la Maison de Ste Claire, mais aussi de lycées du Queensland et de Sydney.

En didactique des langues, on parle depuis longtemps du rôle de l'image dans la pédagogie. Christian Metz disait que «l'image peut s'enseigner» (Image et pédagogie, Année 1970, Volume 15 Numéro 1 pp. 162-168.). En ce qui concerne l'apprentissage du FLE, l'image a toujours été au centre de l'apprentissage, car elle est précieuse didactiquement et elle est aussi un vecteur de culture. Elle est devenue un support pédagogique important dans l'approche audiovisuelle puis dans l'approche communicative. On est passé de la pédagogie de l'injection (reproduction) à une pédagogie de la production et du projet. Grâce à la perspective actionnelle, la domination de la linguistique béhavioriste s'est dissipée et l'image s'est inscrite de plus en plus comme essentielle dans l'approche de la tâche (task based approach). L'image révèle et éveille (sens photographique) l'apprenant au sens. L'image renvoie également l'apprenant à sa propre identité comme sujet singulier et une médiation personnelle. Elle aide l'apprenant à passer de l'apprendre à regarder à apprendre à apprendre, puis apprendre à parler aux autres dans la langue cible. En français contemporain, apprendre peut avoir deux sens: s'instruire (learning) et instruire (teaching). Dans la pédagogie d'une perspective hybride en ligne, le sens du mot «apprendre» que nous venons de dégagé prend toute sa valeur, car l'apprenant développe ses capacités d'apprentissage en devenant plus indépendant dans son processus d'apprentissage et par conséquent, dans ce sens, la notion d'apprentissage (apprendre) s'enrichit.

3.2.2. La notion d'esthétique artistique comme support d'apprentissage

L'image est souvent associée à la notion d'esthétique.

Tentons d'abord de définir le terme «esthétique»: ce mot vient de l'ancien grec *aisthetikos* qui signifie «sensation», «beauté». Dans le langage courant, il prend le sens de beau. L'esthétique est «la théorie, non de la beauté elle-même, mais du jugement qui prétend évaluer avec justesse la beauté, comme la laideur » (Wikipédia).

l'image éduque le regard et un regard éduqué est alors capable de regarder l'image. L'image a été un instrument de médiation dans l'enseignement des langues depuis des lustres.

Le langage de l'image prend toujours appui sur la perception visuelle. Il est donc important de ne pas négliger les mécanismes perceptifs puisque chaque apprenant interprétera une image ou un dessin à

sa façon. Il y a donc un aspect émotif et artistique de l'image. Nous savons depuis longtemps que l'articulation texte et image semble favoriser l'apprentissage (Mayer et Anderson, 1992).

Les images des langues, ainsi que les attitudes et motivations des apprenants, font partie de la dimension socio-affective de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Aujourd'hui, l'esthétique est submergé par le numérique. Le numérique permet d'opérer plus vite, d'accélérer les protocoles existants. Le numérique a conduit à l'éclatement des trois piliers de l'esthétique en vigueur dans la photographie argentique:

1. Le cadrage;
2. la composition géométrique;
3. l'œil est en quelque sorte mis à distance (on utilise de plus en plus un écran à la place d'un viseur).

Avec la photographie argentique, les photographes avaient appris à voir l'image avant de la faire (prévisualisation). Avec le numérique, ils font sans voir, puisque désormais les clichés se fabriquent en mode rafale, plus vite que l'œil ne peut les voir. Cette forme d'esthétique de non-voyants est aussi une esthétique de l'enveloppement des choses et des événements dans un flux de clichés souvent produits en rafales. Il existe aujourd'hui ce que l'on peut appeler «une frénésie de clichés» (smartphones). Il y a donc un bouleversement des critères esthétiques tant sur le plan formel que thématique. Le numérique introduit en photographie des postures et autorise des attitudes esthétiques inverses qui ouvrent des possibilités d'une esthétique de la dispersion sans doute plus apte à saisir quelque chose de ce monde-ci. On a vu apparaître la naissance d'une esthétique de la communication. L'année 1963 a marqué la naissance de l'art numérique (Edmond Couchot et Norbert Hilaire) avec le concours de dessins réalisés par ordinateur. En 1965, les créateurs allemands Frider Nake et Georg Nees et l'Américain Michael Noll inaugurent l'expositions d'art sur ordinateur. Avec le numérique, le créateur devient le spectateur. On pourrait faire la même analogie avec l'apprenant. Avec le numérique, l'apprenant peut aussi être créateur, producteur, etc. Par exemple, l'apprenant peut poster une série d'images sur un thème donné illustrés par du texte ou par un commentaire audio. L'enseignant peut demander à ses apprenants de faire des photos sur le thème de la maison, du quartier, etc. Le fait que l'apprenant s'investissent dans quelque chose d'esthétique, voire d'artistique peut rapidement devenir une source de motivation supplémentaire. Le fait que l'apprenant crée des images diminuent les inhibitions et peut rapidement changer l'atmosphère de la classe. Il ne s'agit pas d'enseigner sur l'art mais plutôt avec l'art et l'esthétique. Ce genre d'activités centrées sur l'apprenant touche au domaine affectif et développe l'imagination et la créativité. Dans le cadre d'un apprentissage en ligne, ce genre de production peut-être chargé sur le réseau social du site pour que toute la classe profite de la production des pairs, voire même du professeur. On réalise ainsi une forme de fusion entre l'affectif et le cognitif (Bassano and Christison, 1982). Le domaine affectif inclut:

1. les émotions;

2. les attitudes et les feelings;
3. ainsi que d'autres façons intuitives d'acquérir des connaissances.

Le domaine cognitif fait référence aux façons intellectuelles et rationnelles de penser. Chaque jour, dans toutes les activités et les interactions d'un apprenant, il y a toujours des variables affectives et cognitives qui sont à l'œuvre. Christensen (1993) pense que les productions d'images par les apprenants renforce l'apprentissage d'une langue de trois manières différentes:

1. les apprenants s'impliquent plus;
2. les apprenants deviennent plus confiants;
3. enfin, ils deviennent plus productifs.

On sait aussi que la motivation augmente quand les apprenants partagent leurs productions. Le genre de production dont nous parlions plus haut développe également ce qu'on peut appeler le sens du groupe (on coopère avec les autres pour apprendre). On pourrait également demander aux apprenants de préparer un projet en dessinant au lieu d'utiliser des photos. De nos jours, on peut aussi faire des dessins numériques. Les dessins des apprenants procurent une sorte de guide pour l'expression écrite ou orale. Par exemple, chaque apprenant dessine sa maison et explique les raisons pour lesquelles il aime sa maison. Le passage à l'écrit ou l'expression orale deviennent alors contextualisés et personnels. L'art photographique ou le dessin peuvent être à l'évidence liés à la culture. Ce type d'activités peut être une occasion unique pour les enseignants et leurs apprenants de se concentrer sur des aspects spécifiques de l'oralité comme l'intonation et la prononciation. Betty Edward (1989) dans son livre «Drawing on the right side of the brain», explique qu'en utilisant ce type d'activités, on utilise l'hémisphère droit du cerveau où le non verbal domine, et que par conséquent, les apprenants sont capables d'approcher l'apprentissage de la langue d'une façon plus large et créative. On peut également utiliser des images, photos numérique à partir des peintres impressionnistes comme nous l'avons fait sur notre plateforme. La National Gallery of Art de Washington DC propose plus de 35 000 tableaux de Van Gogh, Gauguin, Monet, Degas... à télécharger en format numérique haute résolution. C'est gratuit et légal! (https://images.nga.gov/en/page/show_home_page.html).

3.2.3. L'image multimédia

Précisions d'abord que quand nous avons commencé la construction de notre dispositif, nous avions à cœur de construire quelque chose de beau, d'esthétique. Nous avons alors fait beaucoup d'efforts pour trouver de belles images ou de beaux dessins.

L'image multimédia est un lieu d'interactions multimodales. Construire une plateforme multimédia d'enseignement du FLE, c'est envisager les images visuelles, sonores et textuelles. L'apprenant construit son processus d'apprentissage grâce à l'interaction qu'il établit, un rapport image-langue, langue-image en relation avec les autres modes. Ce sont les images qui constituent la socle d'une

écriture didactique du multimédia. Sur une plateforme multimédia, les images sont en interactions avec les autres modes (images sonores, paroles, textes etc). Il va sans dire que le concepteur d'un tel projet devra choisir les images avec clairvoyance. Mais ce qui sera ainsi enseigné, ce sera, plutôt que l'image même, l'ensemble des après et des apprêts de l'image, autrement dit, l'image seule ne veut presque rien dire et la perception qu'en fera l'apprenant en sera nécessairement limitée. Dans un contexte médiatisé, l'importance des apprêts et des après n'est plus à prouver. L'entourage de l'image didactique doit être conçu avec patience et imagination. L'image est donc apprêtée soit avec du texte ou bien s'il s'agit d'une vidéo de la musique par exemple; et puis ce qui apparaît après l'image est tout aussi important. L'image peut avoir un rôle essentielle dans la motivation des apprenants, mais c'est un «outil» à double tranchant car elle peut tout aussi bien démotiver l'élève. L'image multimédia déclenche plusieurs fonctions:

1. une fonction psychologique;
2. une fonction esthétique d'illustration;
3. une fonction intellectuelle à valeur signifiante;
4. une fonction inductrice en ce qu'elle déclenche la parole, le «dire» et le «raconter». L'image raconte une histoire, mais l'apprenant peut raconter sa propre histoire à partir de l'image;
5. une fonction médiatrice inter-sémiotique.

L'image multimédia déclenche une liaison entre langue maternelle et langue cible (L2). Elle permet de percevoir une langue telle qu'elle est au niveau verbal et non verbal.

La réalité esthétique de l'image est tout aussi importante que la réalité intellectuelle. Concentrons-nous sur cette notion d'esthétique de l'image. Une image esthétique est une forme sensuelle et symbolique qui contient une interprétation de nous-même et du monde et qui est parfaitement capable de toucher nos émotions et qui peut aussi partir de nos émotions. Notre socialisation intervient à travers trois formes d'apprentissage dans un processus dialectique entre la culture d'une société et ses membres (Hansjörg Hohr, 1998, repris par Bennyé D. Austring1, Merete Sørensen: A Scandinavian View on the Aesthetics as a Learning Media):

1. un apprentissage empirique basique (expériences en relations avec le monde);
2. l'apprentissage esthétique (notre médiation esthétique avec le monde, symbolisme esthétique);
3. l'apprentissage discursif (symbolisme linguistique).

3.2.4. La culture de l'image écran

L'image est un mot qui ne se dit pas (Jean-Luc Godard)

Après les années 60, date de la commercialisation des grands ordinateurs, notre société a évolué des images papiers ou argentiques vers le télévisuel, puis vers une image-écran numérique. L'écran lui-même a évolué du téléviseur à l'ordinateur pour arriver aujourd'hui à l'écran portable. Ces écrans tapissent notre environnement quotidien (bureau, salle de classe, chambre à coucher et même places publiques). Nous devenons de plus en plus visuels. Le temps semble s'être accéléré et l'espace s'est agrandit. La salle de classe n'est plus cantonnée dans les murs d'une école. On a vu apparaître l'émergence d'une culture médiatique interactive qui se superpose sur la culture de l'écrit. En fait, il s'agit d'un changement de paradigme similaire à celui de l'apparition de l'imprimerie (1440) où l'encyclopédie a fait fleurir les Lumières. On est aujourd'hui submergé par un flot d'images et de symboles interactifs, qui, petit à petit, redonne à l'oralité toute sa place. On voit émerger également une société de la connaissance où l'écrit et l'image ne sont pas supérieurs l'un par rapport à l'autre, mais fournissent à l'apprenant deux interprétations du même réel. La culture écrite engage l'apprenant à percevoir et mémoriser, filtré par la langue et le code topographique. L'image-écran, souvent interactive, ne présente pas tant le réel que l'obligation de nous positionner face à celui-ci. Elle ne nous pousse pas à raisonner comme l'écrit, mais elle résonne car elle n'est pas filtrée. Elle entre directement dans le cerveau. La culture de l'image-écran est une culture de l'immédiateté. Elle entre dans le règne de l'émotion et donc d'une lecture plus globale et personnelle qui émeut. La culture de l'écrit a véhiculé pendant des siècle le règne de la raison et une approche analytique linéaire du savoir capable de contrôler la construction sociale et éducationnelle. La culture de l'image-écran permet à tous de prendre la parole. Dans l'apprentissage des langues, cela se révèle crucial. Dans le déroulement de l'histoire, les choses émergent parce que leur temps est venu. Nous affirmons que le temps de l'image-écran est arrivée et nous ne pouvons plus faire machine arrière. L'image-écran fait appel à l'hémisphère droit du cerveau donc plus synthétique et subjectif. La culture du livre a entraîné un mode de pensée analytique, logico-mathématique qui s'inscrit dans l'ordre et la continuité, un mode déductif, objectif et linéaire. La culture de l'image-écran (hémisphère droit) entraîne une pensée globale et simultanée; elle est plus intuitive et non linéaire. Dans la culture de l'écrit, l'apprenant est unique et isolé et c'est une culture qui tend vers l'unicité. Elle établit une relation verticale au savoir (logique narrative linéaire) et s'appuie sur le facteur temps. La culture de l'image-écran permet à tous de prendre la parole puisqu'elle suscite une interprétation subjective. Elle s'appuie sur une lecture plus spaciale. Elle favorise la multiplicité. Les apprenants peuvent être réunis aux autres pour le même cours, et ce, à distance. Une image-écran est une émotion dont, souvent, la signification nous échappe donc nous devons la créer. Il s'agit d'un mode de lecture métaphorique.

3.2.5. Apprentissage et esthétique

L'apprentissage esthétique se développe tout au long de notre vie. Il s'agit de transformer une impression en expression. Une des caractéristiques de l'expression artistique est que l'on peut l'utiliser pour signifier ce qu'on ne peut pas dire.

On peut résumer ce que nous venons de dire par le schéma suivant:

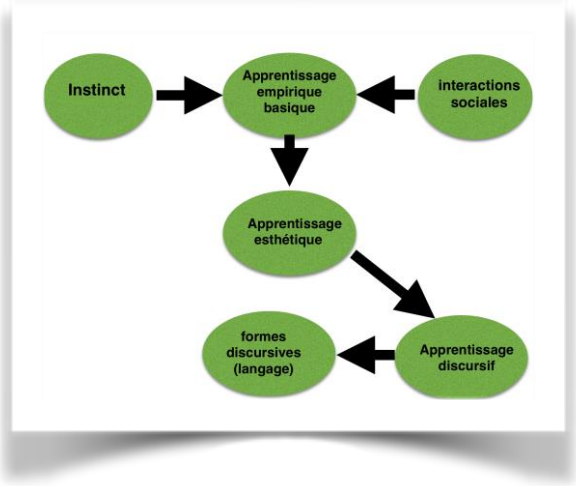


Figure 25 - Schéma d'apprentissage esthétique

Un processus d'apprentissage esthétique: c'est une méthode d'apprentissage où l'on transforme nos impressions du monde en forme d'expression esthétique à travers une médiation esthétique afin de pouvoir réfléchir et communiquer avec le monde.

Mais qu'est-ce que tout ceci peut avoir à faire avec l'apprentissage des langues?

Eh bien, si l'on reprend ce que nous avons dit auparavant: transformer une impression en expression, on voit clairement la relation avec l'apprentissage d'une langue seconde.

La réalité esthétique de l'image permet la réalité intellectuelle qui ensuite se transforme en réalité discursive. Il y a donc une valeur signifiante associé à une émotion (affectif). L'image est un système de représentation du monde. L'apprenant en français langue étrangère part de l'image pour apprendre; il construit lui-même sa réalité discursive à partir de l'image.

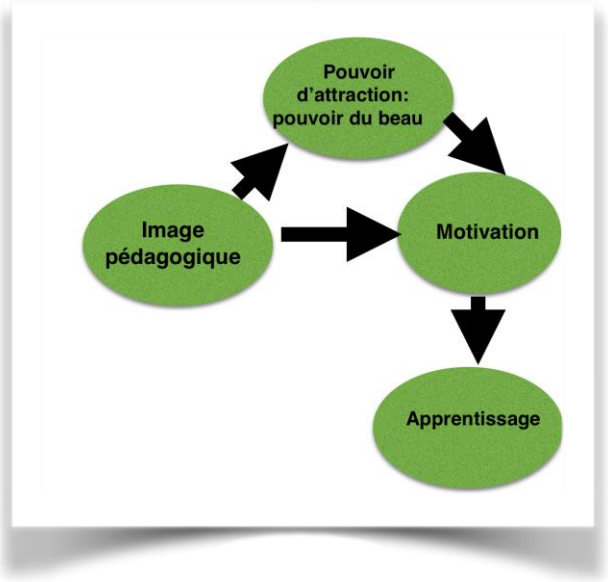
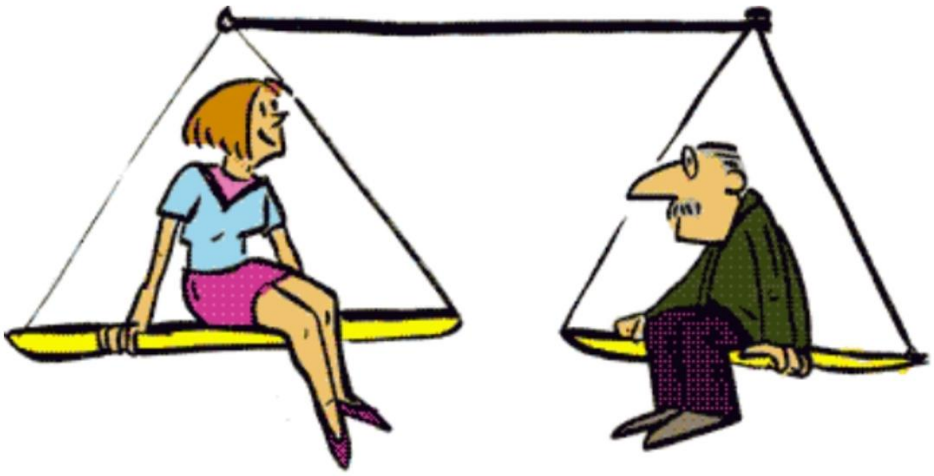


Figure 26 - Le pouvoir du beau et la motivation

3.2.6. le poster pédagogique multimédia

Dans un environnement multimédia, le niveau connotatif des images est aussi important que le niveau dénotatif. Les images conçues à des fins pédagogiques sont tout à fait particulières, et donc les choix ne se font pas à la légère. L'image est un facteur de motivation, et a, comme nous avons tenté de le démontrer, un pouvoir d'attraction. Autrement dit, la qualité de l'image est à placer en parallèle avec le discours didactique. L'image s'inscrit dans le scénario d'apprentissage. L'utilisation de l'image pédagogique doit être porteuse. Elle porte une connotation, elle transmet une émotion. Elle peut provoquer du discours. Elle est à la fois stimulatrice et facilitatrice au niveau sémantique, mais elle reste subjective et métaphorique. L'image motive ou démotive. L'apprenant qui regarde une image multimédia le fait avec ses émotions et sa capacité d'apprécier ou de ne pas apprécier ce qu'il voit, pour ensuite être capable de produire des énoncés comme un autre (le locuteur natif). L'image provoque une étincelle du sens.

Mais revenons à l'esthétique ici car dans le cadre d'un apprentissage médiatisé, cette notion de l'image est cruciale. Une image pauvre esthétiquement pourra gâcher une scénarisation didactique astucieuse et innovante. Plus une image est parlante, plus elle suscite l'apprentissage.



L'égalité entre les hommes et les femmes: la parité au gouvernement ou au parlement.

Capture d'écran 33 - Poster pédagogique pour des étudiants du niveau B2 qui font le cours de français accéléré en Nouvelle Galles du sud en Australie

L'image, le texte et le verbal

L'image didactique prendra tout son sens par l'intromission du verbal et s'inscrira alors dans la temporalité. On peut donc envisager l'image visuelle agrémentée de l'image sonore et textuelle.

Nous avons conçu un système de posters pédagogiques sur la plateforme en ligne que nous avons créée. Nous avons essayé de proposer des posters agréables à regarder, vignettes qui attirent le regard, qui font réfléchir et qui déclenchent une émotion.

Pour créer ces posters non seulement nous avons utilisé des milliers de photos que nous avons prises lors de nos voyages ou de la vie courante, mais aussi nous nous sommes abonnés au site canadien http://classroomclipart.com qui propose des dessins, des cliparts fantastiques;

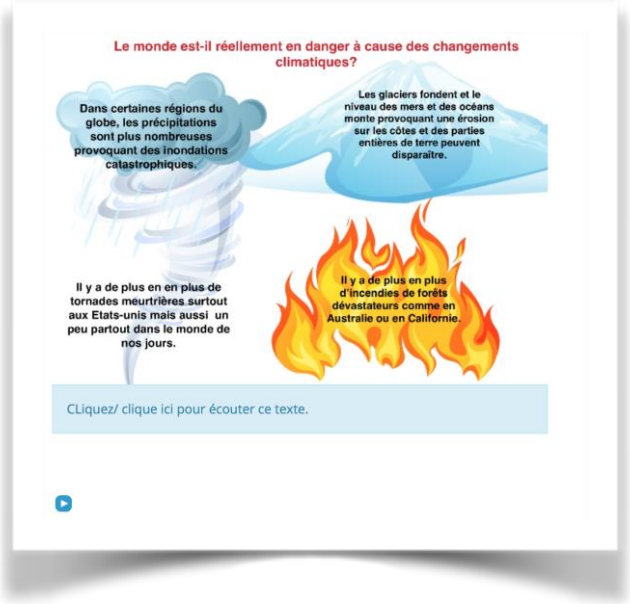
Module portant sur les changements climatiques.

Capture d'écran 34 - Les changements climatiques

On constate ici que l'image, le texte et le son textualisé (textes oralisés) interviennent sur la première page du module. L'apprenant a aussi regardé une vidéo-leçon pour commencer le cours.

Capture d'écran 35 - Vidéos-leçon sur les changements climatiques

Puis on passe à l'image question (image qui suscite le discours de l'apprenant)



Capture d'écran 36- L'image question

Capture d'écran 37 - Vidéo-leçon sur les conséquences des changements climatiques

Un autre module sur le racisme ou l'intolérance pour étudiants avancé inscrits au cours accéléré (Extension) en Nouvelles Galles du sud en Australie.

Capture d'écran 38 - Le racisme et l'intolérance (module)

L'apprenant peut ensuite écouter sur le site l'opinion d'autres personnes dans le même module.
le poster pédagogique renforcé par la vidéo-cours dans une approche hybride basée sur la perspective actionnelle nous rappelle la théorie d'Egard Dale et son célèbre cône d'expérience (1969).
Un apprenant retient:

- 10 % de ce qu'il lit
- 20 % de qu'il entend
- 30 % de ce qu'il voit
- 50 % de ce qu'il lit et entend
- 70 % de ce qu'il dit et écrit

- 90 % de ce qu'ils font

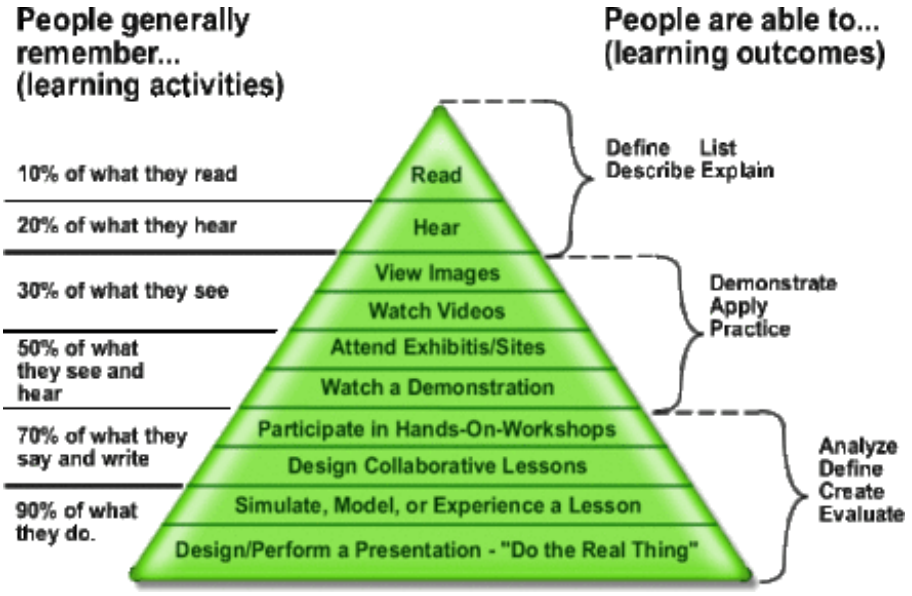


Figure 28 - la théorie d'Edgar Dale

L'approche hybride que nous avons mis en place semble avoir un grand succès auprès des apprenants australiens qui se sont prêtés à cette étude. Nous testons notre plateforme depuis plus d'un an maintenant et nous pouvons dire que les résultats dépassent toutes nos espérance du point de vue didactique.

3.2.7. Conclusion

Les cent apprenants qui ont participé à ce projet ont répondu à un questionnaire que nous leur avons soumis. Nous présentons ici le résultat du sondage.

Dans l'ensemble les résultats de cette évaluation sont revenus très satisfaisants. Les apprenants semblent avoir apprécié les posters et leur utilité en ce qui concerne leur processus d'apprentissage. La relations entre les vidéos-leçons et les posters n'ont pas toujours été bien comprises, mais dans l'ensemble, les étudiants ont eu le sentiment d'avoir appris plus rapidement et plus effectivement. Les apprenants ont le sentiment d'avoir renforcé leur autonomie et d'être capable de travailler seul sur internet et ils apprécient l'aide du professeur. Dans l'ensemble les apprenants ont aimé travaillé sur une telle plateforme et ont aimé l'apport didactique des posters que nous avons créés. Nous pensons qu'on peut encore amélioré l'esthétique des posters mais avec peu de moyens, nous sommes satisfaits des résultats obtenus. La relation image et image sonores nous paraît être un élément décisif d'un tel dispositif.

Questionnaire:

1. Est-ce que vous aver aimé les posters avec les images ou photos présentées pour introduire les leçons? (Did you like posters with images or photos presented to introduce the lesson?)

a) Je les ai trouvées très esthétiques et utiles pour mon apprentissage ainsi que le contenu des textes que j'ai trouvé approprié (I found them very aesthetically nice and useful for my learning and text content is good and appropriate)

b) J'ai trouvé que ça allait, mais sans plus (I found them ok)

c) Je ne les ai pas aimées (I did not like them)

2. Est-ce que vous avez trouvé ces posters assez attractifs? (Did you find those posters attractive enough?)

a) Très attractif (very attractive)

b) juste bien (Just nice)

c) Pas du tout (Not at all)

3. Est-ce que vous avez aimé l'idée d'avoir des photos ou images associées aux textes pour illustrer les posters et ensuite d'avoir un dossier audio? (Did you like the idea of having photos or images associated with texts commenting the poster and then having the audio file?)

a) Beaucoup (Very much)

b) Oui, mais elles n'étaient pas toujours pertinentes (Yes, but not always relevant)

c) Pas du tout (Not at all)

4. Est-ce que vous avez pensé que les posters étaient efficaces pour renforcer votre processus d'apprentissage? (Do you think that those posters are effective to help your learning process?)

a) Très (Yes very much so)

b) Non (No)

c) Pas certain (Not sure)

5. Comment avez-vous trouvé les photos ou images, dessins que vous deviez commenter ou qui on déclenché votre expression orale? (Ho did you find the photos or images, drawings that you had to comment or which trigger your oral skills?)

a) Très utiles et efficaces (Very useful and effective)

b) ça allait mais sans plus (Just ok)

c) Pas du tout utiles (Not useful at all)

6. Que pensez-vous de l'utilité de fichiers audio attachés aux posters, dessins ou photos? (How did you evaluate the usefulness of the sound track attached to the poster, drawings or photos?)

a)Très utiles pour mémoriser et pour ma phonétique; les voix sont claires (Very useful for memorising and phonetics; the voices are clear)

b) Utiles mais l'enregistrement n'est pas toujours de bonne qualité et la voix n'est pas toujours claire (Useful but not always well recorded or the voice is not clear)

c)Pas du tout utile Not useful at all

7. Comment évaluez-vous la complémentarité entre les vidéos-leçons et les posters? (How did you evaluate the complementarity between the videos-lecture and the posters?

a) Très pertinente et a aidé mon processus d'apprentissage (Very relevant and help my learning process)

b) Bien mais pas toujours utile (Good but not always helpful)

c) Pas du tout pertinent (Not relevant at all)

8. Dans l'ensemble, est-ce que vous pensez que ce programme vous a aidé à développer votre autonomie en ce qui concerne votre capacité d'apprendre? (Do you think that overall this program has improved your autonomy in your learning ability?)

a) Très certainement (Yes for sure)
b) Oui, mais j'avais besoin de l'aide de mon professeur (yes but I still need the help of my teacher)
c) Je n'en suis pas sûr (I am not sure)

9. Dans l'ensemble, comment évaluez-vous votre expérience d'apprentissage en suivant ce programme? (How do you evaluate your experience with this program overall?)

a) Très satisfaisant (Very satisfactory)

b) Satisfaisant (Satisfactory)

c) Pas du tout satisfaisant (Not satisfactory at all)

100 réponses	a	b	c
Question 1	90	10	
Question 2	80	10	10
Question 3	92	8	
Questions 4	82	18	
Questions 5	72	19	7
Questions 6	90	10	

Questions 7	85	10	5
Question 8	67	25	8
Question 9	92	8	

Tableau 3 - Résultat du questionnaire sur les posters pédagogiques et l'apprentissage en ticéitude

3.3. Les cartes heuristiques ou le «mind mapping» dans une perspective ticéitudinale

Le mot «heuristique» vient du grec ancien, «εὑρίσκω, eurisko, » qui signifie «trouver » duquel est aussi issu le mot «eurêka». La carte heuristique qu'on appelle aussi carte mentale, carte des idées ou carte cognitive ou encore dans les pays anglophones *mind maps*, est un schéma supposé refléter le fonctionnement de la pensée et qui permet de représenter visuellement et de suivre le cheminement associatif de la pensée. Le concept a été pensé par Aristote, puis, réinventé par un psychologue anglais, Tony Buzan. L'idée lui vint alors qu'il écrivait *une encyclopédie du cerveau et de son utilisation* (*An Encyclopedia of the Brain and Its Use*) en 1971. Il utilisait également ce système sans lui donner de nom dans ses cours sur la chaîne BBC (Dessine-moi l'intelligence, Buzan). Elles sont en fait très peu utilisées dans l'enseignement, dans les pays scandinaves et en particulier en Finlande. Elles sont porteuses d'espoir pour les didacticiens. Elles peuvent être très efficaces dans la prise de note en classe. En ce qui nous concerne, lorsque nous étions enseignant de FLE à Sydney Grammar School pendant plus de 10 ans, nous avons régulièrement utilisé les cartes heuristiques. A l'époque, nous le faisions avec des feuilles de taille A3 et avec des crayons de couleurs, puis les feuilles étaient plastifiées pour les poster dans la salle de classe. C'était un moyen de décorer notre salle de classe mais aussi d'aider nos élèves dans leur processus de mémorisation. Les cartes heuristiques sont plus proches du fonctionnement du cerveau que les représentations linéaires. A l'époque, nous les avions utilisées comme un outil pour enseigner la grammaire ou encore enseigner le vocabulaire. Aujourd'hui, nous les utilisons à la Maison de Ste Claire pour aussi enseigner des thèmes (par exemple pour préparer les apprenants du cours Extension en Nouvelle Galles du sud, en particulier le monologue de trois minutes). On pourrait dire également que les cartes heuristiques sont une forme irradiante de la pensée (irradier: se propager à partir d'un centre). Le cerveau fonctionne de manière irradiante: Un cerveau irradiant se manifeste sous une forme arborescente reflétant la structure de ses propres processus de pensée. C'est le principe même de la carte heuristique.

3.3.1. Quelques principes pour constituer une carte heuristique

La carte heuristique ne nécessite qu'un crayon et une feuille de papier mais de nos jours, elle peut être élaborée à l'aide de logiciels. Elles répondent à quelques critères importants:

1. utiliser une image centrale;
2. utiliser des images ou des dessins dans toute la carte (Il est possible d'inciter les élèves à utiliser leur talent de dessinateur);
3. utiliser si possible trois couleurs;
4. utiliser des flèches pour établir des connections.

Comme nous l'avons dit, les cartes heuristiques sont largement utilisées en Finlande depuis de nombreuses année. La Finlande est au premier rang mondial de l'éducation, et ce, dans tous les domaines. En 2008, le Journal de Fr3 consacrait une édition sur le thème "apprendre à apprendre" où on présentait les cartes heuristiques. Il s'agit d'un apprentissage de ce qui fait sens (*Meaningful learning*). La mémoire n'est pas une donnée figée, on apprend par construction progressive. Comme le cerveau, les cartes heuristiques fonctionnent de manière non-linéaires et séquentielle.

3.3.2. Cartes heuristiques et enseignement du vocabulaire

En ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire, les cartes heuristiques sont très utiles pour enseigner les collocations, c'est-à-dire enseigner des combinaisons syntaxiques. Les collocations étant souvent définies comme des associations typiques de mots: «items lexicaux qui apparaissent souvent ensemble » (Cruse 1986), « combinaisons arbitraires et récurrentes » (Benson 1990), ou « expressions qui correspondent à une manière conventionnelle de dire » (Manning & Schütze 1999).
Par exemple, en français courant, on dira de quelqu'un qu'il est gravement malade, mais qu'une personne qui a eu un accident est grièvement blessée. On aime éperdument en français mais on désire ardemment. L'un des principe de la collocation, c'est qu'elle n'est pas prévisible. Dans le lexique des émotions par exemple, les collocations pullulent. On donnera quelques exemples ici: ravaler sa colère, être vert de rage, nager dans le bonheur, sauter de joie (phraséologie qui entoure le mot). On dira aussi qu'il y a du brouillard à couper au couteau ou on parlera de ferme intention. On pourra dire donc que les collocations sont une combinaison de mots qui apparaissent régulièrement associés dans la langue (Tutin, Grossmann, 2002).

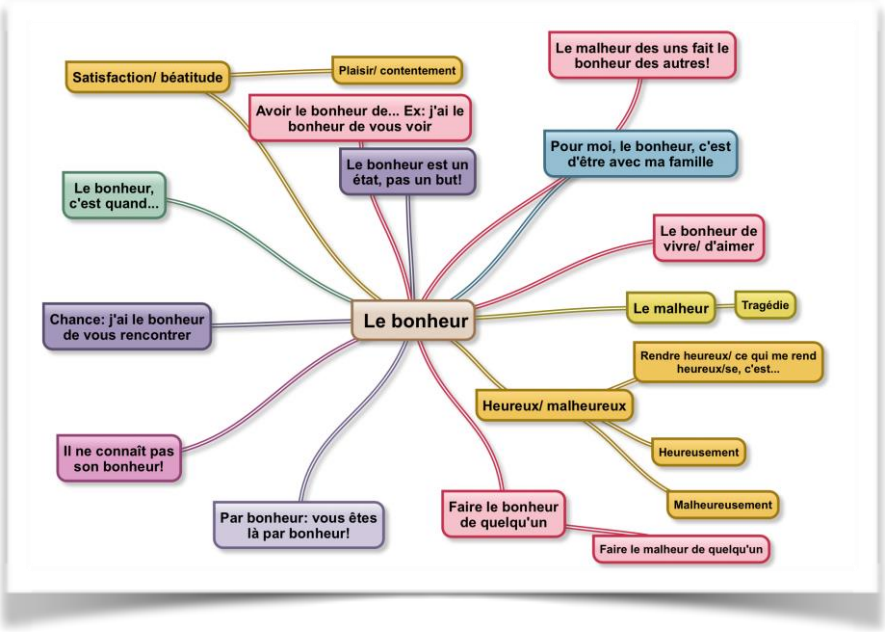


Figure 39 - Carte heuristique sur le concept du bonheur

En français courant, on crèvera l'abcès, mais on ne pourra pas trouer l'abcès (Notons qu'on peut utiliser percer l'abcès dans le langage médical). On pourra piquer une colère mais on ne pourra pas piquer une jalousie par exemple. On peut se fâcher tout rouge mais on ne peut pas se mettre en colère tout rouge. On peut être extrêmement déçu mais on ne peut pas être beaucoup déçu. Il convient de distinguer les collocations des expressions figées qu'on appelle aussi «expressions idiomatiques». Le sens d'une expression figée est opaque et ne peut être compris à partir du sens des mots qui la compose. Ce sont des expressions culturellement marquées. Par exemple, dans l'expression «prendre ses jambes à son cou», il est impossible d'en déduire le sens à partir des éléments lexicaux. Donnons encore quelques exemples: «avoir le cafard, avoir le bourdon»; on ne pourrait pas dire «avoir un cafard». Et quand on passe par la traduction, par exemple dans l'expression «gagne pain», en anglais, on ne peut pas dire «win bread» mais on pourra dire «Bread winner» pour celui qui soutient sa famille financièrement. Ce que nous voulons en fait indiquer ici est que souvent les collocations ou les expressions imagées ne sont pas enseignées en FLE. Pour notre part, nous avons toujours enseigné les expressions imagées au compte goutte, si l'on peut dire. Nous avons pris la bonne habitude d'enseigner une ou deux expressions idiomatiques par jour. On commence par des choses simples comme: «mon frère me casse les pieds» ou, «je prends mon pied quand je fais du ski». On aura compris que les cartes heuristiques peuvent se révéler très utiles pour enseigner les collocations ou les expressions imagées, par exemple dans l'expression «prendre ses jambes à son cou». On proposera une carte heuristique du verbe prendre.

Comme nous l'avons dit, on peut initier les élèves à prendre des notes de manière heuristique. Cela prend du temps car le cerveau doit s'habituer à penser de manière non linéaire. C'est en quelque sorte une autre façon d'écouter et d'écrire. On n'écrit plus de gauche à droite mais de manière arborescente.

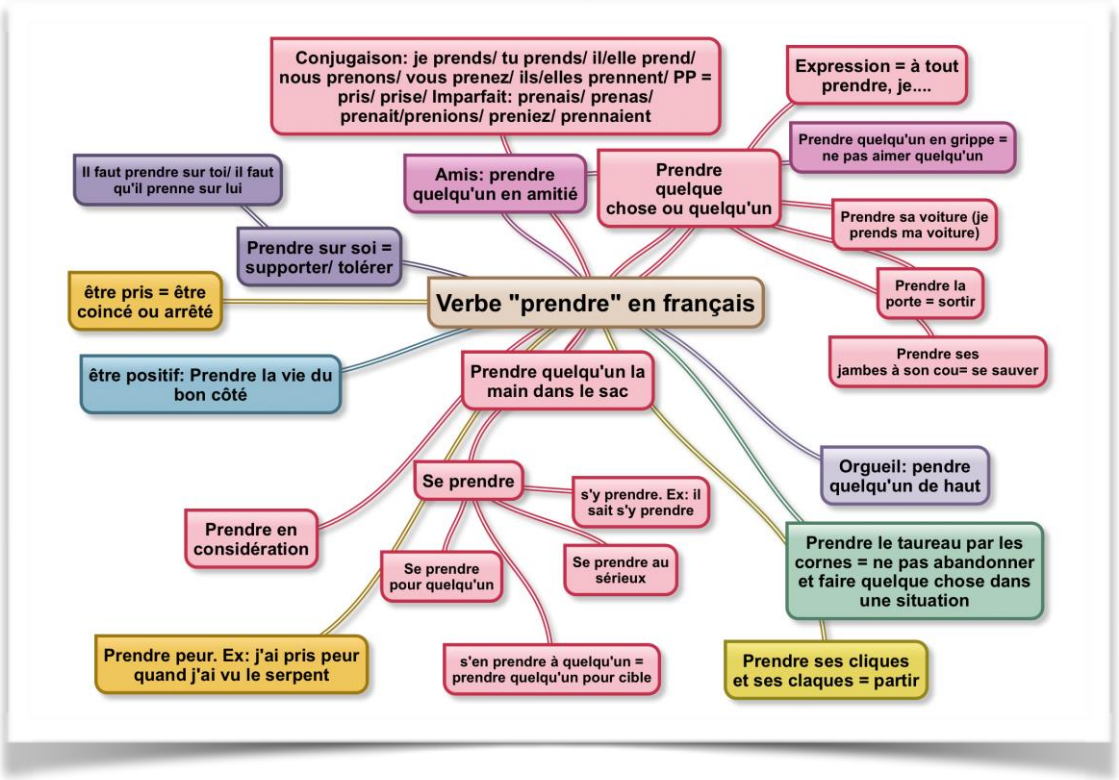


Figure 40 - Carte heuristique du verbe prendre

3.3.3 Cartes heuristiques en Ticéitude

La carte heuristique est un élément important en Ticéitude car elle soutient l'apprenant. Non seulement on peut encourager l'apprenant en classe de prendre des notes de cette façon comme nous l'avons dit plus haut, mais aussi on encourage les apprenants à créer leur propres cartes à l'aide de logiciels, puis de les poster sur le réseau du site pour que tout le monde en profite, y compris le professeur. Il y a beaucoup de logiciels gratuits sur la toile pour constituer une carte heuristique. Le logiciel Cmaps tools est excellent et il y a une version gratuite: http://cmap.ihmc.us

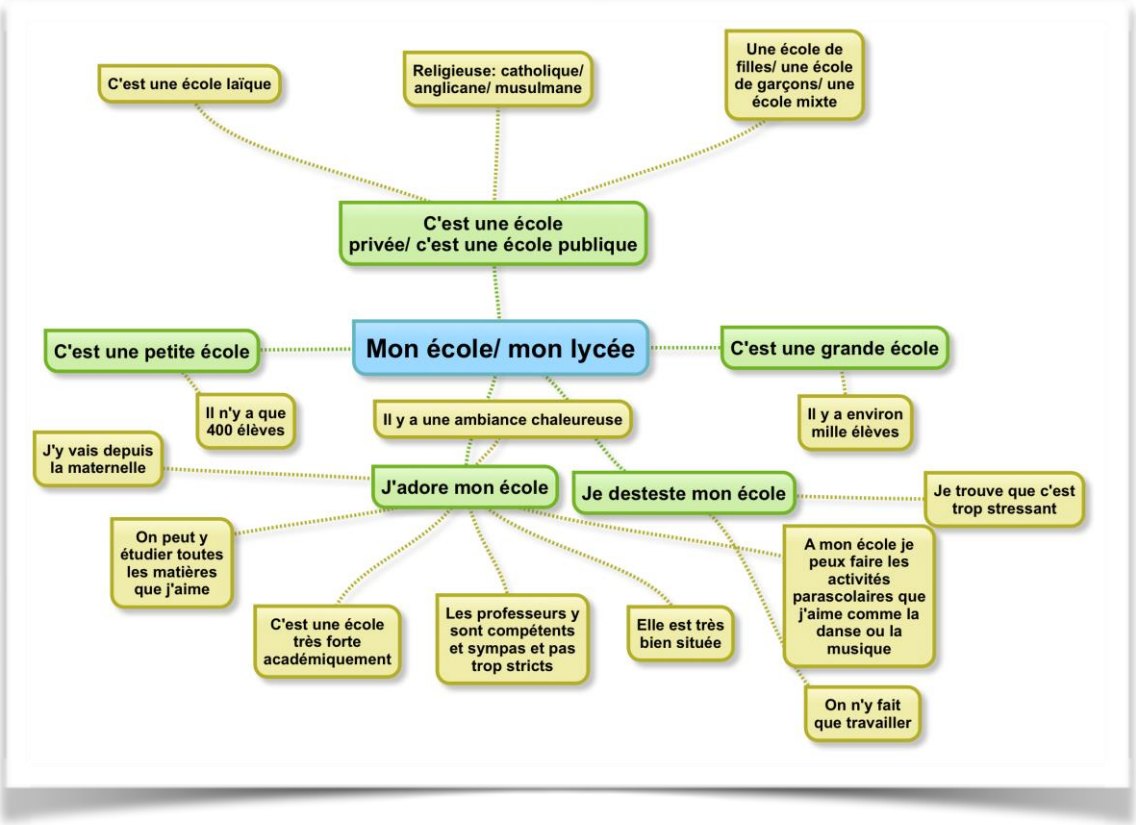
En ce qui nous concerne, nous utilisons la version Mac de deux logiciels, l'un gratuit, *Simple mind* (Sur le Apple store), l'autre payant, mais très bon marché *Mythoughts* que nous avons utilisé pour notre thèse. Ce dernier est fourni avec une banque d'images très utiles, et il est aussi facile d'utilisation. Pour les banques d'images, on peut aller sur OpenCliparts, qui propose une banque d'images gratuites libres de droit:

https://openclipart.org/detail/212588/Superbowl-Clipart-by-openclipart-212588 ou encore WPcliparts, gratuit également:
http://www.wpclipart.com

Un exercice que les élèves font maintenant régulièrement à Toowoomba Grammar School, c'est celui de préparer des cartes heuristiques à la maison par petits groupes ou seul, puis les poster sur le site (réseau commun). De cette façon, les élèves, non seulement sont complètement impliqués, engagés, mais aussi, le site s'enrichit de semaine en semaine. Comme nous l'avons dit plus haut, le matériel posté sur le réseau est accessible à tous, y compris par le professeur. Le professeur participe également à cet exercice. Ainsi, il se crée un groupe, un groupe soudé pourrait-on dire. Les professeurs à Toowoomba Grammar School ont été encouragés par cette expérience et postent également des cartes dans leur salles de classe. Nous présentons ici quelques cartes réalisées par les élèves de Toowoomba Grammar School et de Fairholme College, une école de filles de Toowoomba dont les élèves utilisent également notre plateforme.

Précisons que les écoles que nous avons mentionnées plus haut non seulement utilisent notre dispositif en ligne mais également apprennent en Ticéitude avec l'aide du professeur. Nous passons de nombreuses heures avec eux pour aider les professeurs et les apprenants à comprendre le fonctionnement du site, non pas que ce soit très compliqué, mais dans une perspective d'accompagnement et afin de comprendre et d'appliquer les principes de la Ticéitude que nous avons développés.

Figure 41 -



Carte heuristique du thème de l'école préparée par des élèves de Toowoomba Grammar School

Figure 42 - Carte heuristique du verbe faire préparée par les élèves de Fairholme College

Comme nous avons tenté de le démontrer, les cartes heuristiques se révèlent un outil précieux dans la perspective ticéitudinale. L'ingénieur pédagogique ajoute des cartes régulièrement sur la plateforme mais, comme nous l'avons vu, les apprenants et les professeurs font de même. Mais il y a plus, car depuis quelques semaines, d'autres écoles qui nous ont rejoint sur la plateforme alimentent également le site qui, de ce fait, s'enrichit encore plus chaque jour. L'un des professeurs d'une des école de Toowoomba a même imaginé avec ses élèves de seconde l'exercice suivant:

Par pair, choisissez une carte heuristique en rapport avec le vocabulaire et imaginez un dialogue fou avec les mots de la carte (vous ne devez pas utiliser tous les mots de la carte). Nous reproduisons ici l'un des dialogue tel qu'il nous a été transmis.

Dialogue.

- Qu'est-ce que tu prends pour aller en vacances?
- Je prends mon pied.
- Quoi?
- Oui, je prends mon pied;
- Pourquoi?
- Parce que c'est le pied les vacances!
- Moi, tu sais, je prends la vie du bon côté.
- Comment tu t'y prends, toi?
- T'es certain que tu ne te prends pas au sérieux?
- Ah, moi, je prends toujours le taureau par les cornes.
- Les cornes?
- Oui, les cornes du taureau.
- Mais qu'est-ce que tu dis?
- Je veux dire que je shoot dans la balle comme au foot. J'attaque…
- T'es sûr que tu ne me prends pas de haut?
- Pourquoi?
- Parce que tu dis des bêtises.
- Mais non, je ne me prends jamais au sérieux, c'est tout!

Cet exemple montre combien un tel processus peut être utile et créatif. Non seulement, les apprenants ont bien assimilé le sens des collocations du verbes prendre et des expressions imagées, mais ils ont fait preuve d'une grande créativité. C'est un exercice un peu chaotique, mais de ce chaos, est né la créativité. Aujourd'hui, non seulement ces exercices, ces dialogues sont partagés avec la classe mais aussi avec les autres classes d'une école donnée et les autres écoles qui se sont en quelque sorte associées. Nous avons ensuite suggéré au professeur de faire enregistrer les dialogue en MP3 et de les charger sur le site (le réseau social du site).

Le deuxième exemple que nous aimerions partager est celui d'élèves de terminale dont le curriculum se compose d'examens à thèmes. Autrement dit, les professeurs sélectionnent des thèmes au début de l'année qui seront examinés lors de l'examen final de fin d'année: le racisme, le féminisme, les changements climatiques, voire même la Francophonie. Eh bien, un groupe d'élèves a eu l'idée de partager les tâches et a décidé au début de l'année de préparer des cartes heuristiques sur cinq ou six thèmes. Les élèves se sont divisés en petits groupe de deux ou trois et chaque groupe devait préparer 3 thèmes pour la fin du premier trimestre. Le professeur a participé également à l'expérience en préparant 3 thèmes également. Nous présentons ici l'une des cartes sur le thème de l'intolérance. Nous avons ensuite suggéré aux élèves de préparer des questions sur ces thèmes puis des petits dialogues ou monologues enregistrés en MP3 puis chargés sur la plateforme.

Notons que la ville de Toowoomba dans le Queensland est une ville où il y a de nombreuses écoles qui ont une bonne réputation, et ce, depuis plus de cent ans. Les professeurs s'entendent très bien entre les différents lycées et collaborent régulièrement. Tout le monde se connaît. On se réunit plusieurs fois par an pour parler et préparer les examens par exemple. Ceci a énormément facilité l'aboutissement du projet collaboratif. Notre vision est de pouvoir reproduire l'expérience avec toutes

les écoles qui se sont inscrites sur la plateforme en Australie. C'est ambitieux mais c'est l'un des objectifs à atteindre.

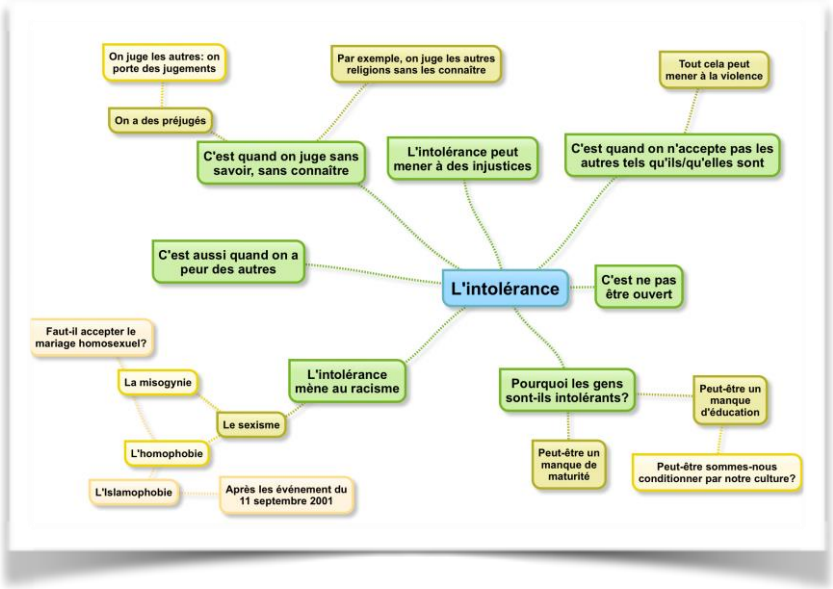


Figure 43 - Carte heuristique sur la notion d'intolérance préparée par les élèves de terminale du lycée de Shore (Sydney)

3.4. Des QR code au service de la pédagogie différenciée en Ticéitude

Les QR codes ou Quick Response Code ont été inventé au Japon en 1994. Ce sont des pictogrammes qui permettent de stocker des informations numériques (Textes, images, documents audio ou vidéo sur une adresse de site web. Les QR codes peuvent être imprimés sur papier, placé dans un livre ou apparaître sur un écran. Ces pictogrammes sont déchiffrés à partir d'un téléphone portable équipé d'un appareil photo et du lecteur approprié. On peut télécharger le QR reader gratuitement sur son téléphone. Cela permet de scanner la QR code pour accéder aux informations. Ces codes relient l'espace physique à l'espace numérique. Des documents de cours peuvent être associés à des liens. Ces QR codes peuvent servir à individualiser et enrichir le parcours d'apprentissage. Ces codes s'inscrivent bien dans la pédagogie du projet. L'idée est d'ajouter sur les documents de cours ou sur la plateforme des cours distribués aux élèves des QR codes et mini-Urls qui permettent d'accéder en classe ou à la maison, à des tâches de révision ou de mise en application du cours. Cela peut permettre à l'apprenant de construire son parcours d'apprentissage, de s'auto-évaluer et donc de gagner en autonomie. On peut ainsi ajouter des contenus multimédias supplémentaires qui vont venir compléter et enrichir le cours et susciter la curiosité et le goût de la connaissance. Nous avons répertorié trois catégories de documents:

1. les ressources textuelles (Leçons écrites). Elle peuvent constituer une révision du vocabulaire que l'apprenant peut facilement accéder de son mobile phone;

2. des exercices auto-corrigés en utilisant le logiciel StarQuiz par exemple;

3. des ressources audio ou vidéo.

Nous avons noté que souvent les apprenants peu motivés renforcent leur motivation par le prolongement des QR codes. Cela permet également d'individualiser l'apprentissage. Ces contenus avec le support des QR codes offrent une téléprésence.

Sur notre plateforme, nous plaçons de petites notes de révisions que les apprenants peuvent scanner avec leur smartphone. Cela peut être des notes de grammaire (conjugaisons ou autres) ou des listes de vocabulaire à mémoriser. On peut d'ailleurs y ajouter du son préalablement enregistré sur SoundCloud.

Les QR codes peuvent servir à développer la créativités des apprenants en:

1. Créant une vidéo journal (enregistrer une vidéo de ce qu'ils ont appris dans la semaine;

2. Enregistrant une conversation ou en créant un Puppet show (Sock Puppets);

3. Ou en créant un dessin animé (Cartoon stops, ComicLife ou ComicStrip).

Ces projets seront ensuite chargés sur youtube ou autre plateforme gratuite et les apprenants pourront créer très facilement un QR code qu'il placeront sur le réseau de la plateforme ou en utilisant les réseaux sociaux comme FaceBook ou Twitter.

On peut aussi demander aux apprenants d'écrire une histoire (story telling) en utilisant des logiciels tels que StoryKit ou BookCreator.

On peut utiliser l'excellent application pour smartphone Tellegami qui permet de créer une petite vidéo de révision qu'on peut ensuite charger sur Youtube afin qu'elle soit accessible à toutes et à tous. Nous pouvons créer un QR code que les apprenants pourront scanner en arrivant en classe par exemple. Sur notre plateforme, nous téléchargeons de petites vidéos de révision que nous avons créées avec l'application Tellegami. Nous suggérons aux apprenants de créer eux-même de petites vidéos d'expression orale comme par exemple raconter sa semaine ou raconter ses dernières vacances, parler de son quartier, de sa maison, de sa famille, etc.

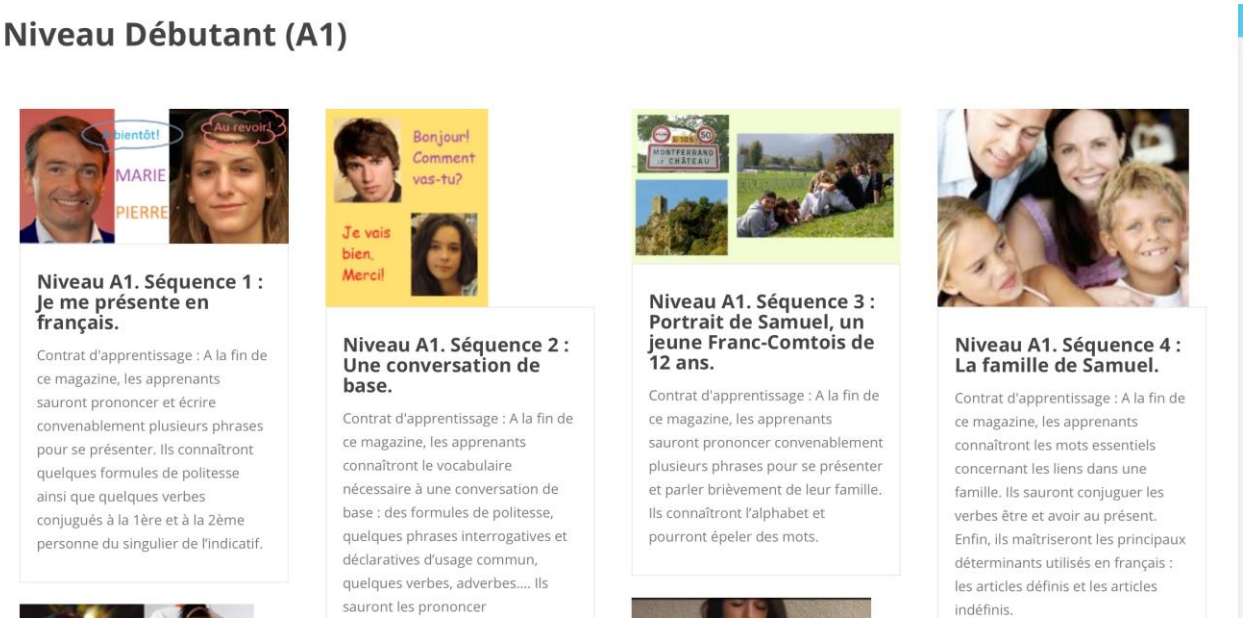
A la Maison de Ste Claire, nous utilisons les QR codes depuis quelques années comme support d'un jeu de piste qui récapitule ce que les apprenants ont appris pendant une semaine de cours, par exemple, et ce qu'ils ont appris en regardant un film chaque soir. On place des QR codes dans le domaine que les étudiants peuvent scanner avec leur Smartphone. Sur chaque QR code, il y a une question et les instructions pour trouver la question la suivante. Les élèves font le jeux de piste par pair et l'équipe

qui gagne est celle qui aura obtenu les meilleurs réponses. Cela nous a donné l'idée d'organiser des jeux de piste en ligne avec des questions grammaticales ou lexicale, voire des questions sur un film que toute la classe aura vu. A Toowoomba Grammar School, la professeur, qui est coordinatrice des élèves de seconde, organise un jeu de piste en ligne chaque semaine pour réviser ce qui aura été vu pendant la semaine. Parfois, elle demande même aux apprenants de créer une courte vidéo qui résume les structures apprises pendant la semaine; puis de créer un QR code qui est le lien où on peut retrouver la vidéo. Que ce soit le jeu de piste ou les vidéos, tout ce matériel se retrouve sur un QR code sur le réseau du site de la Maison de Ste Claire. L'idée de départ était de créer un apprentissage mobile qui permet aux apprenants de réviser ou de créer quelque soit l'endroit où ils se trouvent.

3.5. La Rainette, magazine-parcours en ligne qui s'inscrit dans une perspective ticéitudinale

Lorsque nous étions à la Grammar School à Sydney, nous avions lancé un projet de lecture littéraire avec des élèves de troisième. Le projet consistait à enregistrer sur une cassette une nouvelle de Guy de Maupassant (Toine). Chaque élève possédait ensuite l'enregistrement de la nouvelle que nous avions fait. Nous avions ensuite préparé un livret avec des questions de vocabulaire et de grammaire. L'originalité du projet consistait à ce que d'abord, les apprenants écoutaient les trois petits chapitres de la nouvelle. Le texte ne leur était donné qu'à la fin lorsque les exercices du livret avaient été accomplis. Nous avions intitulé le projet "exercices d'écoute et littérature"[39]. Le projet final consistait à écrire une nouvelle par pair. Tout ça pour dire que nous faisions lire nos élèves déjà à cette époque-là. Lorsque nous avons commencé notre aventure numérique, notre projet de départ était de créer un magazine de FLE en ligne. Nous avions d'abord souhaité utilisé un logiciel pour créer ce magazine. L'idée était de pouvoir créer un magazine sur les régions de France en commençant par la Franche-Comté. Nous souhaitions faire découvrir notre région aux apprenants australiens. L'objectif était de faire lire les apprenants. Nous nous étions rendu compte, à la Maison de Ste Claire, que les apprenants australiens lisaient très peu en français (d'ailleurs, les lycéens australiens lisent très peu, même en anglais!). La Maison de Ste Claire est abonné à un certains nombre de magazines: l'Express, Okapi, Phosphore, Bien-dire, etc. Mais nous souhaitions créer un magazine innovant. Nous avons commencé par un vrai magazine, si l'on peut dire, car il s'agissait d'un livre électronique qui s'apparentait à un vrai magazine sur papier. Nous l'avons appelé «La Rainette», en souvenir des belles grenouilles vertes de Franche-Comté.

[39] Gilles Berger.1996: Le Français dans le Monde, Oct 1996 (284). Exercice d'écoute et littérature.



Capture d'écran 44- La Rainette, magazine en ligne dans une perspective ticéitudinale

Capture d'écran 45 - Différents contrats d'apprentissage dans le magazine débutants

Le magazine faisait environ 70 pages. Mais nous avons très vite réalisé que ce magazine était trop long et que jamais les apprenants ne liraient la totalité du magazine en ligne (Les élèves ne lisent jamais la totalité d'un magazine quand les lycées en achètent pour la bibliothèque de l'école). Conséquemment, nous avons décidé de créer des modules-magazine de 15 à 20 minutes afin que les apprenants puissent finir un travail donné. Puis, nous avons abandonné le logiciel pour créer une structure en ligne à la fois innovante et surtout fonctionnelle. Nous avons expliqué plus haut pourquoi les logiciels ne convenaient pas à notre projet. La Rainette est aujourd'hui un ensemble de modules-magazine en ligne, dynamique, fonctionnel et qui invite l'apprenant à lire - ce qui était notre but initial- mais aussi à écouter, à répondre, à répéter à réfléchir, à créer même. Dans ce cens, le terme magazine ne convient plus très bien! Le magazine est donc devenu un vrai cours qui complète très bien ce que nous proposons par ailleurs sur la plateforme. Un peu plus haut, nous avons employé le mot «parcours»; eh bien, le mot parcours convient mieux à notre magazine, car il s'agit bien d'un vrai parcours. Un parcours est plus riche qu'un cours et il mène très rapidement les apprenants à une certaine autonomie: il offre des étapes; ici, des séquences. L'apprenant doit parcourir chaque séquence l'une après l'autre. Chaque séquence offre des exercices (Evaluation formative) et à la fin du parcours, l'apprenant est invité à faire un quiz (Evaluation sommative).

Les étapes peuvent être d'écouter et de regarder une vidéo, de répondre aux questions, de lire un petit passage, etc. L'apprenant progresse à son rythme et il lit sans avoir l'impression de lire. Quelque part, on le force à lire sans qu'il puisse vraiment s'en rendre compte. La Rainette fait partie d'un tout. Il complète ce que nous avons appelé «les leçons du jour» et d'autres activités que l'apprenant peut faire en ligne. Le magazine la Rainette invite également les apprenants à découvrir la région de Franche-Comté. Les premiers numéros font découvrir cette région aux apprenants tout en développant leur

compétences langagières et linguistiques. Nous présenterons par la suite d'autres régions.

Capture 46 - Exemple de tâche dans le magazine La Rainette

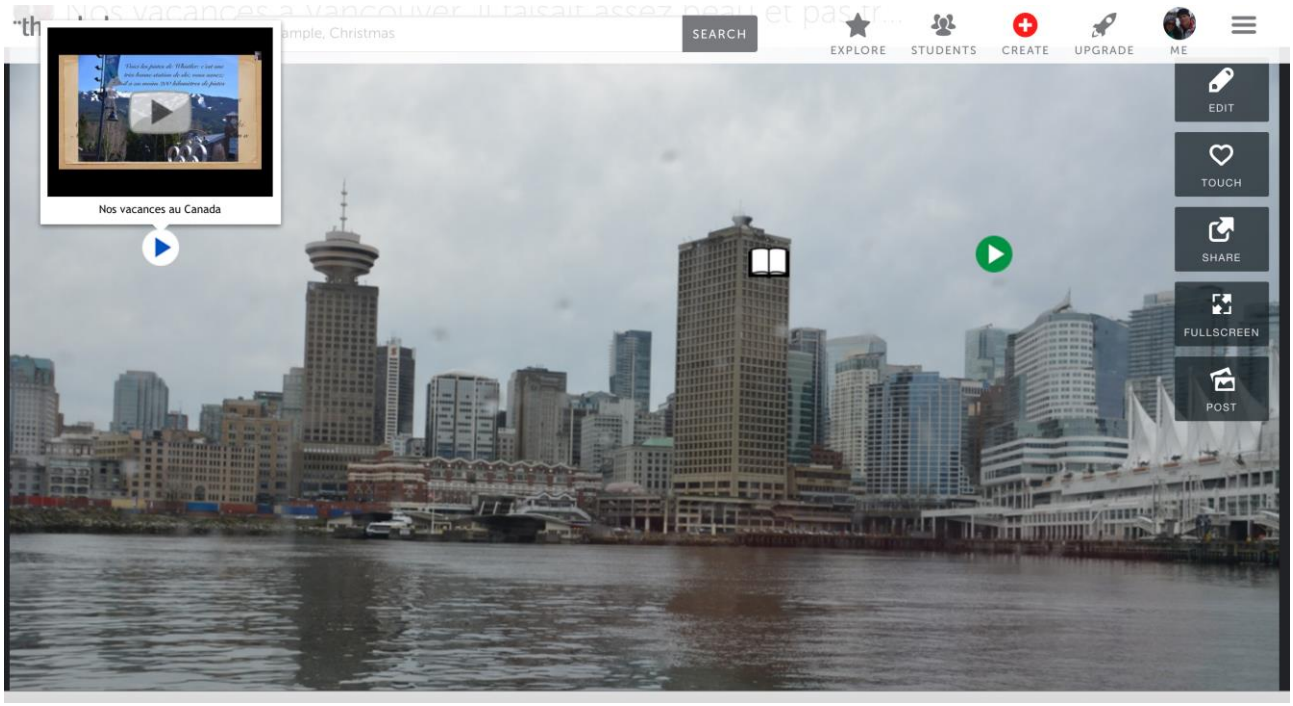
Capture 47 -Exemple d'exercice dans le magazine La Rainette

3.6. L'image active et interactive en Ticéitude

Qu'est-ce qu'une image active ?

Une « image active » est une image enrichie par des commentaires. En naviguant sur l'image, vous faites apparaître ces commentaires en fonction des détails que vous avez choisis de mettre en valeur. On peut y ajouter des liens audio, vidéo ou d'autres images. Images actives est un logiciel libre sous licence GNU/GPL développé par le CRDP de l'académie de Versailles. Ce logiciel permet aux professeurs, mais aussi aux étudiants de créer une image active avec des fonctionnalités multimédias. Il existe une version Window et une version OSX for Mac. Ce logiciel s'inscrit véritablement dans la pédagogie du projet. Les apprenants peuvent préparer des projets avec leur professeur ou avec leur pairs ou individuellement. Par exemple, une photo prise pendant le week-end peut devenir active et interactive. L'exemple d'un week-end à Byron Bay d'une apprenante de Fairholme College de Toowomba qui a choisit une photo de son week-end sur la plage de Byron Bay, et qui l'a en quelque sorte animée avec d'autres photos, une petite carte de localisation géographique, du texte pour expliquer ce qu'elle a fait et un enregistrement audio (MP3).

On peut aussi suggérer la plateforme *ThingLink.com* qui permet de faire la même chose en ligne avec son ordinateur ou avec son Smartphone (Il existe une application IOS). Cette plateforme est gratuite pour un professeur qui peut inscrire jusqu'à 100 étudiants. *ThingLink* permet aux professeurs ou leurs étudiants d'ajouter du contenu à une image ou photo en y incluant d'autres photos, des liens vidéo ou audio et du texte. Pour les liens audio, on doit utiliser la plateforme *SoundCloud* où les fichiers audio seront stockés. Pour les vidéos, il est plus simple d'utiliser la plateforme Youtube. Le grand avantage de cette plateforme, en dehors du fait qu'elle est gratuite, est que on peut y travailler en petit groupe. Chaque apprenant peut, par exemple, ajouter quelque chose sur une photo qu'aurait choisi le professeur ou l'un des pairs: du texte, des photos, des fichiers audio ou des liens vidéo. L'originalité vient aussi du fait que l'utilisation de cette plateforme est amusante (Fun). Les apprenants peuvent exprimer leur créativité. Les étudiants peuvent aussi utiliser leur Smartphone pour prendre des photos ou pour les enregistrement oraux.



Capture d'écran 48 - Image interactive sur des vacances au Canada

3.7. Les vidéos ou les fichiers audio revues de presse en Ticéitude

Les revues de presse sont des vidéos ou des fichiers audio que le professeur peut faire très facilement chaque semaine avec son Smartphone. Il suffit de présenter des faits d'actualité dans son pays, dans sa région, voire même son quartier. On choisit trois faits d'actualités, faits divers ou autre et on en fait un petit résumé. On peut se filmer ou encore on peut simplement enregistrer la revue de presse avec son Smartphone en MP3. Nous proposons des revues de presse une fois par semaine sur la plateforme avec des questionnaire (des quiz). On peut aussi proposer aux apprenant de présenter une revue de presse sur deux ou trois faits d'actualité qu'ils ont entendus à la télévision ou même qu'ils ont lus dans le journal national ou régional. En fait, la revue de presse est devenue une activité hebdomadaire à Toowoomba Grammar School pour la classe de terminale.

3.8. Modules pour étudiants avancés (Extension)

Nous avons expliqué plus haut que notre dispositif s'intègre parfaitement aux différents curriculum australiens. Chaque état australien a un département d'éducation différent avec un cursus différent. En Nouvelle Galles du sud, en terminale (Year 12), le département d'éducation (Board of studies) propose deux cours: 1. *Continuers; 2. Extension*. «*Continuers»* correspond au niveau intermédiaire qu'on appellerait B1 au niveau du DELF. Extension correspond au niveau B2. Dans le programme Extension, les étudiants doivent étudier un film français. Le film qui a été choisi par le «Board of Studies» de Nouvelle Galles du sud est Neuilly sa mère de Gabriel Julien-Laferrière. Les apprenants doivent étudier 12 segments du films pour l'examen (HSC). On demande également aux apprenants d'étudier des thèmes ce qu'on appelle en anglais «Prescribed issues».

The impact of social class	Issues of tolerance	Relationships
For example: • social inequality • importance of social standing for individuals and groups • acceptance/rejection of others	For example: • racism and prejudice • immigration • stereotypes	For example: • family • community • school

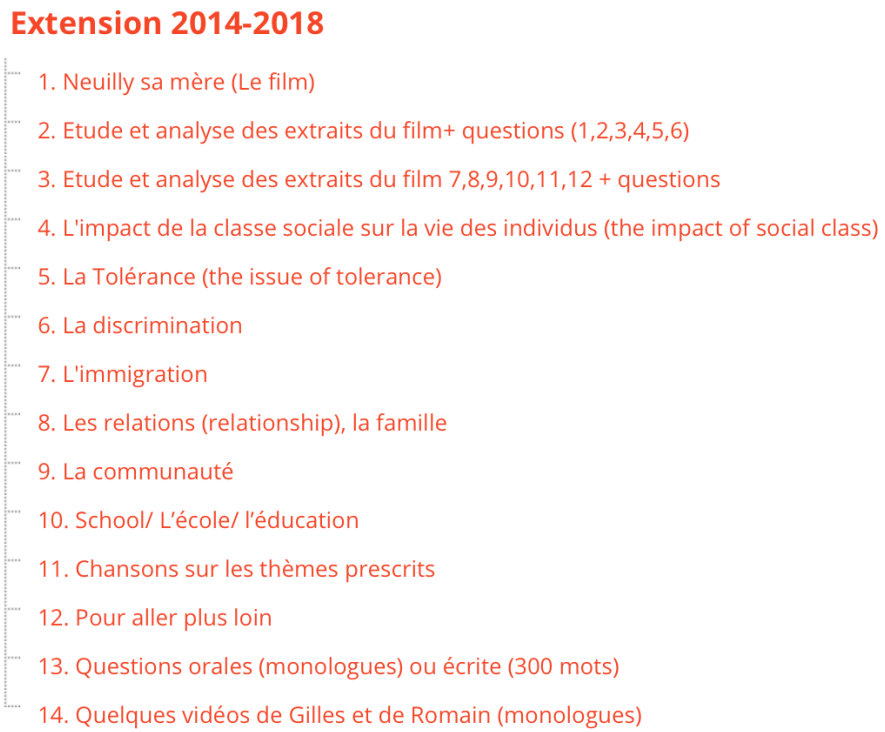
Tableau 4 - Thèmes à étudiés pour le cours étudiants avancés en Nouvelle Galles du sud

On constate ici que les apprenants doivent étudier trois thèmes centraux:

1. l'impact de la classe social sur l'individu; ce qui inclut les inégalités sociales, l'acceptation ou le rejet des autres;
2. le thème de la tolérance; ce qui inclut, le racisme, les préjugés, l'immigration et les stéréotypes;
3. le thème des relations, ce qui inclut la famille, la communauté au sens large et l'école.

Comme nous l'avons expliqué au début de cette recherche, nous avons constitué d'abord un e-book avec le logiciel *e-PageCreator* pour les apprenants qui font des stages intensifs à la Maison de Ste Claire. L'avantage d'un tel e-book, c'est qu'il peut être copié sur n'importe quel ordinateur, mais aussi sur son Ipad.

Sur la plateforme, nous avons créé quatorze modules Extension. D'abord, nous avons isolé les segments prescrits (12) avec le logiciel *ScreenFlow* que nous avons ensuite téléchargé sur Youtube afin qu'on puisse les intégrer (Inbeding) directement sur la plateforme. Nous avons ensuite proposé aux apprenants une transcription complète du film en isolant les segments prescrits avec une autre couleur. Pour l'examen final, les étudiants doivent écrire 300 mots sur l'un des thèmes ainsi qu'un monologue de trois minutes qui sera enregistré.



Capture d'écran 49 - Modules en ligne pour le cours Extension

Premier dîner en famille avec Monsieur De Chazelle.

Caroline, la fille de Monsieur de Chazelle commence par provoquer son père. Elle prétend lui offrir un cadeau ce qui suprend le père mais en fait, c'est un cadeau empoisonné puisque il s'agit d'un article intitulé: "Porc Ever assassine la Bretagne". La fille ajoute que c'est à cause de patron comme lui que les Breton ne peuvent plus boire de l'eau du robinet. Le père répond de manière sarcastique et lui dit qu'ils pourront en parler un autre jour car c'est le premier jour de Sami avec eux et il veut donner une bonne image de la famille. Tout le monde sait que souvent les abbatoirs rejettent beaucoup de sang dans les égoûts mais de là à polluer les eaux potables, il y a de la marge. mais lisez l'article ici en cliquant sur la photo de cochons pour en savoir plus sur ce problème d'eaux potables polluées.

Puis Charles s'en mêle en disant qu'avec elle ce sera difficile d'avoir une bonne image de la famille. Mais Caroline dit à Charles qu'il ne s'intéresse à rien d'autre qu'à lui-même. Le papa se fâche et leur demande de se taire. Puis, il demande à Sami de leur parler de sa cité en disant que la vie d'une cité doit être passionnante. On ne sait pas très bien ici s'il est sarcastique ou simplement ignorant.Puis le père se met en colère contre Sami à cause de la façon dont il coupe sa salade car, Djamila lui dit que dans les vieilles familles françaises, on ne coupe pas sa salade avec un couteau mais on la plie avec sa fourchette. Ici, on voit un trait particulier d'une famille aristocratique. Caroline conseille même à son père de consulter un psychologue car il reproduit probablement la même colère dont il a été victime.

Commentaires et questions sur l'extrait.

Coté voyeur de père. Problème écologique.

Discussion:

Pourquoi est-ce que Caroline critique son père? A-t-elle raison?

C'est une famille avec beaucoup de conflits. Malgré que ce soit une famille bourgeoise, les enfants n'ont aucun respect pour le père. Aucune gratitude. Les enfants ne s'aiment pas. Il n'y a pas beaucoup d'amour dans cette famille. C'est aussi une famille recomposée.

La fille fait un cadeau empoisonné au père / le plat de dindonneau et la référence à la viande halal...

Charles est odieux, vulgaire dans ses propos envers sa soeur. Charles et le père sont très rigides (le père est victime de son éducation avec l'épisode des couverts utilises pour la salade)

Monologues:

" Upbringing should no longer determine a person's future" what do you think?

Samy is limited by his family background. Stanislas also for different reasons.

Capture d'écran 50 - Exemple d'un segment du film avec résumé

Capture d'écran 51 - Commentaire et questions sur l'extrait du film

3.9. La pédagogie mobile avec des e-books de révision ou les projets interactifs des apprenants

Nous n'avons encore rien vu, tout va s'accélérer; il faut collaborer et voir grand! (Xavier Dalloz)[40]

Dans la culture de l'écran, nous sommes entrés dans un nouveau mode d'apprentissage, plus fluide, rapide, fragmenté et automatique, et bien sûr tactile. En 1973, les premiers téléphones portables firent leur apparition pour la première fois. On était loin de se douter à cette époque-là combien ces appareils nous seraient indispensables dans notre vie quotidienne trente ans plus tard. Les Smartphones sont apparus en 2007 et les tablettes en 2010 connecté en 3 G, voire en 4 G. En 2012, le monde comptait plus de 5000 millions d'utilisateurs de téléphones portables et 1300 millions de Smartphones. Ce chiffre ne cesse d'augmenter. On est passé de l'apprentissage assisté par ordinateur (CALL, Computer Assisted Language Learning) à l'apprentissage assisté par les portables (MALL, Mobile Assisted Language Learning). On l'appelle aujourd'hui le M-learning ou l'apprentissage nomade.

En 2013, L'UNESCO a dévoilé une recherche de grande ampleur dans laquelle elle mettait en avant le grand rôle que joue cette modalité dans le scénario éducatif du 21ème siècle. Un large éventail d'affordances est à notre disposition pour apprendre. Pour Gibson (1979), «une affordance est une possibilité offerte par l'objet lui-même, qui indique quelle relation l'agent humain doit instaurer avec lui (Ce qu'on doit ou ce qu'on peut faire)». L'apprentissage nomade dépasse les limites physiques des murs de l'école et les frontières temporelles des horaires qu'elle impose. Ce type d'apprentissage a lieu lorsque l'apprenant a accès à l'information n'importe ou n'importe quand via les technologies mobiles, afin de réaliser des activités authentiques dans le contexte de leur apprentissage. Dans le cadre de projets nomades, les initiatives des apprenants sont au centre du processus d'apprentissage (Procter-Legg et al, 2013). Dans ce cas, l'apprenant est acteur et créateur (Nous l'avons vu dans le cadre de ce que nous avons appelé «la curiosité collégiale». L'interaction avec l'environnement est perçue comme une source inépuisable d'authenticité. L'apprentissage nomade s'inscrit dans le paradigme de «apprendre quand on veut, où on veut et quand on le veut». Nous sommes entrés dans l'ère de l'ubiquité, c'est-à-dire du caractère de ce qui est partout. Xavier Dalloz (Dalloz Consulting)

[40]Xavier Dalloz, consultant français des nouvelles technologies.

utilise même le terme mobiquité, c'est-à-dire partout et mobile. Xavier Dalloz nous donnait un aperçu de ce qui existait déjà quand il parlait de l'ère de l'écran (Xavier Dalloz, 2002):

- un écran pour interagir avec ses semblables et l'environnement : le Smartphone;
- un écran pour lire des contenus, se distraire: la tablette;
- un écran pour ressentir des émotions ensemble : la TV;
- un écran pour interpréter son environnement : le GPS, HUD, lunettes. L'information vient vers moi.
- un écran pour les notifications et alertes : la montre;
- un écran pour travailler individuellement : le PC;
- un écran pour travailler en groupe : le tableau blanc et la table.

L'apprentissage nomade peut avoir quatre caractéristiques:

- la portabilité et la connectivité;
- l'interactivité sociale (collaboration avec les autres);
- La connectivité d'abonnements: peut-être connecté partout et à d'autres appareils;
- L'individualité (apprentissage individuel).

Aujourd'hui, nous avons des écrans pour apprendre. Nous distinguons:

- l'apprentissage formel, c'est-à-dire dispensé dans des établissements d'enseignement;
- l'apprentissage non formel procuré en dehors du système formel, mais qui peut également être encadré par des objectifs et par une durée d'apprentissage préalablement définis et structurés;
- l'apprentissage informel: quand on apprend des activités de la vie personnelle ou professionnelle et qu'il n'y a ni organisation ni structuration ou objectifs.

L'apprentissage mobile permet d'apprendre le vocabulaire, de faire des exercices de compréhension, de réviser la grammaire, de parfaire sa prononciation et de faire de la lecture.

3.9.1. Les e-books de révision

A la Maison de Ste Claire, les apprenants nous quittent en emportant un e-book de révision qui résume ce qui a été appris pendant la période de cours (Un week-end, un ou plusieurs semaines). Nous l'avons appelé «petit laboratoire ambulant». Nous utilisons deux applications:

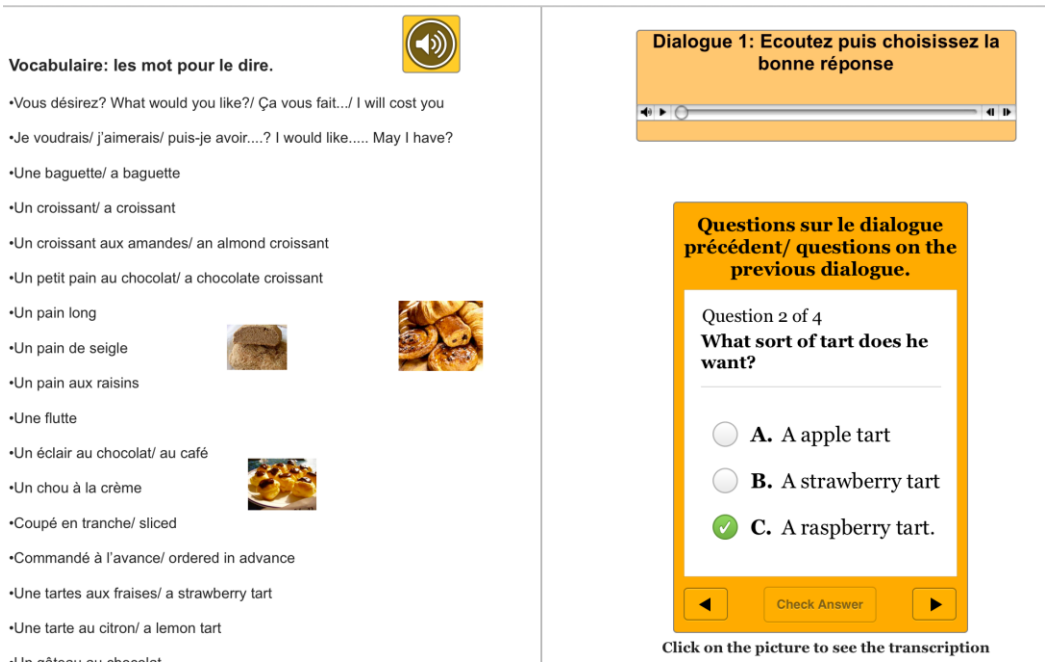
- premièrement l'application *e-PageCreator* qui permet de faire des e-Books à partir d'un document PDF, puis, d'y ajouter des photos, des vidéos, des documents audio. Mais cette application ne permet pas d'ajouter des quiz. Notons que cette application est assez onéreuse (environ 1500

dollars). Comme nous l'avons mentionné plus haut, cette application permet également de transférer ces e-Books sur un Smartphone grâce à l'application FlipExplorer qu'on peut télécharger gratuitement du Apple Store ou l'application android sur GooglePlay. Nous transférons quotidiennement des e-Books sur les Smartphones de nos apprenants à la Maison de Ste Claire.

- L'application *Apple i-Books Author* qui permet de produire des e-books assez complets avec documents audio ou vidéo, photos et quiz (QCM). Cette application n'est pas une application Ipad mais on peut transférer les i-Books sur Ipad seulement. il faut posséder un ordinateur Apple pour créer les e-Books, mais cette application est gratuite. Notons qu'on pourra bientôt également transférer le e-Book sur les nouveau Iphone 6. On peut aussi créer un PDF avec son e-books, si one ne souhaite que des documents textuels.

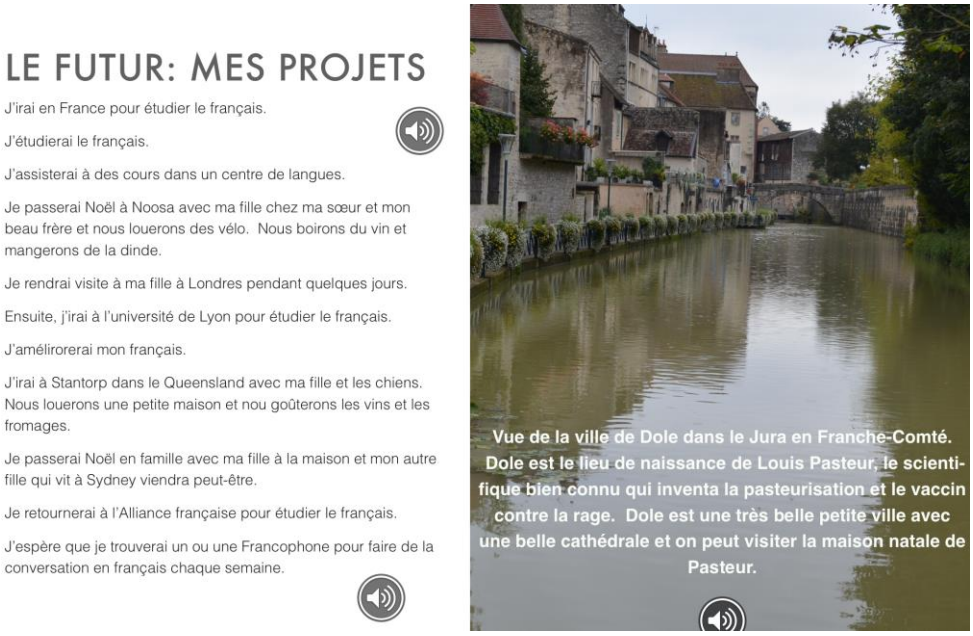
- l'application *Book Writer* chez Apple qui permet également de réaliser des e-Books sur son Ipad ou son ordinateur (payante mais bon marché). Cette application est vraiment bien pour les projets des apprenants qui ont un Ipad.

Récemment, nous avons utilisé l'application i-*Books Author* pour créer des e-Books de révision quotidiens. Il s'agissait d'un cours intensif de deux semaines avec quatre adultes. Ces apprenants étaient très enthousiastes et volontaires pour apprendre; nous avons donc eu l'idée de leur préparer un e-book de révision chaque après-midi qu'il était facile de transférer sur leur Ipad, voire sur leur Iphone. Ces e-books non seulement révisaient ce qui avait été appris en classe, mais aussi offrait un résumé du film que les apprenants regardait chaque soir. Quand les apprenants faisaient un exercice en classe, nous leur offrions une correction audio que nous enregistrions avec notre ordinateur (Laptop) en classe; ce qui permettait de leur faire écouter plusieurs fois si nécessaire. Cet enregistrement était ensuite ajouté au e-book afin de pouvoir le réécouter le soir ou quand les apprenants le souhaitaient. On peut également ajouter une vidéo dans le e-book: soit une vidéo diaporama ou même une courte vidéo qui résume ce qui a été enseigné pendant la journée. On peut également y ajouter des photos qui permettent également d'enseigner la langue-culture, par exemple, une photo de la ville de Dole avec un texte qui parle de la maison natale de Louis Pasteur et ces photos sont également accompagnées d'un document audio. Finalement, on peut également proposer des exercices de compréhension orale ou de compréhension écrite pour renforcer ce qui a été vu dans la journée. Notons qu'un tel engagement fut possible car il s'agissait d'un petit groupe. Pour les plus grandes classes comme celles de Toowoomba Grammar School où tous les élèves possèdent un Ipad (acheté par l'école), le professeur prépare des e-books de révision deux ou trois fois par trimestre et les poste sur l'espace d'apprentissage de l'école ou le réseau de notre dispositif. Ces e-books sont ensuite facilement téléchargés sur leur ipad.



Capture d'écran 52: Exemple de e-book électronique avec dossiers audio

Capture écran 53: Exemple de e-book électronique avec quiz



Capture d'écran 54. Exemple de e-book électronique avec texte et documents audio

3.9.2. Les projets interactifs des apprenants

Les apprenants utilisent la technologie nomade pour des projets qu'ils postent ensuite sur le réseau social du dispositif. Il s'agit donc de projets asynchrone qui sont ensuite stocké sur le dispositif, voire l'espace de l'école.

3.9.2.1. Les vidéos des apprenants

Par exemple, on peut demander aux apprenants de faire un petit monologue sur un thème donnée en se filmant avec leur Iphone ou leur Ipad. Le Iphone, qui pour la plupart des apprenants étaient jusqu'alors un outil ludique devient alors un outil d'apprentissage. On demande aux apprenants de ne pas lire, autrement dit, de ne pas préparer en écrivant tout ce qu'il vont dire oralement devant l'objectif. D'après Agnès Kukulska-Hulme et Lesley Shield (2008), la perspective que le travail de l'apprenant puisse être vu par un public allant des pairs au professeur, voire à d'autres classes, motive les apprenants à réaliser des productions élaborées. Notons que cela ne se passe pas toujours ainsi, car certains apprenants ont des difficultés à dévoiler leur visage ou même l'enregistrement de leur voix, soit par timidité, modestie ou même gênés de leurs fautes grammaticales, de prononciation ou tout simplement leurs points faibles. Ces projets renforcent et améliorent l'expression, renforce la

grammaire, voire même l'élocution et la confiance en soi. Il peut y avoir cependant quelques petits problèmes ergonomiques comme la petitesse de l'écran. Et puis, le coût peut être un problème si l'apprenant n'a pas le wWi-Fi à la maison pour poster sa vidéo.

Les élèves de Toowoomba Grammar School, de Fairholme college à Toowoomba et de Shore à Sydney utilisent leur Smartphone régulièrement maintenant pour produire de tels vidéos: on est en plein dans la pédagogie du projet.

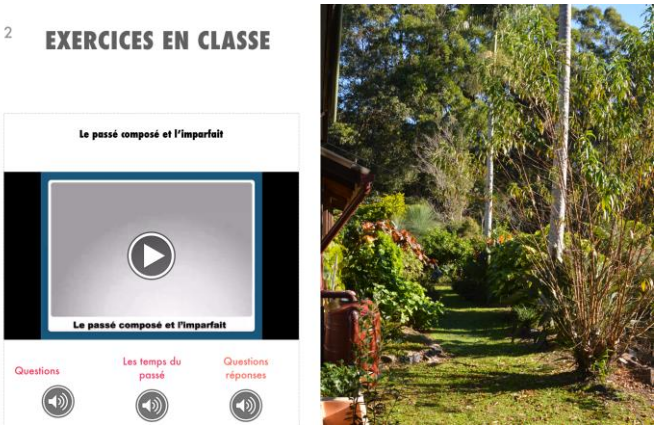
Les élèves de troisième (year 9) on créé une vidéo sur leur quartier (Mon quartier): l'idée est de filmer son quartier en y faisant des commentaires (*Ici, on peut voir la mairie et à côté, l'église anglicane; On peut voir le stade de foot et de rugby et il y a aussi beaucoup de magasins dans mon quartier*).

Les élèves de seconde (Year 10) ont créé une vidéo sur leur dernier week-end.

Les idées ne manquent pas; le professeur peut faire des suggestions ou encore mieux, les suggestions viennent des apprenants eux-mêmes.

3.9.2.2. Les enregistrements audio (MP3)

On peut tout simplement demander aux apprenants de faire un enregistrement avec leur Smartphone, puis de le poster sur le dispositif. Par exemple, les élèves font un enregistrement de description de leur maison, de leur appartement ou encore, il font un enregistrement d'une minute sur ce qu'ils ont fait pendant le week-end. Cela peut aussi les aider à préparer leur examen comme en Nouvelle Galles du sud en Australie où les élèves qui suivent le cours de français accéléré (Extension) doivent présenter un monologue. Les enregistrements sont aussi partagés avec le reste du groupe si l'apprenant le souhaite.



Capture d'écran 55 - Exemple de e-book électronique avec diaporama et dossiers audio

Conclusion

Il n'y a pas de pédagogie sans pédagogue!

Cette recherche nous a permis de faire le point en matière d'utilisation des TIC dans l'éducation et plus particulièrement dans l'enseignement des langues et du FLE. Notons que la plateforme que nous avons créée représente aujourd'hui un modèle (A template), un canevas pour les autres langues, voire pour d'autres matières, puisque nous l'avons testée depuis plus de trois ans et qu'elle peut s'adapter à n'importe quel contenu éducatif. Ceci étant, nous avions au départ, plusieurs objectifs qui ont été atteints, bien qu'un tel projet se démarque d'autres dans le sens où il n'est jamais terminé. Nous continuerons d'alimenter le site pour le restant de nos jours. L'un des objectifs était de rendre les apprenants plus autonomes et donc plus motivés dans ce contexte australien qui est bien ancré dans les normes et les habitudes. Un autre objectif était de créer une plateforme fonctionnelle et facile d'utilisation car nous savons que tous les professeurs de langues ne sont pas des experts en électronique. L'une de nos motivations était également de «démocratiser» - nous l'avons dit - l'enseignement du français langue étrangère, donc d'offrir une plateforme bon marché, voire gratuite pour des écoles défavorisées. Nous souhaitions également démystifier la notion de machine dominante qui serait devenue incontrôlable, créant ainsi une addiction peu propice à tout apprentissage. Nous savons aujourd'hui que les technologies peuvent être un outil très utile pour l'éducation en général, mais il y a plus, car nous savons que les TIC sont indissociables de la société de l'apprenance. Nous avons commencé par l'idée du magazine de FLE en ligne qui nous paraissait indispensable pour inspirer les apprenants à lire davantage. Nous déplorions le manque d'intérêt pour la lecture en langue étrangère. Nous y avons réussi puisque les nombreux apprenants qui utilisent notre dispositif en ligne lisent de plus en plus en français, non seulement grâce aux modules du magazine *La Rainette,* que nous avons mis à leur disposition, mais aussi grâce à la fréquence des textes que les apprenants transfèrent sur le réseau social de la plateforme. Il fut un temps où l'éducation était le monopole de certains, des nantis, d'une élite (C'est encore le cas en Australie), voire même le monopole de l'église. L'époque des Lumières avec l'invention de l'imprimerie représentait déjà une révolution. Le numérique représente une autre étape de l'évolution humaine. Il y a, bien sûr, toujours le danger d'un numérique subi et centralisé qui crée des exclusions sociales, des enclavements géographiques et des écarts générationnels. C'est pourquoi nous pensons que des notions telles que partage et accompagnement sont essentielles: partager les capacités techniques d'expression et de relation est le socle de la mémoire collective. Pour paraphraser une fois de plus Michel Serres, «il ne reste plus à l'humain qu'à être intelligent maintenant qu'il a externalisé le savoir». En fait, l'humain est au centre du numérique. De nouvelles formes collectives s'inventent

tous les jours, ce qui remet en cause nos institutions. L'apprenant d'aujourd'hui et de demain fait sienne l'idée de l'innovation. Nous vivons une grande métamorphose de l'éducation et à fortiori de l'enseignement des langues. La transformation numérique nous pousse à nous transformer intérieurement. Les technologies qui s'apparentent à des dons nouveaux de l'intelligence nous mettent à l'épreuve et impliquent une responsabilité: celle d'aller vers la sagesse ou de nous disloquer. On assiste à une objectivisation des facultés cognitives. Nous l'avons dit, nous sommes dans une société cognitive. Aujourd'hui, l'enjeu des professeurs n'est plus de transférer du savoir, des connaissances, mais plutôt d'enseigner du savoir-faire, du savoir apprendre. L'un des dangers du numérique est toujours de nous amener à nous replier sur nous même et d'agrandir l'écart qui existe entre ceux qui savent et les autres et d'amplifier un certain égocentrisme, déjà latent dans notre société matérialiste. Notre recherche nous a fait grandir en fait, car nous sommes plus confiants aujourd'hui quant à l'avenir de l'humanité, mais surtout l'avenir de l'enseignement du FLE. Le numérique a le potentiel de rapprocher les êtres humains d'une manière encore jamais vue dans l'histoire du monde. Des notions comme apprentissage collectif ou apprentissage augmenté deviennent de plus en plus applicables dans les écoles du monde entier, même s'il existe encore un décalage évident entre la recherche et ce qui se passe dans les lycées ou les départements d'éducation, les rectorats ou autres. On parle aujourd'hui d'homme augmenté, mais encore faut-il que cet homme augmenté ne subisse pas, mais puisse être libre. Il nous faut alors saisir cette opportunité d'un enrichissement sans précédent. Le numérique peut nous aider à cultiver du social et du culturel. Le numérique favorise les échanges, et, Dieu sait si dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère le social et le culturel sont intiment liés. En fait, il nous faut savoir mieux écouter: écouter la nouveauté, inventer une nouvelle parole, une nouvelle façon de communiquer. Avant, souvent, la plus part du temps, l'élève était en position passager. Aujourd'hui, c'est lui, qui, de plus en plus, est appelé à conduire son propre apprentissage. Michel Serres nous donne une belle métaphore en nous posant la question: *qu'est-ce que la science? C'est ce que le père enseigne au fils. Et qu'est-ce que la technologie alors? C'est ce que le fils enseigne au père*. Le numérique a un effet démultiplicateur d'apprentissage. Le numérique n'engendre pas une rupture comme certains le pensent, mais une continuité. Nous vivons une actualité hybride où l'ancien et le nouveau coexistent (numérique et classique). Il nous faut réinventer le quotidien.

Notre approche de départ consistait à mettre en place un vrai dispositif en ligne pour l'apprentissage du français langue étrangère. Nous pensons que nous y avons réussi. Nous avons imaginé le concept de Ticéitude. On l'aura compris, ce concept incarne une façon humaniste de l'utilisation des TICE dans le cadre d'un dispositif hybride d'apprentissage. Nous pensons que l'utilisation des TICE doit s'enrichir de fondements humanistes dans l'éducation et dans l'enseignement des langues en particulier. Ce sont ces fondements humanistes qui permettront à l'humanité de devenir plus

intelligente grâce au numérique. Nous l'avons dit au départ de cette recherche, il s'agit de créer des liens, de tisser des liens (TICER). En conséquence, la notion de Ticéitude se veut être un extraordinaire moyen d'apprendre en allant à la rencontre des autres, y compris des professeurs. Apprendre en Ticéitude naît avant tout d'une attitude, d'un comportement associé aux technologies de l'information et de la communication et des technologies mobiles. Nous l'avons vu, cette attidude (itude) engendre ce que nous appelons une accélération de l'apprentissage (accelerating learning) grâce au partage des connaissance, à la réflexion métacognitive de groupe ou individuelle. En Ticéitude, on n'est plus jamais seul, et pourtant, on doit apprendre à travailler seul. En Ticéitude, on apprend sur un dispositif en ligne, mais aussi en présentiel (notion d'hybridation). On a le meilleur de deux mondes!

Mais, il y a plus, car la Ticéitude s'inscrit dans un nouveau paradigme de l'apprentissage (apprenance). Les TICE sont en train d'entraîner une rupture avec les modèles pédagogiques d'hier. Il est vrai cependant que de nombreux parents d'élèves s'inquiètent; on dit souvent par exemple que les jeunes ne savent plus écrire correctement depuis qu'ils clavardent. C'est pour ces raisons que la Ticéitude peut être un modèle d'apprentissage qui séduit les apprenants et les enseignants, voire même les parents, car on propose un encadrement, un guidage, un accompagnement. Il s'agit d'un cheminement didactique, une nouvelle philosophie d'apprendre. Nous l'avons dit, en Ticéitude, l'apprenant apprend seul, mais n'est jamais seul. Il fut un temps où les apprenants du monde entier subissaient leur cours, sans pouvoir apporter leur contribution; aujourd'hui, l'apprenant du vingt-et-unième siècle participe, s'engage, créer, contribue, partage, publie, filme et enregistre. Il devient aussi plus autonome, ainsi, plus libre. Apprendre ne doit plus être quelque chose qu'on subit, mais quelque chose qu'on choisit et qui «donne soif», encore faut-il que ce ne soit pas «addictif». Les choix sont innombrables aujourd'hui: on peut apprendre ce qu'on veut, quand on veut et à son propre rythme. Les langues vivantes sont devenues «des langues vives» car on peut les apprendre en «live». Aujourd'hui, on doit et on peut travailler avec ses pairs qui, éventuellement, deviennent également nos professeurs. Il convient de garder l'esprit ouvert comme disait (Celestin Freinet). Le futur appartient aux curieux et la Ticéitude a le potentiel de renforcer la curiosité des apprenants qui est l'une des composantes de la soif d'apprendre.

La Ticéitude et le bonheur d'apprendre

L'optimiste est plus heureux
non pas parce qu'il ne voit pas la réalité telle qu'elle est,
mais parce qu'il porte un regard différent sur elle :

un regard de confiance en sa capacité d'agir.

Martin Séligman[41]

En Ticéitude, notre dispositif est un environnement convivial où il fait bon retrouver les autres pour apprendre. L'apprentissage collaboratif est devenue la norme. En Ticéitude, on retrouve une forme d'engouement, la notion de flow du psychologue Mihaly Csikszentmihalyi trouve ici tout son sens: les apprenants sont le plus heureux lorsqu'ils vivent un état dit de "flux" ("*flow*) ou d'*expérience optimale* dans lequel ils sont entièrement immergés dans une activité. Trois conditions inter-reliées doivent être présentes pour atteindre un état de flux:

(i)L'activité doit comporter des objectifs clairs et une progression, ce qui donne une direction et une structure à la tâche;

(ii)La tâche doit comporter un feedback clair et immédiat, ce qui aide à s'adapter aux exigences changeantes et à ajuster sa performance afin de maintenir l'état de flux;

(iii)Un bon équilibre entre les défis perçus et ses compétences perçues doit être présent.

Les personnes qui présentent certains traits de personnalité seraient plus susceptibles d'obtenir des expériences de flux: la curiosité, la persévérance, un faible égocentrisme et une tendance à se consacrer à des activités pour des raisons strictement intrinsèques, c'est-à-dire, la joie d'apprendre la langue cible. Il s'agit de la personnalité dite *autotélique*.

Nous savons que les trois conditions précédentes sont remplies en Ticéitude. Nous l'avons constaté à plusieurs reprises lorsque nous rendions visite aux élèves de Toowoomba Grammar School ou de Fairholme Collège à Towoomba, ils avaient l'air heureux d'apprendre et on ne ressentait pas l'impatience de la fin du cours qu'on peut souvent ressentir dans une classe traditionnelle. Ces élèves nous ont d'ailleurs confié qu'ils se sentaient plus libres dans leur apprentissage, et par conséquent, plus heureux. L'un d'eux nous a même confié qu'il ne regardait plus sa montre pour savoir si la fin du cours était proche. Nous avons constaté un véritable engagement d'apprendre dans ces classes. Le psychologue Martin Séligman[42], considéré comme instigateur du courant de la psychologie positive, a suggéré que «l'engagement motivé intrinsèquement dans des activités qui impliquent complètement la personne constitue l'une des trois composantes du bonheur». On peut donc parler ici d'un environnement du «bonheur d'apprendre». Nous retenons de tout cela plusieurs paramètres:

(i) l'engagement de l'apprenant dans le processus de son apprentissage est crucial; la notion de Ticéitude va dans ce sens, nous l'avons dit;

[41] Martin Seligman. La Force de l'optimisme Broché – 30 avril 2008
[42] Seligman Martin E. P. (2002). *Authentic Happiness.* New York : Free Press.

(ii) un environnement ticéitudinal promeut le bonheur d'apprendre; nous l'avons dit, il s'agit d'une écologie d'apprentissage dans un environnement durable;

(iii) l'apprenant autonome est plus motivé, il construit son savoir à son rythme;

(iv) un environnement durable d'apprentissage est fondé sur un dispositif hybride où l'apprenant se sent bien; nous l'avons expliqué, l'apprenant a besoin d'aide, de soutien, d'accompagnement; on parle de durabilité parce que un tel environnement est vivant; il change constamment;

(v) la notion de bonheur d'apprendre n'a aucun sens dans un environnement qui renforce un certain égocentrisme; le bonheur d'apprendre se partage avec les autres;

(vi) la Ticéitude est un environnement durable convivial; il fait bon retrouver les autres pour apprendre, et cela inclut le formateur, le coach, le professeur, voire même les parents.

Nous avons mentionné au début de cette recherche que l'objectif de tout apprentissage est un processus à atteindre. L'ambiguité de cette phrase interpelle. En effet, comment peut-on atteindre un processus puisqu'il s'inscrit dans la continuité du temps? *Dannelse* le mot danois, nous l'avons dit, nous met sur la voie et est traduit par «*homme en devenir*». Pour nous, l'apprenant est en devenir; par conséquent, le processus d'apprendre est ce sur quoi il doit se concentrer. Par ailleurs, le verbe «atteindre» vient du latin «*attingere*» qui peut vouloir dire «toucher». On pourrait donc interpréter la phrase «l'objectif est un processus à atteindre» comme, il faut être relation avec l'objectif qui est le processus (il faut toucher du doigt l'objectif). Il est vrai que nous aurions pu utiliser le verbe «aveindre» qui veut dire «amener à soi», «saisir quelque chose avec effort». On pourrait ainsi saisir l'objectif qui est le processus. La notion de Ticéitude implique un processus d'hybridation qu'il convient d'amener à soi. Le dispositif en ligne, les participants (y compris le coach ou le professeur) sont à l'évidence, partie intégrante de ce processus. L'apprenant est saisi en Ticéitude, mais la Ticéitude le saisit également puisqu'elle n'est pas séparée du processus d'apprentissage. Quand on apprend en Ticéitude, on a déjà abandonné «le moi d'abord» qui se traduit souvent en «moi tout seul». Il existe une certaine «agilité» en Ticéitude; cela peut vouloir dire que l'apprenant est libre de ses mouvements. Il n'est plus engoncé dans une attitude ou une pédagogie rigide. En Ticéitude, l'école devient une habitation. Ce n'est plus un endroit où on va seulement pour apprendre au sens strict du mot, mais un «chez soi» puisque on habite en Ticéitude en quelque sorte. Pour faire une comparaison avec les Aborigènes qui habitent en Australie depuis plus de 40000 ans et qui considèrent qu'ils appartiennent à la terre, mais que la terre n'appartient à personne, on pourrait dire que l'apprenant de FLE en Ticéitude appartient à la langue qu'il apprend, qu'il observe, et c'est dans ce sens qu'on peut parler d'habitation en Ticéitude; très rapidement, l'apprenant se sent chez lui, donc une grande confiance s'installe (We feel at home), et c'est ce sentiment de bien être qui permet d'aller plus loin. Ainsi, on a créé un environnement qui permet un enseignement plus naturel et plus créatif. Nous

l'avons dit, il ne s'agit plus de forcer l'apprentissage de nos jours. Pour reprendre l'expression de Sugata Mitra, la Ticéitude ouvre des fenêtres sur l'apprentissage autonome pour éclairer l'apprenant afin qu'il prospère (Thrive). On pourrait dire en fait que la Ticéitude est aussi un environnement maïeuticien, c'est-à-dire propice à «l'accouchement» des connaissances. Mais précisons qu'il s'agit d'un accouchement sans douleur!

Par ailleurs la Ticéitude s'inscrit dans un paradigme autopoïétique, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un système vivant, un système «du vivant» osons-nous écrire. C'est un système, rappelons-le, qui gère son information à l'intérieur de lui-même. Il y a mouvement donc créativité incessante: c'est la vie et donc l'apprentissage qui s'invente à chaque instant dans le mouvement des interactions entre les êtres dans leur environnement spécifique. Nous faisons référence ici à un système de l'énaction, c'est-à-dire un dispositif qui suscite le savoir, qui fait advenir le savoir, et donc, encore une fois, qui est créatif. On trace son apprentissage en apprenant! Et puis, nous l'avons dit, la Ticéitude s'inscrit également dans un renouveau pédagogique de l'apprenance collective. C'est Albert Jacquard qui nous rappelait que «la rencontre est la finalité du savoir» et Pierre Gravel[43] qui disait: «ne compter que sur soi, c'est risquer de se tromper»! La collaboration est une norme de vie en Ticéitude. En Ticéitude, on développe un agir compétent, c'est-à-dire que l'apprenant devient non seulement autonome, mais est capable d'apprendre par expérience: l'école s'apparente alors à une expérience de vie. Dans ce paradigme, nous sortons de l'entropie qui est une absence de mouvement où l'énergie n'est pas renouvelée pour entrer en néguentropie, c'est-à-dire, un système ouvert qui permet de faire rentrer l'humanisation dans la relation d'apprentissage. C'est une invitation à apprendre ou une invitation au voyage, car apprendre, c'est voyager. D'ailleurs, c'est seulement dans des systèmes ouverts qu'on est curieux ou qu'on le devient. La curiosité, ici, est devenue le moteur de l'apprentissage en Ticéitude. Et Dieu sait si cela est essentiel dans l'apprentissage du FLE ou des langues en général! En Ticéitude, le chemin n'est jamais complètement tracé car il s'auto-trace en permanence; par conséquent, on sait quand on commence, si on peut dire, mais on ne sait jamais quand on finit. Mais n'est-ce pas le propre de l'apprentissage d'une langue? On n'a jamais fini de l'apprendre. D'ailleurs, on pourrait dire la même chose de sa langue maternelle!

Nous sommes vraiment entrés dans une ère nouvelle: celle de la communication à tous azimuts, mais aussi celle de l'apprenance. Au siècle des lumière l'humanité était entrée dans l'ère de la culture et l'invention de l'imprimerie y a contribué grandement. Mais aujourd'hui, c'est un peu comme si nous avions une deuxième chance: ce que nous appelons «l'ère de la brillance numérique»; mais pour que la lumière continue de briller, faut-il encore que l'humanité s'oriente vers un humanisme profond, et,

[43] L'abbé Pierre Gravel (24 septembre 1899 à Château-Richer, Québec - 29 août 1977 à Québec). nationaliste québécois, il a participé à la vie sociale du Québec de maintes façons.

nous sommes intimement persuadé que l'apprentissage des langues y contribue. On ne brille que dans la lumière! Nous faisons partie de ceux qui pensent que l'obscurantisme est seulement une absence de lumière, une absence de «savoir». Les nouvelles technologies nous permettent d'illuminer nos vie par le savoir, par la connaissance, par l'apprentissage. Il s'agit d'apporter une présence, une «brillance». La Ticéitude, qui est une philosophie d'apprentissage humaniste, comme nous l'avons dit, apporte cette «brillance» car elle permettra peut-être de développer le jeu intérieur des apprenants du monde entier grâce à la richesse de l'échange humain. C'est par ce jeu intérieur que l'apprenant peut s'éloigner un petit peu de son égo pour se rendre compte que la vie s'enrichit quand on sort du «moi, je». Ainsi apprendre prend une valeur holistique plus humaniste. Nous l'avons dit: apprendre, c'est être, c'est faire, c'est créer, c'est être libre, et enfin, c'est être soi-même. Finalement, apprendre, c'est être capable de rencontrer «des autrui significatifs» de l'apprentissage, c'est-à-dire des gens qui comptent dans notre processus d'apprentissage: le professeur, les pairs, les parents. La Ticéitude est en fait une invitation à aller vers les autres en apprenant. Nous l'avons mentionné au début de cette thèse: «apprendre une langue étrangère, c'est voyager», mais apprendre une langue étrangère en Ticéitude, c'est voyager avec les autres avec pour seul véritable objectif le processus d'apprentissage qui génère un

engouement, une joie de vivre d'apprendre parce qu'on réalise qu'on n'est plus jamais seul, et pourtant on développe son autonomie d'apprentissage. Nous sommes conscient qu'il reste beaucoup à faire pour que cette notion s'enrichisse de l'apport des autres et que notre dispositif d'apprentissage du FLE soit suffisamment riche. Ainsi, les jeunes apprenants du monde entier pourront apprendre notre belle langue dans un environnement numérique propice à l'apprentissage qui ne génère pas de stress et qui permet d'apprendre seul avec les autres. On peut véritablement parler de capacité d'émerveillement qui se révèle essentielle dans ce processus. Il ne faut pas une seule théorie pour apprendre, ni une seule interprétation, mais une multitude d'approches, et c'est ce que permet l'apprentissage en Ticéitude. En Ticéitude, on est impliqué dans le processus de création, de richesse, parfois de débordement, et surtout, on ne tombe pas dans la banalité. L'apprentissage devient riche lorsque l'inattendu arrive associé à la joie d'apprendre, tandis qu'on est dans l'enfermement, le piège, lorsqu'on est coincé dans la rigidité de certains curriculum ou seulement entre les murs de la classe traditionnelle. Le numérique nous permet de sortir du «huis-clos»[44] de Jean-Paul Sartre où les apprenants ne peuvent être ni ensemble, ni se séparer. En Ticéitude, les apprenants sont ensemble mais on aussi la possibilité d'apprendre en autonomie. Il y a en quelque sorte un miracle qui émerge de tout cela. L'ère de «la brillance numérique» permet à la Ticéitude d'exister et de se développer. Il y a énergie et lumière. Il est intéressant de constater que la physique quantique découvre que la matière est simultanément énergie et lumière.

[44] ***Huis clos*** est une pièce de théâtre en un acte de Jean-Paul Sartre, rédigée à la fin de l'année 1943 et représentée pour la première fois le 27 mai 1944 au théâtre du Vieux-Colombier, à Paris. Cette pièce de théâtre est symbolique de l'existentialisme, mouvement littéraire du début du xx^{e} siècle où l'être humain est défini par ses gestes et ses non-gestes.

Bibliographie

Adler, R. W., & Milne, M. J. (1995). Increasing learner-control and reflection: Towards learning-to-learn in an undergraduate management accounting course. Accounting Education, 4(2), 105–119.

Alava, S. (2000). «Lire l'Internet : approche documentaire du cyberespace». In Alava, S. (dir.) Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation de pratiques de formation ? Bruxelles : de Boeck Université. pp. 197-209.

Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), Theory and practice of online learning. Athabasca, Canada: Creative Commons: Athabasca University.

Anderson, B (2006), Shift happens? The realities of e-learning.

Anderson, T. (2004). T. Anderson and F. Elloumi (Eds,). Teaching in an online, learning Context. Theory and Practice of Online Learning. http://cde.athabascau.ca/online_book/. Retrieved April 10, 2006.

Anderson, T. et Kuskis, A. (2007). Modes of Interaction in Distance Education: Recent Developments and Research Questions. Dans M. G. Moore et W. G. Anderson (éds.), Handbook of Distance Education (2e éd., pp. 129-141). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. and Archer, W. (2000). Teaching, presence. Research into online communities of inquiry. http:// communitiesofinquiry.com/sub/teaching.html . Retrieved April 10, 2006. (Updated November 2, 2009: http://communitiesofinquiry.com/papers_tp)

Aube, M. (1998). Sur l'autoroute électronique, les voyages formeront-ils la jeunesse? Vie pédagogique 98 (mars-avril), pp36-39).

Anderson, T. (2003). Forms of interaction in distance education. Dans M. G. Moore et W. G. Anderson (éds.), Handbook of distance education (1e éd., pp. 129-144). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Baccino, T. (2004) La lecture électronique. Presse universitaire de Grenoble.

Bailly, Danielle. (1997) Didactique de 1'anglais : Objectifs et contenus de Z'enseignement, Paris, Nathan.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. New York: General Learning Press.

Bandura, A. (1973). Aggression: A Social Learning Analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bangert, A. W. (2009). Building a validity argument for the community of inquiry survey instrument. The Internet and Higher Education, 12(2), 104-111.

Barbot, M.-J. (2001). Les auto-apprentissages, CLE International, Paris.

Barbot, M.-J. (1997). «Cap sur l'auto-formation : multimédias, des outils à s'approprier». In Oudart, P. (dir.). Multimédias, réseaux et formation ; le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Paris : Hachette : pp. 54-63.

Baker, Celia. (2012, November 25). Flipped classrooms: Turning learning upside down: Trend of «flipping classrooms« helps teachers to personalise education. Deseret News. Retrieved from http://www.deseretnews.com/article/765616415/Flipped-classrooms-Turning-learning-upside-down.html?pg=all.

Baron, A. E. (2004). Auditory instruction. Dans D. H. Jonassen (éd.), Handbook of Research on Educational Communications and Technology (2e éd., pp. 949-978). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlhaum Associates Inc.

Bassano, S. and Christison, M.A. (1982) *Drawing Out.* San Francisco, Alemany Press.

Bautier, Elizabeth. (2008). Pratiques de travail et pratiques langagières scolaires : constructions au quotidien des inégalités sociales d'apprentissage[en ligne]. In : Centre nantais de sociologie ; centre de recherche en éducation de Nantes. 16 – 17 juin 2008. *Ce que l'école fait aux individus[En ligne]*. Nantes : CREN, 2008. (consulté le 30 août 2009) http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/Bautier.pdf - http://www.sociologie.univ-nantes.fr/70511134/0/fiche___pagelibre/&RH=1207686987821

Belin, E. (2002), *Une sociologie des espaces potentiels. Logique dispositive et expérience ordinaire*, Bruxelles, De Boeck Université.

Belin, E. (1999) « De la bienveillance dispositive », dans *Le dispositif, entre usage et concept*, Revue Hermès, n°25, CNRS Éditions, p. 245-259.

Belz, J. (dir.) (2003). *Telecollaboration***.** Numéro spécial de *Language Learning & Technology*, mai 2003, vol. 7, no 2. http://llt.msu.edu/vol7num2/default.html

[BelzThorne05a]

Belz, J. A. & Thorne, S. (dir.) (2005a).*Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education. The 2005 annual journal of the AAUSC*. Boston, MA : Heinle et Heinle.*[BelzThorne05b]*

Belz, J. A. & Thorne, S. (2005b). "Introduction: Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education and the Intercultural Speaker". In Belz, J. A. & Thorne, S. (dir.). pp. vii-xxv.

Bearne, E. (2003). Rethinking Literacy: Communication, Representation and Text. Reading Literacy and Language, 37(3), 98–103.

Bearne, E. & Wolstencroft, H. (2007). Visual Approaches to Teaching Writing. Multimodal Literacy 5–11. London: Sage.

Bearne, E., Clark, C., Johnson, A., Manford, P., Mottram, M. & Wolstencroft, H. With Anderson, R., Gamble, N. & Overall, L. (2007). Reading on Screen. Research undertaken by the United Kingdom Literacy Association with support from the Qualifications and Curriculum Authority January – June 2006.

Bautier E. (dir.) (2008), Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle, Lyon, Chronique Sociale.

Bautier (E), "L'adaptation des formes scolaires aux élèves : aide ou leurre ?" in L. Talbot (dr), Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage, Erès, Toulouse, 2005.

Bautier (E), Rochex (J.-Y.), "Activité conjointe ne signifie pas significations partagées", in C. Moro et R. Rickenmann (eds), Situation éducative et significations, Raisons Éducatives, Bruxelles, De Boeck, 2004.

Bautier (E), Rochex (J.-Y.), L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification, Paris, A. Colin, 1998.

Benson, R. 2001. What do we do in face-to-face classrooms? (Conference, paper) http:/illinois.online.uillinois.edu. Accessed July 16, 2007.

Benson, M. (1990), « Collocations and general-purpose dictionaries », International Journal of Lexicography 3(1), 23-35.

Berrett, D. (2012, February 19). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. The Chronicle of Higher Education. Retrieved from http://chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857.

Berger, G, 1962, L'homme moderne et son éducation.

Black, G. (2001). A comparison of traditional, online, and hybrid methods of course delivery. International conference on teaching online in higher education: Synthesizing online teaching strategies. November 2001. http:// www.ipfw.edu/as/tohe/2001/Papers/black1.htm Retrieved on July 16, 2007.

Borg, Serge (2012). Analyse de discours et pensées didacticiennes. Les lieux féconds d'une rencontre.Actes du Colloque Miroir - 2012 pp. 263-275.

Borg, Serge (2001). La notion de progression. Paris: Didier. 175p. (Studio didactique) - ISBN 2-278-05131-8. . .

Bouchard, P. (2000). Autonomie et distance transactionnelle. dans : Alava, S et al. Cyberspace et formations ouvertes. Bruxelles, De Boeck, pp. 65 - 78.

Bourguignon C., « L'apprentissage des langues par l'action » in L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Barcelone, Difusion, 2009, pp.49-77.

Bourguignon, C. & Puren, C. (2007) Evaluer dans une perspective actionnelle: l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue, Le Havre, Editions Delbopur.

Bourguignon Claire (2006), De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues- cultures , in Synergie Europe La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures.

Blin, F., 1998. « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia », Études de Linguistique Appliquée, n°110, p. 215-226.

Boud D. et Knights S., 1996. "Course design for reflective practice", N. Gould et I. Taylor (dir.), *Reflective learning for social work: research, theory and practice*, Aldershot, Arena, Ashgate Publishing, p. 23-24.

Brecht, H. D., & Ogilby, S. M. (2008). Enabling a comprehensive teaching strategy: Video lectures.

Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice, 7, 71–86. Retrieved from

http://www.jite.org/documents/Vol7/JITEV7IIP071-086Brecht371.pdf.

Brown, J. (2007). Feedback: the student perspective. Research in Post-Compulsory Education, 12(1), 33 - 51.

Brown, T.H. (2006). Beyond constructivism: Navigationism in the knowledge era. On the Horizon, 14(3), 108-120, Emerald Group Publishing limited, Bradford, United Kingdom.

Brudermann, C. (2010). « Analyse de l'efficacité des stratégies de travail des étudiants à distance dans un dispositif hybride – Etape d'une recherche-action ». *ALSIC*, 13. DOI : 10.4000/alsic.1348.

Bryant, S. M., & Hunton, J. E. (2000). The use of technology in the delivery of instruction:Implications for accounting educators and education researchers. Issues in Accounting Education, 15(1), 129–162.

Butcher, P. G.; Swithenby, S. J; Jordan, S, E. (2009). "eAssessment and the independent learner". Présenté à la ICDE World Conference on Open Learning and Distance Education, Maastricht, Juin. http://www.open.ac.uk/cetl-workspace/cetlcontent/documents/4a3243adb11a4.pdf

Buxton, B. (1992). Telepresence: Integrating Shared Task and Person Spaces. Actes de Graphics Interface '92, (pp. 123-129).

Buzan, T. B. (2012) Mind map. Dessine-moi l'intelligence. Paris : Eyrolles.

Byram, M. (1989). Cultural Studies in Foreign Language Education, Avon (Multiling. Matters).

Caine, R.N., & Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the human brain.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Carré, P.(2004), « Bandura, une psychologie pour le XXIème siècle ? », Savoirs 2004/5 (Hors série), p. 9-50.

Carré, P. & Moisan, A. (Dir.) (2002). La formation auto-dirigée. Paris : L'Harmattan.

Carré, P. (2003). Un état de la recherche sur Pautoformation. In A.-F. Trollat, et coll. Actes du 6eme collogue européen sur l'auto-formation, Dijon: Educagri Editions.

Carré, P. (Dir.) (2001). De la motivation à la formation. Paris : L'Harmattan. Carré, P. (2002). Après tant d'années... Jalons pour une théorie psychologique de 1'autodirection. In P. Carre & A. Moisan (Dir.), La formation auto-dirigée (19-32). Paris : L'Harmattan.

Cavalla, C. (2011). L'enseignement des affects en FLE : essai autour des collocatifs d'intensité. Colloque International Emotion, cognition et Communication. 23-26 juin, Université de Chypre, Nicosie.

Cavalla, C. Labre, V. (2009). L'enseignement en FLE de la phraséologie du lexique des affects. In Tutin, A. Novakova, I. (Eds.), Le lexique des émotions et sa combinatoire lexicale et syntaxique (pp.297-316). Grenoble : Ellug.

Cavalla, C. (2006). Lexique et représentation des sentiments. In Louis V., Auger, N. Belu, I. (Eds.), Former les professeurs de langues à l'interculturel. À la rencontre de différents publics (pp.185-198). Louvain-la-Neuve, Belgique : Cortil-Wodon E.M.E.

Cavalla, Crozier, E. (2005). Emotions-Sentiments, Nouvelle approche lexicale
du FLE. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.

Cavalla, C. Crozier, E. (2005). Expérience d'enseignement de l'expression des émotions sentiments en classe multiculturelle de FLE. In Bertrand, O. (Ed.), Diversités culturelles et apprentissage du français. (pp.57-70). Paris : Editions Ecole Polytechnique.

Chapelle, C. (1997). "CALL in the year 2000. Still in search of research paradigms?". *Language Learning & Technology*, vol. 1, nº 1. pp. 19-43. http://llt.msu.edu/vol1num1/chapelle/default.html.

Charlier B.,Deschryver N., PERAYA D. (2006). « Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides». Distances et savoirs. Volume 4, n4/2006.

Chomsky, N.1972. Language and mind. Enlarged Edition. Cam- bridge, Massachusetts, Massachusetts Institute of Technology Press.

Chomsky, N. 1966. Topics in the theory o f generative grammar. The Hague, Mouton and Company.

Chomsky, N. 1965. Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Massachusetts, Massachusetts Institute of Technology Press: 251p.

Chomsky, N. 1957. Syntactic structures. The Hague, Mouton and Company.

Christensen, C.B. (1975). *"Achieving Language Competence With Affective Learning Activities." Foreign Language Annals*, 8, 157-170. Christison, MA (1993) March 24. Personal Communication.

Cicurel, F. (2001). – Analyser les interactions en classe de langue étrangère : quels enjeux didactiques. In. M. Marquilló Larruy, Questions d'épistémologie en didactique du français, journées d'étude du 20-22 janvier 2000 (p. 203-210). Poitiers : Les cahiers FORELL.

Clermont, P., Millécamps, C., Rodes, F. & Saderi, F. (2001). École-Collège : Pour une continuité des apprentissages en français. Paris : Bertrand-Lacoste.

Collis, B., & Moonen, J. (2001). Flexible Learning in a Digital World. London, UK: Kogan Page.

Conein, B. (2004). "Cognition distribuée, groupe social et technologie cognitive". *Réseaux*, nº 124. pp. 55-79.

Coste, D (1989). « La grammaire entre linguistique et didactique », in A.M.
Jaussaud et J. Petrissans coord., Grammaire et Français langue étrangère, Actes
du Colloque organisé par l'ANEFLE et le CUEF de Grenoble, PUG, pp. 3-13. COSTE, Daniel;
Courtillon, Janine et alii (1976. Un Niveau-Seuil. Paris, Hatier. Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe 2001. Cadre commun Européen de référence pour les langues. Paris : Didier.

Crahay Marcel (2010). Psychologie de l'éducation. Paris : Presses universitaires de France.

Dehaene S. Les quatre piliers des apprentissages, ou ce que nous disent les neurosciences, ParisTech Review, Novembre, 2013.

Cruse D.A. (1986), Lexical Semantics, Cambridge University Press, Cambridge.

Csikszentmihalyi, M. (2006). La créativité: psychologie de la découverte et de l'invention. R. Laffont.

Csikszentmihalyi, M., ABUHAMDEH S., NAKAMURA, J. (2005). Flow. In A.-J. Elliot & C.-S. Dweck (eds.) Handbook of competence and motivation, 598-608. New York: Guilford Press.

Csikszentmihalyi M. (2004). Creativity, fulfillment and flow. Monterey, California: TED.com. Disponible sur internet

Csikszentmihalyi, M., RATHUNDE K., WHALEN S. (1993). Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure (New York: Cambridge Uni. versity Press.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York, Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M., Lefevre J. (1989). Optimal experience in work and leisure. Journal of Personality and Social Psychology, 56(5), 815-822.

Decamps, S. ; Depover, C. & De Lievre, B. (2011). « Moduler l'encadrement tutoral dans la scénarisation d'activités à distance ». In Nissen, E. ; Poyet, F. ; Soubrie, T. (dir.), Interagir et apprendre en ligne. Grenoble: Ellug, pp.123-146.

Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (1984): Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human. Demaizière, F., 2008. Le dispositif, un incontournable du moment. http://alsic. revues.org index384.html. (Consultée le 11 mars 2009). Behavior. New-York / London: Plenum Press.

Demaizière, F. / Foucher, A.-L. (1999) : "Autoformation : relations et dispositifs", *Le Français dans le Monde*, no 305, juillet-août, pp. 39-41.

Demaizière, F. (1996): "Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques", *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, no 1-2, pp. 63-94.

Denis, B. (2003). « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? ». Distances et savoirs, 2003/1 Vol. 1, pp. 19-46. DOI : 10.3166/ds.1.19-46.

Dennis, A. R. et Valacich, J. S. (1999). Rethinking Media Richness: Towards a Theory of Media Synchronicity. Proceedings of the Thirty-Second Annual Hawaii International Conference on System Sciences, (Vol. 1, pp. 1017) IEEE Computer Society.

Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). Enseigner avec les technologies : Favoriser les apprentissages, développer des compétences. Montréal : Presse de l'Université du Québec.

Depover, C. (2005). Les TIC ont-elles leur place en milieu scolaire africain ? TICE et Développement. En ligne http://www.revuetice.info/document.php?id=522.

Deschênes, A.-J., Gagné, P., Bilodeau, H., Dallaire, S. et Bourdages, L. (2001). Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance: le point de vue des concepteurs. Revue de l'enseignement à distance, 16(1), 1-31.

Develotte, C. & Mangenot, F. (2010). « Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues ». Distances et savoirs, 2010/3 Vol. 8, pp. 345-359.

Dewey J. (2011). « Démocratie et Éducation », suivi de « Expérience et Éducation », Armand Colin Éditeur, Paris, Édition 2011 (Introduction Denis Meuret, préface Joëlle Zask, présentation Gérard Deledalle), ISBN 978-2-200-27265-4.

Dewey J. (1916), Democracy and Education, New York, McMillan.

Dick, P,K(1975) L'homme variable. Librairie des chaps-Elysées.

Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.P. (1993). L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? Études de linguistique appliquée, 92, 23-37.

Doueihi, M. (2011). Pour un humanisme numérique. Seuil, Paris.

Doueihi, M, (2008). La grande conversion numérique. Seuil, Paris.

Dumortier, J.-L. (2006A). La dentellière et les fils du discours, dans DUMORTIER, J.-L. & LEBRUN, M. (éds). Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes « difficiles ». Namur : Presses universitaires de Namur.

Duncan, N. (2007). "Feed-Forward": Improving Students' Use of Tutors' Comments. Assessment & Evaluation in Higher Education, 32(3), 271-283.

Educause, (2006). 7 things you should know about... Screencasting (pp. 2): The EDUCAUSE Learnign Initiative.

Edward B. 1989.Drawing on the Right Side of the Brain, Penguin Putnam.

Edward B. 1986. Drawing on the artist within. Simon & Schuster.

Ehrman et Dornyei, Z. (1998). Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom. Thousand Oaks, CA: Sage.

Eisenman L., Hill D., Bailey R. et Dickison C., "The beauty of teacher collaboration to integrate curricula: professional development and student learning opportunities", *Journal of Vocational Education Research*, 2003, 28 (1), http:// scholar. lib. vt. edu/ ejournals/ JVER/ v28n1/ eisenman. html

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity - Theoretical approach to developmental research.* Helsinki : Orienta-Konsultit.

Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel In F. Larose & T. Karsenti (Eds.), La place des TICE en formation initiale et continue à l'enseignement : bilan et perspectives. (pp. 99-128). Sherbrooke: Editions du CRP, Université de Sherbrooke.

Finch, A. (2002). A systems view of the EFL class: Mapping complexity. Retrieved November 14, 2006, from http://www.finchpark.com/arts/index.htm.

Finch, A. (2001). Complexity in the language classroom. Retrieved November 14, 2006, from http://www.finchpark.c om/arts/complex/ind01.htm.

Foucambert, J. (1994). L'enfant, le maître et la lecture.

Foucault, *L'écriture de soi*, Corps écrits n° 5, février 1983, pp. 3-23, reproduit *in Dits et écrits*, volume IV, Gallimard.

Freinet, C. (1971) La méthode naturelle. 3 volumes, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968-1969. Pour l'école du peuple. Paris, Maspero.

Freinet, C. (1964)Les techniques Freinet à l'école moderne. Paris, Colin-Bourrelier.

Freinet, C. (1957)Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne. Paris, Bourrelier, 1956. L'école moderne française. Montmorillon, Editions Rossignol.

Freinet, C. (1950) Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation. Cannes, Editions de l'École Moderne Française; réédition Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971.

Friedman TL. The World is flat: A brief history of the 21st century. New York: Farrar Straus Giroux; 2007.

Gallien, T. et Oomen-Early, J. (2008). Personalized Versus Collective Instructor Feedback in the Online Courseroom: Does Type of Feedback Affect Student Satisfaction, Academic Performance and Perceived Connectedness With the Instructor? International Journal on E-Learning, 7(3), 463-476.

Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1993): A student's contributions to second language learning. Part II: affective variables. Language Teaching 26 : 1-11.

Gardner, R.C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning : The Role of Attitude and Motivation. London: Edward Arnold.

Gardner, H.E. (2003). Intelligence in seven steps. Retrieved February 20, 2004, from http:/ www.newhorizons.org/future/Creating_the_Future/ crfut_gardner.html.

Gardner, H. E. (1999). Multiple approaches to understanding. In C. M. Reigeluth (Eds.), Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory (Volume II, pp.69-89). Mahwah, NJ: Lawrence.

Garner, S. (2008). The Use of Screencasting and Audio to Support Student Learning. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008, Vienna, Austria (pp. 4693-4698) AACE.

Garrison, D.R.; Anderson, T. (2003). E-learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice. New York, Routledge.

Garrison, D.R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century : A shift from structural to transactional issues. International Review of Research in Open and Distance Learning, 1 (1). http://www.irrodl.org/content/v1.1/randy.html (12/01/07)

Garrison, D.R.; Anderson, T. ; Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text based environment : computer conferencing in higher education. The Internet and Higher Education, 2, 2/3, pp.87-105

Gee, J. (2003). What Video Games have to Teach us about Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. (2004). Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling. New York: Routledge.

Germain, C., J. Netten and P. Movassat. 2004. 'L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats.' The Canadian Modern Language Review, Vol. 60, No. 3, pp. 309- 332.

Germain, C., J. Netten and S.P. Séguin. 2004. 'L'évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats.' The Canadian Modern Language Review, Vol. 60, No. 3, pp. 333- 353.

Germain, C. and J. Netten. 2004. 'Étude qualitative du régime pédagogique du français intensif.' The Canadian Modern Language Review, Vol. 60, No. 3, pp. 393-408.

Ghitallia, F, Boullier, D, Gkouskou-Giannakou, P, Le Douarin, L, Neau, A. (2003) L'outre-lecture, manipuler, (s')approprier, interpréter le web. Bibliothèque publique d'information/ Centre Pompidou.

Gibbs, G. (2006). How assessments frames student learning. Dans C. Bryan et K. Clegg (éds.), *Innovative assessment in higher education* (pp. 23-36). Londres: Routledge.

Gibbons J. et Gray M. (2002). “An integrated and experience-based approach to social work education: The Newcastle model”, *Social Work Education*, 21 (5), p. 529-549.

Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educa-tional Psychology*, Vol. 76, No. 4, pp. 569-582.

Gibson, J.J. 1977. « The Theory of Affordances » in R. Shaw and J. Brandsford (éds). Perceiving, Acting, and Knowing : Toward an Ecological Psychology, pp. 62-82.

Gibson, J.J. 1979. The Ecological Approach to Visual Perception. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.

Giffard, A, Fauré, A, Stieger, B. (2009) Pour en finir avec la mécroissance; quelques réflexions d’Ars industrielis. Flammarion.

Glasser, W.(1986). Control theory in the classroom. New York. Perennial Library Press.

Goldman J-P., Nerima L. & Wehrli, E. (2001), « Collocation extraction using a syntactic parser », in Proceedings of the ACL ‘01 Workshop on Collocation, Toulouse, 61-66.

Goswami Usha (2008a). « Principles of learning, implications for teaching: A cognitive neuroscience perspective ». Journal of Philosophy of Education, vol. 42, n° 3-4, p. 381-399.

Goswami Usha (2008b). « Reading, dyslexia and the brain ». Educational Research, vol. 50, n° 2, p. 135-148.

Greenhow, C. (2011). Online social networking and learning. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning, 1*(1), 36–50.

Gruber et al., 2014, « States of Curiosity Modulate Hippocampus-Dependent Learning via the Dopaminergic Cirsuit », Neuron, 84, 1-11.

Hase, S. & Kenyon, C. (2000). From andragogy to heutagogy. ultiBASE, 5 (3).http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase1.pdf.

Hase, S. (2009). Heutagogy and e-learning in the workplace: Some challenges and opportu- nities. Impact: Journal of Applied Research in Workplace E-learning, 1(1), 43-52. DOI: 10.5043/impact.13

Hase, S. & Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of complexity theory. Complicity: An International Journal of Complexity and Education, 4(1), 111-119.

Henri F., Lundgren-Cayrol K., Apprentissage collaboratif à distance - Pour comprendre et concevoir les environnements d’apprentissages virtuels, Sainte-Foy (Canada), Presses de l’Université du Québec, 2001.

Heutte, J. (2013). L'écologie des communautés d'apprenance : quelques jalons épistémologiques pour l'éclairage théorique de la part des autres dans l'agentivité personnelle, *Dans D. Cristol, P. ; Cyrot et C. Jeunesse (dir). Renforcer l'autoformation : Aspects sociaux et dimensions pédagogiques* p. 121-144. Lyon : Chronique Sociale.

Heutte, J. (2012). Focus sur quelques conditions psychosociales du pilotage de l'innovation institutionnelle nécessaire au déploiement de la pédagogie universitaire. *27e congrès de l'AIPU, Trois-Rivières, Canada.*

Heutte, J. (2011a). Piloter l'innovation de l'intérieur : pour la promotion d'une science de conception orientée vers la production collective de connaissances, *23e colloque de l'ADMEE,* Paris (France).

Heutte, J. (2011b). La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme. Thèse de doctorat inédite. Université Paris Ouest-Nanterre-La Défense.

Hill, L. H. (2001). The brain and consciousness: Sources of information for understanding adult learning. New Directions for Adult and Continuing Education, 8, 73-81.

Holtzer, G., 2002. « S'approprier une langue étrangère dans des situations et des dispositifs pluriels ». In Appropriation des langues au Centre de la Recherche. Frankfurt am Main : Peter Lang, p. 14-17.

Holtzer, G. (1995). Autonomie et didactique des langues. Le Conseil de l'Europe et les Langues Etrangères, 1970-1990.

Holec, Henri, (1991), "Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage", dans Education Permanente, n°107, 1991. http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf, consulté en février 2007.

Holec, Henri, (1990), "Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre", dans Mélanges Pédagogiques, 1990, CRAPEL. http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf, consulté en février 2007.

Holec, H., 1979, « Autonomie et apprentissage des langues étrangères », Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, repris dans ANDRE, B. (Dir.), 1989 *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Poitier : Didier/Hatier, p. 31-33.

Houssaye, J. (1988). Le triangle pédagogique. Paris: Peter Lang.

Hymes, D (1973–1984) Vers la compétence de communication. Paris, Crédif-Hatier. Gorsky, P. Caspi, A. (2005). A critical analysis of transactional distance theory. The Quarterly Review of Distance Education, 6 (1), pp 1-11.

Hymes, D (1972) «On communicative compétence» sociolinguistiques Selected Reading J.B Pride et H. Homes (Red) Harmond Sworth, Penguin Books.

☐Ice, P., Curtis, R., Phillips, P. et Wells, J. (2007). Using Asynchronous Audio Feedback to Enhance Teaching Presence and Students' Sense of Community. Journal of Asynchronous Learning Networks, 11(2), 3-25.

Jacquard, A. (1991). L'héritage de la liberté. De l'animalité à l'humanitude. Paris: Seuil

Jacquinot, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. Revue Française de Pédagogie, n°102. pp. 55 – 67.

James, R. et Baldwin, G. (1997). Assessment, feedback and support. In. Publié le 1er août 2006. Consulté le 30 octobre 2008, http://www.cshe.unimelb.edu.au/bookpages/chap7.html.

Jensen, E. (2005) Teaching with the brain in mind, CA: The Brain Store.

Jensen, E. (2000). Brain-based learning. San Diego, CA: The Brain Store.

Jézégou, A. (2006). La recherche de flexibilité en formation : conceptions et usage de l'autoformation. Education Permanente, n° 168, pp. 113 - 122.

Jézégou, A. (2005). Formation ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant. Paris, L'Harmattan.

Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. Education Permanente, n°152, pp. 43 - 54.

Jézégou, A. (1998). La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation. Paris, L'Harmattan.

Lévy, P. (2011) La sphère sémantique.

Jonas-Dwyer, D. et Siddiqui, Z. (2006). Feedback in Higher Education : A Literature Review. In. Publié le 9 septembre 2008. Consulté le http://cms.meddent.uwa.edu.au/download.cfm?DownloadFile=EF607E16-96BA- 5DAE-B7F7C320EFBB996D.

Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (2008). Cooperation in the classroom (8th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1978). Cooperative, competitive, and individualistic learning. Journal of Research and Development in Education, 12, 3–15.

Kambouchner, D, Merrieu, P, Stiegler B. (2012) L'école numérique et la société qui vient. Mille et une nuits.

Kalantzis, M. & Cope, B., et al. (2005). Learning by Design. Melbourne, Victoria: VSIC, Common Ground.

Karsenti, T., T. Fortin, F. Larose & M. Clément. 2002. « Les TIC et le défi de la formation pratique dans le cadre de la Réforme de l'éducation ». *In* Larose, F. & T. Karsenti (Dir.). *La place des TIC en formation initiale et continue : Bilan et perspectives*. Sherbrooke/Paris : Éditions du CRP/L'Harmattan (sous presse).

Karsenti, T. & F. Larose (Dir). 2001. *Les TIC… au cœur des pédagogies universitaires.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Karsenti, T., L. Savoie-Zajc & F. Larose. 2001. « Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques ». *Éducation et Francophonie, 29 (1).* Dernière consultation le 25/03/05. http://www.acelf.ca/revue/XXIX-1/articles/03-Karsenti.html.

Karsenti, T. 1998. *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse de doctorat présentée à l'Université du Québec à Montréal.

Karsenti, T. 1999. « Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le Web ». *Cahiers de la recherche en éducation, 4 (3)* : 455-484.

Keller, J. (1996). A Motivating Influence in the Field of Instructional Systems Design Bonnie J. Shellnut Wayne State University November 13, 1996 (Revised 10/15/98)

Kock, N (2007). Emerging E-Collaboration Concepts and Applications (pp. 1-10), London: CyberTech.

Koschmann, T. (2002). "Dewey's contribution in the foundations of CSCL research". In Stahl, G. (dir.). *Computer support for collaborative learning: foundations for a CSCL community*. *Proceedings of CSCL 2002*, Boulder, Colorado.Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. pp. 17-23.

Kovalik, S. (n.d.). ITI overview. Retrieved January 21, 2004, from http:// www.kovalik.com/printer/overview_printer.htm.

Kovalik, S. J., & McGeehan, J. R. (1999). Integrated thematic instruction: From brain research to application. In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory (Volume II, pp. 371-396). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages.* (p. 45-77). London: Academic Press.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis.* Beverly Hills, CA.: Laredo Publishing Company.

Kress, G. (2003). Literacy in the New Media Age. London: Routledge.

Kress, G. & Jewitt, C. (Eds.) (2003). Multimodal Literacy. New York: Peter Lang.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). Multimodal Discourse, London: Routledge.

Kukulska-Hulme A., Shield L. (2008). « An overview of mobile assisted language learning : From content delivery to supported collaboration and interaction », *ReCALL*, 20 (3), pp. 271-289.

Kukulska-Hulme, A., Traxler, J. and Pettit, J. (2007) Designed and User-generated Activity in the Mobile Age. Journal of Learning Design, 2 (1): 52-65. http://www.jld.qut.edu.au/.

Kukulska-Hulme, A. and Shield, L. (2006) Researching new and emerging technologies in language education. Unpublished presentation to internal Open University, UK INTELLECT research group.

Lafortune, L., Jacob, S. et Hébert, D. (2000). Pour guide la métacognition. Ste-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. et St-Pierre, L. (1996). L'affectivité et la métacognition dans la classe. Montréal : Les éditions Logiques.
Lafortune, L. et St-Pierre, L. (1994). La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité. Montréal : Les éditions Logiques.
Lafortune, L. et Saint-Pierre, L. (1993). Stratégies métacognitives et affectives dans la classe de mathématiques. Dans Acte du colloque international (pp. 173-190). Hull : Université du Québec à Hull.
Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). New Literacies Changing Knowledge and Classroom Learning. Buckingham: Open University Press.
Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. Applied Linguistics , 18 (2), 141-165.
Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin.
Legrand, L. (1960) Pour une pédagogie de l'étonnement. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
Lim, C.P., "Trends in online learning and their implications for schools", Educational Technology, 2002, p. 43-48.
Lim, D. H., & Morris, L.M. (2009). Learner and instructional factors influencing learning outcomes within a blended learning environment. Educational Technology & Society, 12 (4), 282–293.
Little, David / Ridley, Jennifer / Ushioda, Emma (2003): Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik.
Little, David / Ridley, Jennifer / Ushioda, Emma (2002): Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom: report on a research-and-development project (1997- 2001). Dublin : Authentik.
Little, David / Dam, Leni / Timmer Jenny (éds) (2000): Focus on learning rather than teaching: why and how?: papers from the IATEFL conference on learner independence, 291.
Little, David (1995): Learning as Dialogue: the Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy. In: System, 23/2, 175-181.
Little, David (1991): Learner Autonomy. Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik.
Kraków, 14-16 May 1998. Dublin: Centre for Language and Communication Studies Trinity College.
Leu, D.J. Jr. (2000) «Our children's future : changing the focus of literacy and literacy instruction«. The Reading Teacher, 53, pp. 424-431.
Ley, K. (1999). Providing feedback to distant students. Campus-Wide Information Systems, 16(2), 63-69.

Linard, Monique, (2003), "Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxe de l'autonomie", in Albero B. (sous la dir. de), Autoformation et enseignement supérieur, Hermès / Lavoisier, pp. 241-263. http://www.e-pathie.org/Linard%202003.pdf, consulté en février 2007.

Linard, Monique, (2002), " Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation", dans Education Permanente n°152, octobre, pp. 143-155.
http://www.e-pathie.org/Linard%202002.pdf, consulté en février 2007.

Linard, Monique, (2001), " Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique", dans E. Delozanne et P. Jacoboni, "Interaction homme-machine pour la formation et l'apprentissage humain", Sciences et techniques éducatives, vol. 8, n° 3-4, pp. 211- 238. http://www.e-pathie.org/Linard%202001.pdf, consulté en février 2007.

Linard, Monique, (2000), "Un autre rôle pour les enseignants", dans Moniteur 92, n°40, décembre 2000. http://www.crdp.ac-versailles.fr/cddp92/monit92/Monit40/propos40.htm, consulté en février 2007.

Linard, Monique, (2000), "L'autonomie de l'apprenant et les TIC", dans Actes Réseaux humains/Réseaux technologiques, Présence à distance, OAVUP, Université de Poitiers, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, 24 Juin 2000 - CRDP Poitiers, pp. 41-49, 2000. http://www.moddoulearning.com/info/?q=node/48, consulté en février 2007.

Liu A., 2009, “Digital Humanities and Academic Change” “English Language Notes”, 47, (Spring-Summer 2009), Spring-Summer 2009, 17-35.

Long, D. (2007) « L’impact des TIC sur la motivation des élèves », PDF, 11p.

Le Boterf, G. Construire les compétences individuelles et collectives, Collection Livres outils - Ressources humaines, janvier 2013.

Leithwood, K. et D. JANTZI (2006). « Transformational school leadership for large scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices », School Effectiveness and School Improvement, vol. 17, p. 201–227.

Leithwood, K., Louis K. SEASHORE, S. ANDERSON et K. WAHLSTROM (2004). How leadership influences student learning, New York: Wallace Foundation.

Lightbrown, P. M., and Spada, N. (1999). *How languages are learned.* Oxford: Oxford University Press.

Loewenstein G. The psychology of curiosity: a review and reinterpretation. Psychological Bulletin. 1994;116(1):75-98.

Manning, C & Schütze, H. (1999), Foundations of Statistical Natural Language Processing, Cambridge (Mass.), MIT Press.

Marty, N. (2005).Informatique et nouvelles pratiques d’écriture, Paris, France : Nathan.

Marcel Mauss (1934)« Les techniques du corps ». Article originalement publié Journal de Psychologie, XXXII, ne, 3-4, 15 mars - 15 avril 1936. Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934.

Mayer, R. E.(2001) Multimedia Learning. Cambridge University Press.

Mayer, R. E., & Anderson, R. W.(1992). The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning.Journal of Educational Psychology, 84, 444-452.

Merrill, M.D. (2002). First principles of instruction. Educationa Technology, Research and Development, 50(3), 43–59.

McGregor, K. M., Merchant, A. R. et Butler, M. (2008). Making feedback more immediate. CALlaborate International, 16, 8-11.

Mangenot, F. (2011). Spécificités du tutorat en langues. In C. Depover et al. (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 213-226). Bruxelles, De Boeck Université.

Mangenot, F. (2011). Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p.337-344). Paris, Editions des archives contemporaines, en partenariat avec l'AUF.

Mangenot, F. (2011). Introduction. Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne. In E.

Mangenot, F., Salam, P.-L. (2010). Quelles normes langagières dans les échanges pédagogiques en ligne ? Une étude de cas. In Bertrand, O. & Schaffner, I., *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage* (p. 53- 72). Palaiseau, Les Editions de l'Ecole polytechnique.

Mangenot, F. & Dejean-Thircuir, C. (2009). Modalités de communication pédagogique dans la formation en ligne. In Canelas-Trevisi et al. (dir.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, p. 335-351. Grenoble, Ellug.

Maturana, H.R. and Varela, F.J. (1980), Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living, Boston Studies in the Philosophy of Science, vol. 42 (Dordrecht: D. Reidel).

Martin, Florence ; Ertzberger, Jeffrey. Here and now mobile learning : an experimental study on the use of mobile technology. Computers and Education,vol. 68, p. 76-85, avril, 2013.

Metz, Ch. (1997), Le signifiant imaginaire. Psychanalyse et cinéma, UGE, coll. 10-18.

Metz, Ch (1970) “Images et pédagogie,” Communications, no. 15 (Paris: Seuil, 1970)

Mitchell, B. (2009). What is Telepresence?, Bradley's Wireless / Networkin Blog. Publié le 29 mars 2009. Consulté le 6 décembre 2009, http://compnetworking.about.com/b/2009/03/29/what-is-telepresence.htm.

Moore, M.G.; Kearsley, G. (1996). Distance education : a system view. Bermont, CA :Wadsworth.

Moore, M.G. (1993). Theory of transactional distance. In : Keegan, D (dir.publ.). Theoretical Principles of Distance Education. New York, Routledge. pp. 22 - 38.

Moravec, J. (2008). Moving beyond Education 2.0. Education Futures [Web log], 15 February. Retrieved 28 November 2009, from http://www.educationfutures.com/2008/02/15/movingbeyond-education-20/ [Archived at http://www.webcitation.org/5lcIrQtA5].

Reuter, Y. (Ed.). (2007). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck.

Newmann, Fred M. (1989). Student engagement and high school reform. Educational leadership, 46 (5), 34- 36.

Ng, K. C., Murphy, D., & Jenkins, W. (2002). The teacher's role in supporting a learner centred learning environment: voices from a group of part-time postgraduate students in Hong Kong. International Journal of Lifelong Education, 21, 462-473.

Nielsen, J. (1997, October 1). *How users read on the web*. Available online at: http://www.useit.com/alertbox/9710a.html.

Nissen, F. Poyet, T. Soubrié (dir.) *Interagir et apprendre en ligne* (p. 7-20). Grenoble, Ellug.

Nunes, Rosa S. (2002). «E a escola ?«. In Educação, Sociedade e Culturas, n° 18, 67-86. Lisboa: Afrontamento.

Nunan, D. (1991). Language teaching methodology: A textbook for teachers. London: Prentice Hall.

Nunan, D., & Lockwood, J. (1991). The Australian English course: Task- based English for post-beginners. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1989). Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1984). Discourse processing by first language, second phase, and second language learners. Unpublished doctoral dissertation, Flinders University of South Australia, Adelaide.

Osguthorpe R.T. et Graham C.R. (2003) "Blended learning environments", The Quaterly Review of Distance Education, 4 (3), p. 227-233.

Paul, M. 2009. Autour du mot « accompagnement », In Recherche et Formation, numéro sur l'accompagnement dans la formation, n° 62, p. 91-108.

Paul, M., (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan.

Paul, M., (2003), *Ce qu'accompagner veut dire : entre tradition et post-modernité*, thèse en sciences de l'éducation, université de Nantes, dirigée par M. Fabre.

Paul, M., 2003, « Ce qu'accompagner veut dire », in *L'accompagnement et la dynamique individu-étude-travail*, Carriérologie, vol. 9, n° 1 et 2, Bibliothèque nationale du Québec.

Paul, M., (2002). « L'accompagnement : une nébuleuse », in *L'accompagnement dans tous ses états*, *Éducation Permanente*, n° 153-2002-4.

Pelgrims-Ducrey,G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classe ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes. Revue Française de Pédagogie, 134, 147-165.

Pena-Sanchez, R. and R. C. Hicks. 2006. Faculty perceptions of communications channels: A survey. International Journal of Innovation and Learning 3, no. 1: 45–62.

Peraya, D. (2006). «Communication et formation médiatisées dans l'enseignement supérieur universitaire : l'émergence des dispositifs hybrides et comment en rendre compte ? » Actes du 32ème Congrès de l'AIPU « Innovation, Formation et Recherche en Pédagogie Universitaire », Université de Monastir (15-18 mai).

Peraya, D. (Eds). Technologie et innovation en pédagogie. Bruxelles : De Boeck. HIRSCHSPRUNG N. (2005). Apprendre et enseigner avec le multimédia. Paris : Hachette FLE.

Pink, D. (2005) A Whole New Mind: Why Right-Brainers Will Rule the Future. Penguin Publishing Group.

Procter-Legg, Emma ; Petersen, Sobah Abbas ; Caccione, Annamaria. (2013). LingoBee Mobile App : Connecting to Language Learners through Technology. In : Leone, Sabrina (ed.). Synergic integration of formal and informal eLearning environments for adult lifelong learners. Hershey PA : IGI Global, Cap. 10.

Portine, Henri, (1998), "L'autonomie de l'apprenant en questions ", ALSIC, vol. 1, n° 1, juin 1998, pp. 73-78. http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic_n01-poi1.htm, consulté en février 2007.

Poteaux, Nicole, (2003), "Centres de langues et politiques linguistiques européennes : une synergie ?", dans ASP La revue du Geras, n° 41-42, 2003, pp.115-123.

Pothier, M., 2003. Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues. Paris : Ophrys.

Poumay, M., 2005, EMDEL: A Model for Valorization of eLearning in a Knowledge Society, "Quality evaluation – A challenge for online courses and catalogues", in Gard E. (Ed.), Italy : Firenze.

Price, D. (2013). How we'll work, live and learn in the future. Crux Publishing.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, *Le Français dans le Monde, 347,* 37-40.

Prigogine, I. (1997). «Le désordre créateur«. Tribune libre à I. Prigogine. Institut du management d'EDF/GDF.

Prigogine, I. (1997). «L'ordre issu du chaos«. Institut du management d'EDF/ GDF.

Prigogine, I. (1996). «Entretien avec Ilya Prigogine«. Résonance n°9, octobre 1995 / Copyright ã IRCAM - Centre Georges-Pompidou 1995. Texte Internet. http://www.ircam.fr/activités/com-valo/communication/res9.html.

Rae, A. M. et Cochrane, D. K. (2008). Listening to students: How to make written assessment feedback useful. Active Learning in Higher Education, 9(3), 217-230.

Reinfried, M. (2000). Can Radical Constructivism Achieve a Viable Basis for Foreign Language Teaching?- A Refutation of the 'Wolff-Wendt' Theorem.

Reutzel, D.R., & Cooter, R.B. (2011). Strategies for reading assessment and instruction: Helping every child succeed (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Rey, B. (2011). Situations et savoirs dans la pratique de classe, Recherche en Education (article accepté à paraitre).

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation. Bruxelles : De Boeck.

Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris: ESF.

Richardson, W. (2008).Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms Thousand Oaks, CA : Sage Publication.

Richardson, J. C. et Swan, K. (2003). Examining Social Presence in Online Courses in Relation to Students' Perceived Learning and Satisfaction. JALN, 7(1), 68-88.

Richer, J., Mongeau, P., Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. et Martin, D. (2004). Outil d'évaluation de la métacognition : processus de validation et utilisation à des fins pédagogiques. Dans R. Pallascio, M.- F. Daniel et L. Lafortune (Dir.), Pensée et pratiques réflexives . Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

Richer, J., Deaudelin, C. et Brodeur, M. (2004). Les TIC à petits pas... j'apprends et j'enseigne. Une démarche de développement professionnel pour les enseignants et enseignantes. Repentigny : Les éditions Reynald Goulet inc.

Richer, J., Deaudelin, C., Brodeur, M., et Dussault, M. (mars 2002). Des capsules de formation... plus que du bonbon. Communication présentée au congrès de l'association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire et secondaire (AQUOPS) .

Richer, J. (2001). La métacognition chez des étudiants ayant exploité la messagerie électronique dans un contexte de soutien à l'apprentissage. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières. Thèse inédite.

Rifkin, J. (2014). The Zero Marginal Cost Society: The internet of things, the Collaborative Commons, and the Eclipse of capitalism. Palgrave Macmillan.

Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage. Revue DistanceS, 4(2).

Roediger III Henry L. & Butler Andrew C. (2011). « The critical role of retrieval practice in long-term retention ». Trends in Cognitive Sciences , vol. 15, n° 1, janvier, p. 20-27.

Ryan, Richard M. / Connel, James P. / Deci, Edward L. (1985): A Motivational Analysis of Self determination and Self-regulation in Education. In: C. Ames, / R. Ames (éds.): Research on Motivation in Education. New York: Academic Press, vol.2, 13-51.

Salomon, G. (dir.) (1993). *Distributed cognitions: psychological and educational considerations.* Cambridge : Cambridge University Press.

Salomon, G. (1992). "What does the design of effective CSCL require and how do we study its effects?". *SIGCUE Outlook*, vol. 21, n° 3. pp. 62-68.

S a n d h o l t z , J . H. , R i n g s t a f f , C . , an d D w ye r , D. C . (1997). Teaching with technology: Creating stu- dent-centered classrooms. New York: Teachers College Press.

Sarrazin, P., Tessier, D., Pelletier, L., Trouilloud, D., & Chanal, J. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers autonomy-supportive and controlling behaviors. International Journal of Sport and Exercise Psychology, 4, 283-301.

Saury, R. (1998). Creating a psychological foundation for the evaluation of pre-packaged software in second language learning. In Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 (Vol. 2, pp. 1214-1221). Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.

Scholes, R. (2008). Paradoxy of Modernism. Yale University Press.

Seligman, Martin. *Learned Optimism*. New York, NY: Pocket Books. 1998.

Serres, M. (2012). Petite poucette. Essai, Broché.

Siemens, G. (2004). A learning theory for the digital age. Retrieved from http://www.elearnspace.org/articles/connectivism.htm

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2009). Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education (4th ed.) Boston, MA: Pearson.

Skinner, B. F. (1957). Verbal behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Smith, S. E. (2003-2009). What is Telepresence? In WiseGEEK. Publié le n. d. Consulté le 6 décembre 2009, http://www.wisegeek.com/what-is-telepresence.htm.

Spolsky, B. (1989). Conditions for Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press.

Soubrie, T. (2008). « La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master ». Alsic [En ligne], Vol. 11, n° 2 |pp.105-127.

Soubrie, T. (2007). « Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes : un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants ». Distances et savoirs, 2007/1 Vol. 5, pp. 13-28. DOI : 10.3166/ds.5.13-28.

Spence, Charles Multisensory Integration, attention and perception. Signals and Perception. The Fundamentals of Human Sensation. Edited by David Roberts.

Sprenger, M. (1999). Learning and memory: The brain in action. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Stewart, J. (2000). The Digital Divide in the UK: A Review of Quantitative Indicators and Public Policies . Research Centre for Social Sciences. Edinburgh, UK : University of Edinburgh.

Straker, L., Coleman, J., Skoss, R., Maslen, B., Burgess-Limerick, R. & Pollock, C. (2008). A comparison of posture and muscle activity during tablet computer, desktop computer and paper use by young children. Ergonomics, 51(4), 540-555.

Stracke, E. Conflicting voices: Blended learning in a German university foreign language classroom. In Zusammenarbeiten: Eine Festschrift für Bernd Voss, edited by M. Dúill, R. Zahn, and K. D. C. Höppner, 403–20. Bochum: AKS-Verlag, 2005. Also published in Learner Autonomy 9: Autonomy in the classroom, edited by L. Miller, 85–103. Dublin: Authentik, 2007.

– . 2007a.A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment. ReCALL 19, no. 1: 57–78.

– . 2007b. Spotlight on blended language learning: A frontier

beyond learner autonomy and computer assisted language learning. Language Learning October: 1–13. Accessed January 2012. http:// independentlearning.org/ILA/ila07/files/ILA2007_036.pdf.

Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions. The problem of human-machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.

Tardif, Jacques, (1992). Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive, Logiques, 1992, repris sur le site de l'OCCE de la Drôme. http://www.ac-grenoble.fr/occe26/printemps/tardif/cognitif.htm, consulté en février 2007.

Tiberghien, G. (2007). « Entre neurosciences et neurophilosophie : la psychologie cognitive et les sciences cognitives ». Psychologie française, vol. 52, n° 3, septembre, p. 279-297.

Tiberghien, Guy (2002). Dictionnaire des sciences cognitives . Paris : Armand Colin.

Toledo, C. et Morgan, V. (2006). Student Responses to Typewritten and Handwritten Electronic Feedback. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006, Orlando, Florida, USA (pp. 169-174) AACE.

Tutin, A. Grossmann, F. (2002). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. Revue Française de Linguistique Appliquée. VII, 7-25.

UNESCO. Policy guidelines for mobile learning. Paris : Unesco, 2013. En ligne : http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf. Consulté le : 07 mai 2013. Thomas PETIT, Gilberto LACERDA SANTOS, Faculté d'Education de l'Université de Brasilia.

Varela, F.J. 1989, Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant, *Seuil*, Paris.

Varela, F.J. (1979), Principles of Biological Autonomy (New York: Elsevier North Holland).

Vandergrift, L. 1996. The listening comprehension strategies of Core French high school students. Canadian Modern Language Review, 51, pp. 200–223 . 1997. The strategies of second language (French) listeners : A descriptive study. Foreign Language Annals, 30, pp. 387–409.

Venville, G., Rennie L. et Wallace J. (2004) “Decision making and sources of knowledge: how students tackle integrated tasks in science, technology and mathematics”, *Research in Science Education*, 34, p. 115-135.

Vernadakis, N., Giannousi, M., Antoniou, P., & Kioumourtzoglou, E. (2012). A Comparison of student satisfaction between traditional and blended technology course offerings in Physical Education. Turkish Online Journal of Distance Education, 13 (1).

Vygotsky, L.S. (1985). Pensée et langage. Paris : Éditions Sociales.

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Warschauer, M. (1997). "Computer-mediated collaborative learning: theory and practice". *Modern Language Journal*, vol. 81, n° 3. pp. 470-481.

Winograd, T. & Flores, F. (1986). *Understanding computers and cognition.*Ablex : Norwood.

Wintzel, K.R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationship. Implication for understanding motivation at school. Journal of Educational Psychology, 91(1), 76-97.

Zarate, G. (1986). Enseigner une culture étrangère, Paris (Hachette).

Zhao, R., & Orey, M. (1999). The scaffolding process: Concepts, features, and empirical studies. Unpublished manuscript. University of Georgia. Cited From: https://plus.google.com/u/0/101796324413630088793#ixzz3cWYTSNQX

Zimmerman, B. (2002). Efficacité percue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique. In P. Carre & A. Moisan (Dir.), La formation autodirigée (69-88). Paris :l'Harmattan.

Zimmerman, B, Bonner, S., & Kovach, R. (2000). Apprenants autonomes. Bruxelles : de Boeck.

Zimmerman, B. (1999). Communication personnelle. New York, 5.05.1999.

Thèse de doctorat et livres

Doctorat en sciences du langage soutenu le 28 juin 1995 à Paris-X-Nanterre, sous la direction M. Jacques Anis : *Aides logicielles pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères*. 490 p.

Les aides logicielles à l'écriture. Paris, CNDP, la collection de l'ingénierie éducative, 1996. 270 p.

Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris, Clé International. 160 p.

Direction d'actes de colloques ou de revues

Camilleri D., Mangenot F., Poletti G. (coord., 1994). Actes des journées d'écriture créative, Turin 1-3 avril 1993. Turin, Petrini Editore, 1994. 200 p.

Bouchard R. & Mangenot F. (coord., 2002). *Interactivité, interactions et multimédia*. Cinquième journée Notions en questions en didactique des langues. Lyon, ENS-Editions.

Abry, D., Drouère, M., Mangenot, F. (coord., 2003). *Les Cahiers de l'Asdifle* , n°14. Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s)? Actes de 29 ème et 30 ème rencontres. Paris, Association de didactique du français langue étrangère.

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (coord., 2006). *Le Français dans le monde, Recherches et applications* (juillet 2006), Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Paris, CLE International.

Lamy, M.-N., Mangenot, F., Nissen, E. (coord., 2007). *Actes du colloque «Echanger pour apprendre en ligne«* (Epal 2007). Grenoble, 7-8-9 juin 2007.

Degache, C. & Mangenot, F. (coord., 2007). *Lidil* 36, *Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures* (décembre 2007). Grenoble, Ellug. 220 p.Develotte, C., Mangenot, F., Nissen, E. (2009). *Actes du colloque «Echanger pour apprendre en ligne«* (Epal 2009). Grenoble, 5-6-7 juin 2009.

Dejean, C., Mangenot,F., Soubrié, T. (2011). *Actes du colloque «Echanger pour apprendre en ligne«* (Epal 2011). Grenoble, 23-24-25 juin 2009.

Dejean, C., Mangenot, F., Nissen, E., Soubrié, T. (coord., 2013). *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne* (Epal 2013). Grenoble, 6-8 juin 2013.

Chapitres d'ouvrages scientifiques et articles

Mangenot, F. & Soubrié, T. (2014). Le web social au service de tâches d'écriture. *Recherches* n°60-2014, *Outils* , p. 89-109. Lille, ARDPF (Association Recherches pour une Didactique et une Pédagogie du Français).

Mangenot, F. & Lamy, M.-N. (2013). Social Media-Based Language Learning: Insights from Research and Practice. In M.-N. Lamy & Zourou, K. (ed.), *Social Networking for Language Education* . Basingstoke (Hampshire, UK), Palgrave Macmillan, p. 197-213.

Mangenot, F. (2011). Introduction. Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne. In E.

Mangenot, F. (2011). Spécificités du tutorat en langues. In C. Depover et al. (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 213-226). Bruxelles, De Boeck Université.

Mangenot, F. (2011). Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (p.337-344). Paris, Editions des archives contemporaines, en partenariat avec l'AUF.

Mangenot, F., Salam, P.-L. (2010). Quelles normes langagières dans les échanges pédagogiques en ligne ? Une étude de cas. In Bertrand, O. & Schaffner, I., *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage* (p. 53- 72). Palaiseau, Les Editions de l'Ecole polytechnique.

Mangenot, F. & Dejean-Thircuir, C. (2009). Modalités de communication pédagogique dans la formation en ligne. In Canelas-Trevisi et al. (dir.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, p. 335-351. Grenoble, Ellug.

Mangenot, F. (2007). Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ?. In J.

Mangenot, F. (2005). Une formation située de futurs enseignants au multimédia, *in* Tardieu C. &

Mangenot, F. (2005). Seize ans de recherches en apprentissage des langues assisté par ordinateur. In *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste* , p. 313-322. Lyon, ENS Lettres et sciences humaines.

Mangenot, F. (2004). Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet, *in* Salaün, J.-M. & Vandendorpe, C. (coord.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions* , p. 103-123. Villeurbanne, Presses de l'Enssib.

Mangenot, F. (2002). Situations de formation aux activités grammaticales à l'école : de la didactique des langues à celle du français, in Garcia-Debanc C., Confais J.-P. & Grandaty M. (éds.) *Enseigner la grammaire à l'école et au collège, Discours, genres, texte, phrase* , p. 365-378. Paris, Delagrave & CRDP de Toulouse.

Mangenot, F. (2001). Multimédia et apprentissage des langues, in Crinon & Gautellier (éds.), *Apprendre avec le multimédia et Internet*, pp. 59-74. Paris, Retz, 2001.

- *Dans* Crinon J. & Legros D. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Armand Colin (coll. U) : Introduction (avec Crinon, Georget & Legros, p. 11-21), chapitre 3, Communication écrite, collaboration et apprentissages (avec Crinon & Georget, p. 63-83), chapitre 6, L'apprentissage des langues (p. 128-153), chapitre 8, L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC (p. 169-184).

Mangenot, F. (1997). Le multimédia dans l'enseignement des langues, in Crinon & Gautellier (éds.), *Apprendre avec le multimédia, Où en est-on?*, pp. 119-134. Paris, Retz, 1997.

Mangenot, F. (1999). L'intérêt pédagogique des mondes virtuels, in Anis (éd.) *Internet, communication et langue française*. Paris, Hermès.

Entrées Interactivité (p.135-136), Multimédia (p.172-173), Tâche (p.234), TIC – TICE (p.238-239) dans Cuq J.-P. (dir., 2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International.

Gerbault (Ed.), *La langue du cyberespace : de la diversité aux normes* (p. 105-120). Paris, L'Harmattan.

Develotte, C., Mangenot, F., Zourou, K. (2007). Learning to Teach Online: 'Le français en (première) ligne' Project. In R. O'Dowd (Ed.), *Online Intercultural Exchange* (pp. 276-280). Clevedon, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters.

Nissen, F. Poyet, T. Soubrié (dir.) *Interagir et apprendre en ligne* (p. 7-20). Grenoble, Ellug.

Kim, H.-K., Mangenot, F. (2011). Apprentissage nomade en langue en Corée et production orale asynchrone. In E. Nissen, F. Poyet, T. Soubrié (dir.) *Interagir et apprendre en ligne* (p. 189-208). Grenoble, Ellug.

Pugibet V. (2005) Langues et cultures. Les TIC, enseignement et apprentissage, p. 123-133. Paris, CNDP, Dijon, CRDP de Bourgogne.

Saury, R. (1998). Creating a psychological foundation for the evaluation of pre-packaged software in second language learning. In Proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 (Vol. 2, pp. 1214-1221). Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.

Seel, P., Norbert, M., & Strittmatter, P. (1989). Presentation of information by media and its effects on mental models. In H. Mandl & J. Levin (Eds.), *Knowledge acquisition from texts and pictures* (pp. 37-57). New York: North-Holland.

Articles dans des revues à comité de lecture

Mangenot, F. (2013). Les échanges en ligne comme secteur de pratiques et de recherches en ALAO : quelles problématiques, quelles évolutions ? *Cahiers de l'ILOB vol. 5 / 2013*, p. 3-21. Université d'Ottawa.

Mangenot, F. (2013). Internet social et perspective actionnelle. *Recherches et applications* 54 (juillet 2013). Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues, p. 41-51.

Mangenot, F. (2012). Ecrire avec l'ordinateur : du traitement de texte au web social. *Le Français dans le monde, Recherches & applications* 51 (janvier 2012), Didactique de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture, p. 107-117. Mangenot F. (1997). Multimédia et activités langagières, in *Multimédia, réseaux et formation*, numéro spécial du *Français dans le Monde/Recherches et Applications*, juillet 1997, pp. 76-84. Paris, Hachette, EDICEF.

Mangenot, F. (2011). La communication électronique, du Minitel aux SMS, en passant par les usages pédagogiques. *LINX* 60 (Hommages à Jacques Anis).

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2014). Apports et limites des tâches web 2.0 dans un projet de télécollaboration asymétrique. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie* vol. 40, n°3. http://www.cjlt.ca.

Mangenot, F. & Phoungsub, M. (2010). Un dispositif d'aide à la rédaction par incitations et socialisation. *Revue française de linguistique appliquée* , vol. XV-2 (Apprendre à écrire : l'apport des nouvelles technologies), p. 101-119.

Develotte, C. & Mangenot, F. (2010). Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues. *Distances et savoirs* vol. 8, n°3/2010 (La distance dans l'enseignement et l'apprentissage des langues : frein ou levier ?), p. 345-359.

Mangenot, F. & Soubrié, T. (2010). Classer des cybertâches : quels critères ? quels obstacles ? *Etudes de linguistique appliquée* n°160 (Numérique et enseignement du français à l'université), p. 433-444.
Mangenot, F. & Penilla, F. (2009). Tâches, Internet et vie réelle. *Le Français dans le monde, Recherches et applications* 45, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, 82-90. Paris, CLE International.
Mangenot, F. & Tanaka, S. (2008). Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* Vol. 11 / 1, 33-59. http://alsic.revues.org.
Mangenot, F. (2008). Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation Vol. 15, n. p. Revue en ligne :* http://sticef.org.
Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne. Revue *Alsic* Vol. 10.
Develotte, C. & Mangenot, F. (2007). Discontinuités didactiques et langagières au sein d'un dispositif pédagogique en ligne. *Glottopol* 10, Regards sur l'internet, dans ses dimensions langagières. Penser les continuités et discontinuités, p. 127-144. Revue de sociolinguistique en ligne
Degache, C. & Mangenot, F. (2007). Les échanges exolingues via Internet : nouveau terrain d'exploration en didactique des langues. *Lidil* 36, Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures, p. 5-22. Grenoble, Ellug.[lien]
Mangenot, F. & Zourou, K. (2007). Susciter le dialogue interculturel en ligne : rôle et limites des tâches. *Lidil* 36, Echanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures, 43-67. Grenoble, Ellug. [lien]
Mangenot, F. & Nissen, E. (2006). Collective activity and tutor involvement in e-learning environments for language teachers and learners, *Calico Journal* Vol. 23, Num. 3 (mai 2006), p.601-622. Computer Assisted Language Instruction Consortium, Southwest Texas State University.
Mangenot, F. & Zourou, K. (2005). Apprentissage collectif et autodirigé : une formation expérimentale au multimédia pour de futurs enseignants de langues, *in Electronic Journal of Foreign Language Teaching* Vol. 2, n°1, p. 57-72. Revue en ligne, Centre for Language Studies National University of Singapore. http://e-flt.nus.edu.sg/Develotte, C., Mangenot, F., Zourou, K. (2005). Situated creation of multimedia activities for distance learners: motivational and cultural issues, *ReCALL* vol. 17 (2), p.229-244. Cambridge University Press.
Mangenot F. (2002). Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ?, in *Enjeux* 54, p. 166-182. Namur, CEDOCEF.
Mangenot, F. & Potolia A. (2000). Les cédéroms ludo-culturels : quelques repères sémiologiques et énonciatifs, in Lancien T. (dir.) *Les Cahiers du français contemporain* N°6 (mai 2000), «Multimédia

: les mutations du texte«. Paris, ENS-Editions.- Mangenot F. & Moulin C. (2000). Apprentissages lexicaux et technologies de l'information et de la communication, in *LIDIL* 21, «L'enseignement/apprentissage du lexique«. Université Stendhal-Grenoble 3, Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM).

Mangenot, F. (2000). L'intégration des TICE dans une perspective systémique, in *Les Langues Modernes* (novembre 2000), «Les nouveaux dispositifs d'apprentissage«. Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes, 2000.

Mangenot, F. (2000). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO, in *ALSIC* Vol.3, Num.2. Université de Franche-Comté.

Mangenot, F. (1998). Réseau internet et apprentissage du français, in Chanier & Pothier (coord.), *Etudes de linguistique appliquée* N°110 («Hypermédia et apprentissage des langues«), avril-juin 1998. Paris, Didier Erudition.

Mangenot, F. (1998). Présentation de la recherche *Informatique et production écrite*, in *La Lettre de la DFLM N°22* (1998-1). Saint-Cloud, Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle. - Mangenot F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues, in Chanier (éd.), *revue ALSIC* Vol. 1, Numéro 2 (décembre 1998). Université de Franche-Comté.

Chen, Y. & Mangenot F. (2002). La dimension culturelle dans les centres de ressources langues, *Interculturel* 6 / 2002, p. 47-62. Lecce (Italie), Argo.

Celik, C. & Mangenot, F. (2004). La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives, *in Les Carnets du Cediscor* 8, p. 75-88. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.

Develotte, C. & Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un Campus numérique non collaboratif, *in Distances et savoirs* Vol. 2 n°2-3, p. 309-333. Paris, Cned/Lavoisier.

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006). Présentation, *Le Français dans le monde, Recherches et applications* , Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Paris, CLE International.

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006). Pairs et/ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens, *Le Français dans le monde, Recherches et applications* , Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Paris, CLE International.

Annexe:

Exemple de curriculum: le curriculum débutants sur notre dispositif

1) Se présenter: Je m'appelle..... + question: comment tu t'appelles? Comment vous appelez- vous? Vous vous appelez comment? Tu t'appelles comment? Comment il s'appelle? Comment elle s'appelle? Elle s'appelle comment? Il s'appelle comment?

Je m'appelle Bernard. Bernard comment? Bernard Durand: ça s'écrit DURAND. Je m'appelle Bernardin, ça s'écrit BERNARDIN. Vous pouvez épeler? Oui, BERNARDIN.

Présenter le verbe s'appeler et sa conjugaison.

Je m'appelle/ tu t'appelles/ il/elle s'appelle/ nous nous appelons/ vous vous appelez/ ils/elles s'appellent.

- Exemples: Je m'appelle Frantz, je suis allemand. Comment tu t'appelles? Il s'appelle Jean/ Elle s'appelle Maria, elle est espagnole. Nous nous appelons Sergignac. Comment vous appelez-vous?/ Comment vous vous appelez? Ils/elles s'appellent Vignier.

+ Chanson pour apprendre le vocabulaire.

Leçon 1: Autres questions

- Vous habitez où? Où est-ce que vous habitez? J'habite..... en/ au/ à...

Vous avez des frères et sœurs?

- Oui, j'ai un frère et une sœurs?
- Quelle est votre profession? Vous faites quoi dans la vie?
- Je suis professeur.

2) L'alphabet: abcdefghijklmnopkrstuvwxyz... épeler des noms de villages: Grandvillars/ Brebotte/ Cucuron/ Jean Debrunier.

+ Chanson pour apprendre l'alphabet

3) Quand on ne comprend pas quelque chose: Que doit-on dire ou demander?

- Je n'ai pas compris/ je ne comprends pas/ Pardon, vous pouvez répéter? Pouvez-vous répéter? Est-ce que vous pouvez répéter?
- Pouvez-vous épeler? Vous pouvez épeler s'il vous plaît?
- Ça s'écrit comment? Comment ça s'écrit? Comment est-ce que ça s'écrit?
- Bernardin, ça s'écrit: BERNARDIN.
- Vous pouvez parler plus lentement s'il vous plaît? Tu peux parler plus lentement s'il te plaît?
- Pourriez-vous parler plus lentement s'il vous plaît?
- Vous parlez trop vite: plus lentement s'il vous plaît.

Grammaire: verbe pouvoir au présent: je peux/ tu peux/ il/elle peut/ nous pouvons/ vous pouvez/ ils/elles peuvent.

Verbe écrire: J'écris, tu écris, il/elle écrit, nous écrivons, vous écrivez, ils/elles écrivent.

4)La nationalité/ Vous êtes de quelle nationalité? Vous venez d'où? Tu es de quelle nationalité? Tu viens d'où? Quelle est votre nationalité? Quelle est ta nationalité? Vous êtes anglais? Vous êtes italien? Vous êtes français? Vous êtes australiens? Vous êtes australienne? Etes-vous indonésien? Etes-vous mexicain/ mexicaine?

Ecoutez ces phrases, puis répétez. Distinguez...Distingue...

Je suis australien/ je suis australienne/ je suis américain/ je suis américaine/ je suis français/ je suis française/ je suis suisse/ je suis suisse/ Je suis allemand/ je suis allemande/ Je suis indonésien/ je suis indonésienne/ je suis anglais/ je suis anglaise/ espagnol/ espagnole/ Je suis chinois/ je suis chinoise Je suis gallois/ je suis galloise. Je suis finnois/ je suis finnoise je suis indien/ je suis indienne. Je suis malaisien/ je suis malais. . Je suis/ je suis guadeloupéen/ je suis guadeloupéenne/ Je suis martiniquais/ je suis martiniquaise. Je suis néo-zélandais/ je suis néo-zélandaise. Je suis chypriote/ Je suis suisse. Je suis belge. Je suis sri-lankais/ je suis sri-lankaise.

J'habite à Sydney en Australie. J'habite à Bordeaux en France/ j'habite à Kuala Lumpur en Malaisie. J'habite à Tokyo au Japon. J'habite à Aix-en-Provence en Provence/ J'habite à Sydney en Nouvelle Galles du sud en Australie. J'habite dans le Sabah en Malaisie.

Faites la leçon 5 et 7 sur les pays, les régions ou les états et les villes.

5) Les pays en français: La France/ La Grande Bretagne/ l'Angleterre/ L'Italie/ Le Portugal/ Le Japon/ Le Liban/ Le Mexique/ Le Cambodge/ La Chine/ La Nouvelle Zélande.

Regardez la carte de l'Europe ou du monde en français.

J'habite au Japon/ je viens du Japon/ J'habite en France/ je viens de France/ J'habite en Australie/ je viens d'Australie/ j'habite en Ecosse/ je viens d'Ecosse.

- La France est un pays diversifié/ L'Australie est un pays pluriculturel.

Quelques questions. Comment pose-t-on des question en français?

- Savez-vous combien de sortes de fromage il y a en France? Combien de sortes de fromages y a-t-il en France? Combien de sortes de fromages est-ce qu'il y a en France?

= La France a 450 sortes de fromages.

Quel est le pays que vous préférez? Quel pays préférez-vous? (un peu plus soutenu)2 2

- J'aime la France/ Je vais en France.

!

6) Leçon de phonétique 1: les sons du français: Ecoutez puis répétez les mots et les sons que vous allez entendre:

Alain/ Jean/ Léon/ Julien/ Il est malin, Alain.

Il est content, Jean.

Il est méchant, Léon.

Les gens sont parfois méchants. Les jeunes jeûnent à Pâques.

7)Le lieu où l'on habite/ Questions: Tu habites où? Vous habitez où? Il habite où? Elle habite où? J'habite en France, je suis français/ j'habite en France mais je suis australien. J'habite dans la banlieue parisienne/ j'habite dans la banlieue de Brisbane dans le Queensland. J'habite à la campagne/ j'habite au bord de la mer/ j'habite en montagne/ à la montagne.

Les pays/ les régions/ les états/ les villes (Une petite leçon sur chaque)/

Les prépositions de pays: Pluriels, consonne: masculin, féminin/ voyelle

Je vais/ j'habite/ je reste (to stay) en France/ au Portugal/ aux Etats-unis, aux Pays-bas/

La France est un beau pays/ Le Portugal est un pays intéressant/ Le Japon est un grand pays industriel.

Quatre ou cinq exceptions de pays se terminant par un "e" et étant masculin: Le Royaume-uni, le Zimbabwe, le Mozambique, le Cambodge et le Mexique.

Les pays qui sont des île: à = je vais à Cuba, à Singapour, à Hong Kong, à Chypre, à Malte.

Les états ou régions: trois cas: masculin, féminin, pluriel:

Le Queensland, le Victoria/ le Limousin/ le Périgord = dans le/ je vais dans le Queensland/ j'habite dans le Victoria/ dans le Limousin.

- Féminin: "e" = en Bretagne/ en Nouvelle Galles du sud/ en Tasmanie/ en Californie/ en Floride

Sylvain est dans le train ce matin. Sylvaine est une vilaine.

Alain est un vilain.

Mes parents sont des gens charmants. Mes parents sont des gens contents. Il est content, Armand.

Elle est contente, Armande. Il est con, Léon,

Elle est conne, Léonne. Mon copain vient du Bénin. Ma copine est gentille.

Elle s'appelle Camille

Elle est gentille, Camille, comme fille.

Il est brillant.

Elle est brillante.

Il est charmant/ elle est charmante.

Ils font ce qu'ils veulent.

Je souhaite qu'il le veuille.

Il a dix élèves charmants.

Il en a dix.

Il a six filles dans sa classe.

Il en a six.

Il a dix filles qui s'appellent Camille.

Tous les garçons sont à Lyon.

Les lions ont vu le Caméléon.

Il y a du vent

Il y a du vin sur la table, mais il y a du vent dehors.

- Pluriel: “dans les” = dans les Montagnes bleues en Australie, dans les Alpes, dans les Andes en Amérique du sud.

Les villes: “à” = je vais à Paris/ j’habite à Sydney/ j’habite à Kuala Lumpur mais il y a des exceptions: des villes masculines, féminines, pluriels:

Le Mans/ La Baule/ le Havre/ La Rochelle/ Les Saintes-Maries-de-la-mer= au, à la, aux = Je vais au Man, je vais à la Baule, je vais aux Saintes-Maries-de-la-mer.

Deux villes dans le monde: Le Caire en Egypte et Le Cap en Afrique du sud = je vais au Caire/ j’habite au Cap

8) L’âge: tu as quel âge? Vous avez quel âge?

Notez que le mot âge est masculin comme “un âge”, Au Moyen-âge.

Il a quel âge? Elle a quel âge?

J’ai 15 ans/ J’ai 17 ans/ j’ai 20 ans/ il a vingt-et-un ans. Il a 40 ans/ Il a 60 ans.

Les nombres de 1 à 20/ de 20 à 100. J’ai dix-huit ans/ j’ai 20 ans/ Mon frère, il a 12 ans. Ma sœur a 14 ans; elle est en troisième.

Ecoutez 10 chiffres et écrivez-les: 12, 24, 52, 71, 84, 94, 99, 17, 32, 59

9) Leçon de phonétique 2: les sons du français: Ecoutez puis répétez les mots et sons que vous allez entendre:

Les mots avec « r ». Le “r” en français.

• La rue/ Rouen est une belle ville.
• Dans les rues de Rouen.
• Je roule dans les rues de Rouen.
• La rage/ il est rageant, ce rigolo.
• Responsabilité/ Il faut prendre ses responsabilités.
• Responsable/ il est responsable, Raymond.
• Ravage/ Le cyclone a fait des ravages sur le rivage.
• Il me raconte qu’il est ruiné/ Elle me dit qu’elle est dans la rue du Rhône.
• Je la rappelle ce matin, cette fille qui s’appelle Jeanne.
• Je suis revenu ce matin.
• Elle revient demain.
• Il repart ce lascar
• Je le ramène ce matin
• Je le retrouve demain.
• Je lui rends visite chez son meilleur copain.

• Elle le raccompagne à la maison.

• Je le rassure car il a perdu sa voiture.

• Elle la récompense car elle a bien travaillé.

• Il est sur le point de partir.

Autre mots ou phrases avec “r”

• Exercer

• Exacerber • Eriger

• Ragaillardi • Dire

• Lire

• Rattraper

• Rallonger

• Raide: il est raide

• Raidi/ raidir/ se raidir

• Vrai/ vraiment/

• Très/ trèfle

• Raphaël est très raide.

• Du rififi

• Ils sont arrivés en avion le premier avril.

• Premièrement

• Quatrièmement

• Mon premier ami.

• Il exerce son influence sur le groupe.

10) La profession?/ le métier/ le job/ le boulot/ tu as un petit boulot?

Qu’est-ce que tu fais dans la vie? Qu’est-ce que vous faites dans la vie? Vous faites quoi dans la vie? Tu fais quoi dans la vie? Que faites-vous dans la vie? Que fais-tu dans la vie? Qu’est-ce qu’il fait dans la vie? Qu’est-ce qu’elle fait dans la vie? Quelle est ta profession? Quelle est votre profession? Quelle est sa profession? Quelle est leur profession? Ils sont avocats.

- Je suis dentiste/ je suis pharmacien/ pharmacienne/ Je suis médecin/ je suis docteur/ Je suis facteur/ factrice/ acteur/ actrice/ coiffeur/ coiffeuse/ Il est professeur/ elle est journaliste. Il est comptable/ elle est comptable/ il est infirmier/ elle est infirmière.

- Les petits boulots pour les jeunes: je travaille dans un restaurant: je suis serveur/ je suis serveuse/ J’ai fait un stage dans une petite entreprise/ Je livre les journaux/ je livre des pizzas/ Je fais du babysitting.

11) La description physique de quelqu'un: Il est grand/ elle est grande/ Il est petit/ elle est petite/ Il est mince/ elle est mince/ il est maigre/ elle est maigre/ Il est gros/ elle est grosse/ Il est grassouillet/ elle est grassouillette. Il est fort.

Il a les cheveux longs/ elle a les cheveux longs/ courts/ frisés/ bouclés/ Raides/ bruns/ blonds/ il est blond/ elle est blonde/

Le visage/ le front/ les yeux: un œil/ des yeux/ le nez/ la bouche/ la joue/ le menton/ les oreilles/ les jambes/ les bras/ le dos/ les pieds/ les chevilles/ la cuisse/

Il porte des lunettes/ elle porte des lunettes/ Il porte la barbe/ Il porte une chemise bleue/ verte/ rouge/ mauve/ orange/ blanche/ blanc/ Il est chauve (Il n'a pas de cheveux)/

Maintenant à toi: décris ton père et ta mère.

Expression idiomatique: moche comme un pou/ beau comme un dieu/ fort comme un Turc. - Il est moche comme un pou/ il est beau comme un dieu/ il est fort comme un Turc.

12) Le caractère/ la personnalité de quelqu'un:

- Il est amusant/ elle est amusante/ Il est triste/ elle est triste/ Il est timide/ il est calme/ il est méchant/ elle est méchante/ Il est ennuyeux/ elle est ennuyeuse/ intelligent/ intelligente/ poli/ polie.
- Il est très gentil/ elle est très gentille.
- Il est pénible/ elle est pénible/ il a le sens de l'humour/ elle a un bon sens de l'humour.
- Il est de bonne humeur/ elle est de mauvaise humeur.

Expression idiomatique: con comme la lune/ Bête comme des pieds! gai comme un pinson.

- Il est con comme la lune/ il est bête comme ses pieds! Il me casse les pieds!

13) La famille: les frères et sœurs/ la femme/ le mari/ je suis marié/ je suis mariée/ je vous présente mon mari Pierre? Puis-je vous présente mon mari Pierre?

présente mon ami Pierre/ je te présente mon amie Julie.

- J'ai un frère qui s'appelle Jacques/ j'ai une sœur qui s'appelle Christine.
- Mon mari s'appelle Jacques/ ma femme s'appelle Christine
- je suis fils unique/ je suis fille unique
- Les parents/ les grands-parents/ les enfants/ les petits enfants.

Ma femme Marie. Je te

Expression idiomatique: Dormir comme un loir: je dors comme un loir/ il/elle dort comme loir.

- Mon frère, il dort comme un loir (He sleeps like a log)

+ chanson sur la famille.

14) A)L'école/ le lycée: Les matières: verbe étudier/ J'étudie/ tu étudies/ il/ elle étudie/ nous étudions/ vous étudiez/ ils/elle étudient/ Tu es en quelle classe?

- Je suis en troisième/ en seconde/ en première/ en terminale

- J'étudie le français, les maths, les sciences, la biologie et la physique/ la chimie/ le travail manuel/ l'éducation physique, le droit/ l'économie/ les affaires ou la gestion-marketing (In English = commerce). Le théâtre, le droit.
- Ma matière préférée, c'est l'histoire/ la géographie
- Je suis bon en maths/ je suis faible en anglais/ Je suis nul en math. je me débrouille (Verbe se débrouiller) bien en français.
- J'aime le français parce que j'aime mon prof: il est strict mais juste/ il est compétent/ elle est compétente/ Bien qu'il soit strict dans la classe, je le trouve compétent.

De quelle genre d'école s'agit-il?

- Mon école est un lycée privé/ C'est une école religieuse/ une école catholique/ une école anglicane/ une école laïque/
- C'est un lycée de garçons/ c'est une école de filles. + Chanson sur l'école/ le lycée.

14. B) Les adjectifs possessifs: mon/ ton/ son/ notre/ votre/ leur/ ma/ ta/ sa/ notre/ votre/ leur/ mes/ tes/ ses/ nos/ vos/ leurs

Mon père s'appelle/ Ma mère s'appelle/ Mon frère est étudiant/ ma copine est étudiante/ Que fait ton frère? Que fait ta mère? Qu'est-ce qu'il fait ton frère? Qu'est-ce qu'elle fait ta mère?

Les fournitures à l'école: mon cahier, mon stylo, ma trousse, ma gomme, mes cahiers, mon ordinateur.

A la maison: ma chambre, mon bureau/ mon lit/ ma table de nuit/ ma salle de bain. 15) Révision: Les verbes: conjugaison? S'appeler/ être/ avoir/ connaître/ savoir.

Je m'appelle/ tu t'appelles/ il/ elle s'appelle/ nous nous appelons/ vous vous appelez/ ils/elles s'appellent/

Je connais/ tu connais/ il/elle connaît/ nous connaissons/ vous connaissez/ ils,elles connaissent.

Je sais, tu sais, il/elle sait, nous savons, vous savez, ils/elle savent.

Le verbe connaître est toujours suivi d'un nom ou d'un nom de lieu ou de personne comme: je connais la France/ je connais Jean/ je connais ton école.

Mais "savoir" est toujours suivi d'un verbe comme: "je sais que la France est un pays touristique/ je sais qu'il est français/ je sais qu'il part demain matin.7

Autre verbe pronominal: Je me lève/ tu te lèves/ il/elle se lève/ nous nous levons/ vous vous levez/ ils/ elles se lèvent.

Je suis professeur/ tu es directeur/ il est dentiste/ nous sommes ingénieurs/ vous êtes docteur/ ils/ elles sont chanteurs/ elles sont chanteuses.

Les verbes du premier groupe comme chanter/ travailler/ Les questions: Trouvez les questions aux réponses suivantes; - Je m'appelle Gilles

- J'habite à Toulouse

- Je suis dentiste
- Nous sommes cinq dans la famille.
- Je suis français

16) Les prépositions de lieu: loin de/ près de/ près du/ au centre de/ sur/ à droite/ à gauche/ à côté/ près de/ devant/ derrière/ sur/ en dessous du stade de/ au dessus de de la Mairie dans un appartement// en face de J'habite à côté de la Mairie/ derrière l'église/ en face du centre commercial/ pas loin du centre ville/ en plein centre ville.

17) Chez moi/ ma ville/ mon village/ Parler de son quartier/ de sa ville/ de son village. J'habite un quartier agréable/ un quartier bien situé/ pas très loin du centre ville/ pas loin de la gare. J'aime mon quartier parce que c'est calme/ c'est animé.

La situation: en ville/ à la campagne/ à la montagne/ à la mer/ au centre ville/ en banlieue/ calme/ bruyant/ Ensoleillé/ c'est une région ensoleillé/ j'habite dans le midi, le sud de la France près de Nice. J'habite en Bretagne. J'habite dans le Périgord. J'habite dans le Queensland. J'habite dans le Sarawak. Au nord de/ au sud de/ par exemple/ j'habite sur la côte du Soleil au nord de Brisbane. à l'est de/ à l'ouest de/

Gens de la ville, gens de la campagne: J'habite en ville depuis toujours:je suis citadin/ J'ai toujours habité à la campagne: je suis campagnard/ Pour une femme, une fille: citadine/ campagnarde/

Situation:Mon quartier est bien situé/ mal situé/ près de tout/ loin de tout/ J'habite dans un quartier agréable; il y a tout: les magasins, le centre médical, la pharmacie, la mairie n'est pas loin/ la banque est à côté/ il y a un parc et une piscine municipale. Il y a une piscine/ il y a des terrains de tennis. Il y a du soleil/ Il y a du monde/ il y a du brouillard en hiver/ il y a du vent parfois/ Dans mon pays, il fait chaud/ Il fait froid.

- Qu'est-ce qu'il y a dans ton village/ dans ton quartier? Il y a..... Une boulangerie/ une pâtisserie/ une boucherie/ un restaurant/ des restaurants/ un centre commercial, des centres commerciaux/ une cathédrale/ une église/ une belle église/ des terrains de sport. Il y a tout pour les jeunes. Il n'y a pas grand-chose pour les jeunes dans mon quartier.

18) Donner et comprendre des directions: Vocabulaire: à droite/ à gauche/ tournez à gauche/ tournez à droite/ tout droit/ le rond point/ les feux/ le pont/ Grammaire: impératif: tourne/ tournez/ tournons/ Prends/ prenez/ prenons/ allez tout droit/ va tout droit/ allons tout droit.

Verbe devoir: tu dois tournez à gauche/ vous devez prendre la première à gauche/ verbe suivre/ suivez/ suis/ suivons.

19) Adjectifs: accords des adjectifs qualificatifs: Il est beau/ elle est belle/ Il est grand/ elle est grande/ il porte un pull vert/ elle porte un pull blanc/ il porte une chemise blanche/ Ils sont blancs/ elle sont blanches/ il est moche/ elle est moche/ il est laid/ elle est laide/ le salon est spacieux/ la chambre est

spacieuse. C’est bon! Elle est bonne la ratatouille! C’est un bon repas/ C’est une bonne soupe. C’est un beau pays/ c’est une belle maison.

J’ai une belle maison

Pluriel: j’ai de belles maisons

J’ai un ami

J’ai de bons amis

Mais, c’est beau la France.

20) Mes activités/ mes loisirs et mes passions: ce que j’aime/ ce que j’adore/ ce qui me plaît/ Verbes: j’aime/ j’adore/ ce qui m’intéresse, c’est....

- Moi, j’adore aller au cinéma: je suis cinéphile/ J’adore écouter de la musique/ je préfère.... Je suis mélomane (Music lover).
- J’adore la musique classique/ Moi, ma passion, c’est la musique rock/ Je me passionne pour la musique rock/ Je suis un passionné de musique classique/
- Moi, ce que j’aime, c’est simple: j’adore le sport: tous les sports. Mais mon sport préféré, c’est le tennis: j’y joue deux fois par semaine.
- Ce qui m’intéresse, c’est le théâtre/ c’est le rugby: je suis un passionné de rugby.
- Je sors en ville avec mes amis/ j’aime faire du shopping/ du lèche vitrine.
- Je ne fais pas grand-chose/ Je m’ennuie (verbe s’ennuyer: verbe pronominal)
- J’aime aller à la plage: j’adore la mer/ J’aime aller à la montagne: j’adore le ski. Je skie bien.
- Je lis/ j’aime l’écriture/ j’écris: j’aime l’écriture/ Je dessine/ j’aime le dessin/ Je chante/ j’aime chanter/ j’aime le chant/ les chansons/
- Je me promène dans la forêt/ dans le parc/ je promène le chien/
- Je fais de la voile/ je fais du VTT/ je fais de l’escalade/ je fais de la plongée/ je fais de la randonnée/ je fais du ski/ je fais du ski nautique/ je fais de la planche à voile/ je fais de l’équitation/ Je fais de l’escrime/

Expression idiomatique: Prendre son pied! (Prendre du plaisir à faire quelque chose).

- Je prends mon pied quand je fais du VTT dans la forêt. Je prends mon pied en faisant du ski quand la neige est bonne.

21) La quantité: beaucoup de/ peu de/ pas beaucoup de/ trop de/ pas assez de/

- J’ai beaucoup de vêtements/ mes parents m’en achètent chaque mois. Assez de/ trop de...
- J’ai peu d’amis/ j’ai peu d’argent/ j’ai beaucoup d’argent/ Je n’ai pas beaucoup d’argent (attention à la forme négative)/ J’ai de l’argent/ je n’ai pas d’argent/ j’ai une voiture/ je n’ai pas de voiture/
- J’ai de la chance/ je n’ai pas beaucoup de chance/ j’ai peu de chance/
- Je n’ai pas du tout d’argent/ je n’ai pas du tout de chance/ J’ai du travail/ je n’ai pas de travail/ je n’ai pas du tout de travail/

22) Qu'est-ce que/ est-ce que? quel/ quelle/ quels/ quelles...? Les registres de langue.

- Est-ce que vous êtes français? Est-ce que vous aimez le sport? Est-ce que vous mangez des escargots? Est-ce que vous êtes déjà allé en France? Où est-ce que vous êtes allé? Est-ce que vous buvez du vin?
- Vous êtes français? êtes-vous français? Vous aimez le sport? Aimez-vous le sport
- Qu'est-ce que..... qu'est-ce que vous faites dans la vie? Vous faites quoi dans la vie? Que faites-vous dans la vie? Qu'est-ce que tu fais? Que fais-tu? Tu fais quoi?
- Tu as quel âge? Vous avez quel âge/ Quelle est votre profession? Quelle est ta profession?
- Qu'est-ce que tu fais comme sport? Qu'est-ce que tu aimes comme musique? Qu'est-ce que tu manges comme dessert?
- Quels sont vos loisirs préférés? Quelles sont vos passions?
- Quelle est ta musique préférée?
- Quels sont tes journaux préférés?
- Quelles sont tes matières préférées? (Au lycée)
- Posez des questions avec les éléments suivants: Réponse audio: sortir le soir/ le sport/ un animal de compagnie/ couleur préférée/ vêtements/ opéra/ manger/ lire/ internet/ télévision/ dormir/ exemple: est-ce que vous sortez souvent?

23) Ses habitudes/ sa routine quotidienne: Ce que je fais chaque jour:

Verbes pronominaux: se réveiller/ se lever/ s'habiller/ se raser/ se coiffer/ se maquiller/ s'entraîner (sports)/ se coucher/ s'endormir/

- Je me réveille à 7 heures/ Je me lève, je m'habille/ je prends mon petit déjeuner, généralement des tartines avec du beurre de de la confiture/ je pars pour l'école/ pour le lycée vers 8 heures/ Les cours commencent à 9 heures moins le quart/ Je prends le bus/ mes parents/ ma mère me conduit à l'école/ Je suis mes cours/ j'assiste à mes cours jusqu'à 1 heure: heure à laquelle je déjeuner avec mes amis.
- Je quitte l'école à trois heures: je vais à l'entraînement de foot deux fois par semaine/ je m'entraîne au foot/ Je fais mes devoirs/ je dîne avec mes parents/ je me couche à 10 heures et je m'endors vers 10h 30.

Expression idiomatique: s'ennuyer comme un rat mort/ je m'ennuie comme un rat mort/ il s'est ennuyé comme un rat mort.

Conjugaison: Je m'ennuie/ tu t'ennuies/ il/elle s'ennuie/ nous nous ennuyons/ vous vous ennuyez/ Ils/elles s'ennuient.

24) La nourriture/ le petit déjeuner/ le déjeuner/ le dîner:

Un kilo de/ une livre de/ une demie livre de.... Une tranche de (Une tranche de pain/ une tranche de jambon)

- Le petit déjeuner: le pain/ je prend du pain/ le beurre/ je prends du beurre/ la confiture/ je prends de la confiture/ Le café: je bois/ je prends du café au lait avec une cuillère à café de sucre/ Je bois du chocolat chaud/ du thé/ du lait/ de l'eau/ du jus d'orange/
- Je mange/ je bois/ tu bois/ il/elle boit/ nous buvons/ vous buvez/ ils/elles boivent/ Qu'est-ce que tu bois? Qu'est-ce que vous buvez? Vous désirez?
- Qu'est-ce que vous désirez boire/ manger?
- Les aliments: la viande/ de la viande/ le poisson/ du poisson/ le poulet/ une cuisse de poulet/ du poulet/ du jambon/ du jambon fumé/ du saucisson/
- Les légumes/ les haricots verts/ les tomates, les courgettes/ les aubergines/ la laitue/ la salade/ le fromage/ du fromage/ Le camembert/ le brie/ le comté/
- Les desserts: Un gâteau/ du gâteau/ un gâteau au chocolat/ la glace/ de la glace/ de la glace à la vanille/ au chocolat/ aux fraises/ à la fraise, etc.
- Au restaurant/ Je voudrais le poulet aux morilles s'il vous plaît/ je voudrais le poulet aux champignons/ J'aimerais un verre de vin blanc/ un verre d'eau/ de l'eau/
- Puis-je avoir le poulet au vin blanc, s'il vous plaît? J'aimerais/ je voudrais/ Puis-je avoir....

Les articles partitifs: de/ du/ de la/ de l'/ des = du beurre/ de la confiture/ des céréales.

Expressions idiomatiques: bouffer = manger/ manger comme un orgre/

Il bouffe beaucoup/ il mange comme un ogre (Il mange beaucoup). Il mange comme un cochon (Il mange sans bonnes manières)

Manger sur le pouce = manger trop vite sans prendre le temps d'apprécier la nourriture.

25) Le pluriel des noms: Un chien/ des chiens/ un chat/ des chats/ une chienne/ des chiennes/ un homme/ des hommes/ une armoire/ des armoires/

- J'ai un chien/ j'ai deux chiens/
- un enfant/ les enfants/ la lecture/ les lectures/ le film/ les films/ un ami/ les amis/ des amis/ Une voiture/ des voitures/ les voitures.

Exceptions: les mots en "ou" comme genou/ chou/ caillou/ hibou/ pou/ joujou: ces mots prennent un "x" et non un "s": des choux/ des hiboux/ des cailloux/ il a des poux dan les cheveux/ il a de beaux joujoux.

Pluriel des noms ou adjectifs en "al" ou "ail": un général/ des généraux/ un vitrail/ des vitraux/ un centre commercial/ des centres commerciaux.

Mais il y a des adjectifs comme "banal" qui forment banals au pluriel.

26) Révision: Au/ à la/ à l'/ aux/ du/ de la/ de l'/ des:

- Je vais au bureau/ je vais à la librairie ("à le"n'existe pas en français, ni "à les". Je vais à l'église/ je vais à l'université/ Je vais en ville/ j'habite en ville/ je vais aux matchs régulièrement/ Même chose avec "jouer": je joue au foot/ au basket/ à la balle/ aux cartes/ Il est à l'armée/ Il est à la banque.

- Je viens/ je reviens du bureau/ je viens de la librairie/ je viens de l'université/
- Je joue du piano/ du violoncelle/ du violon/ de la clarinette/ de la trompette/ de la batterie/ de l'orgue/ de la guitare.

27) Les vacances: Que fais-tu pendant les vacances? Qu'est-ce que tu fais pendant les vacances? Que faites-vous pendant les vacances?

- Je pars en vacances à la mer/ à la montagne/ à la campagne, dans les Alpes, dans les Vosges/ dans les Montagnes bleues en Australie. (révision des pays) = en Italie, en Espagne/ au Portugal/ aux Etats-unis/
- Sur la côte/ sur la côte atlantique/ sur la côte méditerranéenne.
- A l'étranger/ outre-mer/
- Style de vacances: dans un hôtel/ à l'hôtel/ chez l'habitant (chez des particuliers)/ dans un camping/ dans un gîte rural/
- Des vacances en famille/ avec des amis/ entre amis/
- En hiver/ en été/ les vacances de Noël/ les vacances de Pâques/
- Moi, j'adore la nature alors j'essaie de passer des vacances à la campagne: Je campe, je fais de l'escalade/ je pêche/ j'aime la pêche (Ex: je pêche la truite dans le Dessoubre)
- Moi, j'habite à la campagne alors, j'aime passer mes vacances en ville: je visite des villes intéressantes comme Paris, Rome, Barcelone, New-York: je visite les monuments, les musées, je vais au concert.
- Moi, j'aime la plage: me baigner/ me bronzer/ jouer au ballon ou faire du surf en Australie/ je fais de la planche à voile/ je fais de la voile/ je fais de la plongée/ je fais du ski nautique.
- Nous avons la chance d'avoir une maison de vacances/ une résidence secondaire alors nous y allons en juillet.
- Pendant les vacances, je me repose: je récupère du trimestre scolaire. Je ne fais rien de spécial.
- Je visite les châteaux de la Loire/ je visite l'Arc de Triomphe. Proverbe: Les voyages forment la jeunesse!

28) Parler du temps qu'il fait: Il fait beau/ il fait mauvais/ il pleut/ il neige/ il fait froid/ il fait chaud/ Il y a des nuages/ il y a du brouillard/ Il y a du soleil. Il fait moins cinq degrés/ il gèle/ il gèle à pierres fendre. Il fait bon: il fait 25 degrés.

- On annonce de la pluie/ on annonce du beau temps/ il va faire beau/ il va pleuvoir. Expression idiomatique: faire un temps de chien (très mauvais temps)
- Il fait un temps de chien!

29) Dire l'heure: Quelle heure est-il? Il est quelle heure?

- Il est huit heures/ Il est midi/ Il est minuit
- Il est neuf heures moins vingt/ neuf heure moins le quart/ neuf heures et demi/ neuf heures et quart.

- Il est 17 heures/ Il est 20 heures/ Il est vingt-et-une heure. !

30) La place de l'adjectif dans la phrase:

- La plupart des adjectifs se placent après le nom qu'ils déterminent: les adjectifs de couleur: une maison blanche/ une maison bleue/ de forme: une table ronde/ un chapeau pointu/ l'état: une porte ouverte/ une chambre vide/ Le type ou la provenance: un téléphone portable/ un film français.
- Mais certains adjectifs se placent généralement devant le nom: petit, grand, vieux, jeune, joli, beau, long. exemple: un petit appartement/ les grands magasins/ une vieille dame/ une jolie fille/ une belle femme/ un bel homme.

- Mais des adjectifs comme "grand" peuvent être placer avant ou après mais le sens est différent: Exemple: un grand homme (un homme qui est célèbre)/ un homme grand = un homme qui est grand/ ou drôle = un drôle d'homme = un homme étrange / un homme drôle = un homme qui est amusant.

Remue-méninges pour apprenant en autonomie

Carte heuristique que nous donnons à nos apprenants quand ils quittent la Maison de Ste Claire.

Résumé:
Cette thèse se propose de démontrer combien un apprentissage hybride en «Ticéitude» (notion que nous avons inventée) peut être source de progrès, de motivation et d'autonomie et aussi de développer l'autotélisme des professeurs et des apprenants, c'est-à-dire une notion de bien être quand on apprend ou quand on enseigne.
L'éducation est en train de prendre un tournent de son histoire grâce au numérique. On voit apparaître de nouvelles approches innovantes un peu partout dans le monde. Le défi est de pouvoir améliorer la qualité des apprentissages. Dans l'enseignement des langues et du FLE en particulier, le défi est de taille car il s'agit à la fois de suivre les curriculum en place et d'inventer de nouvelles approches sans choquer les uns ou effrayer les autres. Le modèle que nous avons mis en place et que nous appelons «Ticéitude» s'inscrit dans le nouveau paradigme de l'apprenance et d'un enseignement des langues humaniste. La «Ticéitude» permet de tisser des liens dans le cadre d'un environnement pédagogique riche et diversifié. Il s'agit d'un modèle socio-constructiviste humaniste qui favorise l'apprentissage collectif ou collaboratif; ainsi renforçant la motivation et l'autonomie des apprenants dans un contexte australien, suivant ainsi les différents curriculum de ce pays. L'approche hybride s'est vite imposée à nous comme un modèle à la fois contemporain mais aussi futuriste car elle permet un apprentissage renforcé, voire accéléré. Nous visons dans une société cognitive du réseautage où on peut apprendre ce qu'on veut, quand on le veut individuellement ou avec les autres. La notion de professeur est en train de changer car nous devenons de plus en plus des «coach» ou des «facilitateurs pédagogiques». Le dispositif que nous avons mis en place permet l'apprentissage quand on a envie de le faire, mais avec le guidage du professeur. Le professeur devient alors un allié! Il guide, il propose, mais aussi il participe avec les apprenants sur le réseau social mis en place au sein du dispositif que nous avons mis en place. Finalement, la «Ticéitude» implique l'utilisation des TICE mais de manière humaniste afin que les outils numériques puissent prendre toute leur valeur dans un environnement durable propice à l'apprentissage du FLE en Australie mais aussi dans le monde entier.

Abstract:
Mots-clés:TICE, autonomie, curriculum, progression, évaluation, hybridité, approche actionnelle, apprenance, approche humaniste
This thesis aims to demonstrate the effective implementation of a hybrid approach for learning French as a second language with the application of "Ticéitude", a practical new concept for language learning in the 21st Century. This concept is a process of self-progression that targets the development of autonomy in the learner and for self-motivation, while also developing an autotelic personality, which means a certain "well-being" in the process of learning and teaching.
Education is evolving due to today's fast progress in digital technologies and is changing the course of history. Also because of this fast paced progress, we are currently witnessing new innovative approaches almost everywhere around the world. These challenges imply the importance of improving the quality of learning materials that is made available to the general populace. Our model, which is called Ticéitude, is aimed towards a humanistic approach of learning in the paradigm of "apprenance". The notion of Ticéitude is to create links in a rich and diversified network. It is based on a socio-constructivist model, which encourages collaborative learning; thus reinforcing the motivation and autonomy of learners. In this instance, the model is based on the Australian context following the different curriculum in the various states and territory of this country. A hybrid approach has been put in place to create accelerated learning, based on the process of self-progression that targets the development of autonomy in the learner and for self-motivation, while also encouraging the development of an autotelic personality. In today's world, we live in a cognitive society of networking when one can learn whenever or wherever he/she wants. The notion of "teacher" is changing as we focus more about coaching than teaching. The platform, which we created, allows individual learning with the guidance of the coach (teacher); thus teachers becoming more like peers. Teachers provide guidance to the students, suggest new approaches and at the same time participate to the network of a "group focused social learning". Ticéitude implies the utilisation of new technologies but with a humanistic approach; so those tools are used effectively in a sustainable environment aimed to develop French learning not only in Australia but also around the world.

Key words: Digital technology, autonomy, curriculum, evaluation, hybrid approach, task-based approach, humanistic approach

308

309