



HAL
open science

Les enjeux du numérique dans l'enseignement, apprentissage du français à l'université marocaine : cas de l'usage du smartphone

Fatima-Zahra Mrabbi

► To cite this version:

Fatima-Zahra Mrabbi. Les enjeux du numérique dans l'enseignement, apprentissage du français à l'université marocaine : cas de l'usage du smartphone. Education. Université de Haute Alsace - Mulhouse, 2022. Français. NNT : 2022MULH3804 . tel-03828082

HAL Id: tel-03828082

<https://theses.hal.science/tel-03828082>

Submitted on 25 Oct 2022

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

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

Année 2021

UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE
UNIVERSITÉ DE STRASBOURG
UNIVERSITÉ CHOUAÏB DOUKKALI
FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES D'EL JADIDA

THESE

Pour l'obtention du grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE

**ECOLE DOCTORALE : SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES-PERSPECTIVES EUROPEENNES
(ED 519)**

Discipline : Sciences de l'Éducation

Formation doctorale : Technologie et Communication

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication
(LISEC- EA. 2310)

CENTRE D'ETUDES DOCTORALES : LETTRES, SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Formation doctorale :

Représentations Interculturelles : Langue, Littérature et Art

Laboratoire d'Études et de Recherches sur l'Interculturel (LERIC-URAC 57)

FATIMA-ZAHRA MRABBI

LES ENJEUX DU NUMÉRIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ MAROCAINE : *CAS DE L'USAGE DU SMARTPHONE*

Sous la direction du Prof. SONDESS BEN-ABID ZARROUK et Prof. KHALIL MGHARFAOUI

Jury :

Prof. ABDELOUAHED MABROUR, Université de Chouaib Doukkali (Rapporteur)

Prof. JEAN-FRANÇOIS BRUNEAUD, Université de Bordeaux (Rapporteur)

Prof. BÉATRICE VERQUIN SAVARIEAU, Université de Rouen Normandie (Examinatrice)

Prof. JEAN-FRANÇOIS BOURDET, Université le Mans (Examinateur)

Prof. SONDESS BEN-ABID ZARROUK, Université de Haute Alsace (Directrice de thèse)

Prof. KHALIL MGHARFAOUI, Université de Chouaib Doukkali (Directeur de thèse)

Les enjeux du numérique dans l'enseignement- apprentissage du français à l'Université marocaine : Cas de l'usage du *smartphone*.

À tous ceux qui me sont chers

Remerciements

La thèse, cette traversée jonchée de défis et de bonheurs, n'aurait pas pu arriver à bon port sans l'aide et le soutien de plusieurs personnes.

Je tiens à exprimer ma sincère reconnaissance à mes deux professeurs encadrants, Madame Sondess BEN-ABID ZARROUK et Monsieur Khalil MGHARFAOUI pour leur soutien et leur accompagnement inconditionnel tout au long de ce parcours. C'est avec patience et bienveillance qu'ils m'ont guidé vers l'accomplissement de ce projet.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude aux membres du jury pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Qu'il me soit permis de remercier, tout particulièrement, les membres du comité de suivi de thèse (CST) : Professeurs Abdelouahed MABROUR et Abdelhamid IBN ELFAROUK pour leurs conseils pertinents.

Je tiens à remercier, pour leur soutien financier : Campus France, l'Institut Français Maroc et le Réseau REMADDIF de m'avoir attribué une bourse de cotutelle afin de mener à bien la recherche. Leur soutien m'a permis de profiter pleinement de l'inscription dans deux contextes scientifiques, aussi riche l'un que l'autre.

Je remercie également mes deux établissements de rattachement : La Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université Chouaib Doukkali d'El-Jadida, les professeurs et les doctorants relevant du Laboratoire d'Études et de Recherches sur l'Interculturel. L'Université Haute Alsace, les membres relevant du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication.

Je remercie vivement le Professeur Mohamed YEOU directeur du Centre d'Études Doctorales « Lettres, Sciences Humaines et Sociales (UCD-El Jadida) » et Professeure Régine BATTISTON, directrice de « l'École Doctorale 519 Sciences Humaines et Sociales-Perspectives Européennes », pour leur rigueur et leur écoute. Mes remerciements s'adressent également à Madame Hasna CHAHID, à Madame Mélanie GAUGLER et à Madame Ihsane LAROUIT pour leurs aides.

C'est parce qu'ils ont apporté aussi une pierre à l'édifice tout au long de la construction, je remercie tous ceux qui ont eu l'amabilité de partager avec moi un temps de discussion autour de mon sujet de recherche.

S'y ajoute un merci particulier à mes amies et collègues : Azzi Siham ; Afnakar Asmae, Essaidi Kawtar, Bezzari Samira, Bouhlou Houda, Chakir jamila, Fakir Souad, Kabil Ouissal, Qafas Ahlam, Taabani Samira, ... pour ne citer que celles-là.

Une pensée particulière à l'association des malvoyants de la ville de Mohammedia qui m'a guidée vers des voies inattendues de la recherche, la vraie traversée.

Je ne remercierai jamais assez mon mari, Rachid, pour son soutien et ses incessants encouragements. Sans lui, cette recherche n'aurait pas pu aboutir.

Mes remerciements ne seraient pas complets sans l'expression de ma profonde reconnaissance à mes parents, pour leur présence, leur amour et leur soutien indéfectible.

Résumé

L'objectif général de cette recherche consiste à documenter les usages du *smartphone* dans l'apprentissage du FLE à l'université marocaine. Afin de mieux cerner la problématique, cette thèse mobilise divers champs disciplinaires allant de la sociologie des usages, la didactique du FLE, l'ergonomie cognitive à l'équité éducative. La problématique se décline en deux hypothèses principales portant sur l'usage du *smartphone* en tant qu'outil d'apprentissage de la langue française d'une part et d'autre part, en tant qu'outil équitable. En effet, nous supposons que l'usage du *smartphone* en classe est un usage détourné (une catachrèse) qui le transforme en outil pédagogique équitable au service de l'apprentissage du FLE. Afin de répondre à nos hypothèses, nous avons opté pour une méthodologie mixte qui comporte des entretiens menés auprès d'enseignants du FLE et un questionnaire destiné aux étudiants universitaires. Les résultats montrent que l'usage du *smartphone* en classe favorise l'apprentissage du FLE tout en dynamisant des communautés d'apprentissage collaboratif. De par ses fonctionnalités, sa disponibilité et son accessibilité, le *smartphone*, instrumentalisé à des fins d'apprentissage, ouvre la voie vers des perspectives de démocratisation de la connaissance et d'éducation inclusive.

Mots-clés : *Smartphone* ; apprentissage du FLE ; catachrèse ; équité éducative ; Université marocaine.

Abstract

The main goal of this study is to investigate the smartphone use in French us foreign language at Moroccan university. For a better approach to the subject, this thesis mobilizes a various disciplines like: sociology of uses, the didactics of French us a foreign language, cognitive ergonomics to educational equity. The problem is divided into two main hypothesis for using smartphones us a main learning tool of French as a foreign language(FFL). On the other hand, as a fair affordable tool for everyone. In fact, we suppose that the use of smartphone in class is a misuse (a cathacresis) which transforms it into an educational tool in the service of learning French as a foreign language. In addition, the smartphone introduced in the classroom and used for learning purposes is a fair tool. To reach such goal, we opted for a mixed methodology that includes interviews conducted with FLE teachers and a questionnaire intended for university students. The results show that smartphone's use in classroom promotes learning FFL while creating dynamic learning for collaborative students communities. In addition, by virtue of its functions, availability and accessibility, the smartphone ensures educational equity, opening up prospects for the democratization of knowledge and inclusive education.

Key words: Smartphone ; French as a Foreign Language; cathacresis; educational equity; Moroccan university

Sommaire

Introduction générale

Première partie : Cadre contextuel et conceptuel

Chapitre1 : Éléments contextuels

1. Le français dans l'enseignement marocain
2. Le français à l'université marocaine
3. Le numérique dans l'enseignement marocain
4. Université Hassan-II et le défi du numérique

Chapitre2 : La didactique du FLE au prisme des technologies nomades

1. Smartphone, constructivisme et didactique du FLE
2. M-Learning : la technologie mobile introduite dans les établissements éducatifs
3. Du triangle au carré didactique

Chapitre 3 : De la sociologie des usages numériques à la théorie instrumentale

1. Autour de la notion d'usage
2. La notion d'usage à l'ère du numérique
3. Historique et évolution du courant de la sociologie des usages
4. Les théories de l'activité et l'approche instrumentale
5. L'approche instrumentale

Chapitre 4 : Environnement d'apprentissage et communauté d'apprentissage au prisme du numérique

1. L'ubiquité technologique et la nécessité de repenser l'environnement d'apprentissage
2. Qu'est-ce qu'une communauté d'apprentissage ?

Chapitre 5 : L'équité éducative

1. De l'égalité à l'équité : de l'équité éducative en particulier
2. La notion d'équité éducative
3. Les théories de la justice
4. Les indicateurs de l'équité éducative
5. Technologies mobiles : vecteur d'équité éducative
6. La question de l'équité éducative au Maroc

Deuxième partie : Enquête empirique, résultats, discussion et perspectives

Chapitre 1 : Méthodologie : De l'enquête exploratoire aux choix méthodologiques

1. La phase exploratoire
2. Le choix d'une méthodologie mixte
3. Les outils de l'investigation

Chapitre 2 : L'analyse quantitative

1. Le tri à plat
2. L'analyse croisée

Chapitre 3 : L'analyse qualitative

1. Du numérique en général : pratiques balbutiantes
2. Smartphone : un outil d'aide à l'apprentissage
3. Smartphone : le regard des enseignants
4. Smartphone : outil équitable ou simple orthèse pédagogique
5. Nuage de mots

Chapitre 4 : Interprétation, discussion des résultats et perspectives de recherche

1. Retour sur les hypothèses et questions de recherche
2. Vérification des hypothèses
3. Discussion
4. Les perspectives de la recherche

Conclusion générale

Liste des figures

Figure 1: l'imbrication des 3 échelles d'analyse	20
Figure 2: Représentation schématique de la problématique	21
Figure 3: architecture pédagogique du Bachelor	39
Figure 4: Parcours universitaire en sciences économique et sociales	40
Figure 5: Effectif global des inscrits par APOGEE et par établissement (2019-2020)	49
Figure 6: Le triangle pédagogique de J. Houssaye (1988)	62
Figure 7: Tétraèdre pédagogique de Faerber (2002)	64
Figure 8: Le modèle SAI de Rabardel, 1995	65
Figure 9: Troisième modèle de la situation d'enseignement	67
Figure 10: Continuum de la sociabilisations à l'instrumentation	72
Figure 11: Le système de l'activité selon Engeström (1987)	77
Figure 12: Genèse instrumentale (Trouche, 2007)	85
Figure 13: Structure du système d'activités selon Engeström (1987)	94
Figure 14: Différences et similitudes entre la communauté et les autres organisations sociales selon Dillenbourg, et al.(2003).	97
Figure 15: Caractéristiques des différents types de communauté	99
Figure 16: Différences entre : coopératif/collaboratif	103
Figure 17: Catégories d'âge de l'échantillon	141
Figure 18: Situation familiale de l'échantillon	141
Figure 19: Répartition de l'échantillon par genre	142
Figure 20: Répartition de l'échantillon par faculté	142
Figure 21: Niveaux d'études des étudiants	143
Figure 22: Équipement en téléphonie mobile	144
Figure 23: Degré de maîtrise du smartphone	145
Figure 24: Accès à Internet	146
Figure 25: Types de connexion Internet	146
Figure 26: Heures de connexion	147
Figure 27: Smartphone, support d'information	148
Figure 28: Les sources d'information et smartphone.	148
Figure 29: Confiance aux informations reçues par smartphone	149
Figure 30: Réseau wifi dans les établissements	149
Figure 31: Les facultés dotées de réseau wifi (université Hassan II)	150

Figure 32: Usage ou non-usage du Smartphone en classe. _____	151
Figure 33: Autorisation ou non de l'enseignant _____	151
Figure 34: Modalités de travail avec le smartphone. _____	152
Figure 35: Divers usages du smartphone à l'université _____	153
Figure 36: Usage du smartphone en classe de FLE _____	154
Figure 37: Les compétences visées en classe de FLE _____	155
Figure 38: Divers usages en classe de FLE _____	156
Figure 39: Téléchargement des applications mobiles pour l'apprentissage du FLE _____	157
Figure 40: Avantages des applications mobiles _____	157
Figure 41: Appartenance aux groupes WhatsApp _____	158
Figure 42: Pour ou contre l'usage des smartphones à l'université _____	159
Figure 43: Avis des étudiants sur l'introduction et l'usage du smartphone en classe _____	161
Figure 44: Interprétation de la valeur V de Cramer _____	166
Figure 45: Test de khi-deux et V de Cramer _____	167
Figure 46: Nuage de mots _____	185
Figure 47: Correspondance des trois niveaux de recherche, hypothèses et cadre théorique _____	188
Figure 48: Matrice des indicateurs de l'équité et fonctionnalités du smartphone _____	205
Figure 49: Modélisation de l'EMA _____	212

Liste des tableaux

Tableau 1: LES QUATRE ACCEPTIONS DU M-LEARNING SELON WINTER (2000) _	58
Tableau 2: Typologie des équités éducatives _____	115
Tableau 3: Déroulement de l'enquête exploratoire _____	124
Tableau 4: Répartition des interviewers par type d'entretien et par établissements. _____	129
Tableau 5: Correspondance entre les items et les hypothèses _____	135
Tableau 6: La Répartition de la population en strates et en quota _____	139
Tableau 7: Test khi2 et V de Cramer pour la compétence de l'écrit _____	192
Tableau 8: Test khi2 et V de Cramer pour la compétence de l'oral _____	194
Tableau 9: Correspondance des indicateurs de l'équité et fonctionnalités du smartphone __	204
Tableau 10: validation ou invalidation des hypothèses _____	207

Liste des sigles et abréviations

APOGEE	: Application Pour l'Organisation et la Gestion des Enseignements et des Etudiants
AUF	: Agence Universitaire de la Francophonie
CECRL	: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CIEP	: Centre International d'Etudes Pédagogiques
CNEF	: Charte Nationale d'Education et de Formation
COSEF	: Commission Spéciale Education-Formation
CSE	: Conseil Supérieur de l'Education
CSEFRS	: Conseil Supérieur de l'Education de la Formation et de la Recherche Scientifique
CVM	: Campus Virtuel Marocain
CoV	: Communauté Virtuelle
DISI	: Département Informatique et Système d'Information
ENT	: Espace Numérique de Travail
NTISSAB	: Espace Numérique de Traitement des Inscriptions de la Scolarité et du Suivi Académique des Bénéficiaires
FLE	: Français Langue Étrangère
FLM	: Français Langue Maternelle
FLS	: Français Langue Seconde
FOAD	: Formation Ouverte à Distance
FOU	: Français sur Objectif Universitaire
IMIST	: L'Institut Marocain de l'Information Scientifique et Technique
LMD	: Licence / Master/ Doctorat
MARWAN	: MAROC Wide Area Network
MM	: Méthode Mixte
MOOC	: Massive Open Online Course
OCDE	: Organisation de Coopération et de Développement Economiques
SPOC	: Small Private Online Course
TIC	: Technologie de l'Information et de la Communication
TICE	: Technologie de l'Information et de la Communication en Enseignement
UNESCO	: United Nations Education Scientific and Cultural Organization

Introduction générale

La société dite de « savoirs » est désormais une réalité. Se superposant à celle dite de l'« information », elle caractérise une société qui connaît un déferlement informationnel sans précédent. Certes, les technologies numériques ont un impact sur l'évolution sociale et influencent grandement les dimensions économiques, sociales et éducatives (Karsenti, 2003).

Notre ère est celle de la communication médiée par des outils dits *smarts*, où l'interactivité dans un monde virtuel opère à travers Internet, les réseaux sociaux et les technologies mobiles. En effet, les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) facilitent l'accès aux données et autorisent une révolution dans les modes d'accès aux savoirs dès lors que les technologies mobilisées sont accessibles. Le flux libre de l'information entre divers pôles de l'univers a suscité de grands changements dans la manière d'enseigner et d'apprendre ainsi que dans notre rapport aux savoirs (Karsenti 2001 ; Messaoudi et Talbi 2012). L'Université n'en n'est pas sortie indemne et l'accroissement des concepts : e-Learnig, m-Learning, MOOC,...en témoigne. En effet, plusieurs recherches antérieures ont montré que l'usage des TIC permet de déclencher le processus d'apprentissage des langues étrangères (Brudermann, 2010 ; Guichon, 2012 ; Kim, 2014). À ce sujet, Narcy-Combes, MF et Narcy-Combes, J P (2016) concluent que « *Les TIC facilitent le déclenchement des processus cognitifs et sociaux puisqu'elles autorisent l'individualisation des parcours dans la réalisation de la tâche tout en amenant à interagir dans le travail. Elles renforcent également la médiation de l'enseignant et celle des pairs* » (p.235). Par ailleurs, d'autres travaux ont prouvé que l'usage des TIC motive les apprenants, suscite la créativité et encourage l'autonomie des apprenants (Depover, Karsenti et Kormis, 2000).

En quête d'un paradigme fédérateur

Entre technophobes et technophiles, les querelles sur l'utilisation des TIC persistent. Loin d'y vouloir prendre parti, nous proposons dans ce travail une vision à la fois fonctionnaliste « utilitariste », qui examine les vertus de l'utilisation du *smartphone*, notre objet d'étude, en classe et phénoménologique nous permettant de voir ce que le *smartphone* promet à l'étudiant marocain comme dépassement des écueils dans son apprentissage.

Une approche phénoménologique nous permettrait de mieux appréhender le processus d'instrumentation-instrumentalisation (Rabardel, 1995) à la lumière des représentations

qu'ont les enseignants et les apprenants de leurs places, rôles et postures dans la classe en présence d'un artefact numérique. Dans cette perspective, l'usage du *smartphone* en classe est considéré comme l'extension de son usage social, en dehors des huis clos de la classe, symbolisant le passage d'un usage macro-social à un usage micro-social.

Heidgger (1958) et Husserl (1961) prônent le retour aux choses elles-mêmes, aux phénomènes sans se contenter d'une description linéaire de ceux-ci. Toutefois, cette approche éclaire le « Dasein » caché et extraverti dans le rapport à l'objet. Dans un quotidien de plus en plus marqué par les objets technologiques, se pose la problématique des relations qu'entretient l'Homme avec ceux-ci. Dans ce sens, l'approche phénoménologique nous éviterait de confiner l'usage que font les actants de leurs *smartphones* à la simple manipulation technique et dépasse ce niveau de technicité primaire à la recherche des significations d'être, de comprendre et de gérer les apprentissages à partir de l'artefact¹ utilisé (schèmes d'usage). Par ailleurs, l'interaction Homme-Technologie est mutuellement influente. L'Homme (apprenant, enseignant) agit sur l'artefact, l'instrumentalise à des fins d'apprentissage à même de catalyser les dérives et les risques encourus avec l'introduction de nouveaux outils technologiques (aversion au risque, statuquo, résistance, rejet,...) Ben Abid-Zarrouk (2012).

Recourir à la médiation d'un objet technologique émane toujours d'une intention en vue d'une finalité. Le principal actant étant l'homme, celui-ci agit sur l'artefact (*smartphone*) en lui conférant le rôle d'intermédiaire entre lui et les autres composantes du triangle didactique. Nous envisageons notre étude sous un angle anthropocentrique qui ne s'édifie pas sur des actants se confinant dans une logique de « substitution »; en ayant « peur » que la technologie ne les supplée. D'ailleurs, la relation Homme-Machine est conçue par les fonctionnalistes (Simondon, 1958) selon une logique de « solidarité ».

L'approche fonctionnaliste postule que l'étude d'un objet ne peut être séparée de son environnement. C'est l'interaction entre le *smartphone* et les acteurs de l'acte d'apprentissage qui détermine sa place, son usage et sa pertinence au sein de l'espace-classe. Dans ce sens, l'interrelation du *smartphone* avec les autres outils technologiques disponibles est significative, si l'on se réfère à l'axiome Simondonien qui stipule qu'un objet existe dans un espace parce qu'il est ou sera « compatible » avec les autres dispositifs. En pratique, cette idée

¹Un artefact est tout objet (matériel ou symbolique) construit par l'homme. Nous employons dans le même sens les mots « artefact », « objet », ou « outil », par opposition à la notion d' « instrument » (voir les travaux de Pierre Rabardel).

rejoint le concept d' « orchestration instrumentale » (Trouche, 2005) lequel sera exploité lors de la phase de la modélisation.

Afin de réussir l'implémentation du *smartphone* dans l'Université, nous tiendrons compte des genèses instrumentales générées par l'usage détourné que font enseignants et apprenants de leurs smartphones.

In fine, une telle approche nous ouvrirait-elle les possibilités d'une réconciliation entre la technologie et les besoins humains ? Quand bien même l'artefact *smartphone* paraît étranger à l'espace-classe.

Dès lors, tout porte à considérer l'usage du *smartphone* en tant qu'usage « catachrétique »² ; c'est à dire détourné de son usage initial. Ce détournement est dû à la « réversibilité » de l'objet intelligent « tantôt serviteur affectif et dévoué et tantôt comme une machine » (Tisseron, 1999) : réversibilité, interpénétration, entrelacement esquissent le rapport à nos *smartphones*. La métaphore du chiasme entre l'humain et le technologique (Merleau-Ponty)³ trouvera alors son sens dans la perméabilité entre : ce que l'étudiant fait de son *smartphone* et ce que le *smartphone* fait de lui (instrumentation-instrumentalisation). La querelle n'est donc plus technique mais ontologique. Dans cette perspective, nous ambitionnons de mettre en lumière l'usage que font les apprenants du *smartphone*, au de-là du repérage de fonctions techniques, mais dans leurs façons d'être et d'appartenir au monde-classe, leurs stratégies pour progresser ou « changer » leurs stratégies d'apprentissage.

L'objet de la recherche

Genèse du sujet de la recherche

L'intérêt à ce sujet est né de notre pratique en qualité d'enseignante de français dans une université marocaine. Exerçant depuis 2003 à ce jour, témoin et partie prenante de la controverse créée par l'intrusion des smartphones dans nos classes, séparée entre le désir de le confisquer et la volonté de le « didactiser », cet appareil mobile a attisé notre curiosité pour en faire un objet de recherche. Parallèlement à cette confusion, nous assistons à un tout autre nouvel usage, cette fois-ci de la part de nos collègues. Ces derniers s'arment subitement du

² L'origine grecque « cathartikos » signifie « qui produit une action purifiante, libératrice »

³ Merleau-Ponty a fait recours au chiasme comme une façon « d'être l'un à côté de l'autre » puis « l'un avec l'autre », « l'un dans l'autre ».

smartphone, longtemps oublié dans les poches ou dans les cartables, pour livrer des cours magistraux en live sur des pages *Facebook* ou sur *Youtube*. Leur souci majeur (selon leurs dires) est de faire sortir la connaissance extra *muros* de l'université, la rendre accessible au large public, bref, à la démocratiser.

Méthodologie

C'est à travers une observation non participante (au sein de nos groupes classes) et participante (dans les classes des collègues) des pratiques numériques des étudiants que nous avons pu remarquer la place occupée par le *smartphone* : outil plébiscité parmi d'autres technologies mobiles, à savoir, l'ordinateur portable et la tablette.

Nous avons d'abord mené une enquête exploratoire de type mixte auprès d'enseignants et étudiants de l'université Hassan II. Durant la période allant de décembre 2017 à février 2018, un questionnaire a été distribué auprès de 600 étudiants répartis sur l'ensemble de l'université concernée. En plus, un focus group a été organisé avec les étudiants pour donner libre cours à leur expression. Concernant les enseignants, nous avons mené un entretien en focus-group avec cinq enseignantes de français. Après l'analyse statistique des questionnaires et l'étude thématique des entretiens, le croisement des résultats nous a permis d'approfondir notre connaissance sur les pratiques numériques, notamment nomades, des étudiants et d'affiner nos instruments d'investigation. Les thèmes retenus autant pour le questionnaire que pour le guide des entretiens ont été déterminés en fonction des lectures de la littérature, des objectifs et des questions de notre recherche ainsi que des concepts du cadre de référence. Ainsi, nous avons modifié la grille d'entretien et proposé un nouveau questionnaire. L'investigation définitive a permis de collecter mille questionnaires destinés aux étudiants et mener des entrevues avec plus d'une vingtaine d'enseignants.

Nous terminerons par citer Charlier avec lequel nous partageons la conviction qu'« à partir des résultats de recherche permettant de mieux décrire et comprendre leurs pratiques numériques, il s'agirait d'aider les étudiants à développer leurs compétences dans le domaine, de leur offrir des supports et des espaces leur permettant de réfléchir sur leurs pratiques et de les faire évoluer. » (Charlier, 2011, p. 35).

Problématique et questions de recherche

S'il est vrai que le Maroc investit de plus en plus dans l'infrastructure numérique (réseaux mobiles, fibre optiques) l'accès au réseau Internet demeure toujours une source de disparité et d'inégalité ayant, non seulement, pour cause le facteur socio-économique mais également la maîtrise des compétences techniques requises. D'où la nécessité, à notre avis, d'imbriquer les programmes d'inclusion sociale et d'inclusion numérique.

La majorité des étudiants (97% selon l'étude exploratoire) possède un *smartphone*. Ils se saisissent d'un « à-portée-de-main » pour en faire un « util »⁴ ou un *zeug* si l'on emprunte l'expression de Hiedgger pour désigner les outils qui « servent à » ou qui s'inscrivent plus généralement dans une visée téléologique. En effet, les étudiants marocains du FLE ont accès assez facilement à Internet (selon les résultats de l'enquête exploratoire et le rapport de l'ANRT 2017⁵). Utiliser *Google* traduction, consulter des dictionnaires en ligne ou télécharger des applications d'aide à l'apprentissage, etc. Autant d'usages qui attestent de la présence effective du *smartphone* dans nos classes et nous poussent inéluctablement à nous interroger sur : les tâches qui pourraient être accomplies par les étudiants universitaires marocains avec le *smartphone* en présentiel ou à distance, afin de développer leurs compétences langagières et transversales ? La dynamique qui se crée autour de cet objet est-elle suffisante pour faire émerger une communauté d'apprentissage ? Peut-on l'adopter et l'adapter aux besoins de l'étudiant marocain ? Serait-il capable d'annihiler l'inégalité numérique ?

Afin de mieux éclairer notre problématique, nous questionnons également les types d'activités, les compétences visées, les modalités des activités et les formes d'interactivité (collaborative, coopérative, collective), les représentations que se font enseignants et apprenants quant à l'usage du *smartphone* en classe, la place qu'il occupe dans le carré didactique et la renégociation de rôles et postures qu'il implique.

Notre problématique de recherche porte sur l'usage du *smartphone* à l'université marocaine en tant qu'outil équitable en faveur de l'apprentissage du français langue étrangère

⁴ Traduit par François Vezin, traducteur et philosophe français.

⁵ ANRT : Agence Nationale de Réglementation des télécommunications.

Selon le rapport de 2017, le taux d'équipement en téléphonie mobile grimpe à 99,8% et le parc des *smartphones* dépasse les 22,6 millions. <https://www.anrt.ma/publications/rapport-annuel>
Consulté le 24/09/2021.

(FLE). Nous avons choisi comme terrain d'enquête l'université Hassan-II de Casablanca. Le choix du terrain d'enquête est motivé, d'une part, par notre fonction en tant qu'enseignante de « Langue et Terminologie » au sein de l'université Hassan-II. D'autre part, par son effort particulier dans l'intégration du numérique et son projet de développement et sa déclinaison en 5I (i-gouvernance, innovation, insertion, internationalisation, inclusion).

Dans le dessein de défricher ces questions, l'approche instrumentale nous aidera à examiner l'usage catachrétique du *smartphone* dans son passage d'outil personnel à un outil pédagogique, au travers de l'attribution des schèmes d'utilisation et des fonctions attribuées au service d'objectifs didactiques (compétences langagières et transversales). Dans une perspective d'usage situé, le *smartphone* médiatise le rapport entre l'apprenant et le savoir, entre l'apprenant et l'enseignant et aussi entre pairs. Ceci étant, nous prévoyons notre étude suivant trois échelles d'analyse.

Les échelles d'analyse

Trois échelles d'observation et trois échelles d'analyse ont commandé le cheminement de notre recherche. Premièrement, un niveau macro qui s'intéresse à l'insertion du *smartphone* dans l'enseignement-apprentissage. Deuxièmement, un niveau micro qui examine les activités d'apprentissages, les tâches, etc. Troisièmement, un niveau méso où la relation aux pairs, aux enseignants et au savoir est analysée.

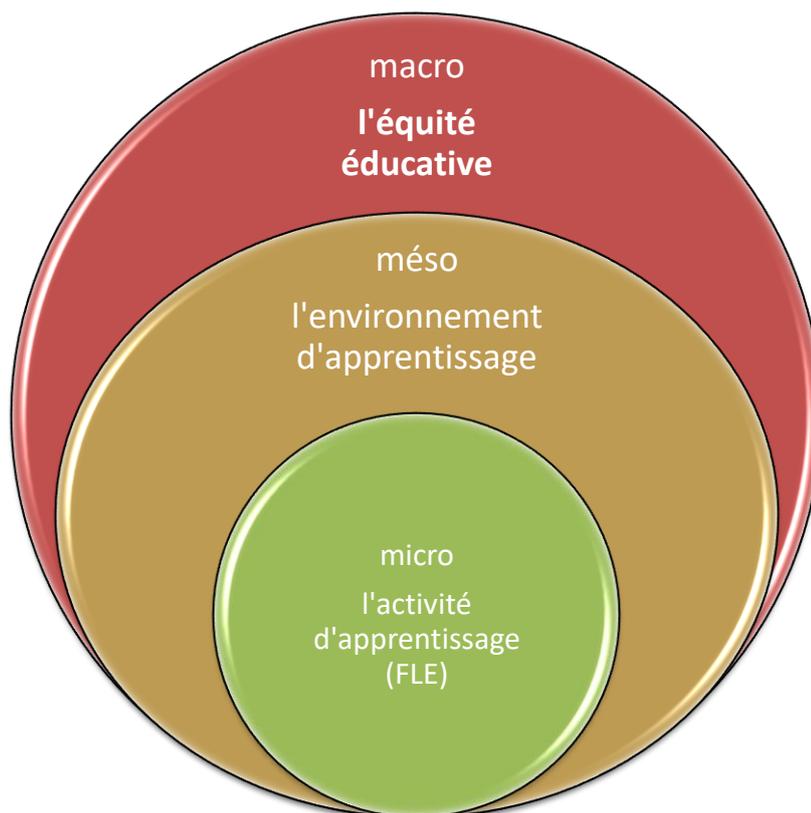


Figure 1: l'imbrication des 3 échelles d'analyse

Au terme de cette section, nous proposons la schématisation des trois niveaux abordés comme suit :

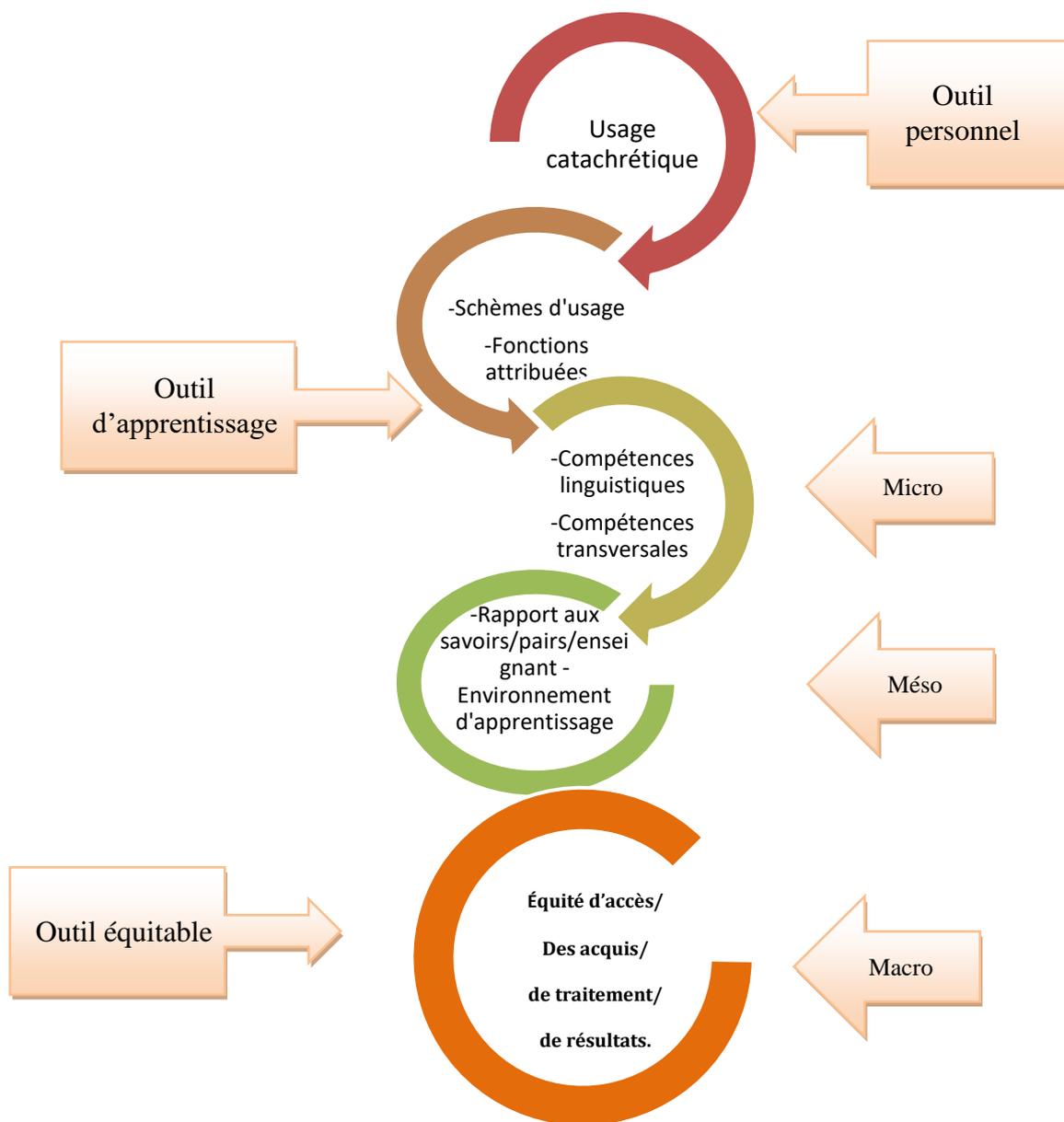


Figure 2: Représentation schématique de la problématique

Rappelons que notre question de recherche part du postulat que le *smartphone* est doté de caractéristiques spécifiques qui conditionnent en partie son usage, nous cherchons à vérifier à quel point son intégration dans la sphère éducative pourrait être garante d'une certaine équité. Par quelles caractéristiques le *smartphone* est-il effectivement vecteur d'équité ? Est-il possible d'en dégager des variables structurelles et fonctionnelles faisant de lui un outil didactique équitable ?

Pour ce faire, nous avons à mobiliser les théories afférentes aux domaines de :

- ✓ La sociologie des usages (sociologie des usages numériques) ;
- ✓ La didactique des langues étrangères (constructivisme, socioconstructivisme, m-Learning);
- ✓ L'ergonomie cognitive (théorie Instrumentale);
- ✓ L'équité éducative (utilitarisme, égalitarisme,...) ;

Compte tenu de la récence de notre sujet de recherche, nous nous reposons sur un ancrage épistémologique varié et qui concourt à charpenter un socle unificateur apte à répondre à nos hypothèses de recherche, lesquelles seront abordées dans la section suivante.

Hypothèses de recherche

Notre problématique porte sur l'usage du *smartphone* en tant qu'outil équitable en faveur de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Elle se décline en deux questions fondamentales : la première centrée sur l'usage du *smartphone* en tant qu'outil d'apprentissage et la seconde s'intéresse à la notion d'équité éducative. Cet usage est alors doublement considéré : d'une part, nous supposons que le *smartphone* favorise l'apprentissage du FLE (outil d'apprentissage) et d'autres parts, le *smartphone* est un vecteur d'équité éducative (outil équitable). Notre question de recherche se décline en deux hypothèses que nous détaillerons dans les deux sections suivantes.

***Smartphone* en classe : catachrèse ou simple détournement ?**

Afin de montrer l'écart entre le prévu lors de la conception de l'artefact, et le réel, lors de son utilisation (notamment des nouvelles technologies), Rabardel (1995) avance la notion de catachrèse. Rabardel considère la catachrèse en tant qu' « *indices du fait que les utilisateurs contribuent à la conception des usages des artefacts* » (Rabardel, 1995, p.107). Autrement dit, une catachrèse est la preuve de la contribution du sujet (apprenant/enseignant) dans l'usage et la conception de l'artefact par le(s) détournement(s) d'usage qu'il en fait. Cet usage catachrétique attribue à l'artefact de nouvelles fonctions, informelles certes, mais qui forment un système d'ensemble avec les fonctions formelles. Or, « *la fonction d'un objet n'est pas une propriété fixe et intangible de celui-ci, mais résulte d'un processus d'attribution* »

par le sujet. » (*idem*, p.108). Cependant, l'attribution des fonctions est également tributaire des propriétés de l'artefact et des caractéristiques et conditions de la situation.

Dans le dessein de défricher ces questions, l'approche instrumentale nous aidera à examiner l'usage détourné du *smartphone* dans son passage d'outil personnel à un outil pédagogique, au travers de l'attribution des schèmes d'utilisation et des fonctions attribuées au service d'objectifs didactiques pour l'apprentissage du FLE (compétences langagières et transversales). S'inscrivant dans une dimension socioconstructiviste de l'apprentissage (Vygotsky, 1978), l'interaction avec l'environnement et les outils en présence revêt une grande importance. En outre, la transaction avec l'autre et l'échafaudage réciproque de la connaissance⁶ sont aussi sollicités.

Dans la même veine des modèles pédagogiques, les adeptes du socioconstructivisme ont développé la notion de « communauté d'apprentissage ». Examinée sous l'angle de la cognition distribuée, cette théorie considère que le savoir est partagé entre les individus et leurs environnements. De ce fait, le savoir réside dans l'interaction et n'est pas un bien réservé à un dépositaire (l'enseignant) ou caché dans un endroit (livres). Il est dans ce sens collectif. Les adeptes de la cognition distribuée parlent d'une « intelligence distribuée »⁷.

***Smartphone* en classe : vecteur d'équité éducative ou simple orthèse pédagogique⁸ ?**

Les appareils numériques mobiles ont envahi notre quotidien, nous offrant un accès sans précédent à la communication et à l'information. Leur puissance et leurs fonctionnalités deviennent de plus en plus puissantes et plus leur prix baisse et plus ils pourraient fournir de nouvelles façons d'améliorer l'apprentissage.

Que ce soit pour aider à devenir plus autonome ; à s'inscrire dans un programme d'alphabétisation et numératie par le biais de *smartphone* ou permettre à un élève de combler l'écart entre la maison et l'école, l'apprentissage mobile (ou le m-Learning) est désormais

⁶ V. ygotsky (1978) parle de zone de développement proximale (ZDP) c'est-à-dire qu'une personne apprend plus rapidement lorsqu'elle bénéficie de soutien alors qu'elle prend part à une activité suffisamment complexe pour en avoir besoin pour progresser.

⁷ Voir à ce sujet les travaux de Brown et al. (1989), Salomon (1993) et Hutchins (2000).

⁸ « Une orthèse, par opposition à la prothèse qui remplace un membre manquant, est un dispositif médical qui permet de suppléer, compenser, soutenir ou protéger une partie du corps. » définition du site : <https://chabloz-ortho.com/fr/orthese-2/>

présent dans la sphère éducative. Selon le rapport de l'UNESCO (2013)⁹ : « *De nombreux projets autour du monde ont montré que les téléphones mobiles peuvent faciliter l'apprentissage, aider les enseignants à travailler plus efficacement et faciliter les opérations des grands systèmes éducatifs* » (p.7). Cependant, il n'est pas encore parvenu à faire changer l'éducation de manière durable. Comment remédier à cet état de fait ? Comment intégrer les *Smartphone* dans les dispositifs d'enseignement afin d'offrir des possibilités d'apprentissages durables pour tous ?

Nous supposons que :

- ✓ L'usage du *smartphone* en classe est une réalité nouvelle qui bat en brèche le discours sur le manque de moyens. Quoique que son usage ne s'inscrit pas dans une politique de développement durable, le *smartphone* reste une initiative personnelle ;
- ✓ L'équité d'accès est assurée : faible coût, quantité illimitée d'informations ;
- ✓ Équité de traitement : la disponibilité du *smartphone* dissipe l'inégalité numérique ;
- ✓ Équité des acquis : par une pédagogie différenciée et le suivi à travers l'échange à distance ;
- ✓ Équité des résultats est résultante de la présence des autres types d'équité éducative

Après avoir explicité notre problématique de recherche et les questions qui commandent son cheminement, nous déclinons nos hypothèses comme suit :

Hypothèse principale 1 : (niveau micro et méso)

L'usage du *smartphones* classe est un usage détourné (une catachrèse) qui le transforme en outil pédagogique au service de l'apprentissage du FLE.

SH1.1 : Le *smartphone* reçoit des schèmes d'usages associés

SH1.2 : Le *smartphone* remplit des fonctions attribuées

SH1.3 : Une communauté d'apprentissage peut être formée autour du *smartphone*.

⁹Cette publication s'inscrit dans une série de documents de travail de l'UNESCO sur l'apprentissage mobile, disponibles sur le site : <http://www.unesco.org/new/fr/unesco/themes/icts/m4ed/>

Hypothèse principale 2 : (niveau macro)

Le *Smartphone* en classe, utilisé à des fins d'apprentissage, est un outil équitable.

SH2.1 : Le *smartphone* assure l'équité d'accès

SH2.2 : Le *smartphone* assure l'équité des acquis

SH2.3 : Le *smartphone* assure l'équité de traitement

SH2.4 : Le *smartphone* assure l'équité des résultats

Structure de la thèse

La présente thèse se compose de deux parties. La première partie déploie les balises théoriques et conceptuelles qui délimitent l'analyse de notre problématique. Ainsi, le premier chapitre sera consacré au cadrage contextuel. Nous y examinerons le contexte de l'étude, plus particulièrement, le statut et la place qu'occupe la langue française au sein du système éducatif marocain. Nous passerons en revue également les multiples réformes qui se sont succédées ainsi que les efforts fournis par le ministère de tutelle et de tous les acteurs et responsables pédagogiques afin de faire du numérique un levier de changement et d'innovation. Nous nous arrêterons, enfin, sur le cas de notre terrain d'enquête : l'université Hassan-II de Casablanca.

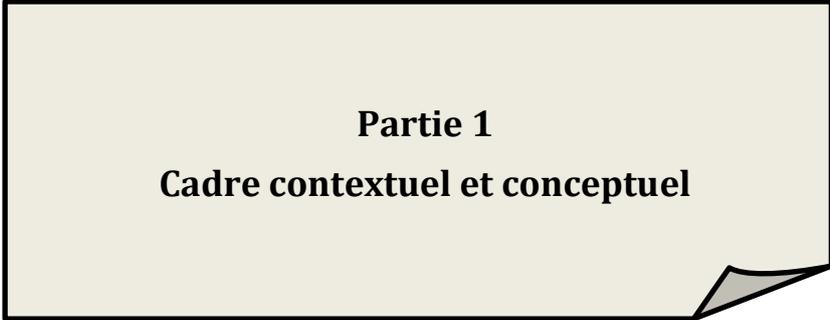
Le deuxième chapitre présentera les fondements théoriques de la didactique du FLE au prisme du numérique. Du constructivisme au m-Learning, nous examinerons les principaux changements et élargissements qu'a connus la didactique du FLE sous l'influence de l'intégration des outils ubiquitaires en classe.

Le troisième chapitre portera sur la notion d'usage dans les théories de la sociologie des usages numériques. Premièrement, nous commencerons par une distinction des concepts, l'historique et l'évolution du courant. Pour ce, nous examinerons le développement de ce courant à l'ère du numérique et des technologies mobiles. Ensuite, nous procéderons à un éclairage des notions-clés des théories de l'activité avant de nous attarder sur la théorie instrumentale. Nous expliciterons les concepts opérants susceptibles de guider notre recherche. Notre analyse, inscrite dans une triple dimension (macro, micro et méso), s'intéresse à l'usage du *Smartphone* par les étudiants et son impact sur l'environnement qui se

créé autour, nous aborderons dans un quatrième chapitre la notion d'« environnement d'apprentissage » et la notion de « communauté d'apprentissage ». Nous retracerons l'évolution de ces deux notions ainsi que les changements induits avec l'intégration du numérique.

Le dernier chapitre de la première partie sera consacré à la notion de l'équité éducative. Nous passerons succinctement en revue les grandes théories de la justice, particulièrement celles applicables au secteur éducatif. La seconde section du chapitre traitera de la stratégie nationale à l'égard de la question de l'équité éducative.

La deuxième partie sera consacrée au volet empirique. Elle est composée de quatre chapitres. Le premier chapitre dresse un état des lieux détaillé des conditions de l'enquête. Ceci dit, il explique et justifie les choix méthodologiques avant de décrire les outils d'investigation, à savoir, le questionnaire et l'entretien. Le deuxième chapitre sera consacré à l'analyse des données quantitatives issues de l'enquête par questionnaire. Après traitement par le logiciel SPSS, nous avons effectué deux niveaux d'analyses : un tri à plat (examen d'une seule variable à la fois) suivi d'un tri croisé (plusieurs variables prises en compte simultanément). Le troisième chapitre présentera une synthèse des résultats de l'enquête qualitative. Nous résumons les résultats des entretiens individuels et ceux en focus-group. Après un retour sur les hypothèses et les questions de recherche, le dernier chapitre s'attèlera, par une triangulation des données, à apporter des réponses à nos hypothèses. Il aura aussi pour mission d'annoncer les perspectives de recherche, en l'occurrence, l'ébauche du modèle proposé.



Partie 1
Cadre contextuel et conceptuel

Chapitre 1 : Éléments contextuels

Introduction

Le premier chapitre s'applique à brosse le contexte de l'étude. Il est scindé en deux sections. La première exposera les diverses phases par lesquelles est passée la langue française, en tant que première langue étrangère obligatoire dans le système éducatif marocain depuis l'indépendance du Maroc. Nous passerons en revue les diverses réformes qui se sont succédées.

Une deuxième section rend compte des efforts déployés par le ministère de tutelle et de tous les acteurs et responsables pédagogiques afin de faire du numérique non seulement un outil de gestion administrative mais aussi un levier de changement et d'innovation. Pour se faire, le Maroc a mis en place un ensemble de stratégies et de programmes que nous détaillerons dans les lignes qui suivent. Nous nous attarderons, par la suite, sur le cas de notre terrain d'enquête, l'université Hassan-II de Casablanca. Nous passerons en revue les différentes tentatives de concrétiser l'avancée numérique dans l'enseignement-apprentissage (SPOC / CLE/ Carrer Center, LMS, etc.).

1. Le français dans l'enseignement marocain

1.1 Le statut du français au Maroc

Le statut de la langue française au Maroc a toujours été un sujet de controverse. Étroitement liée à la colonisation française, la présence du français date de 1912 lorsque le Maroc devint sous le protectorat français. Toutefois, la France demeure le partenaire économique privilégié des pays du Maghreb où un processus d'arabisation s'est généralisé dans une tentative de s'acquitter d'une dépendance linguistique. Le Maroc, depuis 1961, a décidé de remplacer la langue française par un arabe standard. Cependant,

La langue française a néanmoins gardé son statut de langue de communication dans certains secteurs administratifs, éducatifs et médiatiques. Elle est complémentaire de la langue maternelle (arabe dialectal ou berbère) et de l'arabe standard moderne (arabe littéraire simplifié) et est devenue une langue valorisante. (Ouasmi, 2011, p .23)

Depuis cette date (1961), l'arabe standard est la seule langue jouissant d'un statut officiel jusqu'à la nouvelle constitution de 2011¹⁰ qui confère aussi à l'amazigh le statut de langue officielle.

Une loi organique définit le processus de mise en œuvre du caractère officiel de cette langue, ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement et aux domaines prioritaires de la vie publique, et ce afin de lui permettre de remplir à terme sa fonction de langue officielle. (Constitution 2011, Article 5.)

Les premières promotions arabisées arrivées au cycle supérieur en 1990, ont été confrontées à un hiatus linguistique notamment dans les disciplines scientifiques et techniques : « *des milliers de bacheliers ont dû abandonner les disciplines scientifiques au profit des études littéraires arabes et islamiques ou pour suivre les études juridiques en arabe* » (Ouassmi, 2011, p .64).

Quoique n'ayant pas de statut officiel, le français n'en demeure pas moins la première langue étrangère reconnue. Le système éducatif attribue à la langue française la place de la première langue étrangère obligatoire à l'école. Le français a donc un statut de facto et non de jure. De même, le français reste la langue privilégiée dans l'enseignement supérieur scientifique et technique. En réalité, le français « *rivalise de ce fait avec l'arabe (officiel) et jouit d'une forte valeur ajoutée sur « le marché des langues » : une langue de travail et de possible réussite personnelle* » (Mabrou, 2016, p.56). Elle est aussi, ajoute Mabrou (2016) :

un intermédiaire direct ou indirect pour la recherche d'un emploi, particulièrement dans un marché où la compétence linguistique, ne serait-ce que dans un premier temps, prend le dessus sur d'autres compétences (savoir-faire, savoir-être...). Cette attitude, dans un pays fragilisé par la crise économique, entrave sensiblement l'intégration culturelle et politique du citoyen ». (p.59).

En outre, la langue française occupe une place particulière dans le quotidien marocain. Elle est présente dans quasiment tous les domaines : la presse, la publicité, les enseignes, ... Le parler marocain est aussi truffé de mots et d'expressions françaises. Par ailleurs, le Maroc contribue activement à la réussite des diverses manifestations francophones. Il est membre de

¹⁰ Le texte de la constitution de 2011 est disponible sur le site : http://www.sgg.gov.ma/Portals/0/constitution/constitution_2011_Fr.pdf Consulté le 26/09/2021

l'agence universitaire de la francophonie (AUF) et de l'organisation internationale de la francophonie (OIF).

1.2 La place du français dans le système éducatif marocain

Après l'indépendance et sous l'influence du mouvement nationaliste soucieux de la question identitaire, la langue arabe supplée au français dans le système scolaire. Or, la langue ne se limite pas à un symbole culturel, elle est aussi un outil d'apprentissage et de communication. La politique d'arabisation de l'enseignement, menée entre 1981 et 1986, a fait que les études se font en langue arabe (sauf pour les mathématiques dont l'arabisation ne s'est terminée qu'en 1989). Les matières scientifiques étaient, jusque-là, assurées en français. Depuis 2003, le français est introduit dès la deuxième année primaire (CE2), juste une année après l'arabe standard. Arrivant au baccalauréat, un élève est sensé passé environ 2000 Heures de français. Cependant,

L'arabisation de l'enseignement primaire et secondaire, en effet, n'a pas touché les filières d'enseignement supérieur. Hormis certaines disciplines des sciences humaines et sociales, tous les enseignements sont dispensés en français, en particulier dans les filières les plus porteuses, susceptibles de déboucher sur un emploi. (Bourdereau, 2006, p.27)

Les résultats sont-ils réconfortants ? Comment, après 2000 heures de français, un bachelier a du mal à suivre un cursus universitaire en français ? Au fait, l'arabisation ne concerne que le cycle fondamental de l'enseignement des matières scientifiques. La langue française demeure la langue d'enseignement au niveau supérieur, plus précisément, dans les facultés des Sciences. Ce décalage a entraîné un hiatus linguistique entre un enseignement fondamental scientifique arabisé et un enseignement supérieur scientifique en langue française. Les bacheliers, arrivés au niveau supérieur font face à un fossé linguistique de taille :

Or beaucoup d'élèves qui obtiennent le baccalauréat éprouvent les plus grandes difficultés au moment d'aborder l'enseignement supérieur. Les palliatifs proposés par les universités (mise à niveau en français, techniques d'expression et communication...) ne suffisent pas toujours à rendre les étudiants autonomes dans le maniement de la langue écrite requise par les études supérieures. S'il est au moins un constat qui fait l'unanimité au sein de la communauté éducative, c'est que ce hiatus linguistique entre

l'enseignement secondaire arabisé et l'enseignement supérieur en français constitue l'un des premiers problèmes à résoudre. (Bourdereau, 2006, p.4)

Enfin, la politique d'arabisation n'a pas été uniquement sujette de débat politique et linguistique, mais aussi d'un débat économique et social. Pour Mgharfaoui conclut que (2016) « *la politique d'arabisation mise en place a eu des conséquences fâcheuses sur la formation des générations suivantes* ». (p.9 8)

1.3 Choix didactiques

L'ambiguïté du statut de la langue française, selon Boudereau (2006), provient essentiellement de deux causes : l'héritage historique et l'inspiration des programmes français qui ont influencé les réformes jusqu'à celle de 2002 :

Retour des œuvres littéraires intégrales, lecture méthodique et/ou analytique, fonctionnement en projet ou en séquence, intégration des activités de langue : l'arsenal didactique de l'enseignement du français en France des années 1990 est tout entier présent, sans, probablement, avoir fait l'objet d'une adaptation au contexte d'enseignement marocain, tant au niveau du choix des textes que du choix des méthodes. (Bourdereau 2006, p.29)

Or, cet emprunt du « français en France » et son application au Maroc font de cette langue un usage quasiment de langue maternelle, tandis que les instructions officielles pour le primaire préconisent l'approche FLE. Ces deux démarches didactiques différentes concourent à complexifier la place et l'usage de cette langue au Maroc, comme le note Bourdereau (2006) :

Ces allers-retours didactiques ont fini par créer chez les professeurs un grand scepticisme, voire une forme de rejet de toute réforme, d'autant plus que la formation continue est presque inexistante. La formation des enseignants constitue donc un autre enjeu tout à fait crucial. (*Idem*, P.30)

Somme toute, des tâtonnements ont caractérisé la place de la langue française dans le système éducatif marocain. L'issue est loin d'être exaltante :

L'histoire de la langue française au Maroc est une succession de questionnements sur le rôle et le statut de cette langue dans le paysage linguistique et pédagogique marocain. Des tergiversations, des prises de

décisions hâtives et non raisonnées, ont conduit, non pas à la promotion de la langue arabe, mais à une perte linguistique totale et une aphasie presque généralisée chez les nouvelles générations qui ne maîtrisent plus réellement aucune des deux langues » (Mgharfaoui, 2016, p.108).

Nous retenons, pour la présente étude, que le français est considéré comme langue étrangère dans le secteur éducatif public. En outre, c'est le statut que lui accole la Vision Stratégique 2015-2030. Nous essaierons, dans les lignes qui suivent, de délimiter les contours entre « français langue étrangère » (FLE), français langue seconde (FLS), etc.

1.4 FLE/FLS/FOU/FOS... un flou terminologique

1.4.1 FLE : français langue étrangère

FLS, FLE, FLM sont des acronymes reflétant une réalité socio-politico-linguistique. Toutefois, les frontières entre ces dénominations sont déterminées par des critères méthodologiques prédéfinis par les méthodes choisies, les contenus dispensés et les objectifs socio-didactiques escomptés.

Sans nous attarder sur des considérations ethnologiques, le qualificatif « étrangère » dans FLE connote une forme de xénité décrite par Cuq et Gruca (2005) selon trois degrés ou distances : matérielle, culturelle et linguistique. L'expression FLE est souvent opposée à FLM et FLS.

1.4.2 FLS : français langue seconde

Le concept de langue seconde (FLS) tente de rendre compte d'une réalité sociolinguistique. Appellation plus récente que le FLE, datée de 1969, Cuq (1991) lui attribue un statut fonctionnel « *le français est langue seconde, partout où langue étrangère, son usage est socialement indéniable* » (1991, p.133). Une reconnaissance sociale à laquelle Vigner (2001) ajoute une réalité didactique : « *le français enseigné comme langue seconde, c'est d'abord le français de l'école, à ce titre une langue parfois figée, qui fait écho aux livres qu'elle permet de lire.* » (2001, p. 125) puis son rôle dans l'acquisition des savoirs scolaires. Car, « *Il s'agit d'une langue apprise pour apprendre d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves.* » (Vigner, 1992, p. 40).

1.4.3 FOS : français sur objectifs spécifiques

Le concept de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) a été conçu pour un public professionnel comme une réponse à un besoin de formation qui varie selon les domaines de spécialité (le français juridique, le français militaire, le français médical, etc.). Le FOS suit une démarche en cinq étapes (Mangiante et Parpette, 2004, p.7) : La demande de formation, l'analyse des besoins, la collecte des données, l'analyse des données et l'élaboration des activités. « *Le FOS se définit comme une démarche didactique de conception d'une formation linguistique à partir d'une demande précise et des besoins langagiers d'un public identifié, réuni autour d'un même projet* » (Mangiante et Desroches, 2014, p.52). Cette approche a pour objectif de doter l'apprenant d'aptitudes à communiquer oralement et par écrit, dans un domaine de spécialité et favoriser ainsi une meilleure professionnalisation. Dans ce sens, l'apprenant n'apprend plus « le » français » mais « du « français » (Lehmann, 1993, Sebane, 2008). Comme le souligne Mangiante et Chantal Parpette, le FOS « *travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis* » (2004, p.17).

1.4.4 FOU : français sur objectif universitaire

Le français sur objectif universitaire, très souvent assimilé au FOS, est plutôt destiné aux étudiants universitaires dans diverses disciplines en ou du français.

Il semble en effet qu'avec le FOU, la didactique du français langue étrangère change de point de vue de focalisation de manière tout à fait officielle : il ne s'agit plus de concevoir un programme centré sur l'apprenant mais sur une situation, à savoir celle « d'être un étudiant dans un système universitaire en français ». (Mourlhon-Dallies, 2011, p. 138).

Le FOU au singulier est une indication sur la méthodologie préconisée qui répond à un usage utilitaire de la langue.

Pour conclure, les notions de FLM/ FLE/ FOU/ FOS¹¹ restent des méthodes déterminées par les contextes d'enseignement/apprentissage des langues qui exigent un traitement didactique particulier pour chaque situation.

¹¹Existent aussi d'autres appellations : Français sur Objectif Académique (FOA) et Français Langue Académique (FLA).

2. Le français à l'université marocaine

2.1 Les réformes et textes de loi

La langue française au sein de l'université a été sujet à plusieurs réformes et textes de loi qui s'évertuent à réglementer son statut. Nous les présentons brièvement comme suit :

- La loi 01.00 22, promulguée et publiée au Bulletin officiel, à la suite du dahir Dahir n° 1-00-199 du 15 Safar 1421 (19mai 2000), la loi n° 01-00 portant sur l'organisation de l'enseignement supérieur, adoptée par la Chambre des conseillers et la Chambre des représentants.
- La loi n° 01.00 adoptée en avril 2000 portant sur l'organisation de l'enseignement supérieur qui introduit du renouveau tel que l'autonomie pédagogique, administrative et financière à l'université.
- L'article 3 de la loi 01.00 (2000, p.3), relatif aux missions principales des universités marocaines, attribue à celles-ci la préparation des lauréats à la vie active et la facilitation de leur insertion dans le marché d'emploi.
- L'article 1 (2000, p.3) met l'accent sur l'importance de maintenir l'enseignement en langue arabe dans les divers secteurs et de mettre à la disposition des acteurs les ressources possibles tout en encourageant la promotion de la langue, de la culture amazighe et des langues étrangères.
- L'article 8 (2000, p.4) introduit une nouvelle structuration pédagogique des enseignements universitaires basée sur les cycles, les filières et les modules.

Pour Lahlou (2009, p.7) *«trois grandes stations ont marqué la réforme de l'enseignement supérieur au Maroc : l'avant-système «LMD»¹² (de 1999 à 2001), l'après-système «LMD», qu'on appellera « la réforme de la réforme de l'enseignement supérieur et le lendemain de la réforme»*. En effet, depuis l'année universitaire 2002-2003, l'université marocaine a connu la mise en place de la réforme LMD suite aux recommandations de la CNEF¹³ et la promulgation de la loi 01.00. Cette réforme est articulée autour de trois cycles d'études : un cycle de Licence de 6 semestres (3ans après le bac), un cycle de Master de 4 semestres (2ans après la licence) et un cycle de Doctorat de 3 ans après le Master.

Cette réforme de l'enseignement supérieur met l'étudiant au cœur de ses préoccupations. Une grande place est ainsi accordée à son épanouissement et à son ouverture

¹² Le système LMD s'articule autour de trois cycles de formation : Licence, Master, Doctorat.

¹³ CNEF : la Charte Nationale de l'Éducation et la Formation.

sur le monde professionnel, social et culturel. L'étudiant est amené à développer des capacités d'ordre méthodologique, linguistique et communicationnel (Lahlou, 2009). Pour mettre en place cette réforme, deux grandes rencontres se sont tenues à Marrakech, en 2003 et en 2004. La première s'est tenue les 16 et 17 janvier 2003 (première conférence nationale autour des Cahiers des Normes Pédagogiques Nationale et les descriptifs des modules et des filières de S1 à S4). La deuxième conférence a eu lieu également à Marrakech, les 15 et 16 février 2004. Elle complète les travaux de la première rencontre. Cette rencontre a été l'occasion pour encadrer les acteurs pédagogiques et administratifs à l'élaboration et l'accréditation des filières (Lahlou, 2009).

Ainsi, de nouveaux modules ont fait leur apparition dans l'enseignement universitaire alliant langues étrangères à l'informatique surtout que le niveau linguistique des étudiants marocains s'avère assez faible en langue (niveau A2 du CECRL¹⁴ selon Mabrou, 2016-b). Le module obligatoire intitulé « Langue et Communication » fut introduit en 2003. Il est composé de deux unités. D'une part, la langue française et les Techniques d'Expression et de Communication (TEC) et l'informatique d'autre part. Toutefois, de multiples critiques ont suivies l'introduction de ce module. Les critiques se basent essentiellement sur le fait que les TEC ne pourraient pas donner satisfaction au niveau du cycle de licence, car, à ce stade, les étudiants ont plus besoin de renforcement linguistique en langue française et de mise à niveau pour tirer profit en cours de spécialités dispensées en français.

Nous devons mettre en place un enseignement de substitution répondant aux besoins d'abord linguistiques des étudiants qui accèdent au supérieur. Cet enseignement doit cibler uniquement la mise à niveau linguistique de ces apprenants, l'enseignement du Français Fonctionnel ou TEC prendra la relève plus tard, à partir de la 2e ou 3e année du supérieur (Oudry, 2004, p. 35).

En 2009, les TEC furent remplacés par un module centré sur la méthodologie de travail universitaire (MTU). Ce dernier s'ambitionnait de doter les étudiants de techniques et savoir-faire nécessaires pour une meilleure insertion dans le cursus universitaire.

¹⁴ CECRL : le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Depuis 2013, le module est rebaptisé Langue et Terminologie (LT). Pour mieux appréhender la langue française enseignée pour aider les étudiants à mieux suivre les cours de spécialités scientifiques, un manuel a été élaboré portant le titre de « *Cap Université* »¹⁵.

2.2 Cap université

L'idée de concevoir un manuel de français pour l'université est une première au Maroc. Le support didactique est un repère aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. Il permet aux premiers d'inscrire leur démarche pédagogique dans une approche didactique cohérente et efficace ; et permet aux deuxièmes de comprendre ce qu'on attends d'eux, de comprendre l'utilité de la programmation d'un module de langue française, le besoin capital de la maîtrise de la langue française à des fins communicatifs professionnelles à long terme et à des fins, à court terme, pouvoir suivre les cours de spécialité qui sont , désormais dispensés pour la plus part en français.

Le manuel « Cap Université » est le premier manuel universitaire de langue française destiné aux étudiants inscrits en première année universitaire. Cette dernière est une année passerelle très importante dans le cursus universitaire. C'est aussi le moment où l'étudiant ressent le flagrant déficit linguistique dans un environnement universitaire nouveau (système modulaire, cours magistraux, autonomie...), où il est censé suivre et comprendre des cours en langue française, qui jusque-là étaient dispensés en arabe. La méthode *Cap Université*, respectant l'architecture du CERCL, s'efforce de répondre aux besoins à la fois linguistiques et communicationnels des étudiants marocains dans le respect des choix disciplinaires. Ainsi, le manuel tient à la fois du FOS/ FOU/FLE (Mabrou, Mgharfaoui, 2016).

Enfin, « *Si la méthode Cap Université ne manque pas d'atouts d'un point de vue pédagogique et scientifique, les conditions de son déploiement ne lui ont pas assuré la réussite escomptée.* » (idem, p.163)

¹⁵ « Cap Université » est composé de huit dossiers couvrant un volume horaire de 96 heures. Le « Cap Université » est mis à la disposition des étudiants de formation scientifique, économique, littéraire et professionnelle

2.3 La loi-cadre 51-17

La loi-cadre¹⁶, de la réforme de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique vient en appui de la vision stratégique 2015-2030. Composée de 6 lois d'applications, 97 décrets d'applications et 80 décisions ministérielles, cette loi se veut une réelle réforme éducative, législative et constitutionnelle. L'article 12 est réservé en entier à l'enseignement supérieur, celui-ci est dans l'obligation de se restructurer selon de nouvelles mesures de qualité. Un porte-feuille de projets a été conçu pour trois domaines principaux : l'équité et l'égalité des chances ; l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la formation ; la gouvernance et la mobilisation.

Quant à l'intégration des TIC, partenaires exclusives de l'enseignement des langues dans tous les textes que nous avons étudiés, elle est discutée dans l'article 33¹⁷.

- Renforcer l'intégration des Technologies de l'information et de la Communication afin de développer la qualité et le rendement des enseignements.
- Création de laboratoires d'innovation et de production des ressources numériques spécialisés dans ce domaine.
- Développement de l'enseignement à distance vu comme complémentaire de l'enseignement en présentiel.
- Diversification des méthodes de formation et de soutien mises en parallèle avec les activités scolaires.
- Intégration progressive de l'enseignement électronique pour une ultérieure généralisation. (Loi-cadre, article 33, pp. 19-20).

Il est à noter que l'enseignement à distance est cité comme un enseignement complémentaire du présentiel. En outre, la loi-cadre propose, dans sa logique de continuum, d'unifier l'Environnement Numérique du Travail (ENT) entre l'enseignement fondamental et l'enseignement supérieur en fusionnant «Massar» et « Apogée».

2.4 Le *Bachelor* : du renouveau dans la sphère universitaire

Inspirée du modèle anglo-saxon, une nouvelle architecture verra le jour avec la rentrée universitaire 2020-2021. Dans l'ambition de rendre l'université plus compétitive à l'échelle internationale, le *Bachelor* vise à professionnaliser les étudiants. Les nouveautés ne se

¹⁶ - Promulguée et annoncée dans le Bulletin Officiel du *Dahir n° 1-19-113 du 7 hijja 1440* (9 août 2019) portant promulgation de la loi-cadre n° 51-17 relatif au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique.

¹⁷ La loi-cadre n'existe que dans sa version en langue arabe, ceci étant, nous nous sommes appuyés sur la traduction issue de Bouhlou (2020).

limitent pas au changement d'appellation mais aussi aux nombres d'années qui s'allongent à quatre ans au lieu de trois. L'année compte deux semestres, à raison de 60 UV, ce qui donne 240UV au total avec la possibilité d'obtenir son *Bachelor* en moins de 4 ans car le système est très flexible, par exemple, si un étudiant obtient ses 240 UV en moins de 4 ans, il pourra décrocher son diplôme sans attendre la fin du cursus. Selon l'article 12 de la Loi cadre 51-17¹⁸, cette réforme prétend favoriser l'autonomie des étudiants en les rendant actifs et acteurs de leurs propres apprentissages. Notons que le *Bachelor* prévoit les deux tiers des cours à distance.

¹⁸Article 12 de la Loi cadre 51-17: " L'organisation du système de l'enseignement supérieur est fondée sur le principe d'une mise en adéquation permanente des différents types de formations proposées avec les transformations socio-économiques, en prenant en compte l'évolution internationale des systèmes universitaires. Cette organisation est basée sur l'instauration d'une nouvelle architecture pédagogique ... "



Figure 3: architecture pédagogique du Bachelor

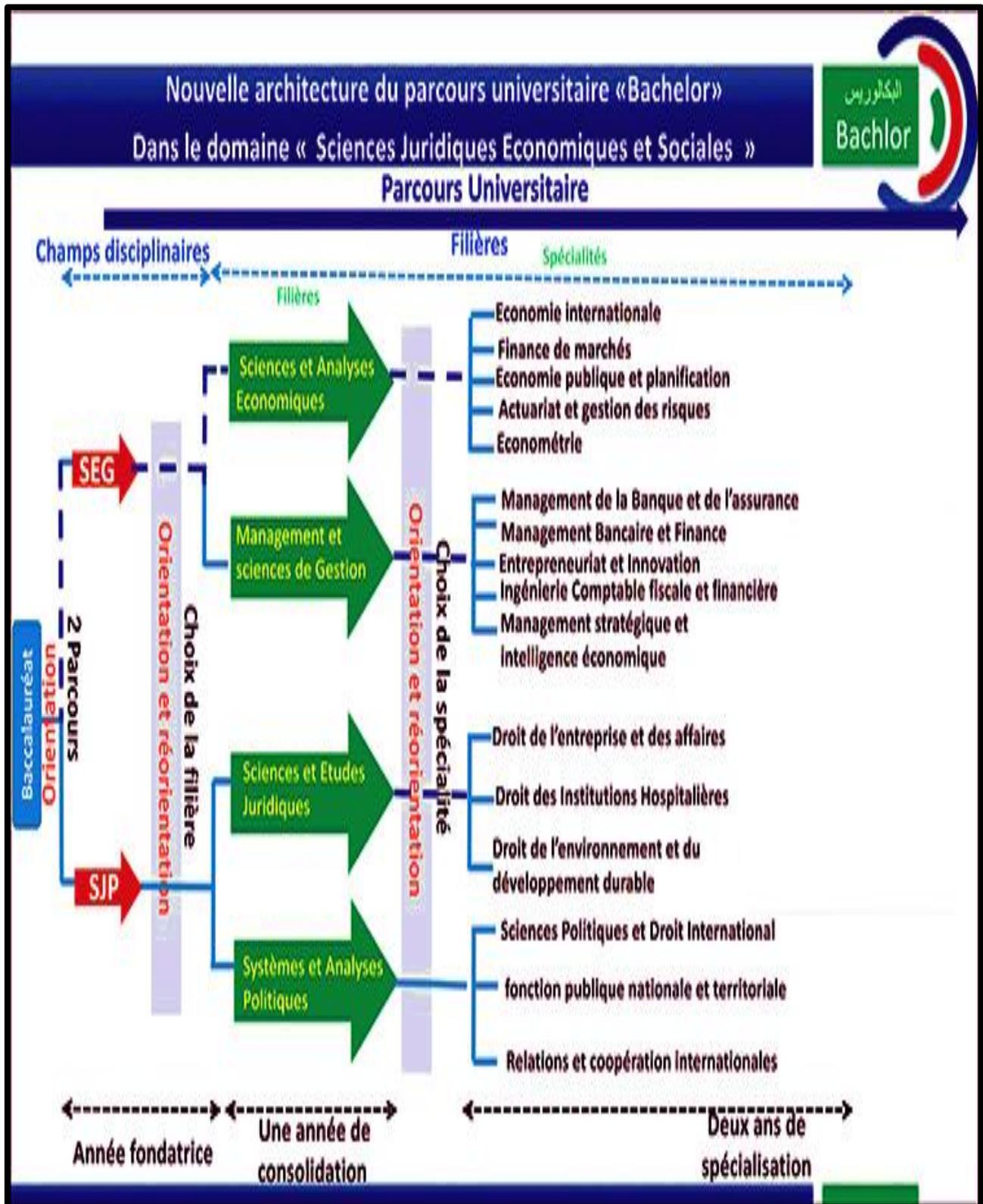


FIGURE 4: PARCOURS UNIVERSITAIRE EN SCIENCES ECONOMIQUE ET SOCIALES

Dans le dessein de rendre l'université marocaine plus compétitive sur l'échelle internationale, professionnaliser les étudiants, pallier l'inadéquation entre les acquis et le marché, le *Bachelor* prévoit un traitement spécial pour l'apprentissage des langues étrangères. Celles-ci sont privilégiées et mises sur le même pied d'égalité que les matières de spécialité (Anglais, français et espagnol). Avec 6UV et un certificat à la validation du français. Le niveau B2 en langue est requis et obligatoire pour l'obtention du *Bachelor*.

Afin d'adapter le programme au niveau de langue des étudiants, par un test de positionnement linguistique, l'étudiant doit faire preuve d'initiative personnelle dans l'amélioration de ses compétences linguistiques que ce soit par la certification en langue, les centres de langue et même les plateformes e-learning. Pour les langues des modules dits d'ouverture, l'étudiant choisit parmi les deux modules de la première année dont l'un est dispensé en arabe.

L'obtention du diplôme *Bachelor* est conditionnée par l'acquisition d'une certification B2 en langue. De surcroît, le *Bachelor* s'intéresse au *coding* faisant ainsi du numérique non plus un module à valider mais un outil pédagogique d'apprentissage. S'ajoutant à cela, le *Bachelor* introduit les *soft skills* ; ces compétences qui visent à outiller l'étudiant pour être apte à résoudre des problèmes complexes, développer l'esprit critique, la créativité, le sens de l'initiative, le *leadership*, l'intelligence émotionnelle, la capacité d'arbitrage et la prise de décision (*Study skills; life skills; professional skills; civic skills*).

3. Le numérique dans l'enseignement marocain

Le Maroc s'est engagé dès le début des années 90 dans des politiques de modernisation de son système éducatif, dans le dessein de l'adapter aux standards internationaux. Conscient du potentiel novateur des nouvelles technologies, le Maroc en a fait un levier de changement.

La charte nationale d'éducation et de formation de 1999 est un tournant stratégique indéniable dans le système éducatif marocain. Elle a permis de jeter les bases de l'école marocaine moderne du troisième millénaire répondant aux besoins conjoncturels. Des réflexions ont alors posé les jalons d'une réforme qui s'est concrétisée à travers un certain nombre de stratégies et projets pour l'intégration des TIC.

3.1 Les stratégies nationales pour l'intégration des TIC : état des lieux

3.1.1 La stratégie e-Maroc 2010

Le Maroc a mis en place une série d'initiatives et de projets ayant pour dessein la promotion et l'intégration des nouvelles technologies dans le domaine éducatif. La stratégie e-Maroc 2010 fut élaborée en 2005. Elle se compose de cinq chantiers qui sont le : e-Éducation, e-Commerce, e-Gouvernement, e-Business, e-Santé. Son objectif majeur est la diffusion des TIC dans la société marocaine. Cet objectif se décline en deux sous-objectifs : l'un est de réduire la « fracture numérique », et l'autre consiste à favoriser le positionnement du Maroc à l'échelle internationale. En effet, la période 2005-2007 a connu l'initiation et la finalisation de nombreux autres projets : l'e-Éducation. Nous citons le programme GENIE¹⁹ qui vise la généralisation de l'accès aux TIC dans les établissements scolaires marocains. Cet axe du programme concerne d'une part, le développement de contenus pédagogiques adaptés à l'enseignement au Maroc, et d'autre part, la production de contenus TIC en vue d'une utilisation optimale des salles multimédia installées. Par ailleurs, plusieurs actions ont été mises en œuvre, en l'occurrence, la création d'un portail éducatif national, la digitalisation de la gestion administrative et la création d'un laboratoire pour le développement de contenus multimédia.

3.1.2 La stratégie « Maroc numeric 2013 »

Le Maroc continue son programme de réforme et s'engage dans la stratégie 2013. Cette dernière vise à élargir l'usage des TIC sur les différentes régions marocaines pour en faire un levier du développement humain et partant, améliorer le niveau de vie du citoyen marocain par la création de 260 000 nouveaux emplois et un PIB additionnel de 27milliard de dirhams (Mastafi, 2016).

3.1.3 La vision stratégique 2015-2030

Les acquis de l'école marocaine sont désormais à pérenniser. Pour n'en citer que quelques-uns : la généralisation de la scolarisation ; l'autonomie des universités ; la restructuration des filières ; ... Néanmoins, des dysfonctionnements persistent :

Ces dysfonctionnements apparaissent au niveau de la cohésion du système et de l'articulation de ses différentes composantes, au niveau de son efficacité et de son rendement interne et externe et au niveau de l'adéquation

¹⁹ GÉNIE : Généralisation des technologies de l'Information et de communication dans l'Enseignement

des programmes et des formations avec la demande de l'environnement. Ils concernent aussi l'intégration dans la société du savoir et des technologies et l'accompagnement des progrès de la recherche scientifique, du monde de l'économie et des domaines du développement humain, environnemental et culturel. (CSEFRS 2015, p.6)

La *vision stratégique* se veut garante à la fois d'équité éducative, prônée par le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) et de la qualité des apprentissages et des méthodes d'enseignement. Soumettre l'école marocaine à ces exigences nécessite une gouvernance à même de :

Favoriser le passage d'une société de consommation du savoir à une société qui le produit et le diffuse, grâce à la maîtrise des technologies numériques et au développement de la recherche scientifique et de la culture de l'innovation et de l'excellence.(CSEFRS, 2015, p.7)

En pratique ceci revient à mettre en place un plan d'action qui consiste à :

- ✓ Créer des centres de ressources numériques ;
- ✓ Former des spécialistes pour la conception et le développement d'outils technologiques : logiciels éducatifs, ressources numériques, etc.;
- ✓ Intégrer, à moyen terme, les TIC comme matière principale dans la formation initiale et continue de tous les acteurs pédagogiques ;
- ✓ Développer et promouvoir la formation hybride ;
- ✓ Sensibiliser quant à l'importance de l'intégration des TIC et à leur contribution à la réforme de l'école marocaine. (CSEFRS, 2015)

En définitive, le Maroc a adopté de grandes stratégies afin de rattraper les retards en termes d'infrastructures, de formation, de ressources numériques et de développement des usages des TIC. Selon la directrice du programme GENIE : 85% des établissements scolaires sont actuellement équipés d'un environnement multimédia de base, 266 000 du corps pédagogique ont été formés dans le domaine d'utilisation des TICE et 80% des ressources numériques conformes aux programmes scolaires sont acquises (Laaziz, 2016). En fin, le Maroc déploie de grands efforts en vue de s'inscrire dans la continuité de l'avancée technologique dont profiterait le secteur éducatif.

3.2 Les projets et programmes mis en place

3.2.1 Le Réseau MARWAN (Maroc Wide Area Network)

C'est un réseau informatique national dédié à l'éducation et la recherche scientifique. Son premier objectif est de doter les établissements supérieurs d'une infrastructure technologique qui facilite l'échange et le partage d'information entre divers établissements. MARWAN s'ambitionne de connecter 105 établissements de formation et d'enseignement supérieur. Plusieurs versions de MARWAN ont vu le jour (2002-2003 ; 2004-2009 ; 2009-2012) s'appliquant toutes à munir l'université marocaine d'un réseau haut débit réservé au trafic académique. Toutefois, la dernière version de MARWAN offre davantage de services :

- ✓ La connexion au réseau européen de recherche GEANT ;
- ✓ La grille de calcul marocaine « MaGRID » qui offre à la communauté scientifique marocaine des moyens de calcul performants et une grande capacité de stockage des données et la plateforme « Science Getaway » qui la soutient ;
- ✓ Environnement numérique de travail.

3.2.2 Le Campus Virtuel Marocain (2004)

Le projet du Campus Virtuel Marocain a donné lieu à la création des Centres de Ressources Universitaires (CRU) dans toutes les universités marocaines en vue de soutenir l'insertion des TIC dans l'enseignement universitaire. La mission principale des CRU est de former les enseignants, et mettre à leur disposition les outils technologiques nécessaires à l'intégration des TIC dans les pratiques éducatives (plateformes, applications éducatives, etc.).

3.2.3 Le Concours des Enseignants Innovants (2005)

Né de la coopération entre Microsoft et le ministère de l'éducation nationale dans le cadre de l'initiative « Partenaires du Savoir », le Concours des Enseignants Innovants vise à diffuser et à valoriser l'innovation pédagogique dans les établissements d'enseignement. Il a également pour objectif de créer une compétitivité entre les acteurs pédagogiques de différents niveaux scolaires. Ainsi, les projets innovants sont valorisés et reconnus, encourageant par voie de conséquence l'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques (Nachit, 2013).

3.2.4 Le Programme GENIE

Ce programme, lancé en 2006 et révisé en 2009, représente la dimension opérationnelle de la stratégie nationale de généralisation des TIC dans l'éducation. Il se décline en quatre axes convergents : l'infrastructure, le développement des usages, la formation des enseignants et cadres administratifs, les ressources numériques. Le programme GENIE²⁰ a pour objectif d'encourager les enseignants à participer activement dans l'intégration des TIC et les utiliser efficacement dans leurs classes. Concernant l'infrastructure, collèges et lycées ont été équipés de salles multimédia ainsi que des salles informatiques et valises multimédias (VMM).

Certes, le développement de ressources humaines et leur qualification est un axe primordial pour assurer la réussite du programme GENIE. Pour une utilisation effective des TIC, les curricula ont été révisés ainsi qu'un référentiel de compétences à même d'outiller le corps professoral marocain de compétences techno-pédagogiques. Ainsi, la stratégie a préconisé l'approche de la formation en cascade pour aboutir à cette formation de masse. L'objectif était de former environ 230.000 personnes (directeurs d'établissement, inspecteurs et enseignants) à l'informatique et à l'utilisation des TIC dans l'environnement pédagogique des élèves.

3.2.5 Le programme « Génie Sup » (2008)

Le Génie Sup est un programme de généralisation des technologies d'information et de communication dans l'enseignement supérieur. Il a pour objectif de développer la culture numérique de tous les acteurs de l'université : étudiants, enseignants et personnel administratif. Il vise également l'intégration des TIC au niveau de l'enseignement, la recherche et la gouvernance des établissements de l'enseignement supérieur.

3.2.6 Le Projet NAFIDA (2008)

Ce projet a été lancé par La Fondation Mohammed VI de promotion des œuvres sociales de l'éducation-formation. Son objectif est de faciliter l'accès de la famille de l'enseignement aux technologies de l'information et de la communication. En pratique, NAFIDA s'ambitionne de doter les enseignants d'un débit Internet (mobile ou fixe) à un prix préférentiel d'une part et d'autres part, les aider dans l'acquisition d'un ordinateur portable.

²⁰ Informations disponibles sur le site : <http://www.taalimtice.ma/fr/node/225>
Consulté le 02/10/2021

3.2.7 L'opération INJAZ (2009)

Destinée aux étudiants chercheurs (master et doctorat) et aux élèves ingénieurs, l'opération INJAZ se résume en la subvention des frais d'achat d'ordinateurs portables et d'abonnement Internet allant jusqu'à 70%.

3.2.8 Le Portail National Taalimtica (2011)

C'est un espace dédié aux TICE. Il est accessible aux différents acteurs éducatifs afin de participer au développement de ressources numériques. Le portail s'articule autour de trois espaces :

-Espace Informatif

C'est la façade du portail. Son rôle est d'informer les utilisateurs sur les actualités relatives au domaine des TICE. Cet espace donne accès à des lettres d'informations, des flux RSS, des annuaires de sites pour l'utilisation de l'outil informatique dans le domaine de l'éducation, etc. Il contient également une section dédiée à la veille numérique.

-Espace Ressources Numériques

C'est une base de données qui englobe toutes les ressources numériques, de tous les niveaux scolaires et de toutes les disciplines, réutilisables uniquement par les utilisateurs authentifiés du portail.

-Espace Collaboratif

Ce troisième espace est réservé à la communication entre les utilisateurs. Il offre aussi une assistance dans la conduite de projets de groupe.

3.2.9 Programme LAWHATI (2015)

En 2015, le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres a démarré le programme LAWHATI. Ce dernier permet d'équiper les étudiants, les stagiaires de la formation professionnelle ainsi que les enseignants et les formateurs de tablettes munies d'un contenu pédagogique intégré.

3.2.10 APOGEE

« Application Pour l'Organisation et la Gestion des Enseignements et des Etudiants ») est un Progiciel de Gestion Intégrée (PGI). Il est destiné à la gestion des dossiers des étudiants et des inscriptions. Le progiciel est conçu pour la gestion des inscriptions administratives, inscriptions pédagogiques (rattachement à un diplôme, une année, à un ensemble de modules), des examens (relevé de notes etc.), pour l'aide aux jurys de semestre et d'année (aide à la

délibération) et à la production des diplômes (procès-verbaux, annexe au diplôme, etc.). Apogée est également implanté dans 100% des établissements de l'UMP.

APOGEE est structuré en « modules » :

Inscription administrative : création automatique des formulaires d'inscription remplis par les étudiants lors de leurs réinscriptions via ENTISSAB.

Dossier « Étudiant » : données administratives des étudiants : cursus, inscription pédagogique, adresse...

Stage : gestion des conventions de stage

Contrôle des connaissances : saisie des barèmes, coefficients et règles de calcul de notes et de résultat.

Résultat : saisies des notes, calcul automatique des notes, classement des étudiants, calcul des moyennes (compte tenu des "points de jury" attribués en fin de semestre. Impression de documents : procès-verbaux de notes, relevés de notes, diplômes...

Inscription pédagogique : inscription des étudiants dans les cours, soit de manière individuelle (étudiant par étudiant), soit "en masse".

Référentiel : stockage des données techniques. Par exemple, les données "Utilisateur" (droits d'accès des utilisateurs) ou les données "Environnement" (paramétrage des données : liste des composantes de l'université, décrets des diplômes etc.)

Le numérique s'étend de plus en plus et touche presque tous les domaines. L'Université marocaine se veut un terrain propice à l'intégration des TIC. Ces derniers présentent de nombreux profits, sur le plan pédagogique, organisationnel et économique. Sur le plan pédagogique, l'université fait face au problème de la massification par le recours aux technologies éducatives, dispositifs hybrides, e-learning, tutorat à distance, etc. Sur le plan de la gouvernance, la gestion des étudiants de leurs inscriptions et l'accès à leurs relevés de notes sont facilités par une base de données fiable et un progiciel très performant. Outre ces avantages techniques et pédagogiques, l'intérêt du numérique demeure dans la démocratisation de l'enseignement supérieur, l'efficacité du système éducatif pour en faire une locomotive du rayonnement scientifique, économique, culturel et social du Maroc à l'échelle mondiale (CSFR, 2018).

4. Université Hassan-II et le défi du numérique

Consciente de sa responsabilité sociétale, l'université Hassan-II de Casablanca (UH2C) s'est engagée à assurer la formation de citoyen responsable de sa formation et de son environnement. A cet effet, l'UH2C tente de performer son système de gouvernance et de renforcer son infrastructure afin de maximaliser son positionnement à l'échelle mondiale.

4.1 La fusion : période charnière

Auparavant deux universités distinctes, l'Université Hassan-II Aïn Chock Casablanca et l'Université Hassan-II Mohammedia-Casablanca ont déclaré leur fusion le 1er septembre 2014, donnant naissance à l'UH2C. Cette fusion a induit de grands changements, certes, mais a également engendré plusieurs nouvelles procédures afin d'assurer une gouvernance efficace. Ce changement a nécessité la mise en place de nouvelles pratiques en termes de gestion du budget, des ressources humaines, des structures d'enseignement, etc. Ainsi, l'organisation administrative a connu plusieurs changements.

Désormais, en plus de la présidence, l'UH2C comporte 18 établissements répartis sur 6 campus universitaires :

- Campus Route d'El-Jadida – Hay Hassani, Casablanca;
- Campus Quartier des Hôpitaux Anfa, Casablanca ;
- Campus Hay Inara – Aïn Chock Casablanca;
- Campus Mohammedia;
- Campus Ben M'Sik, Casablanca;
- Campus Aïn Sebaâ, Casablanca ;

Sur ces 18 établissements universitaires, huit établissements à accès ouvert et 10 établissements à accès régulé dont 11 facultés et sept écoles supérieures. En détail :

- 3 Facultés des sciences juridiques économiques et sociales,
- 3 Facultés de lettres et sciences humaines,
- 2 Facultés de sciences, une faculté de sciences et techniques,
- 1 Faculté de médecine et pharmacie,
- 1 Faculté de médecine dentaire,
- 1 École de commerce et gestion,
- 1 École d'ingénieur en électricité et mécanique,
- 1 École d'ingénieur arts et métiers,
- 1 École normale supérieur,

- 1 École normale de l'enseignement technique,
- 1 École supérieure de technologie,
- 1 École supérieure des arts appliqués,
- 1 École d'art et de design.

L'université propose une variété de formations et de filières :

- **150** filières du cycle licence (dont 16 Licences d'Éducation),
- **127** filières pour le cycle master,
- **23** filières d'Ingénieur,
- **8** filières Diplôme ENCG,
- **5** filières en doctorat médical,
- **54** formations doctorales (CEDoc).

L'UH2C compte, selon les statistiques de 2019-2020, un total d'inscrits de 119313 étudiants répartis sur l'ensemble des campus (voir diagramme ci-dessous).

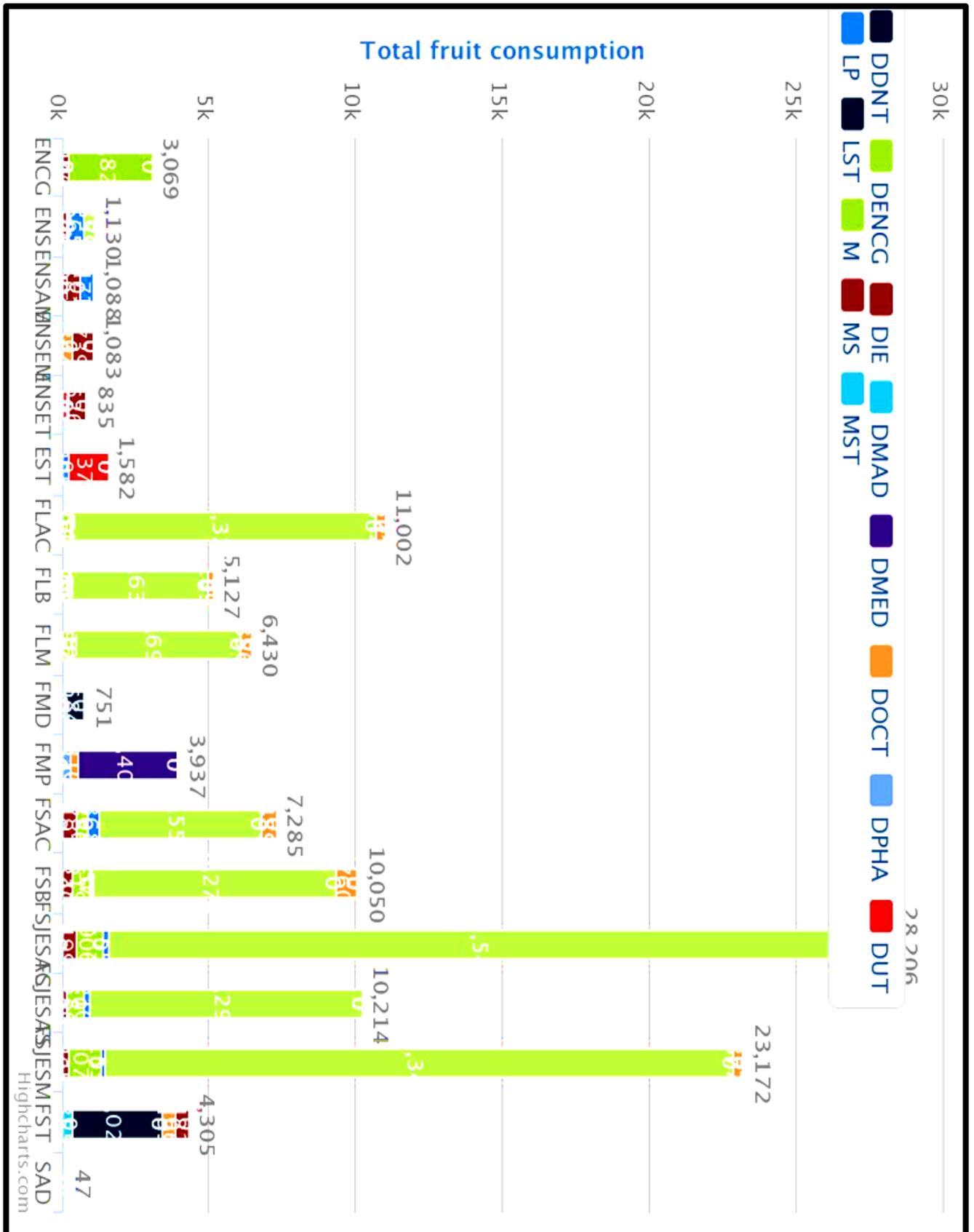


Figure 5: Effectif global des inscrits par APOGEE et par établissement (2019-2020)

4.2 La formation continue : levier de changement

L'université a misé sur la formation continue au profit des différents acteurs pédagogiques. Plusieurs cycles de formation ont été montés visant à la fois l'accompagnement des enseignants dans la mise en place de l'enseignement hybride. En outre, l'UH2C a mis en place un Certificat Universitaire de Pédagogie (CPU) pour les nouveaux enseignants chercheurs. Cette formation concerne notamment la prise en main et la médiatisation de cours sur la plateforme Moodle afin de mettre en place l'enseignement à distance.

4.3 Les systèmes d'information de l'université

Après la fusion, les systèmes d'information se sont acquittés de nouvelles missions, notamment le Département Informatique et Système d'Information (DISI) et la Commission du Système d'Information issue du Conseil de l'Université. En résumé, ces deux entités doivent assurer :

- ✓ Administration des infrastructures : réseau et matériel de l'université ;
- ✓ Développement et suivi de l'Espace Numérique de Travail (ENT) ;
- ✓ Développement des TICE : E-learning, MOOCs ;
- ✓ Smart University;
- ✓ Une veille en termes des lois et textes en vigueur concernant la protection des libertés individuelles, la sécurité des Systèmes, et la protection des logiciels.

La fusion des deux universités Hassan-II a unit les deux plateformes MOODLE en une seule. Désormais, une seule plateforme regroupe les cours en ligne au profit des étudiants. Elle est enrichie de ressources numérisés et de nouvelles performances, notamment grâce à la nouvelle architecture de l'ENT.

Un Studio d'enregistrement fut installé et équipé en matériel audiovisuel sophistiqué. Ce studio est dédié à l'enregistrement et au montage des MOOCs. De plus, deux autres studios sont en cours de préparation : CURI à Mohammedia et à l'École Al Manfalouti à Casablanca qui sont en cours de préparation. L'université s'est également engagée à équiper des amphithéâtres pilotes pour les enregistrements des cours *in situ*.

4.3.1 L'espace numérique de travail : ENT

Face aux exigences croissantes d'après la fusion, l'ENT a connu une mise à niveau architecturale afin d'augmenter ses performances(en terme de disponibilité et de sécurité). Il

est basé actuellement sur : deux Serveurs LDAP, un Serveur MySQL, trois Serveurs ENT, un Serveur Apache et un Serveur CAS.

4.3.2 Le site web de l'université

Le site web de l'université, nouvellement créé, est accessible depuis le lien <http://www.univh2c.ma> et se veut une véritable fenêtre sur les actualités et les différents services de l'université.

4.4 La stratégie numérique de L'UH2Centre2015-2018

La période allant de 2015 à 2018 est marquée par la mise en œuvre de nombreux projets : USE-Num, la plateforme ENTISSAB, un SPOC, la plateforme CLE et un *career-center*.

4.4.1 USE-Num

Dans le cadre du projet « Université Numérique » du projet de développement de l'Université pour 2015-2018, l'UH2 a mis à la disposition des utilisateurs un guide : USE-Num. Son objectif est de présenter, avec grande facilité, les services numériques de l'université.

4.4.2 ENTISSAB

Dans le souci d'une gouvernance efficiente, l'UH2C a mis en place une plateforme ENTISSAB : Espace Numérique de Traitement des Inscriptions, de la Scolarité et du Suivi Académique des Bénéficiaires. Sa mission principale est de faciliter la pré-candidature et le suivi des étudiants. Cette plateforme contient également des informations sur les formations offertes par l'université, ainsi que les modalités de préinscription.

4.4.3 MOOCs

Cette initiative, lancée en Janvier 2015, vise à faciliter l'accès des étudiants aux cours en ligne en vue de faire face à la massification. Elle constitue la première brique des Moocs de l'UH2C. Le site²¹ propose aux étudiants des Moocs diversifiés et il est toujours en cours d'enrichissement par d'autres cours, de différents niveaux et dans différentes disciplines. L'année universitaire 2016-2017 a connu plusieurs nouveautés en e-learning, notamment la création de SPOC, de plateforme CLE et de *career-center*.

²¹<http://www.mooc.univh2c.ma/>

4.4.4 SPOC

Afin de mieux accompagner ses lauréats dans l'insertion professionnelle, l'UH2 a mis en place un SPOC (Small Private Online Course) intitulé « Désir d'entreprendre ». Suite à un avenant spécifique signé entre l'UH2 et le Conservatoire National des Arts et Métiers. Le SPOC a été destiné aux doctorants inscrits en deuxième année de thèse. Concernant l'augmentation de l'insertion professionnelle des lauréats de l'université, plusieurs actions ont été adoptées.

4.4.5 La plateforme CLE

La plateforme CLE est mise en place pour enseigner l'entrepreneuriat à distance en collaboration avec le Bureau International du Travail (BIT). Ce programme éducatif est organisé en session de cours disponibles soit en présentiel ou à distance sur la plateforme Moodle.

4.4.6 Career center

Un centre de carrière est créé grâce à une collaboration scellée avec l'USAID²². Situé à la Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales Ain Chock, le Career Center a pour vocation d'aider les jeunes dans leur transition de la formation académique vers le marché du travail. Il propose aux jeunes étudiants plusieurs services, dont un bilan d'orientation, des cours de préparation à l'emploi, des formations en *soft skills*, des informations sur les secteurs économiques porteurs et une mise en relation avec les employeurs.

Pour conclure, l'UH2C s'est engagée dans la voie du numérique en favorisant le développement de plateformes et d'applications numériques adaptées qu'elle met à la disposition de sa communauté universitaire (étudiants, enseignants et administratifs).

²²USAID (U.S. Agency for International Développement) est une agence de développement international qui travaille pour l'amélioration des vies, la construction des communautés et la progression de la démocratie. Elle s'engage à offrir un lieu de travail diversifié, équitable et inclusif où chacun a la possibilité de s'épanouir.
<https://www.usaid.gov/>

Synthèse

Ce premier chapitre avait pour tâche de mettre la lumière sur la place qu'occupe le français au Maroc, notamment dans le système éducatif marocain. Il en ressort une imprécision quant à son statut de langue étrangère. Cette ambiguïté est d'autant plus prononcée à l'examen de sa place dans les curricula et les choix didactiques qui en découlent. Malgré ce statut « *sa présence est assez significative dans le tissu socio-éducatif et économique du pays* » (Mabrou, 2016, p.57). Outre ce statut, les dénominations pour qualifier une politique éducative accentue la polémique. Entre, FOU/FOS/ FLS/FLM, notre choix de parler de FLE émane de notre volonté de dépasser ces classifications changeantes au gré des réformes et des cahiers de charges.

De multiples réformes se sont acharnées pour faire du numérique un levier de transformation profonde. L'enjeu est non seulement de moderniser l'enseignement supérieur mais de s'aligner sur les standards internationaux. L'université Hassan II, notre terrain d'enquête, s'engage, par une mise en chantier de multiples projets novateurs, à réussir l'implantation du numérique et répondre ainsi aux besoins d'une société en perpétuelles mutations.

Chapitre 2 : La didactique du FLE au prisme des technologies nomades

Introduction

Déterminer si l'artefact mobile, le *Smartphone*, est un outil d'aide à l'apprentissage du FLE nous pousse à rechercher un substrat théorique qui tient à la fois de la didactique du FLE et du numérique. Ainsi, nous nous sommes référés au (socio) constructivisme (Piaget, 1970, Vygotsky, 1934, Linard 1996) et aux travaux récents sur l'apprentissage mobile (m-Learning en anglais). Nous partons du postulat que la connaissance est distribuée et le savoir co-construit, dans un environnement donné. Ainsi, le présent chapitre a pour mission de mettre le point sur les soubassements théoriques de la didactique du FLE. Nous nous intéresserons, plus particulièrement, aux évolutions et élargissements majeurs qu'a connus la didactique du FLE sous l'influence de l'usage des TIC.

1. Smartphone, constructivisme et didactique du FLE

L'apprentissage instrumenté par les technologies implique la médiation d'un outil technologique qui assure le rôle de médiatisation. Pour Jacquinet (2003) le terme médiatisation est associé aux « médias » quoi qu'il n'y a pas une grande distinction à faire entre les deux.

Sous de multiples dénominations (LMS, FOAD, m-Learning,...)²³ les technologies en éducation s'affirment de plus en plus dans la classe de langue. La pénétration d'outils mobiles a engendré de nouvelles tendances en didactique : apprentissage mobile, Blended Learning, ... Notre objet d'étude étant le *smartphone*, nous nous pencherons davantage sur le caractère ubiquitaire de ce terminal qui rompt avec la normativité des contextes formels (temps, lieu, modalités,...) donnant ainsi naissance au concept ATAWAD²⁴.

Dès lors que les *smartphones* sont à la portée des étudiants, qu'ils ont dépassé leur fonction première (communication) pour être porteur de contenu, maints changements ont vu le jour suscitant une nouvelle manière de repenser l'action d'enseignement-apprentissage d'une Langue étrangère.

Linard (1996) stipulait que le constructivisme est « la version humaniste » de l'outil technologique. Autrement dit, l'outil est mis au service de la construction cognitive d'objets

²³ LMS: Learning Management System; FOAD: formation ouverte à distance; m-Learning: mobile-learning

²⁴ Any Time, AnyWhere, Any Device. Acronyme déposé par Xavier Dalloz.

« savoirs » par l'apprenant. Au sens piagétien, l'apprentissage est une « construction de connaissances » par le processus d'assimilation-accommodation. Pour Jonnaert et Vander Borgh (2003), la construction des connaissances (l'apprentissage) émane d'une question ou un problème posé et pour lequel on cherche une solution. L'intention de l'apprenant, sa quête dans la compréhension de la réalité qui l'entoure, s'y adapter, l'organiser, etc. Cette activité mentale de l'apprenant est, selon les constructivistes, la fonction première de la cognition. Dans ce sens, la réalité n'est pas une donnée à assimiler, mais plutôt à construire. Cette construction est largement dépendante du contexte, de l'interaction de l'apprenant avec son environnement et sa communauté. En effet, les constructivistes louent le rôle du contexte en le considérant comme déterminant dans le processus de l'apprentissage. L'utilisation contextualisée des connaissances et l'authenticité des situations que vit l'apprenant en classe figurent aussi parmi les principes fondateurs de la théorie constructiviste. Les étudiants deviennent producteurs de contenus, laissant leur marque dans la société en exprimant leurs opinions et en publiant leurs travaux par le biais d'Internet. A tout cela s'ajoute la création de contextes d'apprentissage nouveaux, concrets et réels pour un enseignement de la langue française plus interactif et plus pratique. Enfin, et ce n'est pas le moins important, les étudiants peuvent développer différentes activités collaboratives et coopératives en ayant recours à des stratégies, elles aussi, interactives et proches du réel. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point avec plus de détails. (Chapitre 4)

2. M-Learning : la technologie mobile introduite dans les établissements éducatifs

2.1 Un peu d'histoire

Selon Sharples (2006) la toute récente histoire du m-Learning se décompose en trois phases. La première centrée sur les outils, la deuxième sur les apprentissages à l'extérieur de la classe et la troisième centrée sur la mobilité des étudiants.

Au milieu des années 1990, émergent les premiers questionnements à propos de l'usage des outils numériques mobiles dans un contexte éducatif. Durant cette première phase, les ordinateurs et les téléphones mobiles étaient les premiers outils de stockage transportables partout. Ces outils ont favorisé la diffusion de contenus pédagogiques multimédia (mp3, podcast, vidéos, etc.). La deuxième phase focalisée sur l'apprentissage « hors classe » marque un tournant dans la posture de l'apprenant qui devient un réel acteur dans la mesure où il peut « agir ou plutôt de réagir dans un contexte extérieur » (Endrizzi, 2011, p.4). L'apprenant

échange, divulgue et partage, même en dehors de la classe, *via* les outils et les plateformes mobiles. En fin, la troisième phase est centrée sur la mobilité des apprenants en tant que « groupe social » interagissant dans un monde où s'entremêlent le réel et le virtuel. Cette période connaît l'émergence des réseaux sociaux et leur affordance en tant que nouvel environnement d'apprentissage.

2.2 Esquisse de définition du m-Learning

Brosser une définition du m-Learning à travers la revue de littérature interpelle l'essor grandissant des technologies mobiles et leurs usages à des fins d'apprentissage.

L'UNESCO (2013) définit le m-Learning comme « *une méthode qui utilise la technologie mobile, seule ou en combinaison avec tout autre type de technologie de l'information et de la communication (TIC) pour faciliter l'apprentissage à tout moment et en tout lieu* » (p.11). Cette définition met l'accent sur la nature de l'outil utilisé et le type d'apprentissage qu'il permet. En effet, l'introduction des TIC et particulièrement les technologies nomades, seules ou en présence d'autres dispositifs technologiques, offre de nouvelles opportunités d'apprentissages libres et libérées des contraintes spatio-temporelles.

Pour Quinn (2000), le m-Learning est un :

e-Learning à travers des dispositifs informatiques mobiles. Autrement dit, il est l'intersection de l'informatique mobile et le e-Learning qui se caractérise par la possibilité d'accéder à des ressources d'apprentissage de partout, à tout moment, avec de très grandes capacités de recherche, hautement interactives, un apprentissage efficace et une évaluation constante basée sur la performance. (p.8)

En ce sens, le m-Learning serait un sous ensemble du e-Learning que nous pouvons définir comme étant un e-Learning instrumenté par les technologies mobiles et qui permet de créer un environnement d'apprentissage mobile « à tout moment et en tout lieu » susceptible de supporter une communauté virtuelle d'apprentissage « hautement interactive ».

Winters (2000) catégorise ces diverses acceptions du m-Learning suivant quatre perspectives que nous résumons sous forme de tableau ²⁶

Vision Techno-centrique	Extension du E-Learning	Éducation formelle augmentée	Centrée sur l'apprenant
m-Learning conçu comme un apprentissage utilisant un outil mobile comme : téléphone mobile, PDA ²⁵ , iPod, etc.	Les définitions de l'e-learning placent l'« apprentissage mobile sur le spectre de la portabilité ». Traxlor (2005)	Des formes d'éducation à distance existent depuis plus de cent ans et cette perspective mène aux questions concernant la place de l'apprentissage mobile par rapport aux autres formes de l'éducation traditionnelle (Winters, 2006).	L'accent est mis sur l'apprentissage mobile en tant que communication en contexte.(Sharples,2005)

TABLEAU 1: LES QUATRE ACCEPTIONS DU M-LEARNING SELON WINTER (2000)

En résumé, le m-Learning est défini selon quatre angles de vues :

1. En tant que continuité du e-Learning ou le point de rencontre entre le e-Learning et les technologies mobiles ;
2. Comme un apprentissage instrumentée par un dispositif mobile : cette une définition techno-centrée où prime l'outil ;
3. Comme un apprentissage centré sur la mobilité des apprenants ;
4. En tant que complément de l'éducation formelle dans une sorte d'« éducation formelle augmentée ».

Le passage de la centration sur l'outil à l'apprenant marque une évolution dans l'acception du m-Learning. Néanmoins, ces acceptions ont omis la caractère de « *la familiarité et la préférence pour ces technologies* » comme le souligne (Droui, Martial et

²⁵ L'acronyme PDA désigne l'assistant numérique personnalisé ou l'ordinateur de poche (*Pocket PC* en anglais).

²⁶ Tableau élaboré par l'auteur.

Vasquez, 2011). Par ailleurs, les technologies mobiles demeurent un choix de modernité plébiscité par les jeunes étudiants. Dans ce sens, l'apprentissage mobile est perçu comme « *un type d'apprentissage, à distance ou en face, qui utilise les technologies mobiles et conçus pour répondre de manière appropriée à la mobilité des étudiants et des préférences modernes* » (Droui et al, 2011). Il met l'accent sur la notion d'espace ou lieu d'apprentissage qui n'est plus « fixe et prédéterminé » laissant place aux « opportunités d'apprentissage » : « *N'importe quel type d'apprentissage se produisant lorsque l'apprenant n'est pas à un endroit fixe et prédéterminé, ou en cours d'apprentissage, cela se produit lorsque l'apprenant profite des opportunités d'apprentissage offertes par les technologies mobiles* » (O'Malley et al. 2003 cité dans Sharples, 2007)²⁷.

À l'issue de la revue de littérature afférente au m-Learning, nous avons remarqué que malgré sa récence, il a pu trouver une place dans certains courants théoriques : (socio) constructivisme, la cognition distribuée, l'apprentissage collaboratif et l'éducation inclusive.

2.3 Les technologies mobiles en enseignement et en apprentissage

L'essor et l'évolution de technologies mobiles ont été tels qu'ils n'ont pas permis assez de recul pour évaluer leurs caractéristiques (avantages et inconvénients). Toutefois, Milrad (2004) en identifie quelques avantages qui peuvent être bénéfiques pour l'éducation :

➤ **Portabilité**

Les applications mobiles et sans fil permettent un apprentissage omniprésent. Les limites de l'apprentissage en classe peuvent être prolongées aux limites des réseaux sans fil.

➤ **Interactivité sociale**

Les technologies mobiles favorisent l'échange et l'interaction entre les pairs et entre eux et leurs enseignants.

➤ **Individualité**

La technologie mobile fournit un échafaudage qui peut être adapté au cheminement individuel de l'étudiant durant sa recherche et facilite, de ce fait, un suivi individualisé.

➤ **Sensibilité du contexte**

²⁷ Traduit par nous- même "Any sort of learning that happens when the learner is not at a fixed, predetermined location, or learning that happens when the learner takes advantage of learning opportunities offered by mobile technologies"

Les systèmes actuels ont une capacité d'enregistrement automatique et d'une utilisation globale.

➤ **Connectivité**

Elle peut relier les dispositifs portables aux appareils de saisies données, à d'autres dispositifs, et à un réseau commun qui crée un environnement réel de partage.

➤ **Fusion des mondes numériques et physiques**

Ils peuvent être combinés dans des systèmes mobiles.

Nous ajoutons à ces caractéristiques, l'omniprésence des technologies nomades et la capacité de partage rendue possible grâce aux réseaux sociaux.

2.3.1 Socioconstructivisme et TIC en FLE : en mode nomade

Un apprentissage (en ligne, en mode nomade) technologiquement instrumenté met l'accent sur l'activité de l'apprenant du fait que ce dernier est amené à réaliser des tâches sur Internet ou de façon individuelle. Nous nous référons à Reinfreind (2000) qui a condensé les principes constructivistes dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère comme suit :

- ✓ L'apprentissage est orienté vers l'action ;
- ✓ L'apprentissage est centré sur l'apprenant afin de l'autonomiser ;
- ✓ L'apprentissage doit être créatif ;
- ✓ L'apprenant développe une prise de conscience face à son propre apprentissage d'une langue-culture ;
- ✓ L'apprentissage pour qu'il soit constructif doit être global, holistique et focalisé sur le contenu.

Pour revenir au principe de base du socioconstructivisme, nous mettons en exergue le socle principal de cette approche qui stipule que l'acquisition de connaissances durables, transférables dans les pratiques sociales passe par la réalisation des tâches. Le cercle social de l'apprenant est inclus dans le processus de l'apprentissage. C'est la pierre angulaire d'une telle approche qui joint aux processus de la construction des savoirs les interactions sociales (co-construction). Nous en déduisons que pour les socioconstructivistes, la co-construction s'élabore en groupes en mettant l'apprenant dans un statut actif. C'est à lui qu'incombe la gestion de son propre apprentissage (choix du parcours, rythme, auto-évaluation...). Il est ainsi responsabilisé et conscient de son rôle dans l'action pédagogique. Ceci est motivant pour lui et le conduit progressivement à devenir, peu ou prou, autonome, créatif et plus libre dans

les choix à entreprendre. Dans cette perspective, nous examinerons dans ce qui suit la place de l'outil *smartphone* dans l'action d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence le FLE.

Lévy (1993) souligne l'importance de la communauté dans la formation de l'étudiant. La conscience est « constituée *de l'ensemble des informations construites par les individus qui composent la communauté et qui participent aux activités de ce domaine, aussi bien les universitaires que les praticiens* ». Ainsi, connaître c'est composer avec le monde qui nous entoure. La connaissance n'est plus donc une donnée à emmagasiner en mémoire mais elle est forgée et constamment améliorée grâce aux interactions sociales. Contrairement aux modèles transmissifs, l'approche socioconstructiviste place l'apprenant au cœur de l'action de l'enseignement-apprentissage. L'investissement de l'apprenant dans ces interactions est primordial et se mesure au niveau du réemploi qu'il en fait dans des situations similaires dans la langue-culture cible. Ces manifestations prouvent l'implication(ou non) de l'apprenant.

À l'ère des technologies nomades et des réseaux sociaux, les principes du socio constructivisme trouvent toute leur signification (application). Le foisonnement des formations à distance (FAD) depuis les années 90 a largement participé au changement des méthodes en didactique des langues. En résumé, les principes de base du socioconstructivisme trouvent leur écho dans l'apprentissage médié par les TIC : accessibilité, contextualisation, centration sur l'apprenant ...et bien d'autres caractéristiques mettent en pratique et d'une manière enrichie les principes prônés par les socioconstructivistes.

3. Du triangle au carré didactique

3.1 Le triangle didactique de Houssaye

Le triangle didactique de Houssaye (1988) est l'un des modèles classiques qui aide à typologiser les méthodes didactiques en modélisant le sens des interactions. La relation pédagogique, selon Houssaye, s'articule autour de trois pôles : Formateur-Apprenants-Savoirs et qui définissent l'acte pédagogique suivant trois types de relation :

- 1) La relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'ENSEIGNER
- 2) La relation pédagogique est le rapport qu'entretient la formateur avec l'apprenant et qui permet le processus FORMER

- 3) La relation d'apprentissage (dite aussi relationnelle) est le rapport que l'apprenant va entreprendre avec le savoir dans sa démarche pour APPRENDRE.

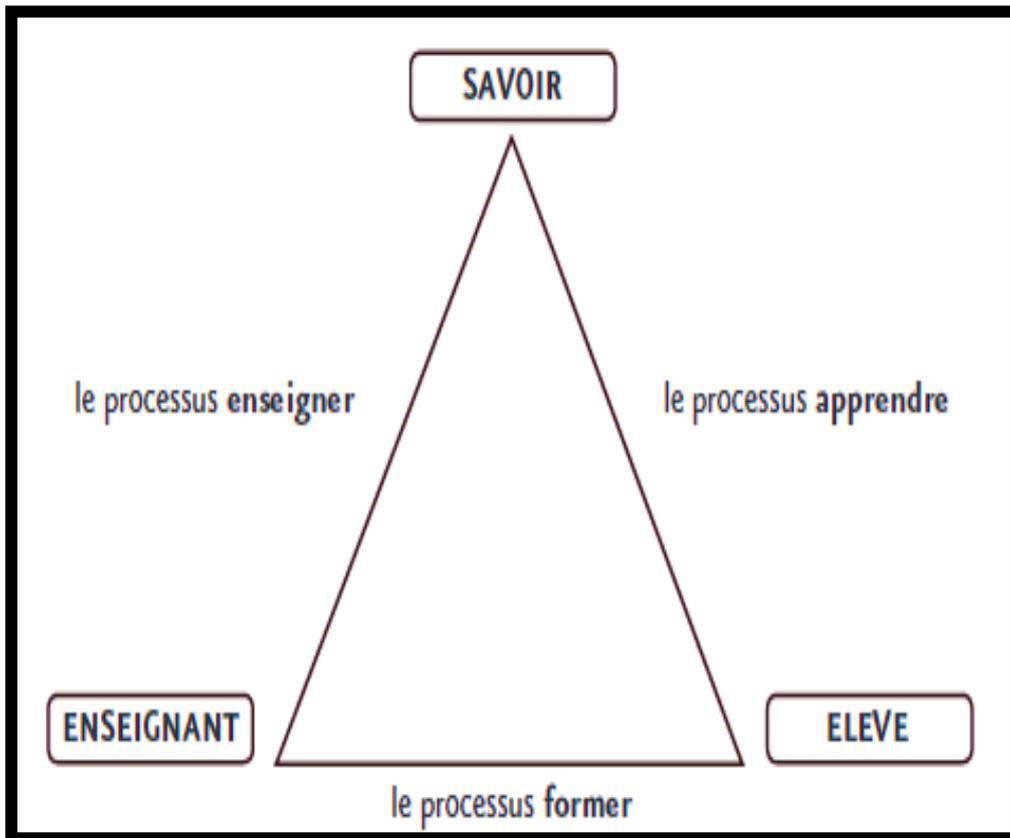


Figure 6: Le triangle pédagogique de J. Houssaye (1988)

Dans *La Pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Jean Houssaye écrit :

La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou [...] Constituer une pédagogie, faire acte pédagogique, c'est, parmi le savoir, le professeur et les élèves, choisir à qui l'on attribue la place du mort. (Houssaye, 1988, p. 233)

Pour Houssaye, toute interaction pédagogique se passe intensément entre deux éléments et délaisse le troisième élément (présence moins forte), ce qui conduit à trois cas de figures différents :

1. Le formateur privilégie le savoir ;
2. Le formateur privilégie l'apprenant ;
3. Le formateur privilégie la relation avec l'apprenant et le savoir.

Dans le premier cas, l'enseignant est l'acteur principal et son action est focalisée sur l'explicitation du savoir. Le deuxième cas de figure, où le formateur privilégie l'apprenant, le savoir est absent au profit de la relation enseignant/enseigné. Concernant le troisième cas, c'est la relation apprenant/savoir qui prime. Ce troisième cas de figure favorise « l'auto-apprentissage » le formateur est, dans ce cas, un accompagnateur.

Rappelons que Houssaye (1988) a formalisé la situation pédagogique en un triangle mettant en présence trois acteurs qui sont : les savoirs, l'enseignant et l'apprenant. Toutefois, le triangle a négligé l'importance des médiations sociales, notamment, entre les apprenants et la médiation par les instruments, d'où l'enrichissement par Faerber (2002 ; 2003) et Rézeau (2002). De surcroît, au niveau du triangle FORMER, les interactions sociales représentées se situent entre enseignants et apprenants et non entre apprenants et apprenants. De plus, le triangle n'a pas pris en compte l'instrument comme acteur principal dans l'acte d'apprentissage. De ce fait, la situation pédagogique est limitée aux trois acteurs : le savoir/ l'enseignant/ l'apprenant.

Nous examinerons, dans ce qui suit, les élargissements apportés par Faerber (le tétraèdre) et Rézeau (le carré).

3.2 Le tétraèdre pédagogique de Faerber

En 2002, Faerber s'intéresse au processus d'apprentissage dans la formation à distance et propose un tétraèdre pédagogique pour introduire un nouveau sommet qui est celui de « groupe ». Il le définit comme « *un ensemble institué d'apprenants et de d'enseignant(e)s en interaction, partageant des objectifs communs. Le contexte de médiation est l'environnement matériel ou virtuel dans lequel ou par lequel adviennent ces interactions.* » (Faerber, 2002, p. 102). Le groupe est pris en compte dans la conception, le déroulement et l'analyse du cours. Toutefois, l'élément « apprenant » est sur les deux pôles : apprenant et groupe suivant l'angle de vue adopté. Selon Faerber le rôle du groupe est primordial car « *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)

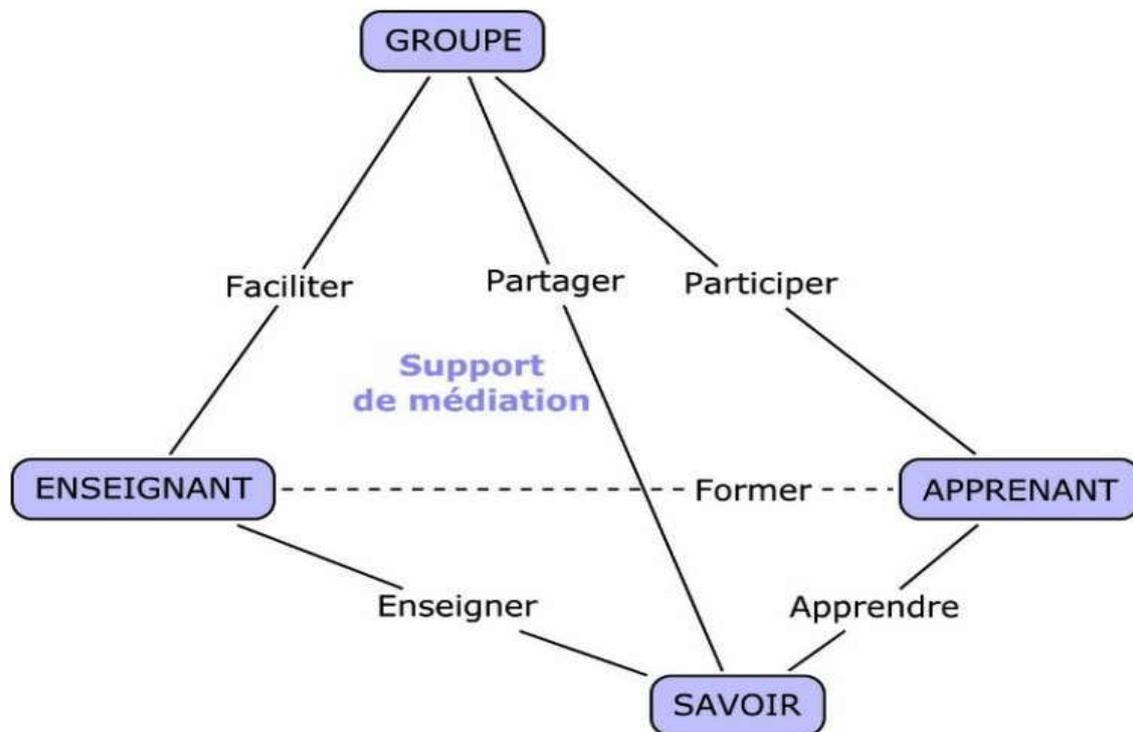


Figure 7: Tétraèdre pédagogique de Faerber (2002)

Au centre du tétraèdre, nous retrouvons l'«environnement virtuel». Il est élémentaire dans l'apprentissage quoiqu'il reste discret, voire même flou. Pour Faerber, le groupe naît quand l'apprenant s'exprime en terme de « nous » et non de « je ». Son rôle est de faire partager le savoir, le co-construire et l'explicitier par diverses manifestations : tutorat entre pairs, travaux d'équipe, etc. L'enseignant facilite le travail en groupe, le dynamise, le régule afin de maintenir l'équilibre du groupe. Ce modèle se veut un outil d'analyse qui vise la discussion des situations didactiques dès lors qu'il permet d'explicitier et de mieux appréhender des relations entre les acteurs des scénarios ou des situations d'apprentissage.

L'introduction d'un outil technologique nous mène davantage à considérer la notion de médiatisation comme élément essentiel du processus de l'apprentissage d'une langue additionnelle. Prenant appui sur la théorie instrumentale de Rabardel nous y revenons dans le but d'examiner la place du *smartphone* dans le processus de l'enseignement-apprentissage du FLE.

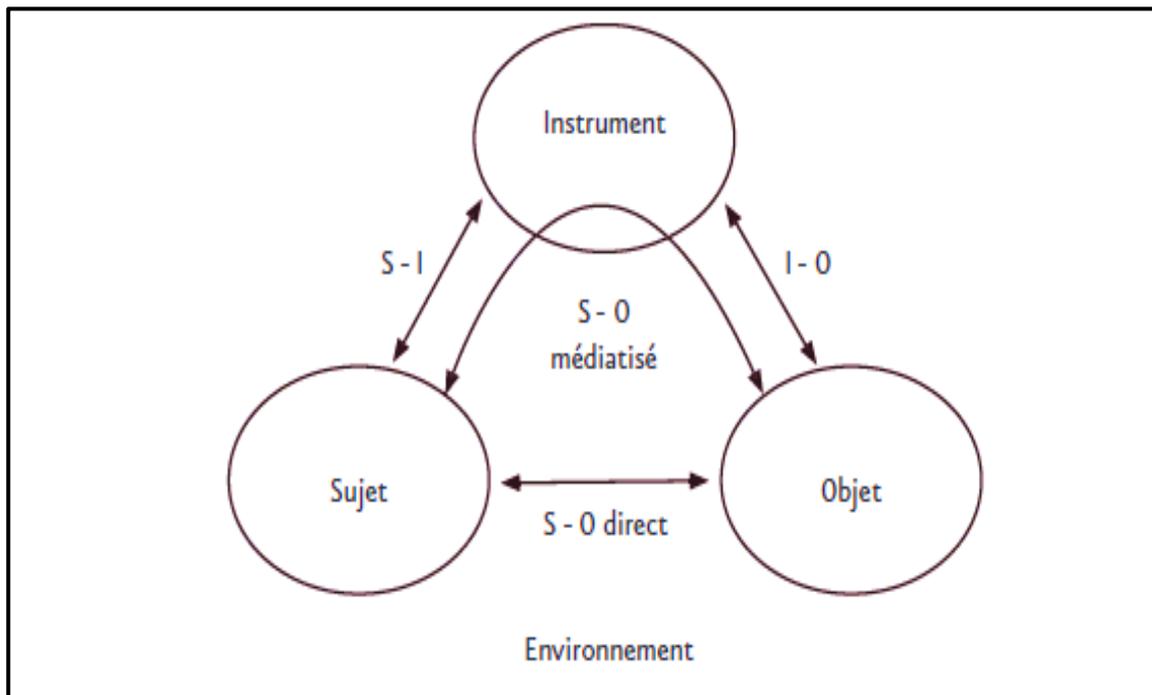


Figure 8: Le modèle SAI de Rabardel, 1995

Rabardel (1995) explique les trois pôles constitutifs de son modèle comme suit :

- ✓ le pôle humain est moins constitué en termes de sujet que comme le composant humain (ayant ses caractéristiques et propriétés propres) d'un système plus large qui le dépasse et dans lequel il est inséré ;
- ✓ le pôle artefact est considéré en termes de machine, de système opérant et fonctionnant. Ce n'est donc pas, ou très peu, un point de vue instrumental portant sur le système en tant que moyen de l'action du sujet. Cette conception est le symétrique de la conception de l'homme ;
- ✓ le pôle objet est considéré comme ce sur quoi porte l'activité du système homme-machine. Le pôle objet est constitué de l'objet de l'activité commune des composants du système plongés dans un environnement commun à l'opérateur et la machine. Deux conceptions du réel auquel est confronté le système homme machine sont donc distinguées : une conception en terme d'objet (référée à l'objet de l'activité) et une en terme d'environnement (c'est-à-dire de contexte de l'activité). (p.55)

Le tryptique proposé par Rabardel reprend le triangle de Houssaye en plaçant ce dernier au même rang de l'apprenant sous l'appellation « sujet ». Or, l'usage didactique du maître est intrinsèquement différent de celui de l'apprenant. Il serait pertinent de distinguer entre sujet-apprenant et sujet-enseignant, notamment dans leur utilisation de l'artefact technologique.

3.3 Le carré didactique de Rézeau

Les travaux de cet auteur portent essentiellement sur le processus de didactisation avec instruments, ce qu'il appellera « médiatisation ». Rézeau démontre que les instruments sont indispensables dans l'action d'enseignement-apprentissage. La médiatisation, selon Rézeau (2002) opère quand la relation du sujet au savoir est rendue possible par une médiation d'un instrument à un sujet. Il ajoute aussi qu' « *On constatera que la médiation pédagogique ainsi représentée n'est plus du seul ressort de l'enseignant, mais qu'elle passe également par un élément nouveau, les instruments* », (p. 202). L'importance des deux notions « médiation-médiatisation » pousse Rézeau à proposer un nouveau modèle. Il abandonne le tétraèdre pour un « carré pédagogique ». L'auteur précise que « *Ce carré est obtenu en réunissant les deux relations triangulaires par leur axe commun, celui qui relie les instruments au savoir* » (Rézeau, 2002, p.36).

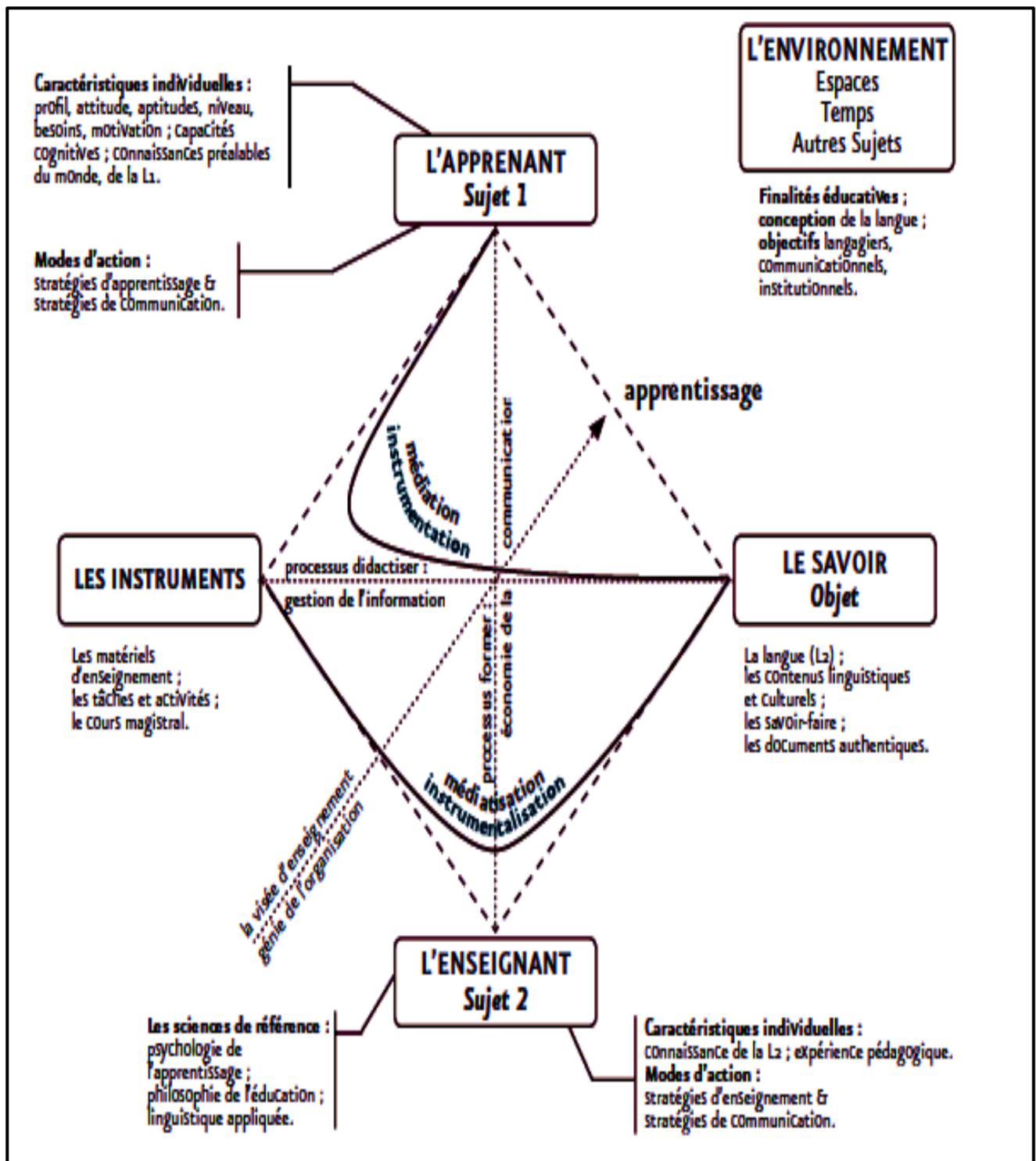


Figure 9: Troisième modèle de la situation d'enseignement–

Rézeau (2002) considère que l'instrument est un support à la fois pédagogique et didactique qui facilite l'acquisition des connaissances. L'ajout de ce pôle chamboule le triangle de Houssaye et le transforme en un carré comportant : Enseignant-Apprenant-Instrument-Savoir. Ceci dit, nous assistons à l'émergence de deux nouveaux processus. En premier lieu, le « processus de didactisation-instrumentalisation » relie les instruments au savoir en passant par l'enseignant. En second lieu, le « processus de médiation-instrumentation » relie l'apprenant au savoir par le biais des instruments.

L'originalité du carré de Rézeau réside aussi dans l'élément « Environnement » où il regroupe : « Espace », « Temps » et « Autres sujets ». En effet, placer les « Autres Sujets » à l'extérieur du carré pédagogique réduit l'importance du processus de socio-construction dans l'action de l'apprentissage.

Synthèse

Ce deuxième chapitre a mis le point, de façon condensée, sur les soubassements théoriques de la didactique du FLE et plus particulièrement sous le prisme du numérique. Il répond à notre souci de trouver dans la didactique des langues étrangères un cadre de référence apte à élucider la place et le rôle du *smartphone* dans le processus de l'apprentissage du FLE.

Du constructivisme au m-Learning, les technologies mobiles sont présentes et nécessitent une réhabilitation ou une redéfinition de leur place, rôle et effet dans l'apprentissage des langues : « *L'apprentissage des langues se trouve ainsi reconfiguré par ces nouvelles conditions matérielles, il est donc nécessaire de prendre la mesure du type d'apprentissage le plus adapté à ces dispositifs numériques* » (Develotte, 2010, p.449). À cet effet, nous avons passé en revue l'évolution de la situation d'enseignement-apprentissage du triangle au carré didactique. Enfin, en formation à distance ou en présentiel, la situation pédagogique est marquée par la présence de l'outil. Celui-ci assure aussi bien la médiation aux savoirs qu'aux interactions entre les actants.

Chapitre 3 : De la sociologie des usages numériques à la théorie instrumentale

Introduction

Ce chapitre est scindé en deux sections. La première porte sur la notion d' « usage » à l'aune des théories de la sociologie des usages et de la sociologie des usages numériques en particulier. Nous commencerons par une distinction des concepts, l'historique et l'évolution du courant. Nous examinerons, ensuite, le développement de ce courant à l'ère du numérique et des technologies mobiles. Afin de mieux appréhender la place du *smartphone* dans les systèmes d'activité instrumentée, nous consacrons la deuxième section du présent chapitre aux concepts-clés de la théorie instrumentale.

1. Autour de la notion d'usage

Le premier emploi de la notion d' « usage » en sociologie des médias est apparu avec le courant fonctionnaliste américain : « uses and gratifications » entre les années 60 et 70. Ce courant a marqué une rupture avec la pensée unitaire qui considérait l'action des médias selon les effets que subissent les usagers (Proulx, 2005). Ce paradigme (des effets) cantonnait l'utilisateur dans une attitude passive face aux messages médiatiques. Les chercheurs se sont tournés vers l'étude des usages, c'est à dire, ce qu'en font les usagers. Le dépassement du « média-centrisme » met en exergue les besoins psychologiques et psychosociologiques qui motivent les usagers (Proulx, 2001). Dans la même veine, Proulx (2001) a reconsidéré le champ d'étude des usages à partir de trois pistes :

- a) Une meilleure articulation avec les travaux sur l'innovation permettant de penser la coordination entre les pratiques des concepteurs et des usagers ;
- b) Une prise en compte des approches sociocognitives (telle que le modèle de la cognition distribuée) pour appréhender les pratiques d'usage dans un contexte situé ;
- c) L'enchâssement des analyses microsociologiques des usages dans l'étude des enjeux macrosociologiques relevant d'une approche sociopolitique » (Proulx, 2001).

Sous le vocable « sociologie des usages », de multiples approches tentent d'élucider le rapport entre technique, objets et quotidiens (Chambat, De Certeau). De prime à bord, il nous paraît nécessaire, au regard de notre objet d'étude, de convoquer la littérature relative la

notion d'usage à la lumière des sciences sociales (Jouët, 2000) afin de comprendre comment une technologie passe d'objet technique à un objet pédagogique.

1.1 De la notion d'usage

La plupart des travaux qui questionnent la notion d'usage s'appuient sur la définition donnée par le dictionnaire Robert de sociologie (1999). Le Robert explique que l'usage renvoie à « *l'utilisation d'un objet, naturel ou symbolique, à des fins particulières* ». D'un autre côté, la notion d'usage réfère aux usages sociaux d'un bien, d'un instrument ou d'un objet pour mettre en relief « les significations culturelles complexes de ces conduites de la vie quotidienne » (Dictionnaire de sociologie, 1999, p.556).

Plus précisément, Proulx (2005) explique que dans le contexte des études précédentes autour de la notion d'usages sociaux, ces derniers se définissent comme étant des « patterns d'usages d'individus ou de collectifs d'individus (strates, catégories, classes) qui s'avèrent relativement stabilisés sur une période historique plus ou moins longue, à l'échelle d'ensembles sociaux plus larges (groupes, communautés, sociétés, civilisations) (Proulx, 2005, p.4). La notion d'usage est également définie par Millerand (1998, p.4) au même titre que « celui d'emploi, d'utilisation, de pratique, ou encore d'appropriation » et il ajoute que « *l'usage renvoie à l'utilisation d'un média ou d'une technologie, repérable et analysable à travers des pratiques et des représentations spécifiques* ». Vidal (2012) également souligne le caractère social nécessaire « *pour développer des utilisations, puis des usages s'insérant dans des pratiques informationnelles, communicationnelles, culturelles, les usagers s'appuient sur un imaginaire social qui les rassemble en tant qu'individus* ». (p. 220)

L'« usage » est une notion qui renvoie alors à une certaine façon d'utiliser un objet (technique, symbolique) socialement partagé, tandis que l'« utilisation » renvoie à la manipulation technique des outils. La panoplie de définitions proposées à la notion d'usage atteste de sa complexité. À ce sujet, Breton et Proulx (2002) mettent l'accent sur cette complexité en parlant d'« adoption », d'« appropriation », etc. comme synonymes au terme usage.

1.2 Usage ou pratique : des distinctions à établir

Emprunté au grec ancien, le terme pratique ou *prassein* signifie : « faire, exécuter, accomplir » mais aussi « traverser, parcourir ». Selon le dictionnaire Robert de sociologie, la pratique est « *une activité mettant en œuvre les principes d'un art ou d'une science, d'une doctrine, ou d'un corps obligatoire* ». Or, la pratique a lieu dans un contexte social de relations interconnectées (Schatzki et al, 1996). Afin d'élucider la confusion entre la notion d'usage et celle de pratique, une première distinction fut établie par Jouët :

l'usage est [...] plus restrictif et renvoie à la simple utilisation tandis que la pratique est une notion plus élaborée qui recouvre non seulement l'emploi des techniques (l'usage) mais les comportements, les attitudes et les représentations des individus qui se rapportent directement ou indirectement à l'outil.(Jouët, 1993, p.371).

Malgré cette distinction la confusion perdure. Une lecture dans la revue de littérature permet de recenser plusieurs acceptions qui soulignent toutes le caractère social de la notion de pratique. Pour Lacroix (1994), les usages sociaux sont des modes d'utilisation se manifestant avec suffisamment de récurrence et sous la forme d'habitudes suffisamment intégrées dans la quotidienneté pour s'insérer et s'imposer dans l'éventail des pratiques culturelles préexistantes, se reproduire et éventuellement résister en tant que pratiques spécifiques à d'autres pratiques concurrentes ou connexes (Lacroix, 1994, p.147). Cela veut dire pour lui qu'un usage récurrent s'ancre dans les pratiques sociales d'un groupe jusqu'à en devenir une pratique spécifique et distincte par rapport à d'autres pratiques. A ce propos Millerand (1998) établit une distinction et avance que l'usage devient « social » dès qu'il est possible d'en saisir, parce qu'il est stabilisé, les conditions sociales d'émergence et, en retour d'établir les modalités selon lesquelles il participe à la définition des identités sociales des sujets.

Dans un réseau de pratiques collectives, la pratique se construit, évolue et se perpétue selon le processus de sociabilisation pour former « l'habitus » (Bourdieu, 2000). La pratique est ainsi étroitement liée à la société, à l'évolution des individus et des usages qu'ils attribuent aux objets de la vie quotidienne. Dans la même veine, Millerand (1998) distingue trois conceptions de la notion d'usage selon qu'on envisage l'objet en tant qu'outil, signe social ou dispositif. En résumé :

- ✓ « L'objet-outil » : une utilisation fonctionnelle ;
- ✓ « L'objet-signe social » : distinction du statut social ;
- ✓ « L'objet-dispositif » : assujettissement aux normes sociales.

La situation est d'autant plus complexe pour les technologies interactives dans le sens où l'interaction implique une « participation active » de l'utilisateur. La figure de l'utilisateur a muté à travers les temps, d'un usager-consommateur à un usager-producteur, notamment dans les nouveaux environnements technologiques où il agit, non seulement de façon autonome, mais également au sein d'une « communauté d'utilisateurs » (Proulx, Poissant, Sénécal 2006). En effet, la prise en considération du cadre de référence des utilisateurs s'avère déterminante dans l'appréhension de leurs usages des objets techniques et technologiques. Toutefois, sans être victime d'un techno ou socio-déterminisme, (Chambat 1994, Jouët 1992), la notion de double médiation suggère de sonder les usages concrets à la lumière des logiques sociales, « *la médiation technique est donc intrinsèquement liée à la médiation sociale* » (Coutant, 2015). En effet, les phénomènes de sociabilités sont intrinsèquement liés aux pratiques culturelles et, partant, déterminante de l'itinéraire de l'objet technique. Nous proposons de tracer cette trajectoire dans un continuum :

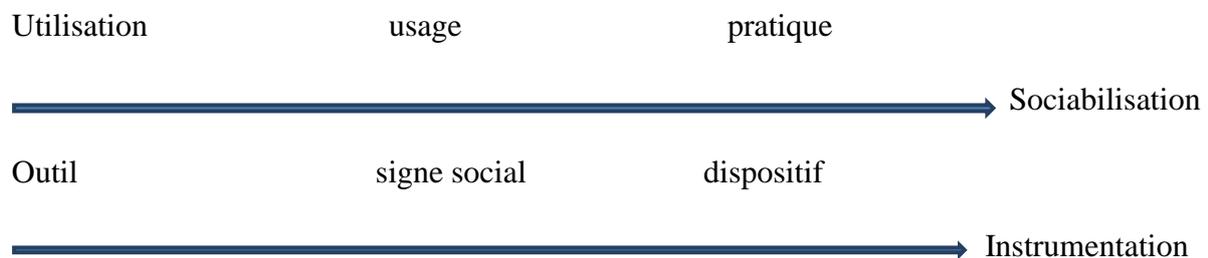


Figure 10: Continuum de la sociabilisations à l'instrumentation

Nous constatons à l'issue de cette section que la notion d'usage a été généralement étudiée en dehors des contextes d'utilisations ou des disciplines situées qui ont également omis de traiter des schèmes d'action associées à ces usages « situés ». Nous nous pencherons dans ce qui suit sur la notion d'usage dans les situations d'enseignement-apprentissage instrumentées par les technologies.

2. La notion d'usage à l'ère du numérique

Nos manières de faire usage des TIC ont changé avec l'avènement d'Internet. Plusieurs champs disciplinaires se sont intéressés à l'étude de ces changements. Par ailleurs, Sept

sphères de changement ont été listées par Proulx 2005 : communication ; politique ; sociabilité ; identité-subjectivité ; création culturelle ; travail humain ; économie. En outre, l'entrelacement des sphères de communication (domestique, professionnel, personnels) a engendré une « *interpénétration des sociabilités personnelles et professionnelles sous l'effet de la contraction temporelle des agendas, de la mobilité des personnes et de la portabilité des outils de communication* » (Proulx 2005, p.8). Face à ce nouveau paysage, Proulx propose un modèle d'analyse qu'il nomme « la construction sociale des usages ». Ce dernier met l'accent sur la non-stabilisation de l'usage tout en proposant cinq catégories analytiques servant l'interprétation des pratiques d'usage. Ces cinq niveaux d'analyse se résument comme suit :

1. L'interaction dialogique Homme-Machine lorsque l'homme transige avec un dispositif technique. Ces interactions peuvent être : le déplacement, l'adaptation, l'extension et le détournement.
2. La coordination entre usager et concepteur du dispositif. Ils apportent tout deux leur lot de représentations des possibilités du dispositif. La situation de l'usage dans un contexte de pratiques sociales (par exemple : famille, travail,...).
3. Dans ce niveau d'interprétation, sont prises en compte les spécificités du contexte et les significations subjectives de l'usager²⁸.
4. L'inscription de dimensions politique et morale dans le design de l'objet technique et dans la configuration de l'usager ;
5. L'ancrage social et historique des usages dans un ensemble de macrostructures (formations discursives, matrices culturelles, systèmes de rapports sociaux) qui en constituent les formes (Proulx, 2005).

En somme, examiner l'usage des TIC amène les chercheurs à s'interroger à la fois sur le maniement (et ou remaniement) des objets dont on se sert tout en faisant partie nous-mêmes de cette « communauté d'usagers ». La prise en considération du cadre de référence des usagers s'avère déterminante dans l'appréhension de leurs usages des objets techniques et technologiques. Toutefois, sans être victime d'un techno ou socio-déterminisme, (Chambat 1994, Jouët 1992) la notion de double médiation suggère d'interroger les usages concrets à la lumière des logiques sociales, « *la médiation technique est donc intrinsèquement liée à la médiation sociale* » (Coutant, 2015). Jauréguiberry et Proulx (2011, pp. 83-97) ont développé cette notion dans une « seconde topique ». De vocation interdisciplinaire, ce nouveau

²⁸ Voir à ce sujet Mallein et Toussaint, 1994.

paradigme abandonne le focus sur l'objet technique et se consacre ainsi à l'examen de la convergence entre les représentations des usagers et celles des concepteurs (l'étude diachronique de l'usage). Dans cette perspective, apprendre avec le numérique sous-entend le recours aux artefacts numériques à des fins éducatives. Toutefois, ces usages sont empreints du design industriel (normes d'usage). Les usagers étant capables d'adaptation de l'outil technologique à leurs fins, ils « *bricolent, bidouillent, s'approprient l'appareil technique en fonction de leur culture, de leurs savoirs, de leurs besoins, et ce faisant, en viennent à inventer de nouveaux usages non prévus par les concepteurs* » (Jauréguiberry, 2008, p.30). Cette capacité d'adaptation se manifeste soit par :

- ✓ Le déplacement : il modifie le spectre des usages mais sans introduire de grandes modifications dans le dispositif technique ;
- ✓ L'adaptation : il modifie et réajuste le dispositif sans altérer sa fonction originelle de l'objet ;
- ✓ L'extension : il ajoute des éléments au dispositif afin d'élargir ses fonctions ;
- ✓ Le détournement : il utilise le dispositif pour des usages auxquels il n'est pas initialement destiné. (Jauréguibéry et Proulx, 2011, p.87)

3. Historique et évolution du courant de la sociologie des usages

3.1 Première période : 1980-1995

Durant cette période, la sociologie des usages en France faisait partie de la sociologie et ne s'ouvraient pas sur les autres champs disciplinaires ni sur le mouvement mondial, notamment, en Grande Bretagne et aux États-Unis. Cette première topique tournait autour de quatre concepts : l'usage d'un objet technique ; la pratique quotidienne d'un individu ou d'un groupe ; la représentation de la technique ; le contexte social, culturel ou politique. Avec les travaux menés dans différents domaines, entre autre, les sciences de l'ingénieur, l'ergonomie, la conception des dispositifs et leurs théories concernant les usagers et les interactions homme-machine, la sociologie des usages s'est trouvée, dans les années 90 amplement étoffée par de nouvelles problématiques.

3.2 Deuxième période : 1995-2010

La fin des années 90 a connu l'émergence de nombreux travaux provenant de diverses disciplines : la cognition située, la sociologie pragmatique, la théorie de l'activité, etc. Ces théories ont élargi les problématiques (Proulx 2005) dans le sens où les modèles théoriques sont devenus interdisciplinaires et ne sont plus focalisés sur les objets techniques. Sous l'influence des travaux anglo-saxons, cette période a connu de nouvelles orientations ethnographiques qui ont fait que l'étude porte sur l'interaction entre agents et la technologie et entre agents entre eux.

Proulx (2005) a recensé les changements qu'a apportés cette seconde topique à l'étude sociologique des usages. L'attention est portée non uniquement sur les objets techniques mais aussi sur les usagers et la dynamique qui se crée autour. Toutefois, le marché des technologies en perpétuelle innovation impose l'innovation de la part des concepteurs et pose la question de la relation entre concepteurs et usagers. Ces derniers sont devenus des acteurs autonomes du fait qu'ils agissent sur l'objet technique en fonction des besoins et des contraintes de la situation (le contexte).

3.4 Détournement ou simple bricolage ?

Les travaux de De Certeau (1980) ont fortement influencé les sociologues. Ils abordent la notion d'usage des TIC en ayant en arrière-fond de canevas la figure de l'usager-acteur. Une vision qui dépasse la figure de l'usager-consommateur, pourtant toujours en vogue. L'usager est désormais un acteur social que De Certeau qualifie de « *producteurs méconnus, poètes de leurs affaires, inventeurs silencieux de sentiers propres dans les jungles de la rationalité fonctionnaliste* » (De Certeau, 1980, p.19). Les travaux qui ont suivi se sont défaits de la vision réductrice de l'usager-consommateur en considérant dans les « détournements » et les « braconnages » des façons d'être, de faire et d'habiter le monde, autrement. Néanmoins, on ne peut parler d'usage des médias en dehors du « système culturel » ou « *le système des pratiques, la constellation d'activités culturelles, ce qui implique des processus d'interactions médias-pratiques culturelles* » (Pronovost, 1994, p.378). Ainsi, l'objet est étudié en tant que « construit social », « objet technique spécifique » qui s'intègre dans notre quotidien, évolue et s'impose²⁹. Avec le foisonnement des outils

²⁹ Ce qui rejoint parfaitement notre vision anthropocentrée de l'artefact-Smartphone.

numériques, les TIC s'éloignent des modèles classiques construits à la base du mass-média (figure de l'utilisateur-consommateur) de par la fonction de communication qu'ils assument. La sociologie des usages a donc changé d'appareillage afin de mieux rendre compte des changements sociaux, techniques et économiques qu'a connus la société de savoir. Ces changements n'ont pas été sans incidence sur la notion d'« activité » et plus précisément, l'activité de l'apprentissage. Ainsi, la deuxième section de ce chapitre offre une présentation globale de la « théorie de l'activité » pour s'arrêter, de manière détaillée, sur la « théorie instrumentale » et les concepts-clés qui nous permettront d'élucider notre première hypothèse de recherche.

4. Les théories de l'activité et l'approche instrumentale

Nous nous penchons dans cette section sur l'éclairage des notions phares des théories de l'activité pour examiner la place de l'outil technologique. Dans un premier temps, nous précisons la définition de l'activité sous le prisme des théories de l'activité. Nous détaillerons, ensuite, les concepts de la théorie instrumentale qui guideront notre recherche.

4.1 Les théories de l'activité

Cette théorie trouve ses origines dans la littérature anglo-saxonne, comme référence de base dans le domaine de l'étude du travail ou de l'apprentissage coopératif supporté par les technologies. Elle puise ses origines chez les psychologues russes Vygotsky et Leontiev notamment. Vygotsky (1978) propose un nouveau concept théorique de « artefact-mediated et object-oriented action » (action orientée vers un objet et médiatisée par un artefact). Ce concept postule que (1) l'activité humaine n'est pas une réaction directe à l'environnement et (2) la relation entre l'individu et les objets de son environnement est médiatisée par des moyens culturels (artefact médiateur³⁰) construits par l'homme afin de contrôler et ou transformer son environnement.

Leontiev (1981) distingue 3 niveaux de l'activité humaine : l'activité proprement dite, visant à transformer l'environnement, l'action, visant à réaliser l'objet de l'activité et

³⁰ Cet artefact médiateur peut être un outil matériel (calculatrice) ou un outil psychologique (le langage).

l'opération routinière, dont est composée l'action. À sa suite, Engeström (1987) propose le schéma³¹ de la structure d'un système d'activité humaine :

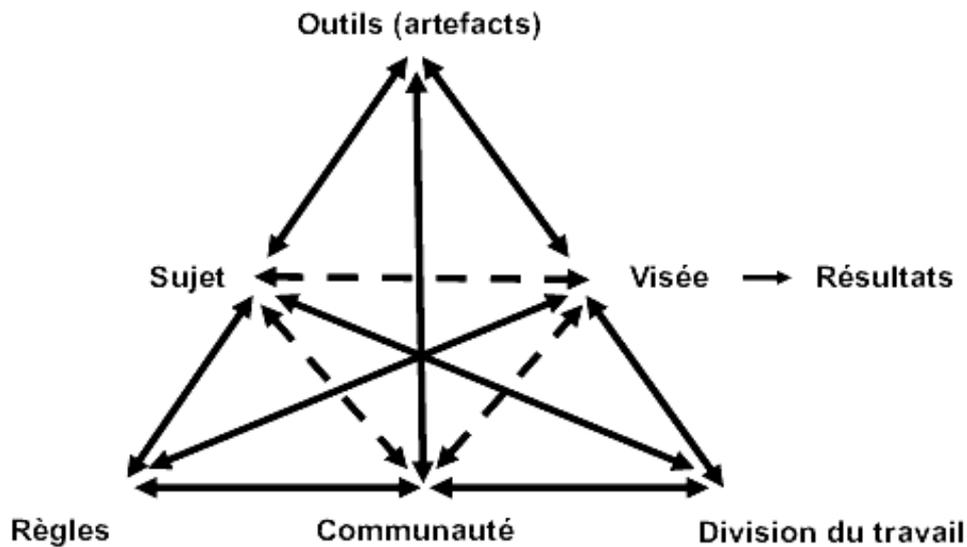


Figure 11: Le système de l'activité selon Engeström (1987)

La théorie de l'activité propose de considérer l'activité comme une unité d'observation pour les sciences humaines, donc notamment pour l'observation de dispositifs d'apprentissage (Charlier, 2000). Par ses concepts de « communauté », de « division du travail », d'« instruments-médiateurs »... cette théorie est particulièrement appropriée pour l'analyse de situations d'apprentissage médiées par une technologie.

Poyet (2015) a montré que la théorie de l'activité, aujourd'hui largement exposée et exploitée par les travaux sur les interactions homme-machine, permet une meilleure compréhension de ces interactions et offre un cadre théorique pertinent pour la conception et l'analyse des systèmes informatisés en s'attachant à la finalité, aux contraintes et aux spécificités de l'activité humaine. Dans le domaine de l'ergonomie, Lomov, Rabardel et d'autres chercheurs ont développé le concept d'« activité ». Celui-ci est conçu comme étant au centre du développement de l'être, sa pensée et sa pratique. En effet, la notion d'activité connaît plusieurs acceptions qui ne font qu'enrichir et élargir le champ d'étude des théories de l'activité.

³¹ Nous reviendrons sur ce schéma avec plus de détail dans la page 110.

Pour Daniellou et Rabardel (2005) l'activité est toujours singulière, finalisée et médiatisée. Autrement dit, elle est orientée vers un objectif et un but à atteindre. Pour l'ergonome français Falzon (2004), l'activité ne réfère pas uniquement au comportement mais elle cerne aussi l'activité intellectuelle et les discours sur l'action et les interactions avec l'autre. Leontiev (psychologue russe) apporte un éclairage intéressant sur les trois niveaux d'activités, à savoir : l'activité, l'action et l'opération. La première est orientée vers l'objet et menée par la communauté ; la deuxième est orientée vers le but et menée soit par l'individu soit par un groupe ; et la troisième est tournée vers les conditions de réalisation. Elle est menée soit par un individu soit par une machine.

Nous désignons par le terme « activité » des processus psychologiquement caractérisés par la concomitance entre l'objet et son motif, c'est à dire l'élément objectif qui incite le sujet à une activité donnée (Leontiev, 1976, p.288). Au fait, Léontiev considère que l'activité est tripolaire en ce qu'elle unit un motif (le générateur de l'activité, sa finalité), une action (qui vise un objet ou objectif immédiat) et des opérations (les modalités instrumentales d'exécution de l'activité). L'activité est donc insérée dans une « matrice sociale » contenant : individus, artefacts et instruments. En outre, elle est étudiée au sein d'un contexte bien déterminé. Les recherches menées par ce courant se focalisent majoritairement sur l'analyse du processus de médiation et d'internalisation des artefacts. Ces concepts ont continué à évoluer principalement grâce aux travaux sur la cognition et de l'apprentissage. De nombreuses études menées sur les activités d'apprentissage ont eu recours aux théories de l'activité, nous citerons à titre d'exemple (Goigoux, 2007), (Trouche, 2004), (Decortis, 2008), etc. Avec l'avènement des technologies et leur intégration en éducation, l'activité d'apprentissage est de plus en plus technologiquement médiatisée. De ce fait, elle comprend ces trois niveaux d'analyse : le sujet (enseignant et apprenant), l'objet d'étude et les schèmes et caractéristiques du contexte. Dans la présente étude, l'analyse de l'activité d'apprentissage instrumentée à l'aune des théories de l'activité nous aidera à décrire à grain fin les pratiques apprenantes des étudiants universitaires dans une classe de FLE.

4.2 L'objet technique au prisme des théories de l'activité

4.2.1. Le concept d' « organes fonctionnels »

Léontiev (1976) avance le concept d' « organes fonctionnels », qu'il définit comme « *des configurations de ressources internes et externes, intégrées fonctionnellement et orientées selon un but* ». Autrement dit, nous parlons d' « organe fonctionnel » quand l'outil

qui instrumente l'activité fait corps avec le sujet lors de la réalisation de l'activité. Ces organes sont l'extension du système cognitif, comme les lunettes qui seraient l'extension de l'organe de la vision. C'est ce que les théoriciens de l'activité cognitive appellent l'« internalisation » de l'outil. Processus présent dans l'activité d'apprentissage durant laquelle un outil migre du monde extérieur pour intégrer le cœur de l'activité et devenir ainsi un « organe fonctionnel ».

La théorie de l'activité stipule que l'activité est guidée par un motif, traduit en actions et orienté par des objets (outils ou instruments) lesquels s'internalisent pour rejoindre l'activité interne du sujet (activité cognitive). Le tout ayant lieu dans un contexte social déterminé (système d'action collective) dont la prise en compte est primordiale. Ce principe coïncide avec l'acception des schèmes chez Vergnaud (1991) : « *une organisation invariante de l'activité dans une classe de situation donnée* ». L'activité sous cet angle, est sous le contrôle de schèmes (organisation invariante) stables et susceptibles d'être prévisibles (Léontiev, 1976). Nous examinerons par la suite, la notion de schème et comment celle-ci concoure à l'appréhension de la notion d'activité.

4. 2.2 La notion de schème pour penser l'activité

Depuis les années 80, la notion de schème fut élaborée par Piaget suite aux observations et analyses de bébés. Il « *place d'emblée ses analyses sur le plan de l'action sur et avec les objets matériels du réel, et sur le plan de la représentation* » (Vergnaud, 2001, p.3). Au sens piagétien, un schème est « *la structure ou l'organisation des actions telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues* » (Piaget, 1967, p.11 cité dans Vergnaud 2001). Dans ce sens, Piaget considère que le schème permet de spécifier le caractère généralisable de l'action. Ainsi, le schème est conçu comme un moyen à l'aide duquel le sujet assimile les situations et les objets auxquels il est confronté (Piaget, 1930). En effet, le schème permet d'agir sur l'environnement. Il guide la situation sans interdire sa variation. De plus, l'adaptation de la situation désigne un équilibre entre l'« assimilation » aux schèmes préexistants et l'« accommodation » de ceux-ci aux nouvelles situations :

Les actions ne se succèdent pas au hasard mais se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables. Plus précisément elles se reproduisent telles quelles si, aux mêmes intérêts, correspondent des situations analogues, mais se différencient ou se combinent de façon nouvelle si les besoins ou les situations changent. (Piaget, 1967, p.23).

Cette dualité schème-situation est une notion phare de la théorie de l'activité. Elle est reproduite dans des dialectiques tels que sujet/objet ; instrumentation/instrumentalisation. Piaget développe la notion de schème au sein de sa théorie de l'apprentissage et du développement. En effet, il reprend la notion Kantienne de schème qu'il approfondit en parlant de « schème d'action » : « *Nous appellerons schèmes d'actions, ce qui dans une action, est aussi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action* » (Piaget, 1967, p.24). Quant au « sujet connaissant » Piaget nous explique qu'il se constitue et se développe dans et par l'action. Autrement dit, c'est en manipulant les objets que peut se constituer « les structures logiques ». Par ailleurs, tout processus d'apprentissage étant un processus alterné entre le réel et sa conceptualisation : « connaître » n'est pas simplement « contempler », « imaginer » ou se représenter un objet mais exige une action sur l'objet pour le transformer et pour découvrir les lois qui régissent ces transformations. Pour ce qui est des structures mentales, elles s'actualisent ou non en fonction de la sollicitation du milieu³². Ainsi, à travers le schème le sujet peut entrer en contact avec le monde, et s'il se déséquilibre il cherche à s'adapter en (re)construisant le schème.

4.2.3 L'objet technologique et l'enseignement-apprentissage instrumenté

Si l'objet technique est conçu par Chambat (1994) comme une suite de compromis entre différents acteurs sociaux porteurs d'un projet social, Simondon (1989) le définit comme une production sociale de l'homme, définie elle-même par les relations d'usage entre l'homme et l'objet. Dans la même veine, Rabardel (1995) ajoute que « *les produits de la technologie ne sont pas seulement techniques, ils sont anthropotechniques et doivent pouvoir être compris et analysés comme tels* » (Rabardel, 1995, p.3). Nous lui empruntons le terme d'« anthropocentrique » afin de considérer notre objet d'étude : le smartphone comme objet anthropocentrique et non technique. « *Cette option place l'activité de l'homme au cœur de l'analyse et, ce fait, permet d'opérer le renversement nécessaire pour pouvoir parler des choses en fonction des hommes* » (op cit, p.12). En rupture avec les modèles bipolaires, le modèle S.A.I de Rabardel ajoute un élément médiateur : l'instrument (modèle précédemment présenté dans la page 65). Rabardel (1995) décrit son modèle ainsi :

Cette modélisation triadique fait apparaître la multiplicité et la complexité des relations et des interactions entre les différents pôles, sans commune

³² Les groupes humains disposeraient, selon Piaget, de différents niveaux de construction endogène par rapport aux structures, dépendants de l'action « sollicitatrice » ou « sollicitante » du milieu.

mesure avec les modélisations bipolaires habituelles de situations d'interaction sujet-objet. En effet, au-delà des interactions directes sujet-objet (S-Od), de multiples autres interactions doivent être considérées : les interactions entre le sujet et l'instrument (S-I), les interactions entre l'instrument et l'objet sur lequel il permet d'agir (I-O), et enfin les interactions sujet-objet médiatisées par l'instrument (S-Om). (p.52)

De plus, l'environnement de l'activité est aussi pris en compte. Les trois pôles du modèle entrent en interaction avec l'environnement et tiennent compte de sa « singularité ».

5. L'approche instrumentale

La théorie instrumentale avancée par Rabardel (1995) offre un cadre pour l'analyse et la conceptualisation des activités avec instrument³³. Compte tenu de notre sujet de recherche, nous abordons les principaux concepts de cette théorie, notamment ceux que nous estimons opérants pour notre objectif de recherche.

Ancrée dans les théories de l'activité, la théorie instrumentale se base sur une distinction dialectique : artefact / instrument, instrumentation / instrumentalisation qui permet l'appréhension de la dynamique de l'apprentissage médiatisé par les technologies. La théorie instrumentale s'emploie à analyser les moments de cet usage détourné en tant que processus de genèse instrumentale.

5.1 Distinction objet technique/artefact /instrument

Pour Rabardel, l'objet technique (l'outil) et l'objet symbolique (les connaissances) sont considérés comme des objets culturels porteurs d'une activité humaine, c'est l'artefact. L'artefact né de l'activité et est transformé dans et par cette activité, et partant, les artefacts ne doivent pas être analysés en tant que choses mais dans la façon dont ils médiatisent l'usage. Outre leurs natures matérielle ou symbolique, les artefacts s'inscrivent dans un usage en tant que moyen de l'action de l'individu. Ils deviennent ainsi des instruments. La notion d'instrument dans l'approche instrumentale est une « entité mixte » c'est à dire, qu'elle comporte d'une part, un artefact matériel ou symbolique et d'autre part, des schèmes

³³ L'approche instrumentale a été investie par plusieurs chercheurs et dans différents domaines de spécialité. Citons, à titre indicatif : en Géométrie (tran Kien Minh, 2012 ; Rossana Falcade, 2002) ; les études sur les tableurs (Haspekian, 2005) ; les calculatrices symboliques (Trouche, 2005) ; les TICE (Béziat, 2007 ; Brandt et Boilevin, 2009).

d'utilisations propres au sujet : « *Nous définissons l'instrument comme une totalité comprenant à la fois un artefact (ou une fraction d'artefact) et un ou des schèmes d'utilisation* ». (Rabardel, 1995, p.74). De surcroît, l'artefact s'enrichit d'expériences et de situations dans lesquelles il a été utilisé. Ces situations représentent « une palette de champ instrumental » (Rabardel, 1995), celle-ci comporte l'ensemble des schèmes d'utilisation de l'artefact aussi bien que l'ensemble d'objets sur lesquels il permet d'agir. Dans ce sens, l'instrument n'est donc pas uniquement un « univers intermédiaire », c'est à dire qui assure la médiation technique *stricto sensu*, mais il est un « moyen de l'action » selon qu'il participe à la prise de décision cognitive (et dans ce cas, il est considéré comme outil cognitif) ou qu'il aide à gérer l'activité dans sa globalité (et dans ce cas, il est considéré comme un instrument psychologique). (Rabardel, 1995, p.70-75).

5.2 Schèmes d'usage et fonctions attribuées

Le schème renvoie, au sens piagétien du terme, aux « *moyens du sujet à l'aide desquels il peut assimiler les situations et les objets auxquels il est confronté* » (Rabardel 1995, p.79). Le schème, moyen d'assimilation, et lui-même résultant d'une activité assimilatrice, il s'accommode ensuite aux conditions extérieures (assimilation-accommodation). Rabardel appelle schèmes d'utilisation : « les schèmes liés à l'utilisation d'un artefact, (Sh.U.) ». Il en distingue trois niveaux liés aux schèmes d'utilisation :

- ✓ Les schèmes d'usage (**Sh.Us.**) relatifs à l'interaction sujet/ l'artefact ;
- ✓ Les schèmes d'action instrumentés (**Sh.A.I.**) sont dirigés vers l'objet de l'activité et font appel aux schèmes d'usages pour atteindre l'objectif ;
- ✓ Les schèmes d'action collective instrumentée (**Sh.A.C.I.**) en référence à l'utilisation d'artefacts par plusieurs individus pour l'atteinte des buts communs.

Il est opportun de souligner l'interdépendance entre ces trois types de schèmes, comme le note Rabardel (1995) :

Nous faisons l'hypothèse que ces différents types de schèmes sont dans des relations de dépendance mutuelle : à partir des schèmes d'usage et des schèmes d'action instrumentée peuvent émerger, se recomposer et se généraliser des schèmes d'activité collective instrumentée. Inversement les schèmes d'activité collective instrumentée sont une source à partir de

laquelle des schèmes de type Sh.A.I. et Sh.Us. peuvent se développer, évoluer, se recomposer etc. (p.93)

La possibilité de formalisation et la transférabilité transmise d'un utilisateur à l'autre conduisent à des formations structurées autour de systèmes techniques complexes nommés : schèmes sociaux d'utilisation (**Sh.S.U.**). Ces derniers sont plurifonctionnels ; ils remplissent : des **fonctions épistémiques** tournées vers la compréhension des situations ; des **fonctions pragmatiques** tournées vers la transformation de la situation et l'obtention de résultats ; des **fonctions heuristiques** orientant et contrôlant l'activité. La plurifonctionnalité des « schèmes sociaux d'utilisation » facilite l'assimilation des situations auxquelles l'apprenant est confronté. De plus, cette dimension assigne aux artefacts des significations en fonction de l'orientation de l'activité d'apprentissage et des tâches à effectuer. En effet, Rabardel (1995), en questionnant la pertinence de l'étude des catachrèses dans l'usage des artefacts technologiques, pousse son analyse vers la recherche de fonctions que l'on pourrait assigner à ces artefacts. Il répertorie ces fonctions en deux catégories suivant ce qu'elles remplissent comme médiation : pragmatique et épistémique :

- dans le sens de l'objet vers le sujet une médiation que nous qualifierons de médiation épistémique où l'instrument est un moyen qui permet la connaissance de l'objet ;
- dans le sens du sujet vers l'objet une médiation pragmatique où l'instrument est moyen d'une action transformatrice (en un sens large incluant le contrôle et la régulation) dirigée vers l'objet.(p.72)

Ces deux dimensions de la médiation (épistémique et pragmatique) sont en interaction une fois l'activité engagée. Ils agissent en synergie afin de réussir l'activité. En conclusion, ces schèmes organisent l'action, l'utilisation et la mise en œuvre de l'artefact de façon à gérer « la singularité de la situation » (Rabardel, 1995).

5.3 La notion de catachrèse

Empruntée à la rhétorique, où elle désigne l'usage d'un mot ou d'une expression au-delà de son acception propre, la notion de catachrèse est introduite dans le champ de l'activité pour décrire un usage autre que celui pour lequel l'objet a été inventé (Béguin et Rabardel, 2000). Afin de montrer l'écart entre le prévu lors de la conception et le réel lors de l'utilisation des artefacts (notamment des nouvelles technologies), Rabardel avance la notion de catachrèse. C'est la preuve de la contribution de l'utilisateur dans la conception même de ces

artefacts et à leur attribuer de nouvelles fonctions afin de réaliser des objectifs précis. Rabardel les considère en tant qu'« indices du fait que les utilisateurs contribuent à la conception des usages des artefacts » (Rabardel, 1995, p.107). Cet usage catachrétique attribue à l'artefact de nouvelles fonctions, informelles certes, mais qui forment un système d'ensemble avec les fonctions formelles. Or, « la fonction d'un objet n'est pas une propriété fixe et intangible de celui-ci, mais résulte d'un processus d'attribution par le sujet. » (Op cit. p.108). Cependant, l'attribution des fonctions est tributaire, non seulement des propriétés de l'artefact et des caractéristiques et conditions de la situation, mais aussi de la volonté du sujet à détourner l'usage de l'artefact pour répondre au besoin d'adapter les ressources disponibles et étoffer leurs potentialités en vue de faire face aux circonstances du travail (Bax, 2003).

Nous sommes ici face à une double rationalité instrumentale : la première théorique et inscrite dans l'artefact et la seconde est propre au sujet. Cette réciprocité nous rappelle la distinction établie par Simondon entre la technicité intrinsèque à l'outil et l'utilité extrinsèque à son usage effectif :

La plurifonctionnalité d'usage correspond à une des fonctions essentielles de l'invention comme créatrice de compatibilité [...], l'objet peut totaliser et condenser des prises d'informations exprimant les besoins, les désirs, les attentes ; la circulation récurrente d'information entre la production et l'utilisation virtuelle fait communiquer directement l'image et l'objet créé, permettant l'invention comptabilisante. (Simondon, 2005.p.298)

En bref, entre « fonctionnement » et « fonction », il y a mille et une possibilités de genèse instrumentale.

5.4 Qu'est-ce qu'une genèse instrumentale ?

L'appropriation de l'instrument passe par un processus progressif de genèse instrumentale. Ce processus est conditionné d'une part, par les propriétés intrinsèques à l'instrument et le potentiel d'action qu'il offre, et d'autres parts, des connaissances de l'acteur, ses représentations de l'instrument et les usages qu'il en fait.

Une genèse instrumentale est un double processus d'instrumentalisation et d'instrumentation :

- Les processus d'instrumentalisation sont dirigés vers l'artefact : sélection, regroupement, production et institution de fonctions, détournements, attribution de propriétés, transformation de l'artefact, de sa structure, de son

fonctionnement, etc. jusqu'à la production intégrale de l'artefact par le sujet ;

- Les processus d'instrumentation sont relatifs au sujet, à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée : leur constitution, leur évolution par accommodation, coordination, et assimilation réciproque, l'assimilation d'artefacts nouveaux à des schèmes déjà constitués, etc. (Rabardel, 1995, p. 5).

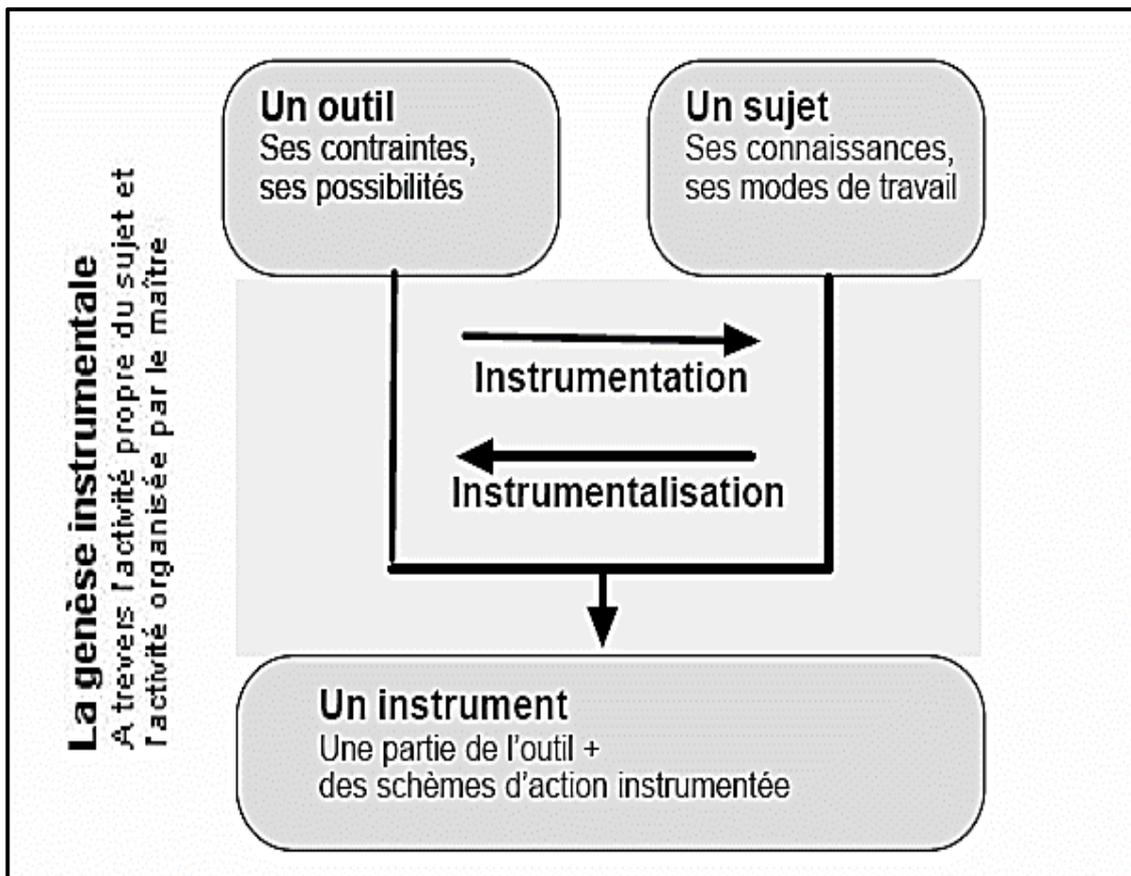


Figure 12: Genèse instrumentale (Trouche, 2007)

Il s'agit, en effet, d'un mouvement du sujet vers l'artefact et mouvement de l'artefact vers le sujet. L'instrumentalisation (mouvement du sujet vers l'artefact) est l'adaptation de l'outil par le sujet suivant ses besoins. Guidé et orienté par ses connaissances, l'utilisateur sélectionne les fonctionnalités et les propriétés intrinsèques de l'artefact qui se trouve enrichi par la naissance de fonctions nouvelles prévues ou non par le concepteur. Le second processus est l'instrumentation (mouvement de l'artefact vers le sujet). L'artefact conditionne l'action du sujet dans la mesure où il modifie son activité (procédures, gestes, etc.) en fonction des spécificités intrinsèques à l'artefact (accommodation). Progressivement, l'utilisateur associe les

nouveaux schèmes résultants à d'autres schèmes préexistants (association) pour donner lieu à de nouveaux schèmes d'utilisation (assimilation réciproque). En effet, la genèse instrumentale permet de « *saisir d'un même mouvement, l'évolution des artefacts liée à l'activité de l'utilisateur et l'émergence des usages (se structurant en divers types de schèmes d'utilisation) comme participant d'un même processus de genèse et d'élaboration instrumentale.* » (Rabardel, 1995, p.109).

Le processus de genèse instrumentale s'inscrit dans une cyclicité enrichissante, à notre sens, puisqu'elle enrichit à la fois l'offre des concepteurs et les opportunités d'usages multiples et infinies de la part de l'utilisateur :

Les processus d'instrumentation participent au processus global de conception en s'inscrivant dans un cycle : modes opératoires (prévus par les concepteurs), schèmes d'utilisation (élaborés par les utilisateurs), nouveaux modes opératoires prévus par les concepteurs à partir des schèmes d'utilisation. Les processus d'instrumentalisation s'inscrivent dans un cycle parallèle au précédent : fonctions constituantes de l'artefact (définies par les concepteurs), fonctions constituées (par les utilisateurs), inscription de ces fonctions constituées dans une nouvelle génération d'artefacts (par les concepteurs). (Rabardel, 2005, p.5)

Il semble important ici de souligner que le processus de genèse instrumentale s'inscrit dans la durée. Par conséquent, il serait préférable de l'analyser dans une perspective diachronique. De plus, ce processus n'est pas neutre et influence fortement la construction et la conceptualisation des savoirs par le sujet (enseignant et apprenant) aussi que les structures cognitives mises en œuvre dans l'activité d'apprentissage.

Synthèse

Il va sans dire que l'introduction des technologies dans l'action éducative est sujette à l'influence de plusieurs éléments contextuels. Plusieurs travaux (Vygotsky, 1978 ; Suchman, 1987 ; Rabardel, 1995 ; Brassac, 2003 ; Folcher et Rabardel, 2004 ; Hutchins, 2005) ont prouvé la nécessité d'analyser l'activité humaine en l'associant aux outils. Tous ont montré l'importance de l'étude du contexte et des conditions particulières de médiation constituées par les individus, les connaissances et les artefacts. Ces travaux envisagent le rôle des artefacts dans ce qu'ils ont de culturel au sein d'une communauté où les outils sont le produit

d'une activité humaine et auxquels les membres de la communauté attribuent des intentionnalités culturelles. Nous estimons qu'une meilleure compréhension du processus de la construction des usages des outils mobiles, en l'occurrence, le *smartphone*, nous conduit à repenser l'action d'enseignement-apprentissage et proposer des modèles plus adaptés à ces nouvelles reconfigurations. Dans cette logique, le chapitre suivant présente et distingue les notions d'« environnement d'apprentissage » et de « communautés d'apprentissage ».

Chapitre 4 : Environnement d'apprentissage et communauté d'apprentissage au prisme du numérique

Introduction

Comme précédemment annoncé, notre analyse s'inscrit dans une triple dimension : macro, micro et méso. Dans le dessein de documenter l'usage du *smartphone* par les étudiants et son impact sur l'environnement et la dynamique qui se crée autour, nous aborderons dans ce chapitre deux points principaux : la notion d'environnement d'apprentissage et sa mutation suite à l'usage des technologies mobiles et la notion de communauté d'apprentissage. Nous commencerons par présenter les diverses formes des environnements d'apprentissage, en particulier, ceux qui ont vu le jour avec l'introduction des TIC dans le secteur éducatif. Dans la seconde section de ce chapitre, nous nous attellerons à dessiner les contours d'une communauté virtuelle d'apprentissage, ses caractéristiques ainsi que la possibilité de son émergence dans des dispositifs ubiquitaires.

1. L'ubiquité technologique et la nécessité de repenser l'environnement d'apprentissage

La gouvernance universitaire actuelle, l'évolution numérique et le nouveau profil d'étudiant qui regagne l'université sont autant de changements qui ont occasionné la mutation des environnements d'apprentissage, notamment ceux institutionnalisés, comme le souligne (Gillet et Li, 2014. p. 384) : « *les environnements institutionnels d'apprentissage (LMS) fermés et centrés sur des cours ne répondent plus ni aux pratiques ni aux attentes des institutions et des étudiants* ». Certes, la profusion des technologies mobiles a influencé le secteur éducatif et universitaire. Conséquemment, « *nous avons alors assisté à une augmentation du nombre de nouveaux environnements d'apprentissage pour répondre aux besoins de plus en plus pressants des apprenants.* » (p. 384). Ce qui impose les interrogations suivantes : Quel serait l'environnement de demain ? Quelles modifications apporteront les technologies nomades aux environnements pré établis ?

1.1 EA, ENA, EPA : effet de mode ou mutation inéluctable ?

1.1.1 Qu'est qu'un environnement d'apprentissage ? (EA)

Au mot environnement, Larousse propose la définition suivante : « *Un ensemble des éléments (biotiques et abiotiques) qui entourent un individu ou une espèce et dont certains contribuent directement à subvenir à ses besoins* ». Le même mot est défini dans le Grand Robert comme étant « *l'ensemble des conditions naturelles (physiques, chimiques, biologiques) et culturelles (sociologiques) susceptibles d'agir sur les organismes vivants et les activités humaines* »³⁴. De ces deux définitions, nous retenons qu'un environnement est « autour de nous », un espace, un milieu qui nous entoure et qui englobe des interactions entre l'homme et les autres composantes afin de subvenir aux besoins des « activités humaines ».

À la question « quels éléments composent un environnement d'apprentissage ? »³⁵ Blandin (2006) nous livre la réponse suivante : « *les éléments délimitant les contours et les composants d'une situation, quelle qu'elle soit, au cours de laquelle il est possible « d'apprendre », c'est-à-dire de mettre en œuvre un processus de changement des conduites et/ou des connaissances* ». Autrement dit, un environnement est constitué de ressources (matérielles, virtuelles, physiques, humaines, technologiques, etc.) qui ont pour mission de soutenir un objectif d'apprentissage. Dans la même veine, Peraya et Bonfils considèrent l'environnement d'apprentissage comme « *l'espace d'interactions dans lequel l'apprenant construit activement, par sa propre expérience, ses connaissances* » (Peraya et Bonfils, 2014, p.242). Cette définition est, selon les auteurs, en harmonie avec les principes constructivistes dès lors qu'elle assigne à l'apprenant le rôle d'acteur actif dans la construction de son apprentissage.

1.1.2 ENA : Environnement Numérique d'Apprentissage

L'offre exponentielle des formations à distance, des technologies éducatives, des réseaux sociaux a favorisé l'émergence d'Environnement Numérique d'Apprentissage (ENA). Selon Marc Trestini, la fonction première d'un ENA est cognitive et se situe dans un contexte instrumental et social. Comparé aux environnements sociaux dont il fait partie, l'ENA se

³⁴ Le grand Robert de la Langue française, Paris, Robert, 2001

³⁵ Du côté des anglophones, on parle plutôt de *Learning Management System* (LMS).

compose d'éléments en interaction les uns les autres tout en étant un *système ouvert*. Nous retenons la définition proposée par Trestini et qui considère l'ENA comme étant

Constitué d'artefacts didactiques, pédagogiques et techniques. Il intègre aussi « virtuellement » les acteurs de la formation (enseignants, tuteurs, concepteur,..) et les sujets apprenants dès lors qu'ils sont inscrits à une formation. Tout acteur de la formation est « physiquement » extérieur au système ENA et « virtuellement » intégré au système. Dans ce dernier cas, il en est même un sous-système à côté d'autres sous-systèmes. (Trestini, 2016,p.52).

Un ENA est un environnement où l'apprenant est à la fois dedans et dehors du système. Il est composé de trois artefacts : didactique, pédagogique et technique. Mais aussi de ce qui est externe à l'ENA, le milieu, les traces de l'activité, les actants qui y participent (Trestini, 2016).

1.1.3 EPA : Environnement Personnel d'Apprentissage (EPA)

Questionner les usages détournés d'outils personnels tel que le *smartphone* implique un regard nouveau (ou rénové) sur les conditions et situations d'apprentissage. Aussi, serions-nous amenés à nous intéresser davantage aux environnements dits « personnels » en ce qu'ils symbolisent un écosystème destiné d'apprentissage.

De prime à bord, la majorité des définitions des EPA prennent compte des éléments matériels et immatériels qui les composent : « *Par exemple, à la fois le logiciel et les livres exploités pour soutenir une activité d'apprentissage étaient considérés comme parties intégrantes de l'EPA correspondant* » (Gillet et Li, 2014). Par ailleurs, les travaux qui se sont intéressés à la notion d'EPA se rejoignent sur la nécessité de jumeler l'approche technologique et la dimension humaine incluse dans toute formation. Avant l'introduction des TIC dans l'enseignement, les EPA comportaient :

- Des supports propres à l'apprenant comme des fiches de lectures, résumés de cours, schémas, etc. ;
- Une organisation en groupes ou en paires pour travailler ensemble ;
- Des ressources institutionnelles : bibliothèques, manuels,...

La surabondance, la multiplicité et la disponibilité des ressources numériques a rendu l'EPA plus « enrichis, multiples et éclatés » (Henri, 2014, p.6). Ainsi, la conception de l'EPA rejoint les approches technologiques (Gillet et Li, 2014), (Alharbi et al. 2013) dans la définition de l'environnement :

Une composition spontanée et éventuellement éphémère de canaux de communication, de ressources distribuées du cloud, d'applications web et de réseaux sociaux, assemblée de manière agile et partagée en ligne ; définissant un contexte d'interaction pour une activité d'apprentissage ou de gestion de connaissance donnée (...) (Gillet, 2013, p. 1).

Cette acception confine le concept d'environnement dans sa dimension technologique. Or, il est plus intéressant de l'examiner sous divers angles susceptibles de le discriminer d'autres types d'environnements. Våljataga et Laanpere soulignent le caractère individuel et subjectif des EPA : « *un environnement (...) qui est personnel si l'individu exerce un contrôle sur celui-ci, (...), qu'il a l'opportunité de le concevoir, d'y accéder, de l'utiliser, de le modifier et d'y attacher du sens* » (Våljataga et Laanpere, 2010, p.282). Dans ce sens, l'étudiant est autonome et dirige lui-même son apprentissage. Conséquemment, l'EPA varie d'un apprenant à un autre ou d'un groupe d'apprenant à un autre, comme le suggère (Charlier, 2014).

La thèse de Felder (2017) a alimenté les recherches sur l'EPA par la notion d'« artefact social ». Felder conçoit l'EPA comme « *la représentation mentale que se fait l'apprenant d'un système d'instruments d'apprentissage constitués de schèmes et d'artefacts techniques, didactiques, pédagogiques et sociaux* » (Felder, 2017). Il se compose de trois types d'artefacts :

- 1- L'artefact didactique est plutôt symbolique et correspond aux connaissances et aux compétences.
- 2- L'artefact pédagogique est à la fois un artefact symbolique (stratégies métacognitives et cognitives de l'apprenant) et un artefact concret (moyens de médiatisation des connaissances).
- 3- L'artefact social est à la fois un artefact concret (les individus contribuant à l'apprentissage) et symbolique (valeurs, règles, idéaux internes et externes à l'apprenant) (Felder, 2017, p.14).

D'autres chercheurs ont conceptualisé les EPA selon une perspective du changement. Selon eux, passer des EPA en milieu éducatif universitaire mènerait au développement d'une posture critique pour évaluer le potentiel des technologies mobiles et susciterait la réflexion

pour les rendre adaptables à la pédagogie des EPA et à l'utilisation efficace et efficiente des technologies mobiles.

En résumé, un EPA est un environnement numérique qui organise l'activité d'apprentissage dans une interface qui mutualise et gère les différents outils et supports à la portée de l'apprenant. Majoritairement personnel, il s'adapte et se plie à une gestion individuelle de l'apprentissage sous le guidage de l'enseignant(Coutant, 2015).

Notre cadre conceptuel pour l'étude des environnements d'apprentissage se formant autour du *smartphone* s'appuie sur deux socles théoriques. Le premier, l'approche instrumentale de Rabardel (1995) pour son concept opérant de genèse instrumentale à partir d'artefact technologique. Le second, la théorie de l'activité d'Engenstrom (1999) qui stipule que l'EPA représente à la fois le résultat d'une activité d'apprentissage et les apprentissages résultant de l'EPA.

À l'ère numérique, « *TIC et Internet ont rendu l'information pléthorique et accessible et des outils de plus en plus puissants et performants sont à la disposition des étudiants et des enseignants afin d'accéder, d'explorer, de recueillir, de traiter et de diffuser les différents types de données* » (Paivandi, 2016, p.9).De nouvelles configurations voient le jour, nécessitant par voie de conséquence, un changement dans la conception et l'adaptation des environnements pédagogiques. Il devient alors impératif de s'aligner sur les nouveaux changements technos éducatifs. À caractère évolutif, l'environnement d'apprentissage s'accommode aux nouveaux besoins d'apprentissage et partant, légitime nos questionnements : Comment, étudiants et enseignants pourront accompagner cette évolution ? Quel serait l'environnement d'apprentissage de demain ?

Pour conclure, Il nous paraît utopique de vouloir continuer à enseigner demain comme on enseigne aujourd'hui. Des expérimentations, des conceptualisations sont venues se greffer aux modèles d'enseignement en cours pour les compléter.

1.2 Un environnement à modéliser

Les pratiques actuelles sont fondées sur le partage et la circulation de la connaissance et qualifiées par cette raison d' « économie de la connaissance » (Charlier, 2014, p.17). Ces nouveaux modes d'apprentissage laissent configurer des environnements d'apprentissage à

leurs images : « ouverts à tous » sans contrainte d'âge, de temps, d'espace, de nationalité, etc. Ce caractère ouvert et libre rend les EPA imprédictibles d'où la nécessité de construire un cadre d'analyse qui permet aux chercheurs de mesurer leurs effets sur l'action éducative. La nécessité de modéliser ces environnements revient à plusieurs raisons. Outre l'intérêt pour la recherche scientifique, la modélisation permet l'observation et l'analyse de l'EPA. Elle permet également de dégager quelques tendances susceptibles de mieux appréhender l'EPA. Très souvent, les méthodes de simulation associées à la modélisation sont des outils qui prédisent certains comportements, ou effets à court et à long terme, notamment quand on modifie l'un des paramètres de base de l'EPA initialement étudié.

Nous ambitionnons, dans la présente étude, de comprendre, à la lumière des différentes théories d'apprentissage précitées, l'effet (ou les effets) de l'usage des *smartphones* et des environnements d'apprentissage qui se forment autour. Nous estimons que la compréhension de la construction de ces nouveaux environnements nous aidera à élucider notre problématique de départ et à modéliser l'environnement d'apprentissage propre à l'usage du *smartphone* en classe, dans un souci d'intelligibilité de ces espaces et leurs implications dans l'apprentissage (individuel et collaboratif). Nous rejoignons à ce propos Engeström qui affirme qu'un changement de l'instrument de médiation génère un environnement nouveau.

1.3 « Système d'activité instrumentée »: de l'approche instrumentale à l'approche systémique

La théorie de l'activité, de par ses concepts clés d'« instruments médiateurs », « communauté », « activité collaborative », « système d'instruments »,...présente un cadre propice à l'analyse des EPA : « *tout dispositif instrumente l'activité humaine* (Rabardel, 1995) *et son analyse doit donc être considérée comme indissociable de l'analyse de l'activité* » (Peraya, 2000, p.242). Engeström (1987, 2001) marque une troisième génération de la théorie de l'activité. Il a introduit le concept de « système d'activité » en tant qu'unité principale d'analyse, en interrelation avec d'autres systèmes, d'où le principe d'interdépendance avec d'autres systèmes d'activité : actions et opérations³⁶. Le modèle proposé par Engeström est

³⁶ Selon la théorie de l'activité, les actions sont liées aux buts et aux motivations ; les opérations aux conditions de réalisation.

considéré comme un modèle de représentation systémique³⁷. Son intérêt réside dans la convergence entre l'approche que nous avons adoptée et les principes de base du modèle :

- L'apprenant est au cœur d'un système d'activité composé de six pôles en interrelation : (1) sujet, (2) outil, (3) règles, (4) division du travail, (5) communauté, (6) objet) ;
- Le modèle a une visée transformative du sujet (apprenant) et de l'environnement (d'apprentissage) ;
- Le rapport à l'objet (savoir) est médiatisé par des instruments (technologiques) et participe au développement d'une activité socialement réglée et normée (communauté d'apprentissage).
- Les six pôles de l'EPA sont mis ensemble dans une « représentation bi triangulaire » illustrée dans le schéma ci-après :

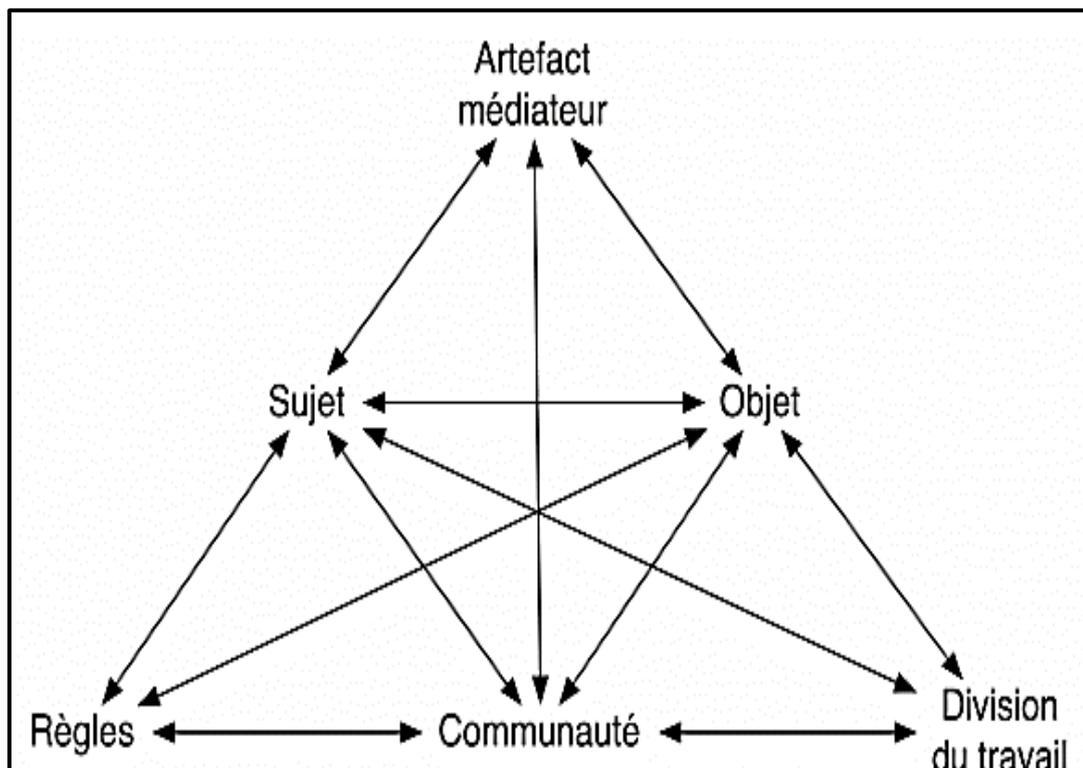


Figure 13: Structure du système d'activités selon Engeström (1987)

³⁷ Ce modèle a aussi servi de modèle d'analyse de l'activité tutorale à distance (les travaux de : Dir & Simonian, 2015)

Cette structure se compose de six éléments :

1. Sujet : un individu ou un collectif engagé dans une activité.
2. Artefact/outil/instrument/signé : un élément conceptuel, matériel ou numérique qui produit un effet médiateur entre le sujet et l'objet de son activité.
3. Objet : ce qui motive l'activité du sujet et lui donne une orientation. Le résultat attendu est fonction du besoin auquel le sujet veut répondre.
4. Communauté : l'organisation, la communauté locale ou distale, dans laquelle s'insère l'activité du sujet.
5. Division du travail : les rôles qui assurent la répartition des tâches rattachées à l'activité.
6. Règles : les politiques, les normes et les habitus qui gèrent les actions du sujet » (Engeström 1987, cité dans Barma 2008).

C'est dans la dialectique entre l'approche systémique et la théorie de l'activité que nous situons la clé de voûte du processus de modélisation adapté à notre objet de recherche. Au regard de notre problématique, nous nous intéressons davantage aux triangles suivants :

- ✓ **Le triangle sujet-outil-communauté** puisque la théorie de l'activité nous dit que l'usage doit se penser en lien avec le groupe de référence qui utilise les outils ; c'est un regard micro-social sur le processus de construction des usages.
- ✓ **Le triangle outil-communauté-objet** pour l'étude des concepts associés de règles de fonctionnement et de division du travail, qui pourraient être des facteurs qui influencent la manière d'utiliser les artefacts.
- ✓ **Le triangle sujet-outil-objet** qui s'intéresse à la manière dont un individu s'approprié de nouveaux outils ; ceci constitue un regard individuel sur le processus de construction des usages.
- ✓ **Le triangle sujet-communauté-objet** ce processus s'intéresse à la relation de l'objet (artefact) avec la communauté d'apprentissage (y compris le sujet-apprenant). La relation sujet-objet est médiatisée par l'artefact et l'échange entre la communauté et le sujet est médiatisé par des règles. Le tout est une dynamique productrice³⁸.

³⁸Soulignons ici l'influence marxiste pour qui, dans un système, il n'y a pas d'activités sans la composante de production.

Il est à souligner que ces triangles sont étudiés conjointement au sein du système d'activité afin d'analyser avec plus de pertinence une situation en théorie de l'activité (Engeström, 2015).

Pour conclure, cette première section a fait le tour de la notion d'« environnement d'apprentissage », ses déclinaisons et la nécessité de le modéliser pour mieux cerner, analyser et prévoir (dans la mesure du possible) l'instauration de nouvel environnement grâce au développement de modèles de conceptualisation adaptés et adaptatifs. La deuxième section de ce chapitre portera sur la notion de « communauté virtuelle d'apprentissage » et son émergence dans des supports mobiles. L'objet de notre recherche, le *smartphone*, est un instrument omniprésent et partagé par les membres d'une communauté d'étudiants travaillant ensemble dans le cadre d'activités d'apprentissage visant à atteindre un objectif commun. Il est dès lors nécessaire de mettre en lumière la notion de « communauté d'apprentissage ».

2. Qu'est-ce qu'une communauté d'apprentissage ?

Nous essaierons, dans un premier temps, d'esquisser les contours d'une communauté d'apprentissage en répondant à ces interrogations : Comment définir une communauté ? Quelles en sont les différentes formes ? Qu'est-ce qu'une communauté d'apprentissage ? Ensuite, nous examinerons les nuances entre le travail collectif, coopératif et collaboratif.

Les premières occurrences du terme « communauté » remontent aux travaux de (Tönnies, 1887) qui la différencie de la société. L'expression « communauté » recouvre plusieurs définitions. Nous retenons celle de Dillenbourg :

Une communauté est un type de groupement d'individus qui partage des caractéristiques aussi bien avec les groupements formels en ce que les membres ont un but commun, qu'avec un groupe de copains qui se rencontrent pour le plaisir de leurs compagnies mutuelles. Ces deux autres types de groupement, le groupe formel et le groupe d'amis, délimitent deux pôles d'un continuum au centre duquel nous pourrions définir le type « communauté ». (Dillenbourg et al., 2003, p. 3).

Une communauté, médiane entre le groupe formel et le groupe d'amis, regroupe des personnes ayant un but commun qui en constitue le ciment de toute communauté et l'un des critères définitoires (Cristol, 2016). La figure ci-après représente les points de différences et de similitudes entre la « communauté » et d'autres organisations.

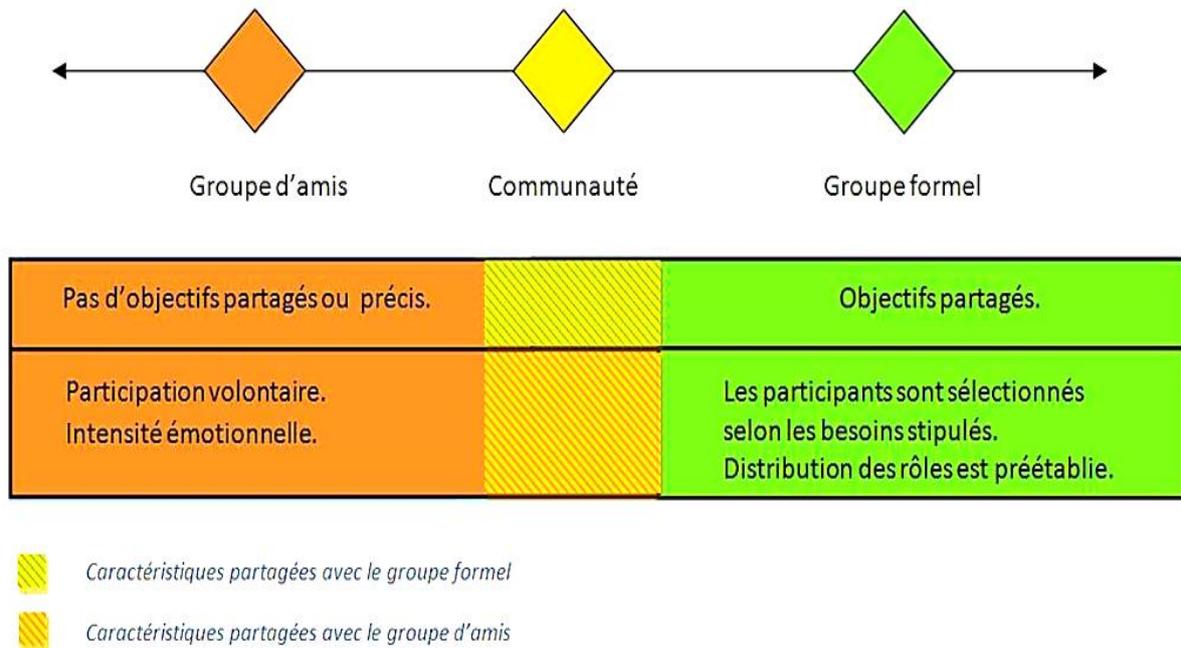


Figure 14: Différences et similitudes entre la communauté et les autres organisations sociales selon Dillenbourg, et al.(2003).

2.1 Les types de communauté

La typologie des communautés diffère selon les critères adoptés : lien social, support numérique, objectif, etc. Nous adoptons le classement de Dillenbourg (2003) en trois catégories de communautés : communauté d'intérêt, communauté de pratique et communauté d'apprentissage.

2.1.1 La communauté d'intérêt

La communauté d'intérêt est un regroupement d'individus autour d'un sujet commun dans lequel est réalisé un échange d'informations menant à la construction de connaissances en vue d'un usage individuel (Daele et Charlier, 2006). Conscients du rôle de l'entraide, les membres de la communauté d'intérêt sont dans l'incapacité de résoudre leurs problèmes seuls. Ils échangent autour de leurs préoccupations et les partagent quotidiennement. (Exemple : communauté de soutien des malades).

2.1.2 La communauté de pratique

Généralement étudiée au sein des entreprises (E. C. Wenger et Snyder, 2000) et basée sur la participation, ce type de communauté contribue au transfert de connaissances et de compétences. Par ailleurs, l'apprentissage est l'objectif principal de la communauté de

pratique : « apprendre ensemble par l'échange ; apprendre de l'expérience des autres ; apprendre du sens partagé et construit collectivement ; apprendre dans l'authenticité sans laquelle la communauté n'existerait pas » (Charlier et Henri, 2004, p.286). La communauté de pratique aspire à l'amélioration des conditions de travail professionnel (Henri et Padelko 2006). Wenger (1999) précise que « *Le répertoire d'une communauté de pratique inclut routines, mots, outils, façons de faire, histoires, gestes, symboles, genres, actions ou concepts produits et adoptés par la communauté au cours de son existence, et qui font partie de sa pratique* » (p. 83)³⁹ (traduit par nous-mêmes).

2.1.3 Communauté d'apprentissage

Une communauté d'apprentissage se définit comme « un groupe de personnes qui se rassemblent pour acquérir des connaissances » (Dillenbourg et al., 2003, p. 5). La communauté d'apprentissage se compose d'un ensemble d'apprenants et un enseignant, autour d'objectifs pédagogiques, durant un temps limité. Elle se caractérise principalement par l'entraide et le dialogue. Enfin, une communauté d'apprenants est issue d'une activité pédagogique proposée par l'enseignant et dans laquelle les membres participent à la réalisation d'un projet collectif. La communauté construit des connaissances par la réalisation d'activités dans un contexte social (Daele et Charlier, 2006).

Après avoir défini brièvement les trois types de « communauté », nous résumons les différents critères distinctifs de chaque type de communauté dans le tableau ci-dessous :

³⁹ « the repertoire of a community of practice includes routines, words, tools, ways of doing things, stories, gestures, symbols, genres, actions, or concepts that the community has produced or adopted in the course of its existence, and which have become part of its practice » p. 83

Type de communauté Critères	Communauté de pratique	Communauté d'intérêt	Communauté d'apprenants
Contexte	Une communauté de praticiens existe déjà et hors ligne.	Organisation autour d'un intérêt commun.	Initiative de l'enseignant pour une activité d'apprentissage.
Activité d'apprentissage	Nouvelles pratique et développement de l'engagement	Construction des connaissances pour un usage personnel.	Construction des connaissances pour la réalisation des activités.
Production collective	Non	Non	Oui
Objectif final	Mutualisation	Entraide	Acquisition des connaissances

FIGURE 15: CARACTERISTIQUES DES DIFFERENTS TYPES DE COMMUNAUTE

2.2 Les caractéristiques d'une communauté virtuelle d'apprentissage

L'avènement de l'internet et des réseaux sociaux a donné naissance au concept de « communauté virtuelle ». Rheingold (1995) est le premier à avoir utilisé ce concept suivi par d'autres auteurs : (Bélisle, 2001, Dillenbourg et al., 2003, Daele et Charlier, 2003). L'expression « communauté virtuelle d'apprentissage » allie la notion de communauté à l'usage des technologies en éducation. Toutefois, parler de « communauté » à l'ère numérique rompt avec la conception classique de ce terme.⁴⁰ Une communauté dite « virtuelle » se détache de toute dimension socio-temporelle ou présence effective des membres dans un même espace et en même temps. Selon Serge Proulx, une communauté virtuelle ou numérique est « *un agrégat d'utilisateurs sans ancrage géographique commun et où, par définition, les interactions physiques en face-à-face entre ses membres ne sont plus nécessaires* » (Proulx, 2008, p. 156). Autrement dit, les communautés virtuelles sont des faisceaux de personnes ou d'utilisateurs de supports numériques réunis autour de centres d'intérêt partagés. Enfin, le concept de « communauté virtuelle d'apprentissage » s'avère évolutif et changeant, de par sa

⁴⁰ Comme forme sociale caractérisée par la proximité géographique et émotionnelle, faisant référence aux études du sociologue allemand Ferdinand Tönnies (1887) et son disciple Max Weber (1890).

récence et sa forte liaison à l'évolution exponentielle des réseaux sociaux et des innovations pédagogiques qui s'ensuivent.

Quels sont les critères définitoires d'une communauté virtuelle d'apprentissage ? Nous répondrons à cette question, en nous basons sur les travaux de (Maccoccia, 2001), Dillenbourg et al. (2003), Dolci et Spinelli (2007).

2.2.1 Interprétation et participation

Les membres d'une communauté d'apprentissage se rassemblent autour d'un but commun. La réussite du groupe dépend de la collaboration de tous, quoique le degré d'engagement n'est pas le même chez tous les participants. Il s'agit d'un effort individuel, émanant souvent des personnes les plus impliquées. Une forte charge émotionnelle naît de la conscience collective de la difficulté qu'on peut avoir à résoudre les problèmes seuls. Cette participation peut prendre la forme d'un dévoilement de soi (Dolci et Spinelli, 2007). Il s'agit d'un enchevêtrement entre le privé et le public qui se manifeste par l'expression des goûts, des habitudes, des centres d'intérêt, etc.

2.2.2 Construction d'une micro-culture

À travers l'échange établi entre les membres de la communauté se construit une culture : « l'interaction devient un élément fondamental pour générer la culture » (Dolci & Spinelli, 2007). Cette culture commune est constituée de valeurs, de pratiques, de codes et de règles, établis par une sorte de charte de bon usage : exemple des groupes WhatsApp ou Facebook. Elle se cristallise autour de valeurs, pratiques, code et règles conversationnelles et des rites qui font émerger une identité commune (Dillenbourg et al., 2003). L'intériorisation d'une micro-culture est le principal vecteur d'apprentissage : des normes et des valeurs se formalisent autour. « La construction de connaissances au sein d'une communauté va bien au-delà du simple échange d'informations ou de ressources entre membres, bien que cet échange constitue souvent le point de départ de la communauté et l'aspect le plus visible des interactions entre membres. » (Dillenbourg et al. 2003, p.5).

2.2.3 Organisation sociale

Une communauté virtuelle a une organisation connue, peu structurée et soumise aux paramètres techniques de l'application qui médiatise l'échange. Par exemple, dans un groupe WhatsApp, l'administrateur qui crée le groupe a la possibilité de nommer les autres membres. Le degré d'implication n'est pas le même. Les plus engagés constituent le noyau de la

communauté alors que d'autres sont moins impliqués et restent dans la périphérie. Dillenbourg (2003) affirme que « *La plupart de ces communautés développent une hiérarchie sociale continue, c'est-à-dire non divisée en strates ou en sous-groupes, mais dans laquelle certains individus sont plus centraux que d'autres en termes de participation.* » (op cit., p.8)

2.2.4 Sélection spontanée et croissance organique

Les communautés se forment autour d'un projet commun, auquel les participants adhèrent suivant leurs intérêts. Toutefois, le degré d'implication n'est pas le même. « Les membres sont sélectionnés selon leurs intérêts et leur engagement dans le projet de la communauté, leurs compétences, ainsi que leur adéquation avec l'éthique et l'esprit du groupe ».

2.2.5 Longévité

C'est la durée des interactions qui fait émerger la micro-culture et l'histoire commune de la communauté. La durée est tributaire de l'interactivité, de l'implication et du but assigné au groupe. Cependant, les membres d'un groupe peuvent migrer vers un autre groupe- moins formel- où ils continuent à échanger. À l'instar de tout groupement, la communauté d'apprentissage virtuelle connaît des moments de fortes implications et de baisse d'interactivité. « *Comme dans toute activité collaborative, les participants doivent consacrer du temps à la mise en place d'un cadre de référence partagé pour pouvoir progresser de façon co-orientée dans la tâche et les échanges* » (Dejean-Thircuir, 2008, p.44).

2.2.6 L'espace

Il est question ici de l'espace de l'interaction virtuelle. Dillenbourg (1999) lui assigne deux fonctions. D'une part, cet espace permet de distinguer ceux qui sont « *dans* » le groupe et ceux qui sont « *en dehors* » et fournit, d'autre part, un cadre de référence propre au groupe lié à ses pratiques conventionnelles. Selon Marcoccia (2001), cet espace partagé crée un sentiment d'appartenance qui renforce les liens entre les membres.

Il est opportun de souligner que ces critères reflètent la structure et le fonctionnement des communautés. Toutefois, utiliser un environnement numérique n'introduit pas forcément la genèse de « communauté virtuelle d'apprentissage ». Dillenbourg (2003) précise que « *le terme « virtuel » indique simplement qu'une partie importante des communications reposent sur des outils de communication électronique* » (p.12). Il recommande alors un usage « parcimonieux » du terme « communauté virtuelle d'apprentissage ». Un groupe

d'apprenants interagissant *via* un média numérique ne constitue pas intrinsèquement une « communauté virtuelle d'apprentissage ».

2.3 Différents niveaux de participation en ligne

Nous nous référons aux travaux de Wenger (1999) sur les niveaux de participation des membres d'une communauté en ligne qu'il catégorise selon trois profils : les *noyaux*, les *actifs* et les *périphériques*. Le noyau est le premier niveau de participation, constitué d'une minorité dont le rôle est d'organiser les interactions. C'est généralement l'administrateur du groupe ou le créateur de l'espace qui assure ce rôle. Quant au deuxième niveau de participation, il se compose des membres actifs qui réagissent assez souvent aux publications et partages, soit pour répondre à des sollicitations directes ou pour discuter de sujets qui les intéressent. Le troisième niveau de participation est celui de la majorité des membres (ceux qui restent). Ils constituent les membres périphériques du noyau qui n'interagissent que rarement.

2.4 Collectif, coopératif ou collaboratif ?

La communauté virtuelle est caractérisée par le travail en groupe. Il nous semble opportun de distinguer entre trois concepts proches dans leur formulation et leur sens : l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage collectif et l'apprentissage coopératif.

L'apprentissage coopératif : Chaque apprenant (ou pair) effectue une tâche différente.

L'enseignant demeure la source des consignes et des ressources. Il est à noter que l'accomplissement des tâches n'est pas concomitant. Chaque apprenant accomplit sa tâche et les réalisations sont mises en commun après.

L'apprentissage collaboratif : La tâche est commune. Elle nécessite une certaine autonomie de la part des étudiants qui travaillent ensemble pour la réalisation de l'activité. Ils œuvrent en temps réel pour son accomplissement : répartition des tâches, résultats acquis ; micro-tâche ; production finale ; activités individuelles et collectives.

L'apprentissage collectif : Il désigne un groupe d'individus travaillant ensemble pour atteindre un objectif commun, dans un contexte précis, un temps imparti et avec des moyens particuliers. Ceci nécessite un processus qui mobilise un savoir-agir particulier et propre au groupe. (CEDIP)⁴¹

⁴¹<http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/collectif-de-travail-et-competences-d-un-collectif-a133.html>

Bruillard et Baron (2009) résumant la distinction entre ces modalités de travail en termes de symétrie des échanges :

La division du travail aurait eu une nature inégale, tandis que la collaboration serait une forme de coopération où les différents collaborateurs ont des rôles similaires dans la conceptualisation des tâches et dans l'intervention commune. La division du travail horizontale y serait instable tandis que la coopération serait fondée sur une division du travail rendu explicite dès le départ. Il y aurait également une forme de symétrie (les membres ont le même statut social et peuvent accomplir les mêmes actions). (Bruillard et Baron, 2009, p.106)

La différence entre coopératif et collaboratif réside, entre autre, dans la division du travail et la distribution horizontale. Dans le travail coopératif la division est inégale. Par contre, elle est égale dans le travail collaboratif. Quant à la distribution horizontale, elle s'avère stable dans un travail coopératif et instable dans un travail collaboratif.

A la lumière de ce qui précède, nous proposons un tableau qui explicite les divergences entre les deux modalités du travail en groupe : coopératif et collaboratif.

Coopératif	Collaboratif
But commun	But partagé
Tâches différentes	Tâche commune
Contrôle par l'enseignant	Contrôle par le groupe
Distribution des rôles stable	Distribution des rôles instable
Division inégale	Division égale

Figure 16: Différences entre : coopératif/collaboratif

2.5 L'écllosion d'une communauté d'apprentissage portée par les technologies mobiles

La prophétie Mc-Luhanienne du village planétaire est désormais une réalité. Les TIC, le web 2.0 et les technologies mobiles amène dans une dynamique réticulaire par la médiatisation qu'ils assurent. À l'ère du web social et des technologies mobiles, un nouvel espace de rencontre virtuel s'est développé et partant, de nouvelles configurations pédagogiques ont vu le jour. Les réseaux sociaux et quelques applications mobiles (WhatsApp, Twitter, Messenger, etc.) sont devenus de véritables espaces d'interactions sociales aussi réelles et effectives que celles ayant lieu dans le huis clos de la classe. Le *smartphone*, de par ses fonctionnalités,⁴² est utilisé par certains enseignants en tant qu'outil de médiation qui unit des communautés d'apprentissage hétérogènes et délivre ainsi la relation pédagogique des limites de l'espace et du temps.

Certes, la présence de l'enseignant est rassurante. Une nouvelle forme de « présence médiatrice » lie désormais l'enseignant à ses apprenants en dehors des murs de la classe. Un outil plus particulièrement rapproche les apprenants et harmonise l'apprentissage autour d'objectifs pédagogiques : le *smartphone*. Il permet une forme de « télé-présence » (Jacquinot 2002, Kawachi 2011, Peraya 2014) soit sous forme d'échange « synchrone » ou « asynchrone ». Dans les deux cas, la relation enseignant/enseigné est maintenue. La définition de la relation que nous retenons ici est celle de Jézégou (2019) : « *En e-formation, cette relation soutenue par des interactions sociales est médiatisée. Par conséquent, elle s'établit et se développe selon l'usage que font les apprenants ainsi que les formateurs des artefacts technologiques* » (2019, p.195). Cette relation médiatisée par un artefact mobile (le *smartphone*) suscite des interactions socio-culturelles majoritairement tributaires des usages que font les actants et non l'usage prévu par les concepteurs (affordance) et qui déterminera l'efficacité du *smartphone* dans le maintien et la réussite de la relation.

Dans cette médiation technologiquement instrumentée, l'enseignant assure la présence pédagogique⁴³ (Jacquinot, 2019) par les interactions sociales qu'il suscite, gère et régule. En effet, le climat convivial, les interactions illimitées, donnent lieu à des occasions de transmissions, d'interactions et aussi de conflits cognitifs. Ces moments d'échange entre pairs

⁴² Outils bureautiques, outils multimédia, interopérabilité, etc.

⁴³ Voir à ce sujet le modèle de présence de Jézégou (2012).

dans un espace virtuel semblent plus fructueux que la transmission unilatérale *ex cathedra* de l'enseignant dans la classe physique.

Notons que la collaboration demeure la modalité la plus préconisée par les théories socioconstructivistes, de la cognition distribuée et de l'apprentissage collaboratif assisté par les technologies. En effet, ces changements dessinent une nouvelle structure décentralisée, horizontale dans et en dehors de l'université. Ce qui a modifié substantiellement notre rapport au savoir et à l'autre, enseignant et pair. De ce fait, la littérature sur l'apprentissage numérique préconise la démarche proactive dans l'élaboration des scénarii pédagogique et qui prennent en compte la dimension ou le degré d'apprenance des apprenants. Autrement dit, Les échanges fondés sur la collaboration et le partage (Henri et Lundgren, 2001) génèrent une forme d'« apprenance⁴⁴ collective » qui crée, à son tour, une culture commune. Enfin, accepter le collectif aide à construire des étudiants capables du « vivre ensemble » ayant déjà expérimenté l'« apprendre ensemble ».

Ces nouveaux usages annoncent une reconfiguration pédagogique : des apprenants qui se remettent à leurs pairs dans une nouvelle forme de médiation où la source d'information est hybride (entre formel et informel, dans et en-dehors de l'université, entre pairs et entre enseignants et apprenants).

Synthèse

Ce chapitre a mis en lumière la notion d'environnement d'apprentissage et son évolution sous l'effet de l'évolution numérique. Aussi avons-nous passé en revue l'EA, EPA, ENA tout en marquant l'évolution de celles-ci. Nous nous sommes arrêtés sur les travaux d'Engeström (1999,2011). Ce détour nous a paru essentiel dès lors que nous partageons la conviction d'Engeström qui considère que « *l'activité implique des actions individuelles, elle n'est en aucune façon irréductible à la somme des actions individuelles* » (Engeström, 2011, p. 171, cité dans Barma, 2008). Toutefois, l'activité ne se réduit pas à l'action et implique tous les acteurs du système. Ainsi, nous considérons le système comme un agrégat cohérent et interdépendant d'artefacts technologiques, symboliques et humains. Nous estimons mieux

⁴⁴L'apprenance : 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, auto-dirigée ou non, intentionnelle ou fortuite (Carré, 2005)

appréhender (sous un angle ontologique) le système d'activité instrumentée par le *smartphone* par le biais de la théorie de l'activité et de l'approche systémique.

Dans la même veine, la seconde section de ce chapitre a été consacrée à la notion de communauté d'apprentissage, ses types et ses caractéristiques définitives ainsi que les niveaux de participation de ses membres. Nous avons également examiné les nuances entre l'apprentissage coopératif et collaboratif et mis en évidence l'impact de l'usage des technologies mobiles sur l'évolution de la communauté d'apprentissage vers une communauté virtuelle d'apprentissage. *In fine*, la prise en considération des EPA, dans toutes leurs dimensions, débouche sur des implications sur l'acte d'apprendre, rôles et postures des acteurs pédagogiques, sur une échelle globale (le niveau macro).

Chapitre 5 : L'équité éducative

Introduction

Pour mieux cerner les contours de notre question de recherche, il est essentiel de définir les concepts afférents à la notion de l'équité, et plus particulièrement, l'équité éducative que nous estimons examiner au prisme des technologies mobiles. Nous débuterons d'abord par définir les concepts clés, à savoir : l'égalité et l'équité en général avant de les examiner dans le contexte éducatif marocain. Nous passerons ensuite en revue les grandes théories de la justice, notamment celles applicables au secteur éducatif pour mesurer, tant que faire se peut, le degré d'équité dans l'usage du *smartphone* en classe.

1. De l'égalité à l'équité : de l'équité éducative en particulier

1.1 Égalité VS Équité

Selon Hutmacher, Cochrane et Bottani (2012) l'égalité est « une équivalence entre deux termes ou plus, évaluée sur une échelle de valeurs et l'on mesurera alors le degré de similitude ou l'identité des termes, ou sur des critères de préférence » (cité dans Friant, 2012, p.1). Cette définition se réfère à un élément externe au prisme duquel l'égalité peut être présente ou absente. Dans le domaine éducatif, la majorité des travaux de recherche parlent plutôt des inégalités. Cette dernière désigne une disparité, ou un écart entre individus. En éducation, la disparité est exprimée « *en termes d'avantage ou désavantage de ressources matérielles et/ou symboliques, telles que la richesse, la reconnaissance sociale, le prestige, l'autorité, le pouvoir ou l'influence* » (Friant 2012, p.2). Certes, tous les membres de la société ne sont pas égaux en termes de ressources matériels et symboliques. Aussi, admettre que l'inégalité est une composante courante dans notre société nous paraît acceptable. Par ailleurs, plusieurs sociologues se basent sur l'inégalité pour expliciter le principe de l'équité. C'est l'existence d'inégalités qui pose la question de l'équité, c'est-à-dire du caractère juste de certaines inégalités (Hutmacher et al. 2001).

L'égalité concerne des avantages ou des désavantages « objectifs » et mesurables. L'une des caractéristiques de l'inégalité est qu'elle exige une justification, particulièrement dans le domaine de l'éducation (Hutmacher et al. 2001) : Des diplômes, moyens, ou accès inégaux à l'éducation nécessitent en effet d'être justifiés. Cela présuppose donc des principes et des

critères pour juger du caractère juste ou non de ces inégalités. C'est là qu'intervient la notion d'équité. Une interrogation s'impose : Est-ce que toutes les inégalités sont-elles injustes ? Selon quels critères les juger ?

D'un autre point de vue, l'équité est pour certains un terme plus ouvert que celui d'égalité qu'il dépasse par une plus grande neutralité (Istance, 1997). Pour d'autres, son sens littéral est celui de « *justice morale, dont les lois sont une expression imparfaite ; l'esprit de la justice qui guide l'action pratique et l'interprétation, la « justesse »* »⁴⁵ (Istance, 1997, p. 122, cité dans Friant, 2013, p.3). Autrement dit, la notion d'équité est liée à des jugements portés sur le caractère « juste » d'une situation.

2. La notion d'équité éducative

Une lecture dans la littérature autour de la notion de l'équité éducative montre que celle-ci diffère de la notion d'égalité et rompt avec la confusion très souvent établie entre les deux. D'une part, la notion d'équité dépasse la notion de l'égalité des chances basée sur le postulat méritocratiques des « dons » et des « aptitudes » de chaque apprenant et qui conditionnent son niveau et ses résultats. D'autre part, l'équité s'écarte de l'égalité de traitement, où tous les apprenants peuvent recevoir un traitement identique. Elle vise plutôt la réduction des écarts dans les cheminements et les pratiques scolaires susceptibles de ségréguer les apprenants (par le sexe, le statut social, économique, etc. (Conseil supérieur de l'éducation, 2016 ; Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs, 2005 ; Magnan et Vidal, 2015). Aussi faudra-t-il estimer quelle inégalité tenir pour suffisamment injuste pour être supprimée. C'est à cette question que les théories de la justice tentent de répondre. Nous nous attellerons dans la section suivante à présenter les différentes théories de la justice et particulièrement celles qui se focalisent sur la notion de l'équité éducative.

3. Les théories de la justice

Pour qu'une situation soit juste, un départ égalitaire et un traitement « équitable » s'avèrent des conditions *sinequanone*. Cependant, les expériences humaines démontrent le contraire. Dans le domaine de l'éducation, la question sur l'équité a fait couler beaucoup d'encre. En effet, plusieurs théories ont proposé des indicateurs afin de mesurer le degré d'équité d'un système éducatif, mais qui sont restés à une échelle locale. Nous citerons, à titre indicatif, les théories suivantes : La méritocratie ; La compensation ; L'utilitarisme ; Le

⁴⁵ Le texte d'origine est en anglais, la traduction est de Friant (2013).

libertarisme et l'égalitarisme. Nous consacrerons les lignes qui suivent à une présentation succincte de ces multiples courants.

3.1 La méritocratie

La théorie de la méritocratie stipule qu'« *un individu mérite d'autant plus d'éducation qu'il peut en faire bon usage* » (Friant, 2013, p.9). Ce principe consiste à offrir aux apprenants les plus doués plus d'éducation ou une meilleure éducation. Autrement dit, l'apprenant ne peut accéder au niveau supérieur d'éducation que si le niveau de ses performances passées le permet. La méritocratie est donc tributaire du niveau de l'*input* : plus l'apprenant est doué plus il aura de chances à un meilleur enseignement. Or, ce principe n'est-t-il pas lui-même générateur d'inégalités ?

Les « dons » de départ de l'apprenant qui sont, très souvent, incontrôlables déterminent la qualité du traitement, alors qu'il est impossible même de discerner les aptitudes dites « naturelles » ou « innées » et celles qui résultent du milieu social. Par ailleurs, les travaux sur la docimologie (Bonniol et Vial 1997 ; De Landsheere, 1972) ont démontré que la notion de mérite est fortement discriminatoire car elle défend aux apprenants, ceux qui ne méritent pas, l'accès à un niveau de qualification supérieur en accusant leurs propres attitudes. C'est une injustice que d'interdire à certains ce qui profite à d'autres sur le critère de quelque chose qui leur échappe.

3.2 La compensation

Le principe de la compensation « suppose que, pour être équitable, un système éducatif doit accorder plus d'attention à ceux qui ont le moins de chance de départ » (Demeuse et Baye, 2005, p.11). Ce principe s'oppose à celui du mérite en étant orienté vers les résultats. Il s'intéresse à ceux qui ont des conditions plus ou moins défavorables et qui sont les moins chanceux afin d'égaliser les inégalités, entre autres, d'aptitudes de départ (les dons). La compensation se base sur un souci d'égalité qui se manifeste dans l'inégalité de résultats (output). Il est alors nécessaire de différencier le traitement.⁴⁶

3.3. L'utilitarisme

L'approche utilitariste s'estime rendre compte, de façon concrète, de l'état de justice ou non d'un système éducatif. Les utilitaristes définissent la justice comme étant « *la*

⁴⁶-Rawls a reproché à cette théorie le fait qu'elle néglige certains effets sociopolitiques relatifs au secteur éducatif.

maximisation de la somme des utilités individuelles selon le principe d'optimisation de PARETO : lorsqu'un choix se présente, la meilleure option est celle qui produit la plus forte somme d'utilités individuelles » (Demeuse et Baye, 2005, p.11). L'optimum de Pareto conçoit le « bonheur global » de la société comme une mesure globale du bien-être de tous. Dans une vision utilitariste, c'est l'agrégation des utilités individuelles qui maximise l'utilité collective. L'approche utilitariste est donc basée sur l'inégalité puisqu'elle stipule que l'équité réside dans la maximisation des utilités individuelles, notamment du bien-être d'une catégorie (Demeuse et Baye, 2005, p.3). Or, il existe des droits individuels qui ne peuvent être échangés contre un bien-être momentané⁴⁷, comme le droit à l'éducation (Demeuse & Baye, 2005). Friant (2013) ajoute que : « lorsque l'utilitarisme tente de s'écarter de la notion de bien-être, il se trouve face à des problèmes insolubles de définition de l'utilité » (p.11).

L'utilitarisme appliqué à l'éducation définit l'utilité comme l'ensemble des connaissances acquises par un individu. Dans cette perspective, tous les apprenants sont égaux mais sans le moindre discernement entre les choix et les préférences individuelles. Ceci dit, l'utilité générale l'emporte, laissant de côté la satisfaction personnelle. En conséquence, adopter l'approche utilitariste revient à privilégier une catégorie sociale au dépend d'autres. A qui profite l'enseignement ? À ceux pour qui « le rapport coûts/bénéfices est plus avantageux » (*idem*, p.12). En d'autres termes, un apprenant quitte l'école dès que les coûts deviennent plus importants que les bénéfices sociaux qui en résultent. Nous retrouvons ici, le principe de méritocratie qui privilégie les plus doués, « à la différence que ce qui était justifié par la méritocratie comme une récompense du passé est ici justifié comme une préparation de l'avenir » (Meuret, 2002, cité dans Friant, 2013, p.12).

Enfin, l'approche utilitariste a suscité des débats sur l'ouverture du système scolaire à tous, ou réserver les niveaux supérieurs à un nombre limité d'apprenants pour maintenir la qualité de l'élite et garantir ainsi le profit de tous.⁴⁸

3.4 La théorie de l'égalité libérale de Rawls

Le philosophe américain John Rawls, avec la théorie de la justice (1971), a fondé ce qu'on appelle « la philosophie politique normative ».⁴⁹ La théorie de l'égalitarisme libéral repose sur deux principes, à savoir, le « principe de liberté » et le « principe de différence ».

⁴⁸ Laval (2002) dans un article intitulé « l'école saisie par l'institution » tente de dépasser la connotation péjorative de « l'école utilitariste ». Il remonte « jusqu'à Rousseau qui fait du principe d'utilité la maxime qui doit orienter le développement moral et intellectuel d'Émile » (p.63).

Le « principe de liberté » garantit les libertés individuelles de tous les individus. Le « principe de différence », tolère que certaines inégalités socio-économiques existent dans une société juste. Ce principe opère selon deux conditions : d'abord, que ces inégalités améliorent le sort des plus démunis et que, ensuite, l'égalité des chances soit respectée :

L'idée centrale de Rawls est qu'il existe des biens sociaux premiers, tels que la liberté et les opportunités, le revenu et la richesse, ou encore les bases sociales du respect de soi, et que ces biens doivent être distribués de manière égalitaire, sauf si une inégale distribution de ces biens bénéficie aux plus défavorisés (Rawls, 1987).

Ramené au système éducatif, le principe de différence implique de « *porter plus d'attention aux meilleurs élèves, notamment en leur offrant une scolarité plus longue et plus coûteuse, si cela est au bénéfice des moins favorisés, et si on a tout fait pour que les plus défavorisés aient les mêmes chances d'accès à cette scolarité plus longue.* » (Fraint, 2013, p.13). Toutefois, selon Meuret (1999), la théorie de Rawls est une théorie globale de la justice. Ceci étant, elle ne considère pas l'éducation parmi les « biens premiers »⁵⁰. Plusieurs auteurs ont tenté d'estimer l'équité d'un système éducatif à la lumière de la théorie de Rawls (Meuret 1999, Kymlicka 1999). Selon Meuret (2002) la théorie libérale de Rawls nécessite le dépassement des inégalités sociales en enseignement (l'égalité des chances par exemple) au *maximum*.

La justice du système éducatif résiderait ici dans l'articulation du principe d'égalité des chances et du principe de différence : on peut porter plus d'attention aux meilleurs élèves, notamment en leur offrant une scolarité plus longue et plus coûteuse, si cela est au bénéfice des moins favorisés, et si on a tout fait pour que les plus défavorisés aient les mêmes chances d'accès à cette scolarité plus longue (Fraint, 2013, p.15).

La théorie de l'égalité libérale appliquée à l'éducation plaide pour l'égalité des acquis de base. Elle « *repose sur la justice d'une société où les individus seraient en coopération, et*

⁴⁹ « Elle désigne l'exercice de la réflexion normative à l'œuvre dans différents types de philosophies politiques, qu'il s'agisse d'explicitier les normes et les valeurs sous-jacentes à des théories, des méthodes et des critiques ou de rendre compte de la justification ou de l'absence de justification d'obligations morales ou politiques. » <https://www.politika.io/fr>
Consulté le 5 juillet 2021.

⁵⁰ Les biens premiers « primary goods » sont les biens que tout être rationnel est supposé désirer. Rawls les répartit en trois catégories relatives aux trois principes de justice, qui sont respectivement : (i) les libertés de base (ii) les chances d'accès aux positions sociales (iii) les avantages socio-économiques en relation avec les positions sociales : les revenus, la richesse, les pouvoirs et les bases sociales du respect de soi.
<https://laviedesidees.fr/John-Rawls-un-philosophe-chez-les-economistes.html> Consulté le 05/10/2021

où tous les individus seraient capables de produire leurs jugements sur la justice et sur ce qu'est une « vie bonne » » (Friant, 2013, p.15). Dans ce sens, un système éducatif équitable serait un système où les individus collaborent pour construire ensemble le sens commun d'une « société équitable ».

3.5 Le libéralisme

Contrairement à la théorie Rawlienne, le libéralisme prône la liberté des individus de jouir de leur « propriété légitime ». Partant du principe que « la propriété de soi » est un principe moral, le libéralisme considère toute limitation de ce droit comme immorale⁵¹. Friant (2013) résume le principe de « propriété légitime », appliqué au système éducatif, comme suit :

Si chacun a un droit légitime aux biens qui se trouvent en sa possession, alors une distribution juste est une distribution qui découle des libres échanges entre individus. La taxation de ces échanges de manière à bénéficier aux plus défavorisés (par exemple, en compensant les coûts d'un handicap physique non mérité), telle que l'impliquerait la théorie de Rawls, est injuste, car elle est contraire à la liberté des individus à jouir de leur propriété légitime (p.16).

Nozick (1974) est considéré comme le fondateur de cette approche. Elle s'oppose au « principe de différence » de Rawls et estime qu'un individu est propriétaire de ses dons, de ses acquis et que c'est de lui seul que doit émaner la volonté d'en faire bénéficier les moins favorisés. Le libéralisme fut critiqué pour plusieurs raisons, entre autres, les dons et les acquis ne sont pas forcément justes alors que certaines situations peuvent être handicapantes et échappent alors aux choix personnels. Si Rawls propose de les égaliser par « principe de différence », Nozick risque même de les ancrer davantage.

3.6 L'égalitarisme

L'égalitarisme a vu le jour grâce aux travaux de Roemer (1989), Sen (1992) et Walzer (1983). Cette théorie stipule que les individus ne peuvent profiter de manière égale des biens premiers. Les égalitaristes estiment égaliser « les opportunités de bien-être »,

⁵¹Comme par exemple l'intervention de l'état dans les gains et les échanges privés pour taxation ou redistribution.

notamment « *la manière dont les individus utiliseront les biens primaires et non leur simple distribution* » (Friant, 2013, p.18). Vanderberghe (2007) distingue différentes formes de l'égalitarisme, nous citons :

3.6.1 L'égalitarisme catégoriel

L'égalitarisme catégoriel a pour postulat de base une nouvelle appréhension des inégalités comme étant celles qui continuent d'exister au sein d'une catégorie d'individus définis par des caractéristiques non choisis. Il distingue alors entre ce qu'ils appellent des « inégalités inacceptables » et des « inégalités acceptables ». Les inégalités acceptables sont celles relevant de choix personnels et non d'héritage (dons, talents) ; les inégalités inacceptables quant à elles sont celles qui ne résultent pas de choix personnels. Or, la limite floue entre les traits hérités et les choix personnels brouille cette distinction. Néanmoins, le champ de l'enseignement profiterait bien de cette approche. Le groupement d'apprenants se fera donc selon les caractéristiques ou traits non choisis, i.e. présentant une inégalité inacceptable. Réduire ces inégalités et aboutir à un seuil de résultat égal pour tous est le sens même de « l'égalitarisme de seuil ».

3.6.2 L'égalitarisme selon Sen

Sen (1992) dans un article intitulé *Equality of what ?* a critiqué la théorie Rawlienne pour ses défaillances, notamment, le principe de « ressourcisme » ou la redistribution des biens premiers. Selon Sen, les individus n'ont pas tous la capacité de transformer les biens premiers (ex : capacités intellectuelles) en résultats (ex : réussite scolaire) et de convertir les moyens en fin. Pour Rawls, ceux qui le réussissent le moins seront sanctionnés. Alternativement, Sen propose de mettre en lumière d'autres facteurs qui déterminent cette redistribution comme : les facteurs sociaux, les politiques publiques, l'environnement, etc. Ainsi, il suggère de se focaliser davantage sur ce qu'un individu pour faire des biens premiers : « *l'accent mis sur les « capabilities » peut être considéré comme une extension naturelle de l'intérêt de Rawls pour les « biens premiers » en se focalisant, non pas sur les « biens », mais sur ce que les « biens » font à l'être humain* »⁵². (Sen, 1999, pp.218 -219). Pour ce faire, Sen avance deux critères : « *functionings* » et « *capabilities* ». Selon lui, les « *functionings* » sont les résultats auxquels un individu aboutit grâce aux qualités et avantages de son environnement. Ils sont « *culture-dependent* ». Les « *capabilities* » pour Sen (1992)

⁵² Traduit par nous-même. "The focus on basic capabilities can be seen as a natural extension of Rawls's concern with primary goods, shifting attention from goods to what goods do to human-being" (Sen, 1999, pp.218 -219).

sont l'ensemble des alternatives et des choix offerts à un individu. Dans cette optique, l'égalitarisme consiste à égaliser les choix disponibles (équipement, infrastructure, etc.) afin de les faire correspondre aux choix des personnes et non seulement à des situations non choisies.

4. Les indicateurs de l'équité éducative

Le concept d'« obligation scolaire », tel que mentionné dans la Déclaration universelle des Droits de l'Homme⁵³ témoigne de la grande considération pour l'équité au sein des sociétés démocratiques. Or, il est tout à fait légitime de se poser la question sur quels critères estimer le degré d'équité ou non d'un système éducatif. Pour répondre à cette question, certains chercheurs pensent que se référer à des indicateurs est un dépassement du débat sur l'égalité en matière d'éducation et une réponse à la question de Sen : « *equality of what ?* ».

Largement inspirés des travaux de Grisay (1983), Demeuse et Baye (2005) distinguent quatre type d'égalité :

- ✓ **L'égalité d'accès** qui renvoie à une situation où « *tous les individus ou groupe d'individus ont les mêmes chances d'accéder à un niveau déterminé du système éducatif* », sans la moindre entrave.
- ✓ **L'égalité de traitement** (ou de moyens) qui désigne une situation où la majorité des apprenants profite de conditions d'apprentissage équivalentes⁵⁴. En d'autres termes, l'égalité de traitement vise à « donner la même chose à chaque apprenant et à faire la même chose avec chacun » (Vandenberghe, 2004, p.3).
- ✓ **L'égalité des acquis** tente de répondre à la question : les apprenants maîtrisent-ils tous, au même degré, les compétences et les objectifs escomptés ? l'égalité des acquis vise à égaliser les acquis des apprenants, au même degré d'expertise, afin d'atteindre les objectifs assignés. L'enseignant doit prendre en compte les spécificités de chacun par le choix d'une pédagogie différenciée.

⁵³L'article 26 de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies dans sa résolution 217 A (III) du 10 décembre 1948 :« 1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. »

⁵⁴ Il est opportun de souligner ici que la lutte pour l'« égalité de traitement » renvoie, historiquement, à la revendication d'une « école unique ». Nous citons à titre d'exemple : *comprehensive school* en Angleterre, *collège unique* en France, *l'enseignement rénové* en Belgique, etc. (Beckers, 1998).

- ✓ **L'égalité de réalisation** qui désigne une situation où à la fin du cursus de formation, les apprenants ont les mêmes possibilités d'exploiter leurs acquis.

L'action éducative « *correspond à une situation où tous les élèves obtiennent des performances égales à l'issue d'une période de formation* » (Vandenbergh, 2004, p.3).

Au fait, cette classification permet de souligner le lien étroit entre égalité et équité dans le domaine éducatif : « *un système équitable est un système qui vise un certain type d'égalité, au risque d'admettre, pour y parvenir, certaines inégalités considérées comme justes* » (Demeuze et Baye, 2005, p.167). Il est alors permis d'admettre certaines inégalités en les considérant comme justes (comme par exemple : les aptitudes ou les dons de départ des apprenants). Ainsi, plusieurs niveaux d'équités du système éducatif sont déterminés par des inégalités considérées comme étant justes ou non, comme résumé dans le tableau de Demeuze et Baye (2005, pp.164-165) :

Type d'égalité visée	Inégalités admises	Inégalités dénoncées
Équité d'accès	Résultats inégaux proportionnels aux aptitudes de départ	Inégalité dans l'accès et l'orientation
Équité de traitement	Existence de dons Résultats inégaux	Inégale qualité d'enseignement
Équité des acquis	Différence de résultats au-delà des compétences essentielles	Inégalité d'aptitudes ; Inégalité des établissements et des filières
Équité en terme de confort pédagogique	Conditions d'apprentissage équivalentes	Infrastructure ; Modalités d'enseignement

TABLEAU 2: TYPOLOGIE DES EQUITES EDUCATIVES

Deketele (2021) trouve que les trois premiers types d'équité à savoir : l'équité de traitement, l'équité d'accès et l'équité des acquis sont internes au système éducatif, tandis que la quatrième (de réalisation) est externe. Pour l'auteur, « *ce sont essentiellement des problèmes de comparaison des avantages ou désavantages dont bénéficient ou subissent des personnes ou des institutions différentes.* » (p.59). Toucher le plus grand de « bénéficiaires » est le but ultime de tout système éducatif qui se veut équitable. De nos jours, Internet offre un accès démocratisé à la « connaissance ». Internet est aussi,

Le « formidable outil » sur lequel ont misé les technologues de l'éducation, fortement encouragés par les pouvoirs publics en quête de solutions économiquement acceptables pour lutter contre l'échec scolaire et augmenter le niveau de qualification de la population dans son ensemble (Glickman, 2002, p. 185, cité dans Ben Abid, 2010, p.102).

5. Technologie mobile : vecteur d'équité éducative

La littérature sur l'équité dans la formation à distance ou instrumentée par les technologies lie très souvent cette notion à la notion de « fracture numérique ». Celle-ci désigne un fossé, qui sépare l'apprenant de la possibilité d'accéder aux services numériques. Communément, la notion de fracture numérique qualifie de nombreuses distorsions dans l'accès aux technologies. Ses disparités sont souvent liées aux problèmes socio-économiques, aux défaillances de l'infrastructure et aussi à des usages et pratiques pédagogiques. ...

L'introduction des TIC dans le système éducatif fait remonter à la surface la question de « l'égalité des chances » souvent considérée comme la solution aux divers maux de l'enseignement ou un allié éducatif si sa maîtrise est correcte, et si son déploiement est effectif dans et en dehors de la classe. Devant la pléthore d'outils offerts, de « solutions pédagogiques », l'offre est de plus en plus compétitive et abondante. Or, comment profiter de la richesse de cet offre, qui selon la théorie rawlienne est susceptible d'être redistribuée pour une meilleure égalité des chances ?⁵⁵ Terminons cette partie en citant J. Lesourne :

Cette société modelée par les TICE va certainement apporter de nouvelles manières de concevoir le Monde, de la multiplication des langages d'expression culturelle, de la prolifération des réseaux d'information, du développement d'autres modes de fonctionnement de la démocratie (Lesourne, 1998, p.131).

Il semble pertinent de s'intéresser aux supports et outils mis à la disposition des étudiants soit par le biais de l'établissement, soit par le recours aux outils personnels. Ces

⁵⁵A ce sujet Simonian et Eneau (2011) entament une discussion assez intéressante.

derniers suscitent l'intérêt des chercheurs du fait de leur transportabilité et leurs fonctionnalités qui en font un allié omniprésent. En outre,

Le pouvoir d'étendre les expériences éducatives au-delà des salles de classe et de permettre un apprentissage non formel et informel est un attribut essentiel de l'apprentissage mobile et est porteur d'un immense potentiel pour ce qui est de rendre l'apprentissage plus personnalisé et plus pertinent (UNESCO, 2013, p.11).

Questionner l'apport de l'outil technologique nomade s'avère d'une grande importance d'autant plus que généralement les TIC « ont pour caractéristique de permettre l'accès, à un coût relativement faible à des quantités considérables d'informations, qui autrefois étaient l'apanage de groupes restreints » (Ben Abid et Grolleau, 2003).

Somme toute, l'accès aux technologies nomades est révélateur de ce qui sépare les apprenants (disparités socio-économiques, générationnelles, etc.) et ce qui les unit (réseaux sociaux, communauté virtuelle d'apprentissage, etc.).⁵⁶ N'est-il pas de vocation salvatrice apte à annihiler les disparités et glorifier la démocratisation de la connaissance par l'optimisation des quatre types d'équité précédemment abordés ?

La question de la corrélation « fracture numérique », « équité éducative » nous pousse vers des considérations d'ordre politique, notamment, les décisions du ministère de tutelle et de la bonne volonté des acteurs politiques à faire du numérique un levier d'innovation et de développement durable pour résorber les écarts existants (milieux ruraux, nord-sud,...) :

En adhérant aux principes directeurs et en abordant chaque élément de l'écosystème de l'apprentissage mobile, les responsables de l'élaboration des politiques peuvent aider à faire en sorte que les technologies mobiles soient exploitées efficacement pour améliorer l'accès à l'éducation, son équité et sa qualité, aujourd'hui et demain (UNESCO, 2013, p.51).

En effet, réduire la facture numérique ne consiste pas seulement à offrir du matériel technologique ou acquérir des compétences techniques (comme « savoir utiliser un moteur de recherche ») mais aussi à pouvoir développer des processus métacognitifs (« savoir ce que je cherche », « savoir ce que je ne sais pas », « déterminer un objectif de recherche », « identifier l'information fiable », etc. (Simonian et Eneau, 2011).

⁵⁶ La métaphore du chiasme qui revient (Merleau Ponty).

6. La question de l'équité éducative au Maroc ?

Garantir une équité éducative est l'une des préoccupations des autorités politiques. Officiellement, le Maroc adhère à la déclaration universelle des droits de l'homme et reconnaît l'éducation comme un droit fondamental. Mais, est-ce que tous les marocains jouissent-ils de ce droit de manière égalitaire ? Existe-t-il des catégories plus favorisées que d'autres ? Offrons-nous au Maroc un enseignement qui assure l'égalité des chances.

Depuis son indépendance, le Maroc a engagé de grands chantiers pour moderniser son système éducatif. Les acteurs du secteur éducatif sont unanimes à considérer que le devenir des jeunes générations et de la société en général dépend de la capacité du pays à introduire des changements profonds et structurels dans son système d'éducation et de formation. Un effort a donc été déployé en vue d'une refonte et une modernisation du système éducatif national pour relever les défis socioéconomiques, culturels, ... Ces différentes réformes se sont acharnées à contribuer à « *la mobilisation et à l'engagement pour une école moderne, performante et citoyenne. Une école qui offrirait à chaque individu des conditions d'apprentissage équivalentes en assurant l'égalité des chances, une école où chacun est apte à faire valoir ses mérites et ses talents* » (CNDH, 2013, p.2).

Deux enjeux majeurs sont en mesure de concrétiser ces deux aspirations :

- ✓ L'accès égal et équitable pour tous à l'éducation tout au long de la vie en tant que droit fondamental consacré par la constitution.
- ✓ L'accès égal et équitable à une éducation de qualité : épanouissement personnel, esprit critique, etc.

Par ailleurs, l'article 31 de la Constitution⁵⁷ stipule que les acteurs du système éducatif doivent mobiliser tous les moyens pour « faciliter l'égal accès des citoyennes et citoyens aux conditions » leur permettant de jouir de leurs droits « à une éducation moderne, accessible et de qualité ».

6.1 Des engagements internationaux du Maroc

Le Maroc a ratifié et adopté plusieurs conventions internationales qui impliquent des engagements relatifs à la généralisation de l'accès à l'enseignement dans ses différents cycles et à la formation professionnelle ; à la qualité de l'offre éducative ; à la mise en œuvre du

⁵⁷ Le texte complet de la constitution est disponible à l'adresse : http://www.sgg.gov.ma/Portals/0/constitution/constitution_2011_Fr.pdf
consulté le : 04/10/2021

principe d'égalité des chances et à la mise en place d'un calendrier pour atteindre les objectifs visés. Nous citons :

- ✓ La Déclaration universelle des droits de l'Homme ;
- ✓ Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels ;
- ✓ La Déclaration de l'ONU sur l'éducation et formation aux droits de l'Homme (adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 19 décembre 2011).

6.2 Des chantiers de la réforme éducative

Des chantiers de la réforme éducative sont lancés et visent la concrétisation d'un consensus politique et une stratégie éducative efficiente. Nous en présenterons quelques axes.

a -Équité et qualité

Équité et qualité est le *leitmotiv* de la réforme éducative et des directives du CNDH⁵⁸. La qualité concerne tous les dispositifs de gestion, de contrôle et d'accompagnement des acteurs...ceci dit, le Maroc engage une stratégie qui vise à enrichir, à la fois l'offre de formation continue et la sensibilisation à la culture des droits de l'homme.

Ce travail de ciblage et de personnalisation de la politique de sensibilisation est à même de favoriser une meilleure prise de conscience et implication de ces acteurs dans l'effort national de revalorisation de la qualité du système d'éducation, en cohérence avec le projet de société moderne et démocratique consacré par la constitution .(CNDH,2013, p.14)

L'équité, quant à elle, stipule la prise en compte des principes de l' « éducation inclusive »⁵⁹ par l'ensemble des acteurs du système éducatif. Les catégories ciblées sont : enfants de la rue, du monde rural, les handicapés, etc.

b -Le droit à l'accès équitable à une éducation de qualité initiale et continue

⁵⁸ CNDH : « Le Conseil national des droits de l'Homme est une institution nationale pluraliste et indépendante, chargée de connaître toutes les questions relatives à la défense et à la protection des droits de l'Homme et des libertés, à la garantie de leur plein exercice et à leur promotion ainsi qu'à la préservation de la dignité, des droits et des libertés individuelles et collectives des citoyennes et citoyens et ce, dans le strict respect des référentiels nationaux et universels en la matière. »

<http://cndh.ma/fr/presentation/presentation-du-conseil-national-des-droits-de-lhomme>

Consulté le 22/09/2021

⁵⁹ L'éducation inclusive promeut le droit de tous, femmes et hommes, garçons et filles, à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage fondamentaux et enrichisse les vies. Centrée en particulier sur les groupes vulnérables et marginalisés, dont les femmes et les filles et les personnes handicapées, l'éducation inclusive vise à développer tout le potentiel de chaque individu (UNESCO, 2009).

L'accès équitable à l'éducation doit être assuré dès l'enfance. Prévenir le décrochage, lutter contre la déscolarisation, sont de l'ordre des priorités qui nécessitent « *le suivi et le reporting des données liées à ce problème en variable de base pour l'analyse des performances et de l'efficacité du système, et pour la formulation des politiques et des stratégies éducatives* » (idem, p.15).

c -La liberté et l'équité dans l'accès au savoir

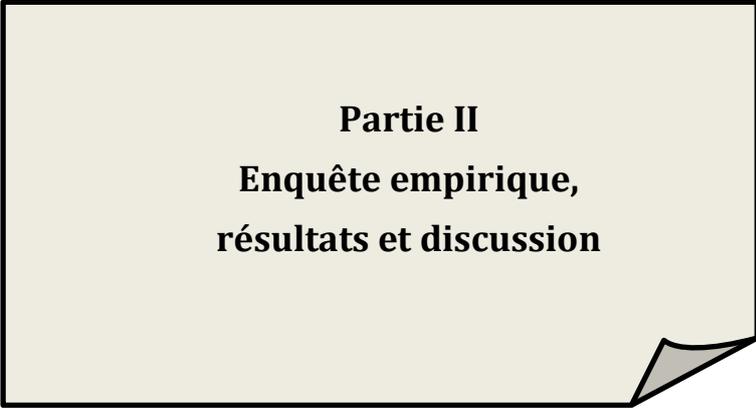
Ceci consiste à faciliter et optimiser l'accès à la connaissance pour la majorité des citoyens afin de les munir d'informations académiques, professionnelles,... susceptibles de les aider à accomplir leur rôle de citoyens civiques. Cela revient à renforcer les dispositifs de diffusion de la connaissance notamment par un renforcement de l'accès à l'information académique, et une meilleure optimisation de la gestion des canaux modernes de communication, dont particulièrement les masses-médias et les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC).

Synthèse

Ces divers chantiers obligent un grand engagement de la part des acteurs éducatifs en vue de faire de l'enseignement une « mission d'intérêt supérieur » (CNDH, 2013). Toutefois, l'aboutissement de cette mission ne peut être accompli sans de réelles ruptures aptes à propulser le Maroc dans la lignée des pays développés et où la culture des droits de l'Homme, de la citoyenneté et de l'éducation inclusive figure comme caractéristiques d'une éducation de qualité (UNESCO, 2009). Au Maroc, l'intégration du numérique dans les réformes éducatives demeure un défi non seulement pour contrecarrer les problèmes de la massification mais également en vue de démocratiser l'enseignement d'une manière générale et l'enseignement supérieur plus particulièrement, et le rendre accessible à tous. Cet accès doit être déconnecté des variables socio-démographiques comme : l'âge, l'origine sociale et le genre. Autrement dit, si le numérique est une valeur ajoutée pour l'enseignement supérieur, il lui incombe de rendre l'information et la formation académique à la portée de tous, filles comme garçon, dans le monde rural, les milieux défavorisés, etc. Ainsi, le premier défi serait de réduire la

fracture numérique. Celle-ci est devenue un enjeu sociétal de taille qui charrie plusieurs questionnements sur le coût de l'accès à Internet, le taux des équipements informatiques et technologiques, la formation des enseignants, etc.

La fracture numérique engage dans une démarche émancipatrice et non seulement compensatoire. L'intégration du numérique n'est que-semble-t-il- le reflet de l'intégration des valeurs et principes humaines et démocratiques. Comme le souligne Rahma Bourqia (2016) en parlant de la Vision Stratégique : « *La Vision invite à une école à l'ambition rehaussée, capable d'assumer sa fonction libératrice et émancipatrice de l'individu afin de le préparer à son avenir et à celui du pays.* » (p.6).



Partie II
Enquête empirique,
résultats et discussion

Chapitre 1 : Méthodologie : De l'enquête exploratoire aux choix méthodologiques

Introduction

Après avoir présenté notre cadre théorique et conceptuel, la seconde partie du présent travail, sera consacrée au volet empirique (ses outils, son déroulement, etc.) ainsi qu'au résultats obtenus de la méthodologie mixte. Les résultats feront l'objet d'une discussion dans le quatrième et dernier chapitre où nous ambitionnons de modéliser les situations d'apprentissage médiées par *smartphone*.

Le premier chapitre décrit et explique nos choix méthodologiques. Nous débuterons par une brève présentation de l'étape exploratoire, pour enchaîner sur la justification du choix de la méthode mixte. Celle-ci a été motivée par la particularité du terrain d'enquête, nos positionnements épistémologiques, la nature et les objectifs de notre étude. La dernière section de ce chapitre retrace la construction de nos outils d'investigation, à savoir : le questionnaire et l'entretien.

1. La phase exploratoire

Cette section reprend, par souci de cohérence, les étapes de notre recherche allant de l'enquête exploratoire aux matériaux de recherche en passant par les choix déterminant dans l'enquête empirique. Selon Dépelteau (2000, p. 108) « *une recherche exploratoire peut se faire de deux façons : par des entrevues semi-dirigées ou par des observations participantes ou non participantes* ». Pour notre cas, la phase exploratoire se répartit en trois temps : l'enquête qualitative, quantitative et l'observation participante. Nous tenterons dans les lignes qui suivent d'établir un bilan de l'étape exploratoire de notre recherche. La phase exploratoire s'est déroulée sur environ quatre mois : de février au mois de mai 2017 pour l'observation et les entretiens, alors que l'administration du questionnaire destiné aux étudiants s'est déroulée en Décembre 2017. Le tableau suivant résume cette étape :

Période	Type de recherche
Février-Mai 2017	Observation participante
Février-Mai 2017	Entretiens (enseignants)
Décembre 2017	Questionnaire et focus-group (étudiants)

TABLEAU 3: DEROULEMENT DE L'ENQUETE EXPLORATOIRE

1.1. L'observation participante

Depuis les années 50, la méthode ethnographique est convoquée dans les recherches en didactique des langues. Pour Touraine, cette méthode vise « *la compréhension de l'autre dans le partage d'une condition commune* ». Principalement, c'est une méthode qui se base sur l'immersion dans le contexte de la recherche afin d'observer les échanges et les interactions *in situ* (Charnet, 2010). Cette démarche coïncide avec le paradigme hypothético-déductif adopté pour la présente étude.

1.2 Auprès des enseignants : l'enquête qualitative

Nous avons mené des entretiens libres auprès de six enseignants de FLE, de différentes facultés. Les entretiens exploratoires se sont déroulés de façon informelle. Ceci dit, les échanges étaient spontanés ayant lieu dans l'établissement. Pour Blanchet et Gotman (1993) « *les entretiens exploratoires ont pour fonction de mettre en lumière les aspects du phénomène auxquels le chercheur ne peut penser spontanément et de compléter les pistes de travail suggérées par ses lectures* ». Ceci dit, ces entretiens nous ont ouvert de nouvelles voies de recherche et suscité, par conséquent, de nouveaux questionnements. Ils nous ont aussi donné un avant-goût sur les entraves et les limites de la recherche qualitative et du terrain d'investigation.

1.3 Auprès des étudiants : l'enquête mixte

Sonder notre aire d'enquête par un questionnaire s'est avéré une étape cruciale dans la phase exploratoire. Pour ce, un questionnaire a été administré auprès des étudiants de diverses filières. Plus de 600 questionnaires ont été collectés et dont les résultats nous ont permis de réajuster notre questionnaire définitif en y apportant les modifications nécessaires. Nous avons également eu l'occasion de réunir les étudiants en focus-group

2. Le choix d'une méthodologie mixte

Blanchet et Chardenet (2015) expliquent que si la neutralité est impossible dans les recherches, l'objectivation s'avère nécessaire. Autrement dit, il faut justifier et expliquer les points de vue et les choix à opérer. Nous nous sommes attelés à clarifier nos démarches et justifier nos choix méthodologiques.

Au vu de notre objectif de documenter les usages que font les étudiants de leurs *smartphones* dans une classe de FLE, il nous paraît légitime que notre recherche s'inscrive dans le cadre de la recherche descriptive à visée compréhensive. La récence de notre sujet de thèse et la rareté des études antécédentes nécessitent une description à même de nous aider à comprendre et à interpréter pour mieux agir (Puren, 2013). Par conséquence, une méthode de nature quantitative ou qualitative seule restreindrait le choix d'une méthode de collecte de données (Karsenti, 2006). Nous avons fait le choix de recourir à ce que cet auteur appelle «la version 3.0 de la méthodologie de recherche en science de l'éducation». C'est une méthode mixte qu'il définit comme «*l'électisme méthodologique qui permet le mariage stratégique de données qualitatives et quantitatives, de façon cohérente et harmonieuse, afin d'enrichir les résultats de la recherche*» (p.4).

2.1. Justification du choix d'un protocole de recherche mixte

Notre choix d'une méthodologie mixte est motivé par la multitude de possibilités offertes en combinant plusieurs points de vue. Creswell et Clark (2011) les résumant comme suit :

- Recueillir et analyser de manière pertinente et rigoureuse les données qualitatives et quantitatives ;

- Mixer les deux formes de données de manière simultanée, en les combinant (ou en les fusionnant), séquentielle (en ayant l'une construite sur l'autre) ou intégrée (l'une dans l'autre) ;
- Accorder ou non la priorité à l'une ou l'autre des formes ;
- Définir ces procédures en s'appuyant sur un paradigme épistémologique et un cadre théorique ;
- Mettre en œuvre ces procédures dans le cadre de protocoles d'évaluation définis préalablement pour conduire l'étude.⁶⁰

Dans notre contexte, les raisons qui ont motivé notre choix méthodologique relèvent également de la nouveauté de l'objet de recherche « *smartphone* » et donc la nécessité de recenser le maximum d'information, ce que permet justement la méthode mixte. Nous avons choisi d'utiliser une approche mixte, en combinant les approches quantitative et qualitative, dans une méthodologie à deux temps. La première étape cherchera à établir un profil des étudiants dans la manière dont ils se servent du *smartphone* pour appuyer leur activité pédagogique en classe. Nous aurons à mobiliser des techniques d'enquête quantitative en effectuant une enquête par questionnaire, suivie d'une analyse statistique des données récoltées afin d'identifier leurs pratiques numériques au moyen de variables individuelles et contextuelles, ainsi que des variables concernant leurs représentations des outils numériques nomades, notamment le *smartphone*. Dans une seconde étape, nous envisageons de mettre en œuvre une approche qualitative afin de comprendre comment les caractéristiques individuelles et contextuelles ainsi que les représentations des actants (étudiants et enseignants) déterminent leur usage des *smartphones* en cours de FLE. Notre choix s'est porté sur le focus-group. Cependant, nous étions bloqués dans certains établissements par l'impossibilité de réunir des enseignants en focus-group. Nous avons donc continué notre enquête avec des entretiens individuels de type semi-directif.

2.2 Quels types de designs dans la méthode mixte ?

Le classement des méthodes mixtes se fait suivant deux critères : la temporalité et la pondération. Suivant le critère de la temporalité, le processus peut être soit séquentiel, soit simultané.

⁶⁰ Creswel, J. W. et Plano Clark, 2011, p. 5

2.2.1 Processus séquentiel

Dans le processus séquentiel, l'enquêteur débute par une méthode dont les résultats expliquent l'autre. Les données collectées sont analysées l'une après l'autre. Une étude exploratoire basée sur un questionnaire pourrait servir pour élaborer une étude qualitative par la suite. En ce sens, la phase exploratoire s'est avérée très utile. Dans un processus séquentiel, les différents types de données sont collectés et analysés les uns après les autres. Les résultats sont pondérés suivant le poids et la prévalence de chaque méthode (l'une est privilégiée par rapport à l'autre).

2.2.2 Processus simultané

Dans ce type de processus, les données sont collectées simultanément pour être ensuite analysées et interprétées. Cette simultanéité offre une analyse complète du terrain. La pondération est tributaire du statut de l'une ou l'autre lors de la phase de collecte et ou celle d'analyse. Pour ce qui est de la présente étude, nous avons opté pour le processus simultané.

En résumé, plusieurs paramètres ont déterminé nos choix méthodologiques. Outre la problématique, la nature de la question à traiter, l'objet de l'étude ainsi que les objectifs de la recherche, le contexte est également un facteur déterminant. Faire le choix d'une méthodologie à deux temps émane de notre volonté de cerner notre sujet d'étude. En effet, les avantages que la méthode mixte présente à nos yeux répondent parfaitement à notre ambition. Byram (2006) loue les points forts de la méthode tels :

- ✓ La triangulation des données pour une plus grande validité ;
- ✓ La compensation qui permet de contourner les lacunes de l'une des méthodes ;
- ✓ La complémentarité des résultats qui consolide l'intégrité et la fiabilité des résultats ;
- ✓ L'exhaustivité de l'enquête notamment pour les recherches complexes.

Cette première section a fixé et argumenté nos choix méthodologiques. Dans la section qui suit, nous détaillerons les outils choisis. Lesquels résultent de l'adoption de la méthode mixte, du design simultané mais aussi des caractéristiques spécifiques de notre aire d'enquête.

3. Les outils de l'investigation

Dans cette section, nous détaillerons notre outillage méthodologique. Elle se subdivise en deux sous-sections. La première s'occupe des outils de l'enquête qualitative réalisée auprès des enseignants de FLE à l'université Hassan-II. La seconde sous-section décrit le protocole suivi pour mener à bien l'enquête quantitative.

3.1. Les outils de l'enquête qualitative : l'entretien

Notre recours à une méthodologie mixte implique un volet qualitatif. Pour se faire, nous avons opté pour l'entretien. Blanchet et Gotman (1992) définissent l'entretien comme :

Une rencontre. S'entretenir avec quelqu'un est, davantage encore que questionner, une expérience, un événement singulier, que l'on peut maîtriser, coder, standardiser, professionnaliser, gérer, refroidir à souhait, mais qui comporte toujours un certain nombre d'inconnues (et donc de risques) inhérentes au fait qu'il s'agit d'un processus interlocutoire, et non pas simplement d'un prélèvement d'information. (p.128)

Comme précédemment expliqué, nous avons procédé par deux types d'entretien : le focus-group et l'entretien individuel semi-directif. La nature de notre aire d'enquête et ses contraintes nous ont poussés à changer d'outil. En effet, il était difficile, sur certains sites de l'université Hassan II, de réunir les enseignants en un seul focus-group, soit pour des raisons personnelles, soit parce que la faculté ne comptait pas plus de deux ou trois enseignants de FLE. La méthodologie du focus-group impose un nombre de participants, généralement entre six et dix. En plus, la présence d'un observateur est nécessaire. Vu ces conditions, notre corpus comporte, à la fois, des *verbatim* tirés du focus-group et d'autres puisés dans les entretiens individuels. Concernant la durée de la passation des entretiens, ils se sont déroulés entre mars 2018 et mai 2020. Pour le codage, les prénoms sont anonymes pour respecter la confidentialité des interviewers. Les entretiens sont numérotés et la source est indiquée à la fin de la retranscription par la reprise du prénom de l'interrogé, la faculté, la filière et aussi la ligne (L). Dans l'ensemble, nous avons interrogés 25 enseignants de FLE répartis sur les différents sites de l'université en question. Ces entretiens ont été enregistrés après accord de nos interlocuteurs. Trois enseignants ont proposé la conversation téléphonique. Le tableau ci-dessous résume répartition des entrevues :

Code	Type d'entretien	Établissement
FGDA	Focus-group (5 enseignants)	FSJESM
FGÉCOM	Focus-group (6 enseignants)	FSJESM
FGAC	Focus-group (8 enseignants)	FSJESAC
EIRFSJESAC	Entretien individuel	FSJESAC
EINFLSHAC	Entretien individuel	FLSHAC
EISZFSJESAS	Entretien individuel	FSJESAS
EIHFSBM	Entretien individuel	FSBM
EIAFLSHM	Entretien individuel	FLSHM
EISFSJESM	Entretien individuel	FSJESM

Tableau 4: Répartition des interviewers par type d'entretien et par établissements.

L'entretien semi-directif est défini par (Paillé 1991, p. 4) comme étant « semi-préparé, semi-structuré et semi-dirigé ». Cette définition souligne la marge de liberté accordée à l'enquêteur dans la gestion de la discussion. Cependant, lors des entrevues nous étions munis d'un guide d'entretien où sont répertoriés les thèmes qui doivent être abordés au cours de l'entrevue. Le guide que nous avons suivi comporte trois rubriques précédées d'une discussion libre sur l'usage des TIC de façon générale. Les rubriques sont réparties comme suit :

- ✓ Disponibilité du *smartphone* en classe, type de connexion et possibilité de partage.
- ✓ Usage en classe (autorisé ou non et sous quelles conditions) ; divers usages (filmer, enregistrer, prendre en photo le tableau, etc.) et usage didactique qui interroge les compétences visées et les modalités de travail ainsi que les difficultés que les étudiants pouvaient rencontrer.

- ✓ Rapport à l'outil *smartphone* : dévoile les représentations que se font enseignants et apprenants concernant l'usage du *smartphone* en classe. (Gêne, aisance, culpabilité, addiction, refus, efficacité, ...)

Le guide d'entretien a généralement été suivi sauf dans quelques situations où la conversation a bifurqué sur d'autres questions, mais toujours en relation avec la thématique générale de l'entretien. Nous n'avons pas hésité à prendre part à ces conversations, notamment, lors des focus-group. Nous étions animés par la volonté d'encourager nos interviewés à s'engager davantage dans la discussion.

3.1.1 L'analyse des entretiens

Les entretiens menés et retranscrits offrent un corpus riche en informations à analyser, comprendre et interpréter. Les entretiens retranscrits contiennent des informations qu'il faut repérer, classer, analyser et interpréter pour en extraire la ou les signification(s) (Grawitz, 1993) (Blanchet & Coll, 1985). Berelson (1952) la définit comme « *une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication* » (p.167). Cela veut dire que le discours des personnes interviewées ainsi que les réponses aux questions ouvertes contiennent des informations, des données brutes dont il faut découvrir le sens, en un mot, qu'il faut « décortiquer ». En se référant aux travaux de (Mucchielli, 1984) :

Tout document parlé, écrit ou sensoriel contient potentiellement une quantité d'informations sur la personne qui en est l'auteur, sur le groupe auquel elle appartient, sur les faits et événements qui y sont relatés, sur les effets recherchés par la présentation de l'information, sur le monde ou sur le secteur du réel dont il est question. (Mucchielli, 1984, p. 17).

Pour rendre compte du contenu d'un document ou d'un discours, les unités de sens doivent être extraites et classées dans des catégories. Ainsi, pour Mucchielli (1984) « *Analyser le contenu (d'un document ou d'une communication), c'est, par des méthodes sûres... rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que « contient » ce document ou cette communication* ». En effet, l'analyse du contenu est souvent confrontée aux problèmes de codage et de catégorisation. Selon Mucchielli (1984) « *cette opération consiste à classer en catégories les diverses positions ou attitudes que reflètent les réponses, pour permettre une présentation quantifiée des résultats* ».

3.1.1.1 La catégorisation

Telle que définie par (Mucchielli, 1984) la catégorie en tant qu'une notion générale représentant un ensemble ou une classe de signifiés. Les unités de sens doivent être réparties en catégories, distribuées en genres, en thèmes, en grandes orientations ». Il n'y a pas de règle générale ni de théorie préétablie en matière de catégorisation. Une question peut avoir plusieurs réponses qui impliquent des attitudes et des représentations tout aussi variés que les répondants. Par ailleurs, le discours recueilli comporte des réponses très variées à une même question dans lesquelles le chercheur doit repérer et extraire des attitudes, des représentations. Selon des chercheurs, Il n'existe pas une manière standardisée et unifiée vu la multiplicité des méthodes et technique à ce sujet. Pourtant, de cette catégorisation dépendra la valeur de l'analyse de contenu. Par conséquent, les catégories devraient respecter les quatre qualités suivantes :

L'objectivité : les catégories devront être définies sans ambiguïté et compréhensibles ;

L'exhaustivité : toutes les unités de sens devront appartenir systématiquement à une catégorie ;

L'exclusivité : toute unité de sens ne peut appartenir qu'à une seule catégorie ;

La pertinence : les catégories devront être en rapport avec les objectifs de la recherche et le contenu à analyser ;

En conclusion, l'analyse de contenu doit être *objective* (les données seront décrites, analysées et étudiées de manière scientifique) ; *méthodique* (le travail d'analyse se fera par l'application de règles strictes) ; *exhaustive* (les objectifs préalablement définis devront être totalement pris en compte) ; *quantitative* (les données feront l'objet de calculs et d'évaluation).

3.1.1.2 Les étapes de l'analyse des entretiens

L'analyse des entretiens est organisée selon un processus qui passe par trois étapes : la pré-analyse, l'analyse et l'interprétation.

3.1.1.2.1 La pré-analyse

C'est l'étape préliminaire qui consiste à organiser les idées de départ en un plan d'analyse. Elle a pour objectif de faire le tri des documents soumis à l'analyse ainsi que l'élaboration des objectifs et des indicateurs. Cette phase prépare les documents à soumettre à l'analyse, la formulation des hypothèses ainsi que des objectifs et l'élaboration des indicateurs

sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale. La pré-analyse permet d'organiser l'information, toutefois, cette étape est elle-même composée de plusieurs étapes.

3.1.1.2.2 Le choix des documents

Cette étape est caractérisée par l'examen des divers matériaux possibles pour déterminer celui (ou ceux) qui sera (ou seront) le mieux à même(s) de correspondre aux différents critères en jeu (Robert et Bouillaguet, 1997). Nous citons la technique de la lecture flottante. Ce type de lecture sert à mieux connaître les documents à analyser en laissant venir à soi les impressions et certaines orientations ainsi que pour délimiter le champ d'investigation et construire l'objet de la recherche (Robert et Bouillaguet, 1997). La deuxième phase est celle de la formulation des hypothèses et des objectifs. Ceci consiste à reprendre chacun des épisodes d'observation, identifier le thème qu'il reflète et regrouper les plus proches (ou semblables) afin d'identifier leur substance, ce qu'ils veulent dire.

3.1.1.2.3 Le repérage des indices et l'élaboration des indicateurs

Le corpus contient des indices que l'analyse dégage et interprète. Ces indices sont repérés suivant nos hypothèses de recherche et organisés sous forme d'indicateurs précis et fiables (Bardin, 1977).

3.1.1.2.4 La préparation du matériel

Cette étape consiste à découper le corpus en unités de sens pour une analyse thématique. En effet, il s'agit d'isoler des passages du discours, bien les identifier est aussi important que les interpréter en fonction des questions de la recherche.

3.1.1.2.2 L'exploitation du matériel : l'analyse

C'est à travers deux types de lecture que s'effectue cette phase. D'abord, une lecture horizontale (synchronique) permettant un large décompte des éléments à retenir pour notre analyse. Ensuite, une lecture verticale (diachronique) qui relève nos remarques sur les éléments retenus (Bardin, 1989). Cette deuxième étape comporte elle-même deux étapes, à savoir, la catégorisation et le codage. La catégorisation est une classification selon des rubriques. Ces dernières comportent des éléments communs. Cette répartition suit des critères (présence, absence, fréquence, ordre, co-occurrence, distribution ...) (Robert & Bouillaguet, 1997). On applique les catégories au corpus, autrement dit, on transforme les données brutes du discours en termes précis. Ceci dit, les entretiens figurant dans notre corpus sont désignés par les initiales des interrogés ainsi que les sigles de la faculté de rattachement. Les lignes

sont caractérisées par la lettre « L » qui reprend le numéro des lignes tel que présentés dans l'annexe.

3.1.1.2.3 L'interprétation

C'est la phase la plus importante car elle consiste à traiter les données brutes de manière à les rendre significatives. Cette transformation nécessite des opérations telles que : l'analyse statistiques, l'analyse factorielle, ... afin d'obtenir des diagrammes, modèles, etc. qui mettront l'accent sur les informations pertinentes de l'analyse (Bardin, 1977). L'inférence est une opération logique par laquelle on tire d'une ou de plusieurs propositions (en l'occurrence les données établies au terme de l'application des grilles d'analyse) une ou des conséquences qui en résultent nécessairement. Il s'agit donc de justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en exposant les raisons de la preuve. (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 32). Pour Bardin, « *les résultats acquis, la confrontation systématique avec le matériel, le type d'inférences obtenues peuvent servir de base à une autre analyse ordonnée autour de nouvelles dimensions théoriques ou pratiquées grâce à des techniques différentes* » (Bardin, 1977, p. 100).

3.2 L'instrument de l'enquête quantitative : Le questionnaire

3.2.1 La construction du questionnaire

Le souci d'objectivation était un leitmotiv lors de l'élaboration des questions. Le caractère neutre et univoque était une exigence. Nous avons essayé, autant que faire se peut, d'éviter les expressions ou adjectifs à connotation subjective. Le questionnaire, étant un instrument de mesure, nous nous sommes également référés à l'échelle de Lickert. Par ailleurs, l'objet de notre recherche étant délimité par les concepts qui le labélisent, nous sommes passés aux indicateurs empiriques. Pour cela, nous devons s'assurer que l'énoncé des items s'applique à l'ensemble de la population cible, de la clarté des items et qu'un item contient une seule idée et reformuler les items afin qu'il y ait seulement d'items positifs dans le questionnaire. En ce qui concerne la rédaction des items, nous nous sommes tâchés de respecter les recommandations de DeYellis (2003) pour la formulation négative et positive des items et de Pinsonneault et Kraemer (1993) à propos de la longueur et la rédaction des items. Ainsi, nous avons conçu notre questionnaire de la façon suivante :

Numéro de la question	Objectifs de l'information recueillie	Les hypothèses formulées
Q1	Âge	Les entre 18-22 font plus usage du smartphone que d'autres.
Q2	Sexe	Homme et femme ne se distinguent pas dans l'usage du <i>smartphone</i> .
Q3	Situation familiale	La situation familiale n'a pas d'incidence sur l'usage du <i>smartphone</i> .
Q4-5-6	Faculté/ filière/ niveau d'études	L'appartenance à une faculté ou une filière précise n'impacte pas l'usage du smartphone.
Q7-8	Métier	Les étudiants qui travaillent font plus recours aux applications mobiles et groupes sociaux.
Q9-10	Équipement en smartphone	L'équipement en <i>smartphone</i> impacte son usage
Q11	Degré de maîtrise	La maîtrise du smartphone est déterminante dans son usage.
Q12-13	Accès à Internet	L'accès à Internet facilite le recours au smartphone
Q14	Plage horaire de connexion	Les étudiants qui se connectent le plus sont ceux qui s'en servent pour apprendre.
Q15	Outils numériques nomades	Le <i>smartphone</i> est l'outil privilégié des étudiants.
Q16-17-18-19	Sources et support d'information	La place du smartphone en tant que support d'information.
Q20	Réseau wifi	La disponibilité du wifi favorise l'usage du smartphone.
Q21-22	Conditions d'usage du <i>smartphone</i>	L'approbation de l'enseignant encourage l'usage du <i>smartphone</i> .
Q23	Modalités de travail en classe	L'usage du <i>smartphone</i> est plus courant dans les activités de groupe.
Q24	Divers usages du smartphone en classe	Les étudiants ont recours à leurs smartphones pour : consulter, enregistrer, traduire, etc.

Q25-26-27-28	Usages en classe de FLE	L'usage du <i>smartphone</i> favorise l'apprentissage du FLE.
Q29-30-31	Les applications éducatives mobiles	Le téléchargement des applications éducatives mobiles facilite l'apprentissage du FLE.
Q 32-33-34-35-36	L'application whatsapp	L'interactivité dans les groupes whatsapp est une pratique très répandue.
Q37-38	Représentations	La place et le rôle du <i>smartphone</i> suscite des avis hétérogènes.

TABLEAU 5: CORRESPONDANCE ENTRE LES ITEMS ET LES HYPOTHESES

3.2.2 Le choix de la langue

Le questionnaire est bilingue : Les items de notre questionnaire sont écrits en français et en arabe marocain. Ce choix a été dicté par les difficultés révélées par l'enquête exploratoire. Le questionnaire était unilingue (en français uniquement) et nous avons remarqué que les étudiants arabophones avaient du mal à bien comprendre et ainsi bien répondre aux questions. Ils réclamaient des explications quand ils le pouvaient. Nous rappelons que le questionnaire de la phase exploratoire était auto-administré et donc nous offrait la chance d'entrer en contact avec les étudiants sur divers sites de l'université Hassan- II de Casablanca. Ce contact direct lors du renseignement des questionnaires a orienté le choix de proposer, par la suite, un questionnaire accessible à tous. De plus, nous avons rencontré dans les facultés littéraires, des étudiants anglophones et hispanophones qui ne maîtrisent ni l'arabe standard ni le français. Ce souci d'accessibilité s'est traduit par l'ajout d'une traduction des items en arabe marocain.

3.2.3 Les étapes de l'enquête quantitative

Deux étapes jalonnent notre enquête quantitative : l'étape du test pilote et l'étape du terrain. Nous décrirons, dans ce qui suit, le déroulement de ces deux phases.

3.2.3.1 L'étape du test-pilote

C'est une étape importante pour tester et raffiner l'instrument d'investigation. Elle a plusieurs objectifs : elle permet de mettre à l'épreuve la forme des questions et leur ordonnancement, de vérifier la compréhension des répondants, d'examiner la pertinence des modalités de réponses proposées (Baumard et al. 2003) et enfin de vérifier le temps de

réponse requis. Si l'on se réfère aux recommandations d'Evrard et al. (2003), pour faire le pré-test d'un questionnaire, il suffit de l'administrer à un petit échantillon situé entre 12 et 30 personnes. Cet échantillon ne doit pas nécessairement être représentatif et ni de grande taille (Laveault et Grégoire, 2002). Après la validation du questionnaire par nos directeurs de thèse, le questionnaire a été soumis à un test pilote. Nous l'avons administré à une trentaine d'étudiants inscrits dans diverses filières. Cette phase nous a été utile dans le sens où elle nous a permis de rectifier certaines questions et améliorer certaines propositions en tenant compte des réponses et remarques émises par les étudiants.

3.2.3.2 L'étape du terrain

Devant le nombre considérable des questionnaires, la fragmentation du terrain était de mise. Pour ce, nous avons considéré pour chaque campus une plage déterminée dans le temps. Ainsi, le début et la fin de l'administration étaient définis au préalable. Il est à souligner que l'administration et la collecte se faisait simultanément, au risque de voir les répondants partir avec les questionnaires en main.

3.2.3.2.1 L'administration du questionnaire

Un questionnaire peut être soit auto-administré, soit administré par l'enquêteur. Lors de notre recherche empirique, nous avons conjugué les deux modes d'administration. Cette option nous a paru la mieux adaptée à notre population d'enquête constituée d'étudiants. Ces derniers ont besoin d'être assistés lors des réponses afin d'optimiser le taux de retour. Quelquefois, nous lisons nous-mêmes les questions et cochons les bonnes cases suivant les réponses. Des fois, nous laissons le questionnaire entre les mains de l'étudiant pour qu'il lise tranquillement les items, toujours sous notre œil, de peur qu'il ne le rende pas. Dans certains campus, nous avons eu l'opportunité d'accéder aux amphithéâtres avec l'accord préalable du secrétaire général de l'établissement et de l'enseignant bien sûr. La passation des questionnaires se faisait en début de séances, ensuite nous introduisons le sujet brièvement en vue de motiver les étudiants et les appeler à répondre à l'intégralité du questionnaire. Dans la majorité des cas, nous restons à l'écoute des étudiants pour toute information ou interrogation de leur part. Nous récupérons les questionnaires renseignés après une vingtaine voire une trentaine de minutes. L'administration et la collecte des questionnaires se sont terminées en six semaines avec un taux de retour de 95% : taux que nous jugeons satisfaisant puisqu'il nous a permis d'obtenir le seuil de mille questionnaires. Ce qui répond parfaitement à notre stratégie d'échantillonnage que nous expliciterons dans les lignes qui suivent.

Il est à signaler que l'administration directe nous a, certes, optimisé le taux de retour. Néanmoins, elle reste coûteuse en termes de gestion des rendez-vous des visites dans les facultés concernées ainsi que l'accord préalable des enseignants quant à notre intrusion dans leurs cours.

3.3 Population étudiée et échantillonnage

Notre population cible se compose d'étudiants inscrits en première année universitaire dans les facultés à accès ouvert (faculté de droit et sciences économiques, faculté des sciences et faculté des lettres et sciences humaines) : soit un effectif théorique de 26035 étudiants (année universitaire 2019-2020). Nous avons opté pour un échantillonnage hybride qui tient à la fois des méthodes probabilistes et empiriques que nous expliciterons ci-dessous.

3.3.1 Méthode d'échantillonnage : l'échantillon stratifié proportionnel optimal

Le terme « représentatif » signifie que l'échantillon a été dosé pour « représenter » une répartition d'effectifs dans la population. Il ne signifie pas que le sondage soit parfait, sans erreurs, ni même que la répartition soit la meilleure possible. Il est donc préférable, pour éviter les ambiguïtés, de parler d'échantillon proportionnel.

Un modèle proportionnel est un modèle réduit de la population mère. Nous l'avons obtenu après statistique de la population parente et sa répartition. Cette procédure part du principe que la répartition des variables contrôlées (sexe, âge, niveau d'études, etc.) est quasi-identique à celle de la population parente. Afin de maximiser la fiabilité de notre répartition, nous nous sommes basés sur de récentes statistiques de notre terrain d'enquête⁶¹. Les quotas établis représentent fidèlement la distribution des facultés concernées au sein de l'université Hassan -II de Casablanca.

Le sondage stratifié force le hasard et impose à l'échantillon de représenter la population strate par strate. De même, lorsque le critère de stratification est la taille des unités, nous constatons que l'écart-type est sensiblement proportionnel à la taille moyenne des unités de la strate. C'est l'ordre de grandeur de cette taille moyenne que nous utilisons pour calculer la répartition des individus entre les strates. Quand le phénomène étudié a une distribution très dissymétrique, la répartition de Neyman est utilisée⁶². Par contre, si ce phénomène a une

⁶¹ Nous nous sommes basés sur l'effectif des inscrits pour l'année universitaire 2019-2020.

⁶² Cette technique estime aboutir à la taille optimale de l'échantillon dans chaque strate et réduire ainsi la variance de l'estimateur.

distribution symétrique par rapport à sa moyenne, un sondage stratifié proportionnel fournit des résultats d'une qualité suffisante.

3.3.2 Plan d'échantillonnage

Cette méthode permet de représenter les sous- groupes d'une population hétérogène. Cette façon un peu plus complexe d'échantillonner garantit que chaque sous-groupe de la population mère est représenté d'une certaine manière dans l'échantillon. On peut répartir l'échantillon de façon proportionnelle à la taille des sous-groupes et ainsi tous les individus possèdent une même chance d'être sélectionnés comme pour l'échantillon aléatoire simple. Le choix de stratifier répond au besoin d'obtenir une homogénéité à l'intérieur des sous-groupes. La procédure ou le plan de notre échantillonnage est comme suit :

- ✓ Définir clairement la nature de la population ;
- ✓ Déterminer les sous-groupes à représenter dans l'échantillon ;
- ✓ Assigner un numéro à chaque individu de chaque sous-groupe ;
- ✓ Déterminer le pourcentage que représente chaque sous-groupe dans la population ;

Sélectionner l'échantillon en choisissant n'importe quelle méthode qui donne une chance égale à tous les numéros d'être tirés à l'intérieur d'un sous-groupe. Il faut alors s'assurer que chaque sous-groupe est proportionnellement représenté dans la population.

En pratique, nous avons opté pour l'échantillonnage hybride ou complexe entre les méthodes probabilistes et empiriques. Nous empruntons à la méthode probabiliste le hasard dans la désignation des éléments à interroger : le « hasard des possibilités ». Nous avons donc classé la population mère en sous population (strates). Ces strates sont les campus ou facultés ciblées. Notre choix répond à deux types de considérations : la disponibilité des critères dans la base de sondage et la pertinence des différents critères pour créer des strates homogènes et ceci nécessite une connaissance soit intuitive, soit venant d'études réalisées antérieurement. Notre échantillon est stratifié par faculté de rattachement, comme explicité dans le tableau ci-après. Après recensement de l'effectif des étudiants inscrits dans chaque faculté, nous avons reproduit la même répartition de la population-mère dans l'échantillon. Ainsi, si le total des étudiants inscrits à la faculté FLSHM par exemple, est de 1227, et qu'ils représentent 4,71% de la population-mère, son quota dans l'échantillon doit être similaire. Nous devrions alors collecter 47 questionnaires de la FLSHM. Nous empruntons aux méthodes empiriques le

système des quotas qui garantit que chaque strate figure au prorata de son effectif dans la population-mère. Nous résumons le résultat de notre démarche dans le tableau suivant :

Facultés (strates)	Total inscrits	Pourcentage dans la population-mère	Quota dans l'échantillon
FSJJESM	4210	16.17%	161
FLSHM	1227	4.71%	47
FSJESAS	2494	9.57%	96
FLSHBM	1371	5.26%	53
FSBM	2980	11.44%	115
FSJESAC	8644	33.20%	332
FSAC	2097	8.05%	80
FLSHAC	3012	11.56%	116
TOTAL	26035	99.96%	1000

Tableau 6: La Répartition de la population en strates et en quota

Conclusion

L'objectif de ce chapitre était de présenter le dispositif méthodologique adopté. La nature de notre sujet de recherche et de notre aire d'enquête a motivé notre choix de la méthode mixte. Nous avons commencé par décrire la phase de l'enquête exploratoire qui nous a permis de tâter le terrain pour construire nos outils de recherche. Une description détaillée de nos outils d'investigation s'est avérée nécessaire afin de faciliter la discussion des résultats collectés. Aussi avons-nous décrit et justifié nos choix tant pour la méthode quantitative (le questionnaire) que qualitative (l'entretien). Le chapitre qui suit rendra compte des résultats de l'analyse quantitative.

Chapitre 2 : L'analyse quantitative

Introduction

Ce chapitre sera consacré à l'analyse des données quantitatives issues de l'enquête par questionnaire. Après traitement par le logiciel SPSS, nous avons effectué deux niveaux d'analyses : un tri à plat (examen d'une seule variable à la fois) suivi d'un tri croisé (plusieurs variables prises en compte simultanément). Le chapitre sera alors scindé en deux sections. Nous commencerons d'abord par la présentation du tri à plat pour réaliser ensuite un croisement des variables par le test khi2 et la valeur V de cramer.

1. Le tri à plat

Cette première étape a pour objectif de décrire l'information à travers le calcul de la distribution des effectifs et des pourcentages des modalités de réponse pour chaque question. Nous rappelons que les résultats ont été obtenus suite au traitement par le logiciel SPSS.

1.1. Les caractéristiques sociales

Cette dimension comporte 8 questions que nous présentons de la manière suivante :

1.1.1 Âge

L'âge est certes une donnée très importante pour comprendre notre public-cible. Comme représenté dans le graphique 18, la majorité (90%) des répondants ont entre 18 et 30 ans, tandis que seulement 7% ont entre 31 et 40 ans et 3% ont plus de 40 ans. Autrement dit, la catégorie des plus jeunes représente la partie dominante de notre échantillon.

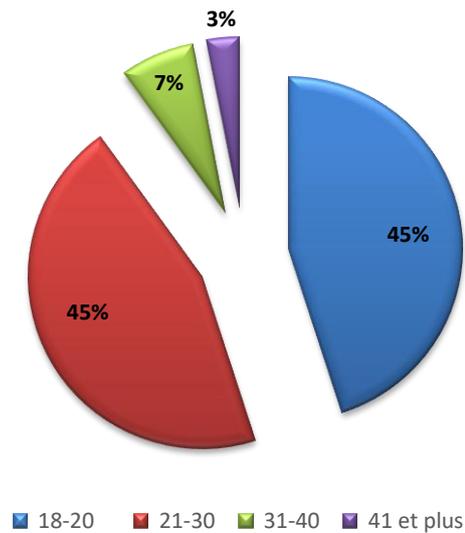


FIGURE 17: CATEGORIES D'AGE DE L'ECHANTILLON

1.1.2 Situation familiale

Notre échantillon compte 85% de célibataires, 13% de mariés et 2% de personnes séparés. Ceci s'explique par une majorité de jeunes étudiants (la majorité est des jeunes).

Situation familiale

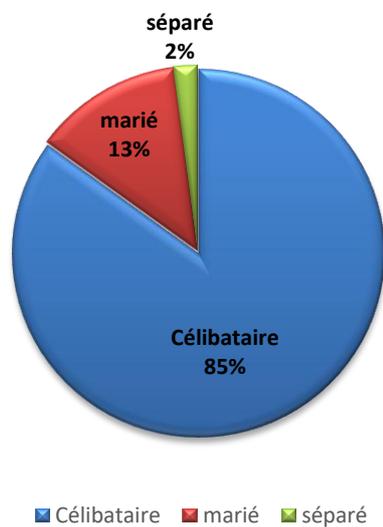


FIGURE 18: SITUATION FAMILIALE DE L'ECHANTILLON

1.1.3 Sexe

La population cible comporte une population de gente féminine plus importante avec un pourcentage de 66%, contre 34% de garçons.

Répartition par genre

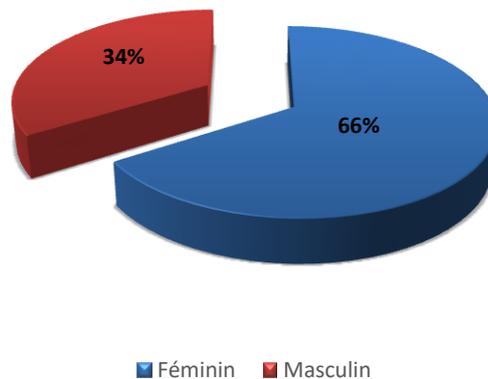


Figure 19: Répartition de l'échantillon par genre

1.1.4 Faculté

Selon notre plan d'échantillonnage proportionnel, nous nous retrouvons avec la même représentation que la population-mère, tel que démontré dans le graphe qui suit :

Répartition par faculté

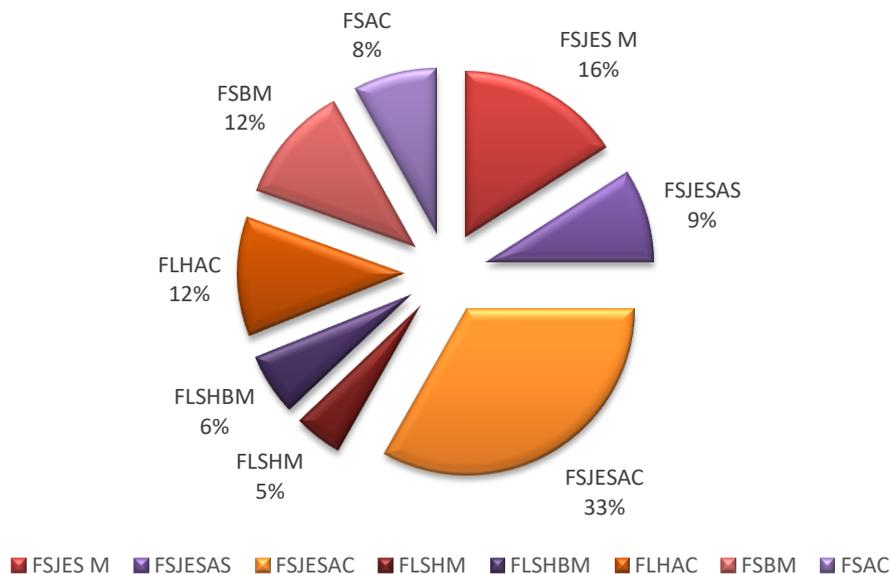


FIGURE 20: REPARTITION DE L'ECHANTILLON PAR FACULTE

1.1.5 Niveau d'études

La population interrogée se répartie comme suit : la majorité sont inscrit en première année (74%) tandis que 19,50% sont en deuxième année et 6,50% en troisième année. Nous

avons ciblé les étudiants de la première et deuxième année du fait qu'ils ont dans le programme d'étude un module de langue FLE.⁶³

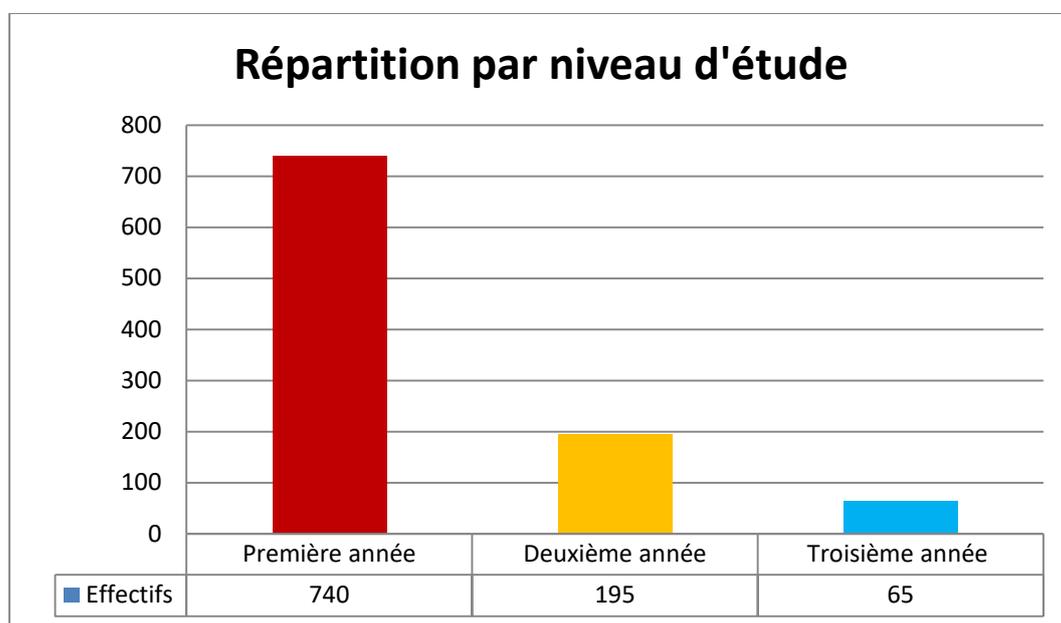


Figure 21: Niveaux d'études des étudiants

1.2. Équipement et degré d'usage du smartphone

Cette rubrique interroge le degré d'équipement des étudiants en téléphonie mobile et plus particulièrement en *smartphone*, par rapport aux autres outils nomades comme la tablette et l'ordinateur portable. Nous cherchons également à savoir le degré de maîtrise du *smartphone* jugé par les répondants eux-mêmes et les plages horaires de connexion. La rubrique comporte aussi des questions sur la place du *smartphone* en tant que support d'information parmi tant d'autres : « revues et journaux », « télévision », « radio », « sites internet », « livres », « professeur », ... et le degré de confiance accordée au *smartphone* en tant que média de communication et d'information.

1.2.1 Équipement et type de téléphone

À la question avez-vous un téléphone portable, 99% ont répondu positivement et seulement 1% déclarent ne pas en avoir. Sur les 99% qui disposent d'un téléphone mobile, 0,40% ont un téléphone simple, 1,60% ont un téléphone multimédia et 98% ont un smartphone. Ce résultat renforce notre constat observé du taux d'équipement élevé chez les étudiants.

⁶³ (Module LT, cf. chapitre1)

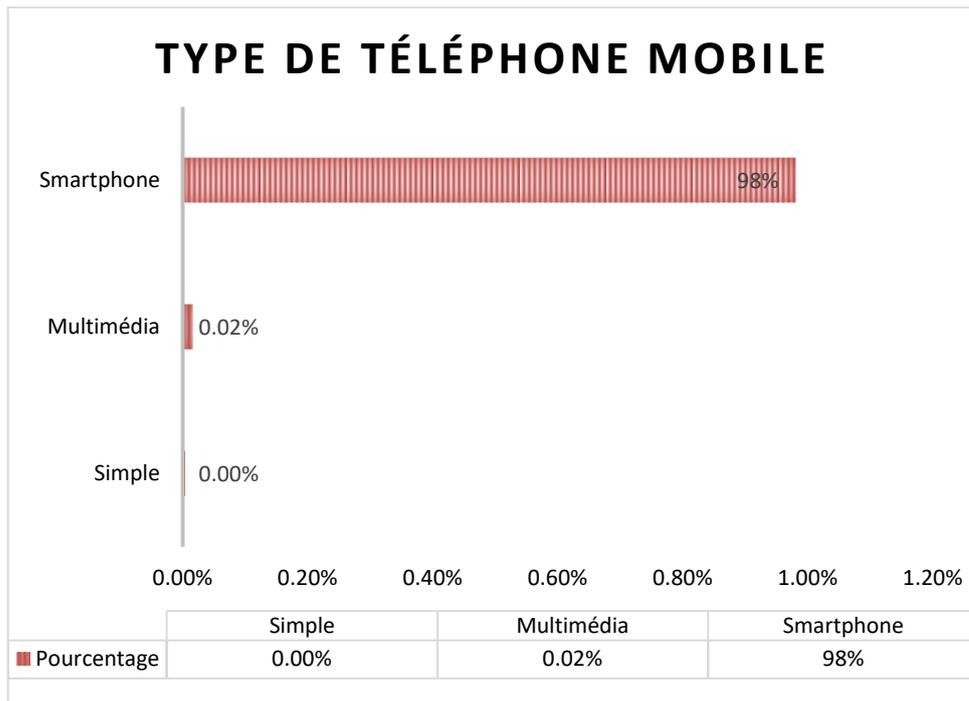


FIGURE 22: ÉQUIPEMENT EN TELEPHONIE MOBILE

1.2.2 Degré de maîtrise

À la question sur le degré de maîtrise de l'usage du smartphone, les enquêtés avaient 5 choix de réponse pour qualifier leur maîtrise : « parfait », « très bien », « bien », « passable » et « faible ». Le tableau des fréquences nous livre les résultats suivants : 31% des étudiants disent avoir une parfaite maîtrise du *smartphone*. 29% ont répondu par « très bien », 25% ont une « bonne » maîtrise du *smartphone*, tandis que 12 % avouent avoir un degré de maîtrise « passable » et seulement 1% déclarent avoir un niveau faible.

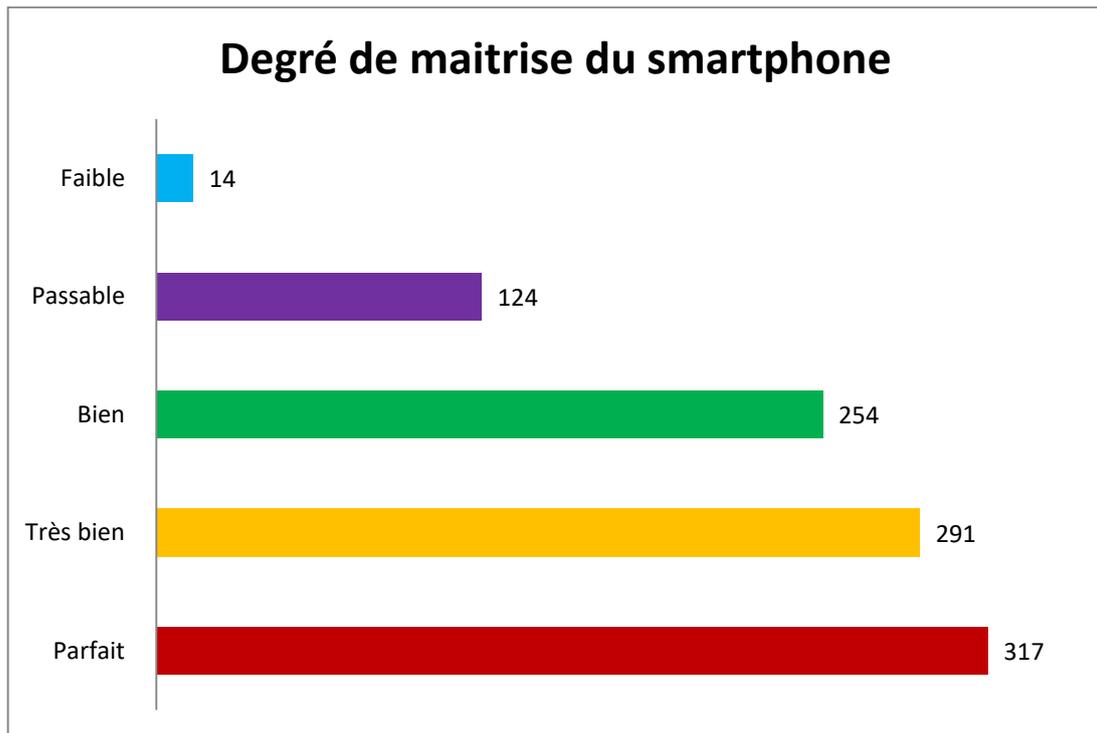


FIGURE 23: DEGRE DE MAITRISE DU SMARTPHONE

1.3 Accès, moyens et durée de connexion

1.3.1 L'accès à Internet

La question de l'accès au réseau internet est primordiale, bénéficier d'une connexion internet facilite l'accès aux services et partant, un usage optimal de son *smartphone*. Le tableau de fréquence indique que la majorité (96%) des répondants ont accès à Internet et que seulement (4%) n'ont profitent pas. Quant à la question sur les outils numériques nomades utilisés, à savoir : ordinateur portable, tablette, *smartphone*, nous avons demandé aux étudiants de les classer sur une échelle de 1 à 3. Les résultats montrent une prédilection pour le *smartphone* qui vient en tête de liste, suivi du pc portable et de la tablette en dernière position.

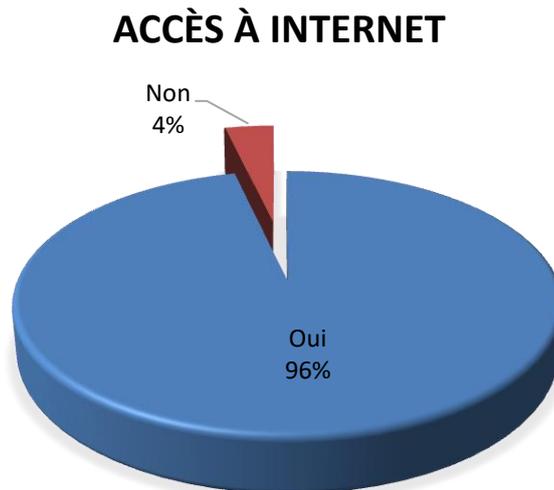


Figure 24: Accès à Internet

S'agissant du type de connexion, la majorité des répondants se connectent *via* la 4G (37%). Le deuxième mode de connexion est le wifi avec 35%, et la 3G à 26% en dernière position. Le réseau 4G et le wifi restent les modes de connexion les plus disponibles pour les interrogés :

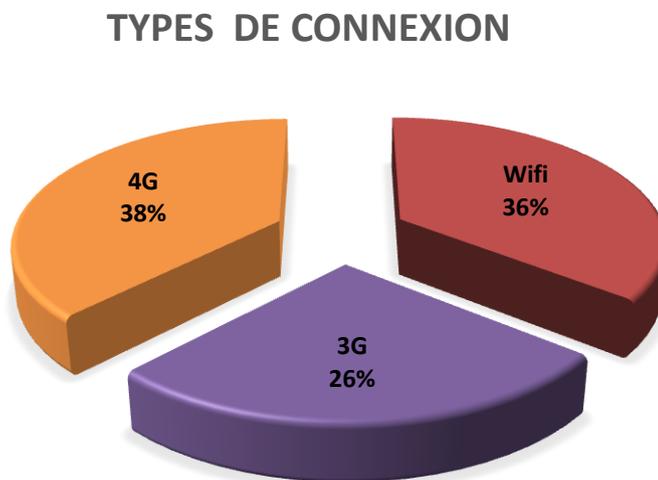


Figure 25: Types de connexion Internet

1. 3.2. La durée de connexion sur smartphone

À la question sur le temps journalier passé sur le *smartphone*, la majorité des étudiants avouent dépenser une moyenne entre 3 et 5 heures, comme démontré dans le graphe ci-après :

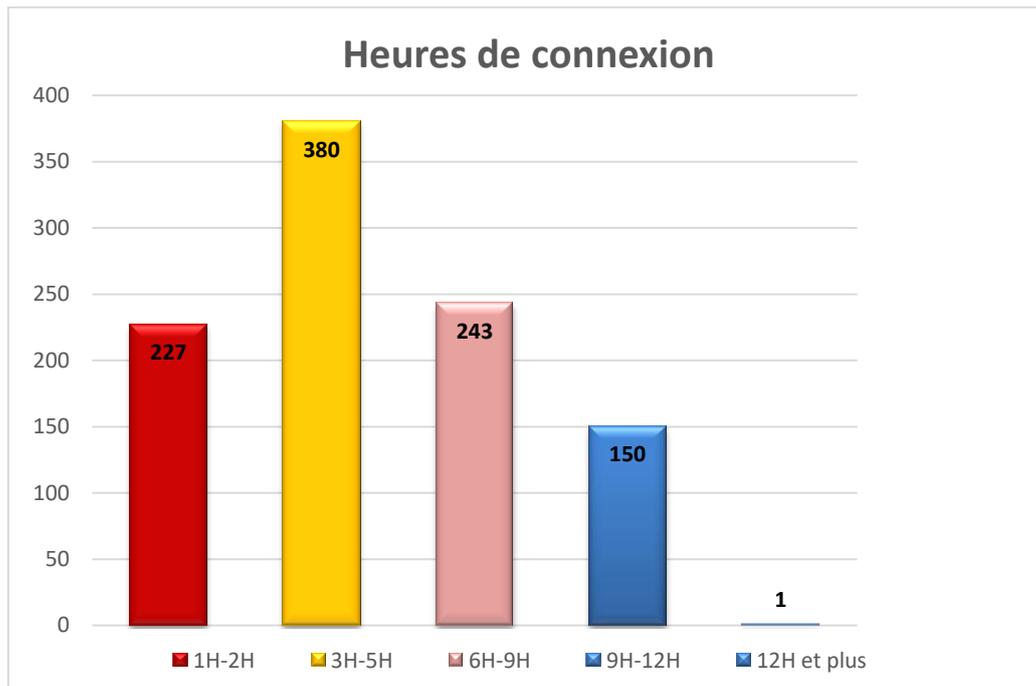


Figure 26: Heures de connexion

1.4 Les sources d'information et degré de confiance

Notre questionnaire comporte 4 questions qui interrogent la place du *smartphone* en tant que source d'information et le degré de confiance que les étudiants peuvent y accorder. Parmi plusieurs suggestions (revues, télévision, sites internet, professeurs, dictionnaire, revues scientifiques, etc.) les répondants ont placé en première position les sites internet de 82,60%, les professeurs de 79,20% et le *smartphone* 73,50%. À la question, « êtes-vous satisfait du *smartphone* en tant que support d'informations ? », 83% des enquêtés ont répondu positivement. Il en ressort une forte considération du *smartphone* en tant que source d'information « satisfaisante ». Ceux qui ont répondu par « non » ont choisi d'autres ressources que nous citons par ordre décroissant : les photocopiés, le dictionnaire, les livres et les revues scientifiques.

Smartphone, satisfaction en tant que support d'information

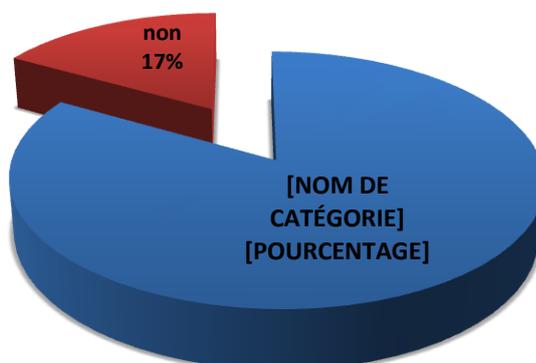


Figure 27: Smartphone, support d'information

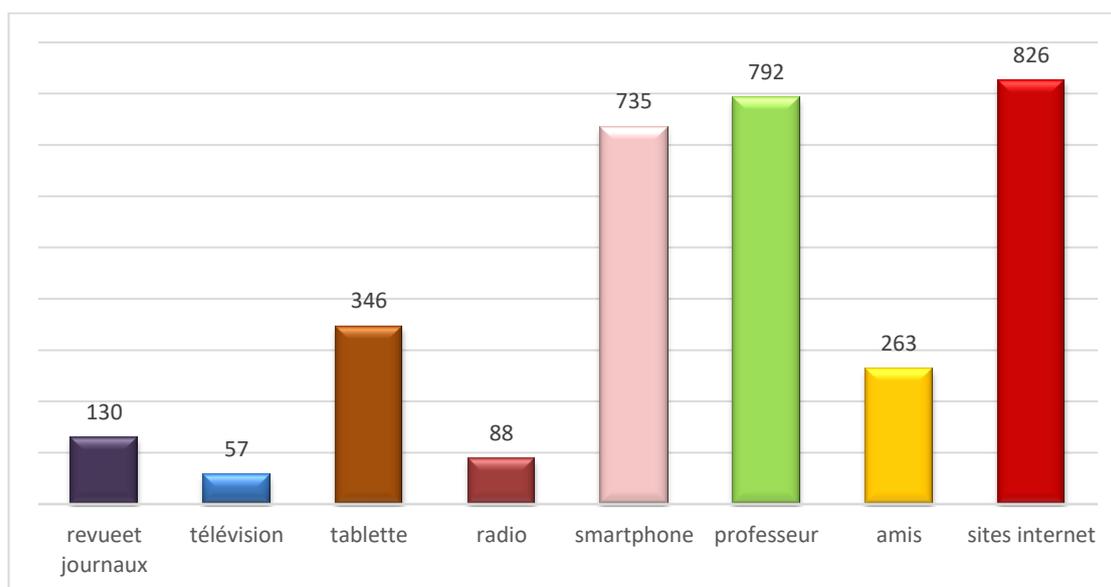


Figure 28: Les sources d'information et smartphone.

La question « faites-vous confiance aux informations reçues par *smartphone* ? » offre quatre modalités de réponses : « tout le temps », « souvent », « rarement » et « jamais ». Le graphe numéro 27 nous renseigne sur le degré de confiance accordée aux informations reçues via les *smartphones*. Les résultats montrent que plus que la moitié (54%) des enquêtés font « souvent » confiance aux informations obtenues de leurs *smartphones*, alors qu'à peu près 24% le font « rarement ». 9,4% des interrogés n'ont « jamais » confiance aux informations

reçues *via* leurs *smartphones* et (12,7%) leur font « tout le temps » confiance. Ceci dit, le *smartphone* est considéré comme un support d'information souvent fiable.

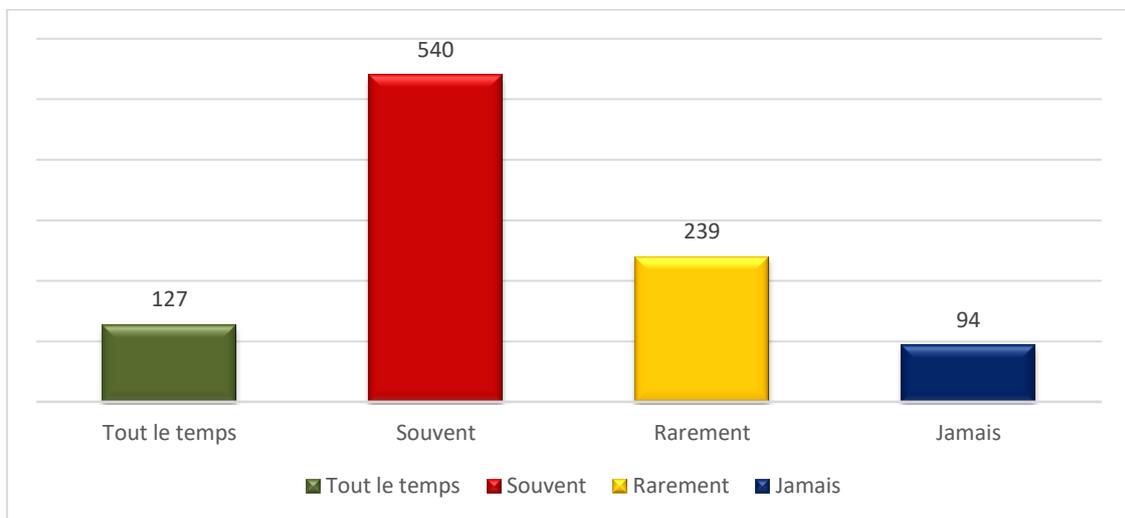


Figure 29: Confiance aux informations reçues par smartphone

1.5 Usage du smartphone à l'université

1.5.1 Équipement en wifi

Cette question révèle le taux d'équipement des établissements universitaires à accès ouvert en réseau wifi. Les résultats montrent que plus de 70% des facultés sont dotées de réseaux wifi.

Réseau wifi dans les établissements

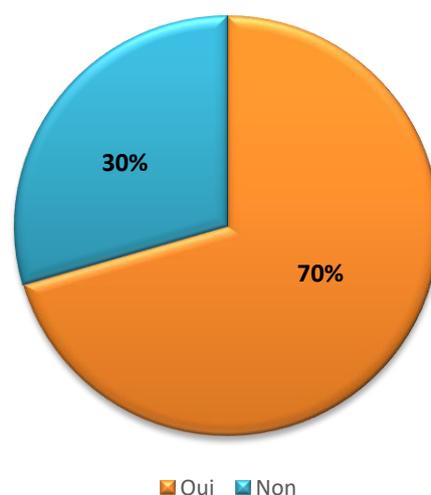


Figure 30: Réseau wifi dans les établissements

Pour plus de visibilité, nous avons réalisé un croisement qui nous a permis de savoir exactement les facultés arrosées de wifi de celles qui n'en disposent pas. Le graphique ci-dessous représente ce résultat :

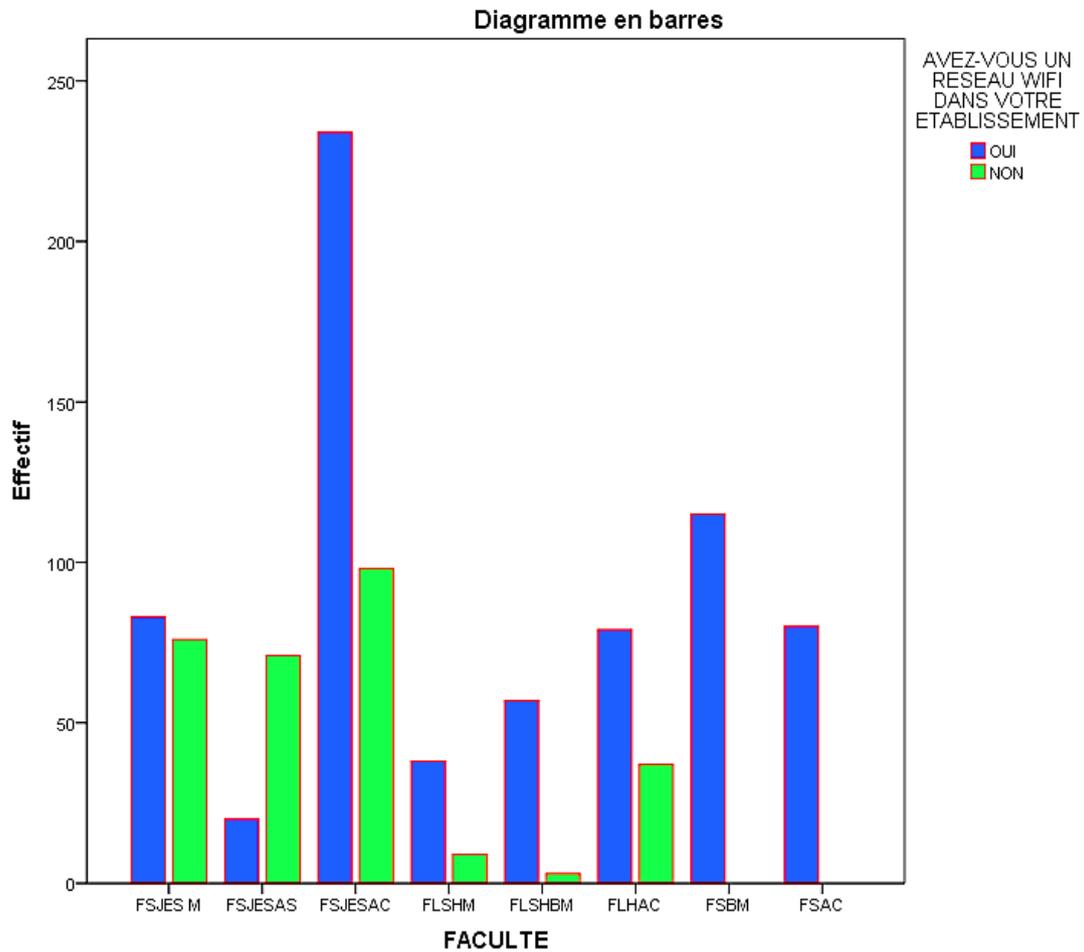


Figure 31: Les facultés dotées de réseau wifi (université Hassan II)

1.5.2 Usage du smartphone en classe/amphithéâtre

1.5.2.1 Attitudes des enseignants et modalités de travail en classe

Nous avons demandé aux étudiants s'ils utilisent leurs *smartphones* en classe, (46%) ont répondu positivement tandis que 54% ne l'utilisent pas. La distribution est très proche entre les réponses positives et négatives.

Usage ou non-usage des smartphones en classe

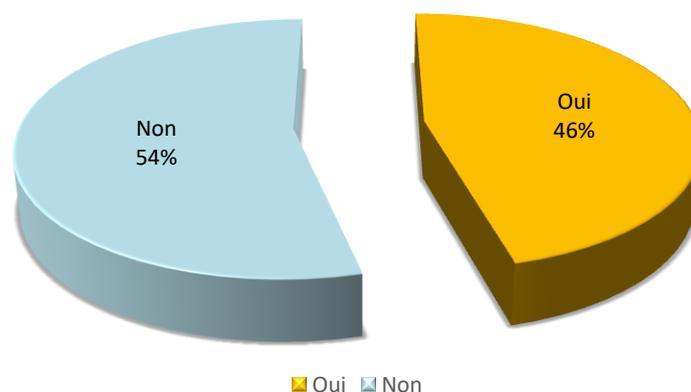


Figure 32: Usage ou non-usage du Smartphone en classe.

Nous avons demandé aux étudiants qui ont répondu positivement à la question de l'usage des *smartphones* en classe s'ils pouvaient avoir recours aux téléphones intelligents à leurs propres initiatives ou devraient-ils le faire uniquement à la demande du professeur. Les réponses montrent que 29% le font à la demande du professeur alors que 71% des répondants ont recours à leurs *smartphones* à leur propre initiative.

AUTORISATION OU NON DE L'ENSEIGNANT

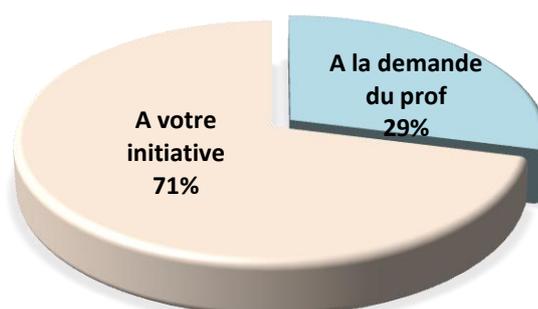


Figure 33: Autorisation ou non de l'enseignant

Au cas où l'enseignant autorise l'usage du *smartphone* en classe, les étudiants peuvent travailler selon diverses modalités : en dyade, en groupe ou seuls. Les réponses à cette question ont révélé que la modalité de travail qui prédomine reste le travail individuel (61%).

Le reste (39%) travaille soit à deux ou en groupe. Le graphe qui suit reprend en détail les résultats obtenus :

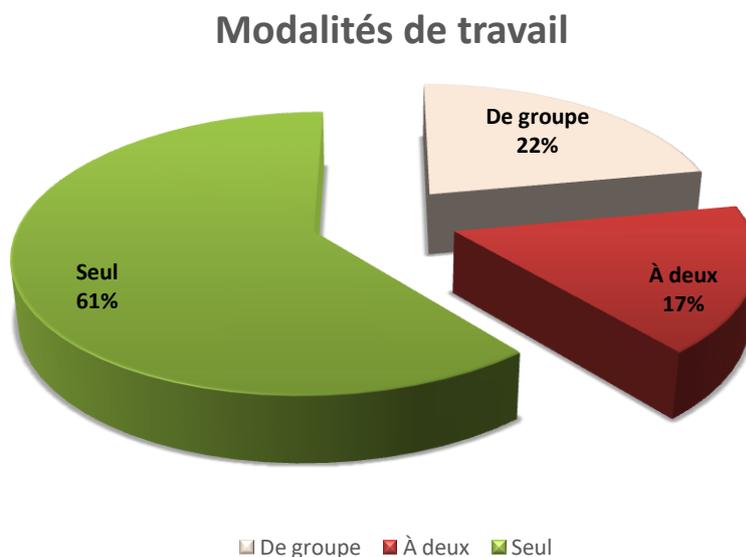


Figure 34: Modalités de travail avec le smartphone.

1.5.1.2 Divers usages du smartphone en classe

La dernière question de la troisième rubrique du questionnaire s'intéresse aux pratiques de classe. Les propositions oscillent entre la « compréhension de nouveaux concepts », le « scan des documents », l'« enregistrement des cours », etc. Les pratiques récurrentes en classe, qualifiées par « toujours » sont : la recherche de l'explication des concepts nouveaux, la consultation des réseaux sociaux et l'envoi des *textos*, mails,... Pour les pratiques les plus courantes, qualifiées de « souvent », nous avons listé les pratiques suivantes, par ordre décroissant : « comprendre les nouveaux concepts », « prendre le tableau en image », « consulter les réseaux sociaux », « envoyer des *textos*, mails, etc. », « enregistrer les cours ». Quant aux pratiques rares, la plupart des interrogés disent ne jamais utiliser le *smartphone* pour scanner des documents ou filmer les cours. Le graphe ci-après représente ces résultats :

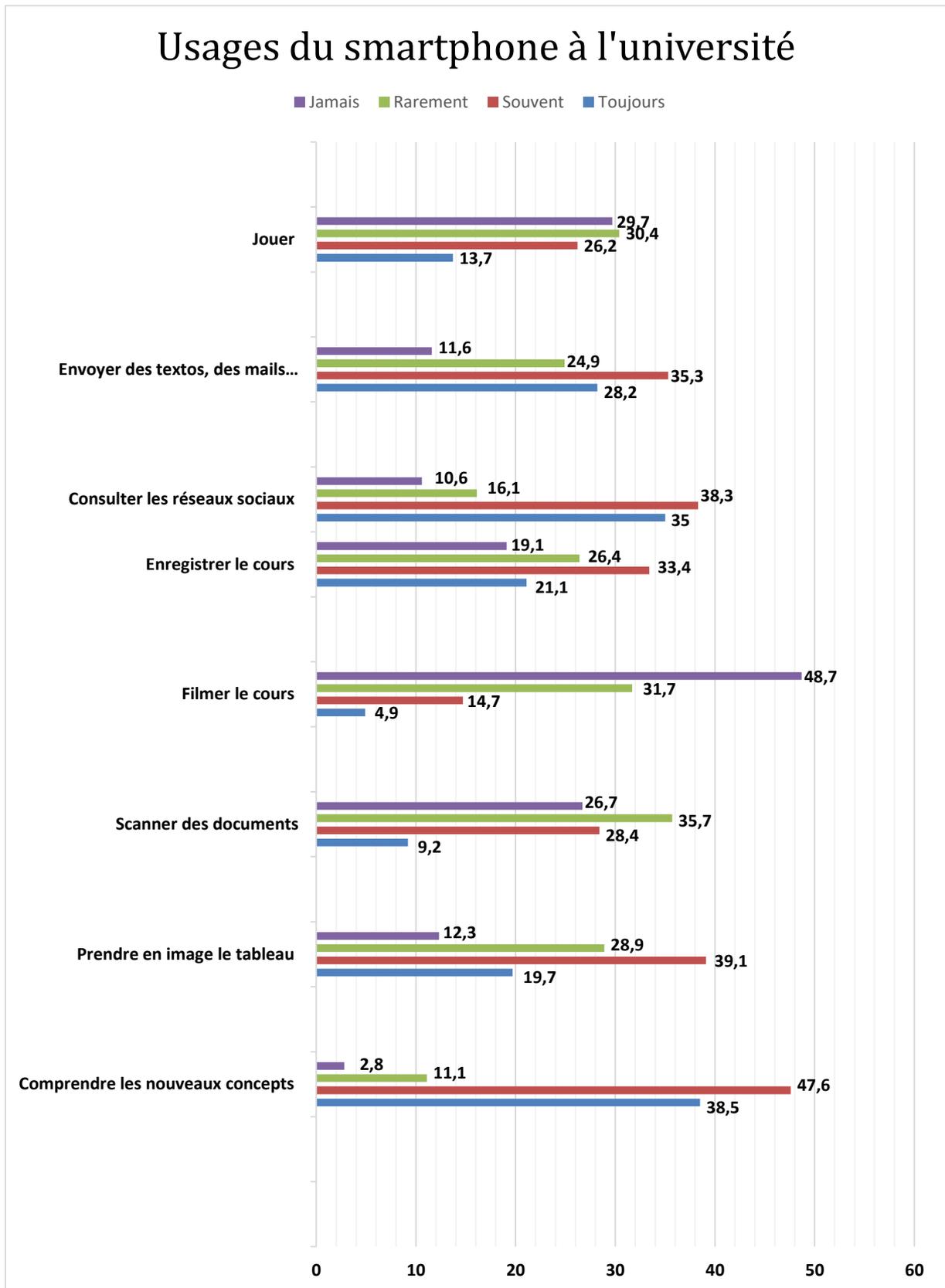


Figure 35: Divers usages du smartphone à l'université

1.6 Usage du smartphone en classe de FLE

1.6.1 Pour ou contre le recours au smartphone en classe de FLE

La quatrième rubrique de notre questionnaire questionne l'usage du téléphone intelligent dans le cours de FLE. Elle débute par une question fermée « En cours de Français, utilisez-vous votre *smartphone* ? ». Le résultat de l'analyse montre que 52% des étudiants utilisent leurs *smartphones* en classe de FLE.

Pour ou contre l'usage du *smartphone* en classe de FLE

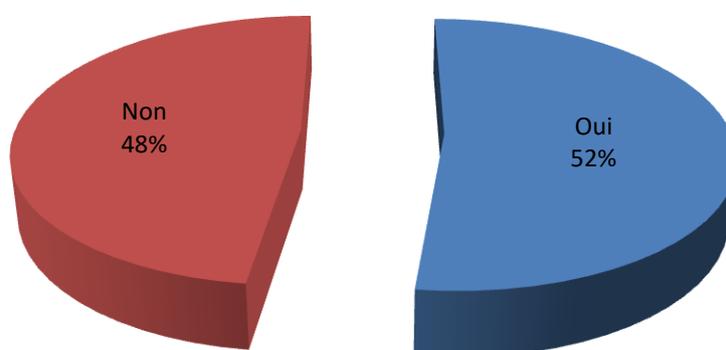


Figure 36: Usage du smartphone en classe de FLE

1.6.2 Les compétences visées

Une deuxième question décline l'activité d'apprentissage en quatre compétences⁶⁴, à savoir : la compréhension (orale, écrite) et la production (orale et écrite). Une comparaison entre les compétences visées en classe de FLE indique que la production et la compréhension de l'écrit sont les compétences les plus travaillées à l'aide du *smartphone*. Quoique *La* compétence de l'oral est *également* sollicitée en classe comme illustré dans la figure 38 :

⁶⁴ Nous employons les quatre compétences pour désigner également les objectifs en cours de FLE.

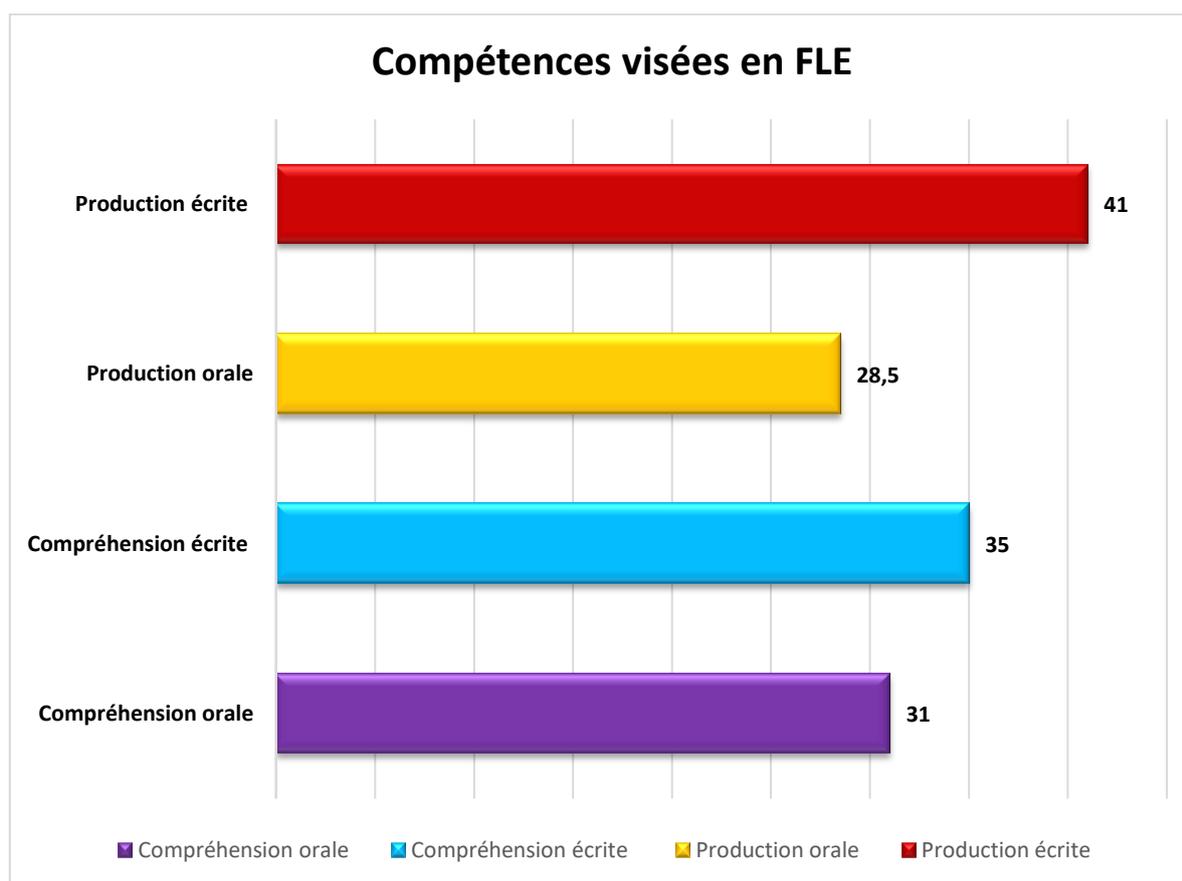


Figure 37: Les compétences visées en classe de FLE

1.6.3 Quels usages pour l'apprentissage du FLE ?

Un flux d'information déferle sur l'apprenant et l'émerge de nouveaux mots. Les étudiants qui intègrent l'université pour la première fois se trouvent confrontés à une terminologie plus ou moins spécialisée, un nouveau jargon qui peut bloquer leur compréhension mais aussi leur intégration à l'université. L'enjeu est de maîtriser cette terminologie, clé des connaissances disciplinaires. En pratique, l'étudiant a besoin d'un dictionnaire de spécialité dont il n'a pas toujours à portée de main, il se saisit alors de son *smartphone* afin de *surfer* à la recherche de « l'explication de mots nouveaux » (94,20%), de « synonymes » (85,10%) ou « comprendre la terminologie » (87,70%). Néanmoins, ils sont moins intéressés par la prononciation des mots en français ou par l'approfondissement de leurs connaissances sur la culture française.

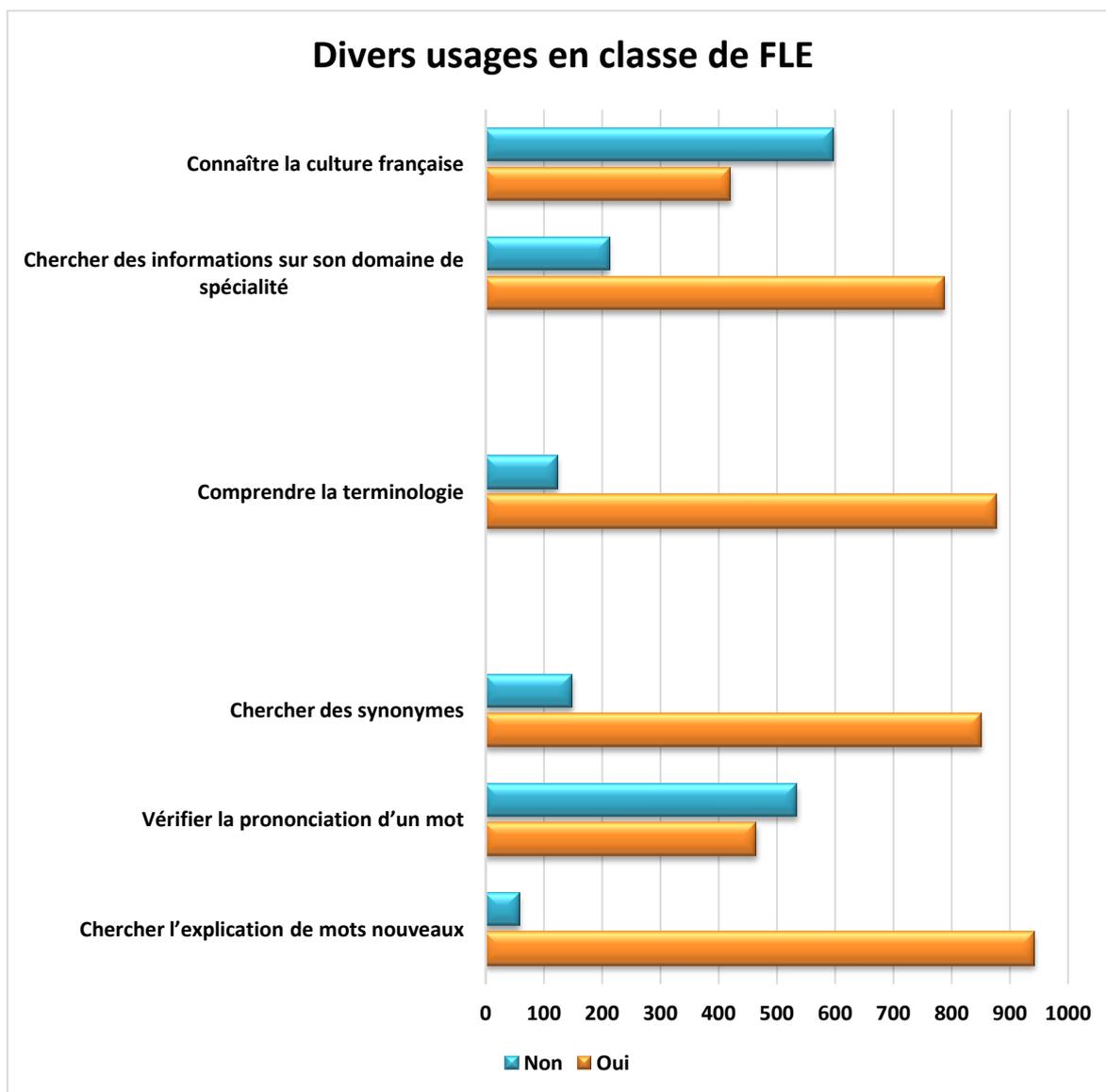


Figure 38: Divers usages en classe de FLE

1.6.4 Des applications pour l'apprentissage du FLE

Le téléchargement des applications sur *smartphone* pour améliorer le niveau en langue française s'avère une pratique courante chez les répondants, puisque 71,40% déclarent le faire. Nous avons proposé aux enquêtés une liste contenant les applications les plus connues pour l'apprentissage du FLE, par exemple : *Duolingo*, *Pilipop*, *Babel*, *Mosalingua*, etc.

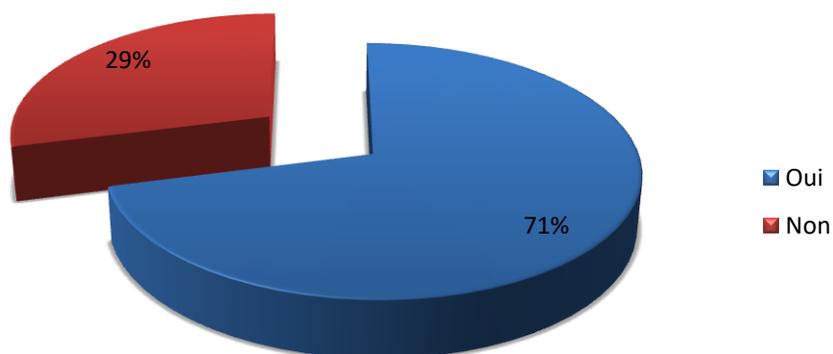


Figure 39: Téléchargement des applications mobiles pour l'apprentissage du FLE

La question concernant le téléchargement des applications mobiles pour l'apprentissage du FLE a été complétée par une autre interrogeant les avantages que ces applications présentent aux yeux des apprenants. Les résultats de l'analyse statistique ont montré que le fait de pouvoir « apprendre n'importe où » l'emporte. L'ubiquité du *smartphone* est un atout indéniable qui encourage ces jeunes apprenants à télécharger des applications éducatives sur leurs *smartphones* afin de les transporter avec eux n'importe où et les consulter n'importe quand (ATAWAD).

Avantages de applications mobiles

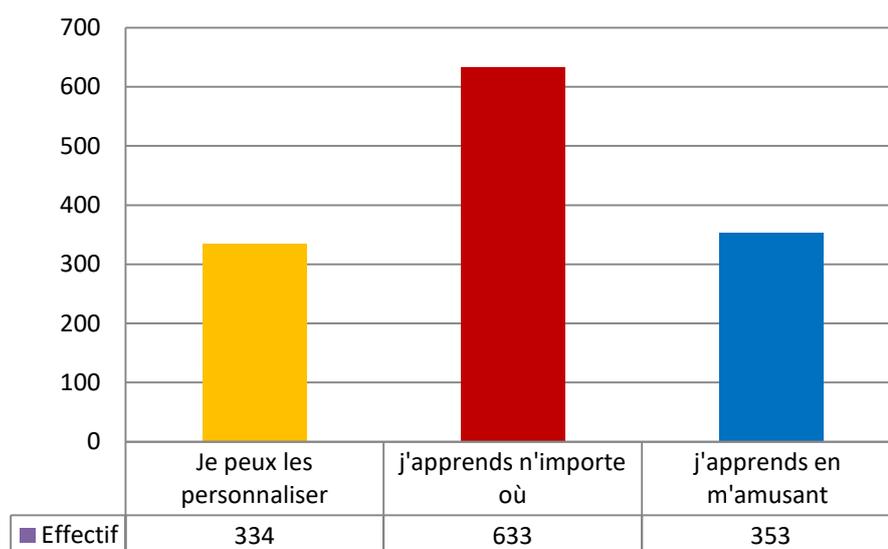


Figure 40: Avantages des applications mobiles

1.6.5. Groupe Whats App entre pairs et rapport à l'enseignant

La rubrique 4 comporte des questions relatives aux groupes Whatsapp et leurs rôles dans l'apprentissage et comme lien unissant les étudiants avec leurs pairs mais aussi avec leurs enseignants. À la question « avez-vous un groupe Whatsapp entre vous ? » la majorité (88%) a répondu favorablement, tandis que 12% n'appartiennent pas à un groupe Whatsapp.

Groupes WhatsApp

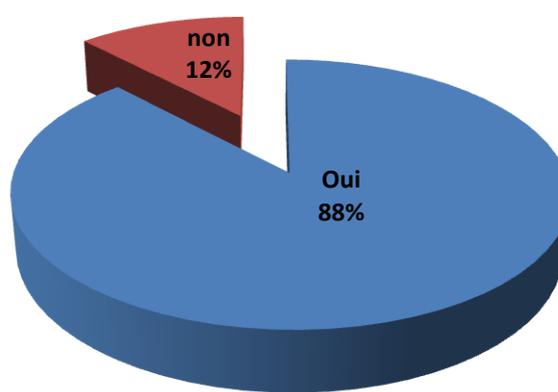


FIGURE 41: APPARTENANCE AUX GROUPES WHATSAPP

Selon l'analyse statistique, uniquement 23% des enseignants de français font partie des groupes WhatsApp des étudiants. Quoique ce taux est relativement faible, la présence de l'enseignant semble intéressante. Les réponses de la catégorie des interrogés dont l'enseignant fait partie de leur groupe WhatsApp laissent voir une forte implication de l'enseignant dans l'interaction au sein du groupe, où il agit, le plus souvent, pour « revoir les choses non comprises lors du cours » ou « faire le suivi des devoirs » par exemple.

1.7 Représentations des étudiants

1.7.1. Pour ou contre le smartphone en classe

Nous avons demandé aux étudiants leurs avis concernant l'usage du *smartphone*. La majorité des étudiants (63%) sont pour, alors que 37% sont défavorables à l'usage des *smartphones* dans l'enceinte de l'université.

Pour ou contre l'usage des smartphones à l'université

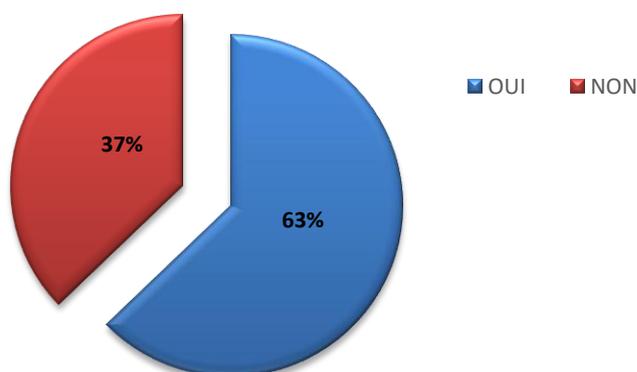


Figure 42: Pour ou contre l'usage des smartphones à l'université

1.7.2 Les représentations relatives à l'usage du smartphone en classe

Sur une échelle de 5 degrés de satisfaction, nous avons demandé aux étudiants de situer les propositions suivantes : Le *smartphone* « aide à mieux comprendre »; « permet d'être autonome »; « permet le divertissement »; « il déconcentre »; « c'est un gain de temps »; « une perte de temps »; « il clarifie des notions de spécialité »; « il peut faire partie des ressources pédagogiques ». Nous avons demandé l'avis des étudiants sur l'usage des *smartphones* en classe ainsi que sur la possibilité de l'intégrer parmi les ressources pédagogiques profitables à l'apprentissage. Nous avons choisi de présenter les résultats les plus élevés pour chaque variable.

Nous avons demandé aux étudiants s'ils étaient pour ou contre l'usage du *smartphone* en classe. La majorité (63%) sont pour, tandis que 37% sont contre. Pour le degré de satisfaction « très d'accord », 40,40% des étudiants interrogés le sont pour considérer le téléphone intelligent comme outil qui « clarifie les notions de spécialité ». En outre, 33,40% considèrent le *smartphone* comme outil d'aide à la compréhension. Le *smartphone* est également perçu en tant qu'outil facilitant la collaboration (44,50% très d'accord). 32% des interrogés considère que le *smartphone* peut faire partie des ressources pédagogiques. Par contre, une bonne partie de notre échantillon avouent que le *smartphone* « déconcentre », puisque plus de 33% sont « très d'accord ». Dans la même veine, il « permet le divertissement » pour 33% (d'accord). Il est à remarquer que les résultats rapprochent les

deux représentations opposées sur le « temps »: « gain » et « perte » sont sur le même pied d'égalité. Ils sont, toutefois, indécis pour dire si le *smartphone* « permet d'être autonome ». Ceci reste des représentations très subjectives et liées au vécu de chaque répondant et à l'ambiguïté ou la difficulté de définir l'autonomie. Un aperçu des données est offert par le graphique ci-après :

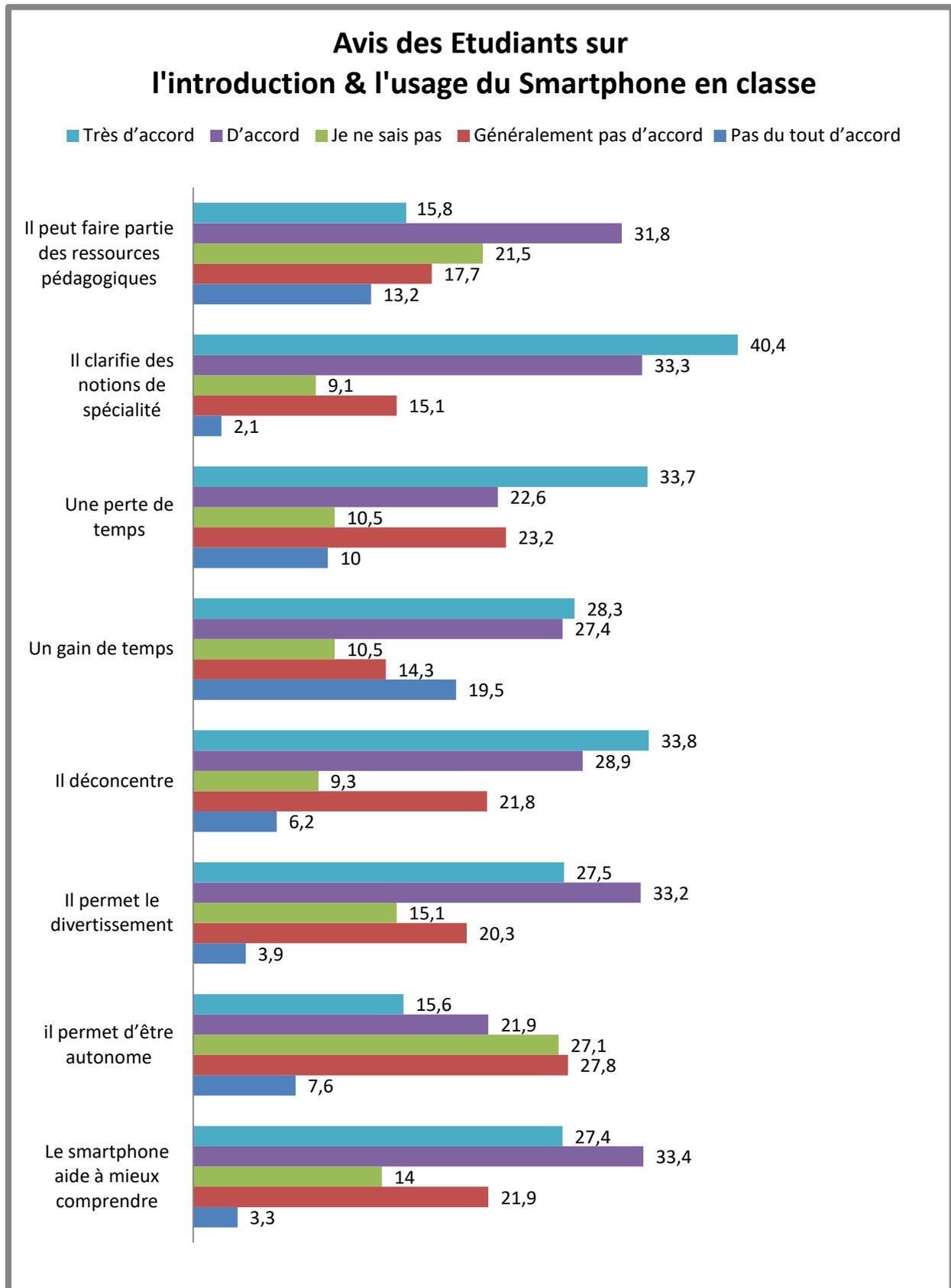


Figure 43: Avis des étudiants sur l'introduction et l'usage du smartphone en classe

Compte-rendu des résultats du tri à plat

À titre de rappel, ce niveau d'analyse nous permettra de documenter les usages que font les étudiants de leurs *smartphones* au sein de l'université et plus particulièrement en classe de FLE.

La rubrique qui ouvre le questionnaire recense des informations d'ordre sociodémographique comme : l'âge, le sexe, la situation familiale, etc. L'âge est une donnée très importante pour comprendre notre public-cible. La tranche d'âge dominante (90%) se situe entre 18 et 30 ans, tandis que 7% ont entre 31 et 40 ans et seulement 3% ont plus de 40ans. Ceci signifie que la jeune génération domine notre échantillon. Une population jeune dont (85%) sont des célibataires. La majorité (66%) est de gente féminine. Durant notre enquête, nous avons essayé de cibler les étudiants de la première et deuxième année, vu qu'ils ont dans leur cursus le module transversal « Langue et Terminologie ». La population interrogée s'est répartie comme suit : la majorité sont inscrit en première année (74%) tandis que 19% sont en deuxième année et 6% en troisième année.

L'objet de notre recherche, le *smartphone*, fait partie des technologies mobiles. Il est évident que nous introduisons des questions qui cherchent à le situer par rapport aux autres outils mobiles entre autres : la tablette et l'ordinateur portable. Tout d'abord, le taux d'équipement est très intéressant⁶⁵ puisque 98% des questionnés disposent d'un *smartphone*. Par ailleurs, les résultats placent le *smartphone* au premier rang contre ses congénères la tablette et le pc portable, ce qui fait de lui l'outil privilégié des étudiants. S'agissant de l'accès à Internet, 96% des répondants ont accès à Internet. Ils se connectent généralement via la connexion 4G.

Notre questionnaire comporte 4 questions qui interrogent la place du *smartphone* en tant que support d'information et le degré de confiance que les étudiants peuvent y accorder. Parmi plusieurs suggestions (revues, télévision, sites internet, professeurs, dictionnaire, revues scientifiques, etc.) les répondants ont une préférence pour les sites Internet (82,60%), suivis des professeurs de 79,20% et du *smartphone* (73,50%).

⁶⁵ Cet effectif renforce notre constat observé (lors de la phase exploratoire) du taux d'équipement élevé chez les étudiants.

A la question, « êtes-vous satisfait du smartphone en tant que support d'informations ? », 83,30% des enquêtés ont répondu positivement. Pour ceux qui ont répondu par « non » ont choisi d'autres ressources que nous citons par ordre décroissant : les photocopiés, le dictionnaire, les livres et les revues scientifiques. Le graphique numéro 29 nous renseigne sur le degré de confiance accordée aux informations reçues *via* les *smartphones* en tant qu'outil de médiatisation. Les résultats montrent que plus que la moitié (54%) des enquêtés font « souvent » confiance aux informations obtenues de leurs *smartphones*, alors qu'à peu près 24% le font « rarement » et seulement 9% ne font jamais confiance aux informations reçues à travers le téléphone intelligent. Le *smartphone* est alors un support d'information « satisfaisant » à plus de 83% et « confiant » pour 54% des étudiants interrogés.

Le *smartphone*, outil personnel qui relève du privé, s'invite dans la sphère universitaire. Tout d'abord, les résultats montrent que plus de 70% des facultés de l'université Hassan II, sont dotées de réseaux wifi. En plus, 98% des étudiants disposent d'un *smartphone*. De surcroît, sa maîtrise est quasi-intuitive et les résultats du tri à plat l'affirment davantage : la majorité disent avoir une parfaite maîtrise du *smartphone*. Quant à son usage au sein de la classe (ou amphithéâtre) 71% le font à leur initiative tandis que le reste (29%) n'utilisent leurs *smartphones* qu'à la demande de l'enseignant. En effet, ce résultat nous renseigne également sur l'attitude des enseignants face à l'usage du *smartphone* dans l'espace de la classe.

Dans les classes et amphithéâtres, faire sortir son téléphone portable pour en faire un outil de travail est une pratique qui demeure clandestine. Sous l'œil de l'enseignant et avec son approbation, les étudiants travaillent seuls dans la plupart du temps. Ceci est peut-être dû à la nature du *smartphone*, outil personnel, et aux informations privées qu'il peut contenir (messages, photos, notifications, etc.). Toutefois, le travail en groupe est aussi considérable (en deuxième position) grâce à la possibilité de partage de la connexion entre les étudiants.

La dernière question de la troisième rubrique du questionnaire s'intéresse aux pratiques de classe. Les pratiques récurrentes en classe, qualifiées par « toujours » sont : la recherche de l'explication des concepts nouveaux, la consultation des réseaux sociaux et l'envoi des *textos*, mails,... Pour les pratiques les plus courantes (souvent) en classe, nous avons listé les pratiques suivantes par ordre décroissant : « comprendre les nouveaux concepts », « prendre le tableau en image », « consulter les réseaux sociaux », « enregistrer les cours ». Quant aux pratiques rares, les interrogés disent ne jamais utiliser le *smartphone* pour scanner des documents ou filmer les cours.

Le questionnaire comporte des questions relatives aux groupes WhatsApp et leur rôle dans l'apprentissage et comme lien unissant les étudiants avec leurs pairs mais aussi avec leurs enseignants. A la question « avez-vous un groupe WhatsApp entre vous ? » la majorité (87,70%) ont répondu favorablement tandis que (12%) n'appartiennent pas à un groupe WhatsApp. Appartenir à un groupe d'étudiants hébergé dans l'application mobile WhatsApp est devenu une pratique courante dans la sphère éducative. Bien qu'elle s'inscrive dans l'informel, elle trouve sa place dans le vécu expérientiel des étudiants.

Pour ce qui est des usages pour l'apprentissage de la langue française, nous avons demandé aux étudiants de classer sur une échelle de Likert (jamais, rarement, assez souvent, souvent, toujours) les quatre compétences travaillées en FLE. Nous choisissons de parler des quatre compétences, puisque « sur un plan didactique, ce sont donc plus finement aussi, les compétences travaillées qui doivent être visées. » (Spaeth 2007, p.38). Les résultats de l'analyse descriptive révèlent que la compétence écrite est la compétence la plus travaillée à l'aide du *smartphone*, notamment, la production écrite. La compétence orale elle aussi est très présente. Néanmoins, la production orale est la compétence la moins travaillée à l'aide du *smartphone*.

Les étudiants qui intègrent l'université pour la première fois se trouvent confrontés à une terminologie plus ou moins spécialisée, un nouveau jargon qui peut bloquer leur compréhension mais aussi leur intégration à l'université. L'enjeu est de maîtriser cette terminologie, clé des connaissances disciplinaires. En pratique, l'étudiant a besoin d'un dictionnaire de spécialité dont il n'a pas toujours à portée de main, il utilise son *smartphone* afin de *surfer* à la recherche de « l'explication de mots nouveaux » (94,20%) et mieux « comprendre la terminologie » (87,70%). Néanmoins, ils sont moins intéressés par la prononciation des mots en français ou d'approfondir leurs connaissances sur la culture française.

Concernant le téléchargement des applications, la plupart des répondants (71,40%) téléchargent des applications afin d'améliorer leur niveau en langue française. Une liste des applications pour l'apprentissage du FLE a été proposée (Duolingo, Babbel, Pilipop, 7jours sur la planète, Mosalingua, etc.). Il est à signaler que lors de l'administration du questionnaire, quelques étudiants nous ont fait savoir qu'ils connaissent d'autres applications, qu'ils nous ont même montrées sur leurs *smartphones*.

Pour ou contre le *smartphone* en classe ? Telle a été la question posée dans la dernière rubrique de notre questionnaire. Une prise de position est suggérée : pour ou contre ? La majorité des étudiants 63% sont pour, alors que 37% sont défavorables à l'usage des *smartphones* en classe.

Pour ce qui est des représentations des étudiants quant à l'usage du *smartphone* en classe, elles fluctuent entre la perception du *smartphone* comme outil : facilitant la collaboration (44,50% très d'accord), clarifiant les notions de spécialité (40,40% très d'accord) et faisant partie des ressources pédagogiques (32% d'accord). Tout de même, plus de 33% des étudiants pensent que le *smartphone* déconcentre.

Après avoir présenté les résultats du tri à plat relatif à notre examen statistique. La section suivante sera réservée à l'analyse bivariée. Nous rappelons que nous utilisons le logiciel SPSS aussi bien pour le tri à plat que pour l'analyse croisée.

2. L'analyse croisée

Le croisement permet de rechercher des liens entre deux variables et évaluer leurs corrélations. En nous appuyant sur le calcul du Khi-deux d'indépendance, nous cherchons à connaître les croisements de variables qui entretiennent les relations les plus intéressantes à l'aune de nos questions et hypothèses de recherche. Ceci nous permettra de valider ou d'invalider nos hypothèses de départ.

2.1. Les deux tests paramétriques : le khi2 et le v de Cramer

Le test khi-deux de contingence permet de dévoiler si les variables entretiennent des relations entre elles. Soit X et Y deux variables qualitatives, K1 et K2 respectivement leurs modalités et n la taille de l'échantillon valide, le V de Cramer fondé sur la statistique de test du khi-2 de Pearson, peut se formuler ainsi :

$$V = \sqrt{\frac{\chi^2}{n \times \min(K_1 - 1, K_2 - 1)}}$$

Le test du khi-deux de contingence est un test qui permet de mesurer le degré d'indépendance entre les lignes et les colonnes d'un tableau croisé. Autrement dit, le test de khi-deux de contingence permet de se prononcer sur la « significativité » du lien entre deux

variables qualitatives. En sociologie, le seuil de probabilité admis est de 5% (0,05). Au-dessus, on ne peut écarter l'hypothèse de l'indépendance des variables. Nous avons complété notre analyse statistique par le test V de Cramer. Ce test permet de comparer l'intensité du lien entre les deux variables étudiées. Plus V est proche de zéro et moins les variables étudiées sont dépendants. Donc, plus V est proche de 1, plus la liaison entre les deux variables étudiées est forte. Ce chiffre est considéré en sociologie à l'aide du tableau suivant :

Valeur du v de Cramer	Intensité de la relation entre les variables
0,10	Relation nulle ou très faible
=0,10 ET 0,20	Relation faible
=0,20 ET 0,30	moyenne
=0,30	forte

FIGURE 44: INTERPRETATION DE LA VALEUR V DE CRAMER

2.2 Smartphone et apprentissage du FLE

Nous présenterons dans la section suivante les résultats de notre procédure de croisement. D'abord, nous avons croisé les variables liées à l'apprentissage du FLE (la compréhension écrite, orale et la production écrite et orale) que nous avons considéré comme une variable réponse, avec les variables explicatives suivantes : disponibilité, accès à Internet, approbation du professeur, téléchargement des applications.

Par souci de clarté, nous avons réuni tous les résultats du croisement en un seul tableau. Ceci facilitera, à notre avis, la lecture des données et offrira une vue d'ensemble sur les indépendances entre les variables étudiées.

		Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	V de Cramer
Disponibilité	C.O	1652,174	8	,000	0,999
	C.E	1652,174	8	,000	0,909
	P.O	1239,13	8	0,00	0,787
	P.E	1333,333	8	0,00	0,816
Accès à Internet	C.O	816,919	4	,000	0,904
	C.E	818,182	4	0,00	0,905
	P.O	817,621	4	0,00	0,904
	P.E	671,717	4	0,00	0,820
Approbation du professeur	C.O	359,681	4	0,00	0,600
	C.E	433,824	4	0,00	0,659
	P.O	400,871	4	0,00	0,633
	P.E	779,412	4	0,00	0,883
Téléchargement des applications	C.O	359,681	4	0,00	0,600
	C.E	433,824	4	0,00	0,659
	P.O	400,871	4	0,00	0,633
	P.E	779,412	4	0,00	0,883

Figure 45: Test de khi-deux et V de Cramer

Nous constatons d'après le test khi-2 que la liaison entre les variables explicatives à savoir (1) disponibilité (2) accès à Internet (3) approbation du professeur (4) téléchargement des applications et la variable réponse « apprentissage du FLE », déclinée en quatre variables intermédiaires (les quatre compétences⁶⁶) est hautement significative. Avec une valeur asymptotique (bilatérale) de $p = 0,000 < 0,05$. Nous pouvons dire que ces résultats nous renvoient à rejeter l'hypothèse nulle H_0 . En d'autres termes, la disponibilité du *smartphone* ; l'accès à Internet ; l'approbation du professeur et le téléchargement des applications sont décisives dans l'usage du *smartphone* en tant qu'outil d'apprentissage du FLE.

⁶⁶Reprises dans le tableau par : CO, CE, PO, PE.

Nous avons complété notre analyse par le test V de Cramer. En se référant au tableau 44, les résultats varient entre 0,600 et 0,999. Ces valeurs démontrent une très forte liaison entre les variables étudiées. Il est à souligner que la disponibilité des *smartphones* et l'accès à Internet sont les variables qui ont marqué une très forte liaison (colinéarité) entre eux et l'usage pédagogique du *smartphone*.

2.3 Approbation de l'enseignant et dynamique de groupe

Pratique pédagogique fortement recommandée, le travail en groupe offre d'indéniables avantages. Il permet aux participants de confronter leurs différents points de vue sur un sujet donné. Grâce à ces interactions, l'apprenant évolue de façon plus consciente et par conséquent, plus efficace. Ceci permet la progression de chaque élément à l'intérieur de l'équipe et conforte l'idée du conflit socio-cognitif et qui stipule que l'esprit se forme lorsqu'il « se frotte » à d'autres. Ces échanges concourent à la construction des connaissances et c'est l'un des principes fondateur du (socio) constructivisme. Nous citons à ce propos Proulx : «*il est erroné de penser qu'on apprend en équipe : on apprend par l'équipe*» (Proulx, 1999, p. 78).

Afin de vérifier le degré d'incidence entre l'accord du professeur et l'usage du *smartphone* en classe de FLE, nous avons croisé la variable « modalités de travail » et « autorisation de l'enseignant » et nous avons obtenu le résultat suivant :

$$\chi^2 = 14.694 ; p < 0.00001 \text{ à ddl}=2, v \text{ de cramer} : 0.198$$

Avec une valeur asymptotique (bilatérale) de $p = 0,000 < 0,05$, un $ddl = 2$, nous pouvons avancer que ce résultat renvoie à rejeter l'hypothèse nulle H_0 et déclarer ainsi qu'il y a une incidence de l'approbation de l'enseignant sur l'utilisation du *smartphone* en classe et le travail de groupe. À l'examen de la valeur v de Cramer, elle est de 0,19. Cela signifie que la relation entre les variables est moyennement faible.

En résumé, les deux tests khi-2 et V de Cramer nous ont permis d'estimer le degré d'incidence de quelques conditions sur l'usage du *smartphone* en faveur de l'apprentissage du FLE et la dynamique de groupe qui se crée autour. Ainsi, les quatre compétences les plus visées dans un cours de FLE se trouvent facilitées par : (1) l'équipement en *smartphone* (2) l'accès à Internet (personnel et / ou institutionnel) (3) l'acceptation de l'enseignant (4) le téléchargement des applications éducatives. Pour les modalités de travail, si accord y est, un travail de groupe est de plus en plus encouragé sous l'œil approbateur de l'enseignant.

Conclusion

Ce chapitre a présenté les résultats issus de l'enquête quantitative. Nous y avons présenté les résultats les plus saillants au regard de nos hypothèses de recherche. Ainsi, nous avons commencé par présenter les tris à plat réalisés par le logiciel SPSS (tableaux de fréquences). À ce niveau, les graphiques nous ont permis d'avoir une image des proportions et répartitions de la population étudiée. Ensuite, nous avons procédé au tri croisé. Par le test khi-2 et la valeur V de cramer, nous avons cherché l'existence de relations statistiques entre différentes variables, notamment, celles auxquelles nous estimons recourir pour l'examen de nos hypothèses de départ. Nous reviendrons en détail sur ces résultats intermédiaires dans le chapitre dédié à la discussion des résultats en vue d'une triangulation avec ceux de l'analyse qualitative.

Chapitre 3 : L'enquête qualitative

Introduction

Ce chapitre aura pour objectif de présenter une synthèse des résultats de l'enquête qualitative. Nous résumons les résultats des entretiens individuels et ceux en focus-group en quatre rubriques qui correspondent à la fois à nos questions de départ et à la concentration des catégories issues de la lecture horizontale. Pour ce faire, nous avons utilisé la suite bureautique *Excel*. Il est à rappeler que c'est grâce à l'analyse que le chercheur tente de découvrir les liens profonds et la logique sous-jacente à la praxis personnelle et collective, tout en comprenant la structure des influences afin d'en tirer une interprétation cohérente (Deslauriers, 2010, p.79).

1. Du numérique en général : pratiques balbutiantes

Notre débat sur l'usage du *smartphone* en classe ne pouvait se légitimer sans évoquer l'usage des TIC de manière générale. Cette introduction nous a conduit à tirer la conclusion suivante : des avis mitigés et des pratiques balbutiantes des nouvelles technologies dans les pratiques enseignantes. Les propos des enseignants dégagent un intérêt réduit ou une vision réductrice des potentialités des TIC en général : « *Tout simplement je ne vois pas en quoi le smartphone pourrait-il être utile...même l'ordinateur portable est interdit, sinon pourquoi je fais le cours moi.* »(EIBFLSHBM,L53-54). Par conséquent, l'intégration du numérique dans les pratiques enseignantes reste limitée :

J'ai pas vraiment fait recours à la technologie dans l'enseignement du FLE peut être quelques fois mais c'est vraiment très rare que je vais demander aux étudiants de faire des exercices de grammaire en ligne ...mais sans vraiment prescrire un site particulier ...ou après bon ce n'est pas plus qu'une source de support pour l'instant...mes documents je les trouve sur internet sans plus...voilà c'est tout ce que j'ai à dire. (EIAFLSHM,L.2-6)

Ce sont des enseignants qui disent faire les choses dans « *les règles de l'art* » comme le souligne un interviewé « *Non, tout à fait ! je fais les choses dans les règles de l'art, à l'ancienne et ça fonctionne à merveille* » (EIBFLSHBM,L57-58). Convaincus de leurs manières de faire, certains enseignants demeurent « classiques » quoiqu'ils perçoivent l'« efficacité » des outils numériques dans l'enseignement.

Si certains avouent «*être dans l'inconfort* » (EIFFLSHM, L.57), d'autres enseignants, par contre, ne trouvent aucun inconvénient à utiliser les TIC ou le *smartphone* dans leurs cours : «*oui, moi ça ne me gêne pas*» (FGÉCOM, L.11). Un enseignant nous a déclaré que c'est lui qui encourage ses étudiants à consulter les moteurs de recherche en classe :

Les jeunes c'est aussi une génération qu'il faut pas négliger, ils sont tout le temps collés à leurs smartphones... quand vous tolérer quelque chose qui est interdite ailleurs ça les encourage (rire) ça m'est arrivé au début moi et ça les a étonné quand je leur demandais consulter il me regardait comme ça (rire) la première fois ça m'est arrivé avec les groupes la première fois il me disait... madame on a pas la connexion le deuxième cours le troisième après au fil du temps ils ont commencé à acheter les connexions... (EISFSJESM, L.44-49)

Certains enseignants consultés ont choisi le juste milieu et adoptent un emploi modéré des TIC : «*data-schow* », «*mailing* », «*réseaux sociaux* », etc.

L'usage stricte jusqu'à maintenant c'est la recherche de PPT...pour ne pas réinventer la roue à chaque fois...par exemple ma présentation sur un point de langue, pour donner la règle de manière claire et rapide. (EIFFLSHM, L.29-31).

2. Smartphone : un outil d'aide à l'apprentissage du FLE

2.1 La prise de notes

Prendre en photo le tableau, enregistrer le cours, faire des recherches,...autant de pratiques récurrentes dans le discours des enseignants. De prime abord, le *smartphone* semble présent dans la classe de FLE. À l'examen des activités les plus évoquées, la prise de notes semble être dominante selon les affirmations des enseignants lors d'un focus-group :

La prise de notes pour les étudiants du premier semestre est un peu difficile et donc à chaque fois ils prennent en photo le tableau...ils gardent une trace écrite pour ne pas faire perdre du temps (FGÉCOM, L.21-23).

La prise de note pour les étudiants du premier semestre (semestre jugé plus difficile car transitoire entre la période du lycée et l'entrée à l'université) s'avère l'un des

premiers écueils que rencontre l'étudiant. Conscients de cette situation, les enseignants insistent sur la trace écrite au point même d'autoriser la prise en photo du tableau. C'est le cas de cet enseignant qui explique :

{...} on lui demande de prendre en photo le tableau...d'enregistrer le cours...de faire une recherche en parallèle de notions... concepts clé sur Google et d'autres sachant aussi que les jeunes d'aujourd'hui sont fortement liés à leurs téléphones. » (EIZFSJESAS, L.33-36).

2.2 La production orale

Un autre usage du *smartphone* pour favoriser l'expression orale. Certains enseignants interrogés avouent utiliser les téléphones intelligents afin de filmer les exposés présentés par les étudiants. Cet usage assez particulier du *smartphone* et ses fonctionnalités de filmage s'est avéré présent dans plusieurs entretiens, notamment, dans les focus-group. Certes les méthodes et les objectifs diffèrent. Pour certains, c'est dans le but d'un auto-diagnostic, une sorte d'autoscopie. Celle-ci se veut une technique qui offre à l'apprenant l'opportunité de visionner sa performance, d'en dégager les points forts et les points à améliorer (voix, postures, élocution, etc.) : « *C'est aussi utile quand on a un exposé à faire et on s'enregistre avec son propre téléphone c'est une forme d'auto évaluation quand on a à exploiter et à améliorer* » (EIZFSJESAS, L.54-55). Cette pratique a été aussi discutée lors d'un focus-group :

- C'est leurs camarades qui font ça ...puis ils visionnent leurs fautes, les gestes, les tiques...c'est une manière de s'auto-évaluer...parce que quand tu dis à l'étudiant... tu as fait cela ou ceci ...mais quand il le voit il le croit beaucoup plus.
- Ou il est plus conscient quand il visualise en ce que tu as appelé « auto-diagnostic » il se rend compte de ses failles...ses tiques, etc. » (FGÉCOM, L.29-34).

Cette pratique est pour certains enseignants une manière de détourner le manque de moyens (rétro projecteur, pc, etc.). Les apprenants exposent alors de leurs *smartphones*, et comme le travail est fait dans les normes, les enseignants n'y trouvent pas d'inconvénients :

J'ai remarqué que faute d'avoir les moyens de travail comme : le rétroprojecteur, les pc,...le *data-schow*...ils exposent à travers leurs téléphones...du moment que je constate qu'il a fait un exposé dans les normes...pourquoi pas ? Je ne peux pas leur interdire les *smartphones* (FGAC, L.41-43).

À notre demande d'éclaircissements sur l'usage du *smartphone* comme support de présentation orale, le répondant nous a expliqué que les étudiants s'en servent au moment de la prestation en tant que support audio-visuel :

Non, au moment de la prestation...par exemple...la séance précédente... j'ai demandé de préparer un travail en classe, ils ont exposé avec le *smartphone*, au lieu d'avoir des fiches ou un pc...sorte de support. (FGAC,L .47-50)

2.3 La compétence de l'écrit

Lors d'activités sur des supports écrits, souvent les étudiants sont devant plusieurs difficultés : la compréhension de la consigne, des mots difficiles, de la terminologie, dégager le plan, répondre aux questions, reformuler, résumer, etc. Ces diverses opérations nécessitent du temps et de l'effort de la part des apprenants et sont très souvent réparties sur plusieurs séances. L'emploi du *smartphone*, selon les interrogés, « *économise le temps et l'énergie* » comme déclaré par l'enseignant dans cet extrait :

C'est juste pour trouver la matière à rédiger, ils ont l'information sur place...au lieu d'attendre qu'ils entrent chez eux...et par exemple...si nous allons travailler sur une thématique donnée, l'élaboration de plan pour certaines thématiques ; ils auront besoin de matières et ils l'auront sur place...ils vont ressortir les éléments dont ils ont besoin et en faire usage...on économise du temps et de l'énergie » (FCÉCOM,L .36-41).

2.3.1 Comprendre la consigne

Si la compréhension de la consigne n'est pas une fin en soi, elle s'avère la première étape vers la réalisation de l'activité d'apprentissage. Disposer d'un *smartphone* en classe au moment de la réalisation de la tâche semble faciliter le déchiffrage et la bonne compréhension de la consigne. À ce propos, un enseignant nous explique :

{...} c'est plus facile à donner une consigne à réaliser que s'ils ont un dictionnaire version papier... ça crée le moment de la recherche au sein de la classe... 5 mn...les définitions sur différents sites...on les discute ...les compare... ils peuvent aller sur des sources différentes...les confronter et ...sélectionner celle qui se rapproche le plus du domaine... et ça crée une dynamique. (EIAFLSHM,L .42-46)

Cet extrait retrace les étapes que suit l'enseignant en classe pour accompagner ses apprenants dans leur démarche, à savoir : chercher les définitions, les discuter, les comparer, confronter diverses sources et enfin sélectionner l'acception la plus adéquate au domaine de spécialité. Ces étapes d'analyse et de tri, selon l'enseignant interrogé, stimule les apprenants et crée une dynamique dans la classe.

2.3.2 La recherche documentaire

Avoir l'information « sur le champ », de la matière pour l'élaboration de plan, faire des recherches sur des thématiques...

Cette semaine je travaillais sur le paragraphe informatif...j'ai donné une notion générale comme le marketing...et j'ai demandé aux étudiants : cherchez sur vos smartphones, je vois pas de mal...l'accès à l'information est sur le champ.(FGAC,L :64-66)

Les enseignants lors de ce focus group ont mis l'accent sur l'apport considérable du *smartphone* et l'instantanéité de l'information « sur place » qui leur fait gagner, à tous, du temps et de l'énergie. Désormais, le blocage devant la compréhension de termes difficiles ou nouveaux est fini, puisque la possibilité de se connecter et d'avoir l'information est rendue facile par la présence du *smartphone*. Certains enseignants demandent eux-mêmes d'en avoir recours : « *Je voudrais aussi ajouter que si on travaille sur un texte...ils me disent : j'ai pas compris tel mots...je leur dis connectez-vous et cherchez les définitions.* »(FGÉCOM,L .79-80). Le *smartphone* facilite alors l'accès à l'information, n'importe où, n'importe quand. En effet, cette accessibilité informationnelle s'est avéré une source de « confort » aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant, comme le souligne un interrogé :

Dans certaines situations oui il faut pas se leurrer il faut pas fermer les yeux c'est aussi un confort pour nous pour les profs {...} C'est-à-dire qu'il nous aide... moi je peux apporter une seule de définition mais...quand je leur dis par exemple consulter Google donc pour avoir votre définition à vous c'est qu'il facilite par exemple la compréhension... ils ont même chercher qui s'approprie en quelques sortes ce travail...(EISFSJESM,L.51-57).

2.3.3 Le vocabulaire

L'accord sur l'apport du *smartphone* en vocabulaire et plus particulièrement le discours de spécialité est quasi unanime. La nature du module dédié à l'apprentissage de la langue française contraint les enseignants à privilégier les textes de spécialité (module intitulé : langue et terminologie)⁶⁷. À ce propos, un enseignant nous confirme : {...} *généralement pour chercher la définition des mots difficiles...surtout quand il s'agit d'un terme de spécialité...* (EIHFSBM, L.29-30). Utiliser les moteurs de recherche comme ressources pour trouver des idées par exemple est aussi une activité très sollicitée, comme nous démontre cet extrait d'un focus-group :

{...} quand on a un travail de groupe...ils ont besoin d'idées et n'ont pas fait de recherche préalable, et moi, prise par le temps, je leur dis prenez vos téléphones...puisez dans des sites l'information dont vous avez besoin et on travaille ainsi. (FGAC, L.13-15)

C'est alors, l'enseignant qui demande de l'utiliser. En résumé, le *smartphone* figure désormais parmi les outils de travail, comme l'indique un enseignant : « *Oui ! ces dernières années...je constate que le smartphone figure parmi le matériel des étudiants...oui{...}* ». (EIHFSBM, L.26-27).

Nous examinerons dans les lignes qui suivent la position du *smartphone* entre la permission et la défense.

3. Smartphone : le regard des enseignants

3.1 Entre interdiction et approbation

3.1.1 Interdiction

Départagés entre l'autorisation et l'interdiction, certains enseignants l'interdisent et le confisquent, d'autres, par contre, vont jusqu'à demander d'eux-mêmes l'usage des *smartphones* en classe. Un interviewé a même qualifié l'interdiction de « double frustration » ; la première serait de se perdre dans les notes de cours et la deuxième de se voir privé d'un outil qui leur appartient, personnel et familial. L'enseignant est allé même jusqu'à tolérer des usages strictement personnel, comme exprimé dans l'extrait ci-après :

⁶⁷Je vous renvoie au chapitre premier.

{...}le fait de répondre à un message urgent donc on ne peut pas les couper du monde extérieur puisque ce serait une manière de nuire à leur identité surtout que le besoin nos jours devient de plus en plus fort à ne pas quitter son téléphone (EIZFSJESAS,L .40-42)

L'interdiction du terminal mobile en classe est, en effet, due à plusieurs motifs. Généralement quand l'enseignant constate que l'apprenant est déconcentré de l'activité, qu'il consulte des messages personnels, ou qu'il s'amuse avec. Nous citons à ce propos : ... *je tolère mais si je vois que l'étudiant le consulte en cachette ou est en train de filmer par exemple...alors là...je l'arrête et je le confisque.*(EINFLSHAC,L.34-35)

Dans l'impossibilité de savoir ce que l'étudiant fait de son téléphone intelligent, l'enseignant peut le confisquer, notamment dans des moments « en dehors de l'activité », comme laisse entendre cette discussion entre enseignants lors d'un focus-group :

-Moi aussi je le fais...mais je ne tolère pas tout le temps : un simple cours où le professeur donne l'information et ils n'arrêtent pas de toucher leurs téléphones...Là j'interviens pour interdire l'utilisation...

-Déjà...son usage hors cadre d'une activité...le fait de l'avoir sous la main est interdit. FGAC, L.21)

Un enseignant a attiré notre attention sur les pancartes qui interdisent l'usage des téléphones mobiles, présentes partout dans la faculté en question :

L'idée...c'est les affiches à la faculté qui interdisent l'usage des téléphones...et du coup dans leurs têtes c'est proscrit mais ils ne sont pas en mesure de savoir si c'est interdit en classe ou le jour de l'examen (FGDA,L.24-26).

3.1.2 Autorisation

Face à une génération dite « numérique », les enseignants se trouvent départagés entre le refus et l'acceptation de l'introduction des nouvelles technologies dans leurs classes. Ainsi, un enseignant nous déclare :

les jeunes c'est aussi une génération qu'il faut pas négliger ils sont tout le temps collé à leurs smartphones... quand vous tolérer quelque chose qui est interdite ailleurs ça les encourage (rire) ça m'est arrivé au début moi et ça les a étonné quand je leur demandais consulter il me regardait comme ça (rire) la première fois ça m'est arrivé avec les groupes... la première fois il me disait... madame on a pas la connexion le deuxième cours... le troisième après au fil du temps ils ont commencé à acheter les connexions(EISFSJESM, L.44-49)

Si certains enseignants répondent par un « *Oui, c'est autorisé* » (FGÉCOM,L.8), d'autres, par contre, affirment qu'il s'agit d'un accord conditionné :

-C'est pas un oui catégorique ...des fois c'est interdit, tout dépend de l'activité... Je leur dit toujours : je ne pose pas la question au téléphone mais à ce que vous avez dans vos têtes !

-Mais généralement les étudiants sont sensibles à ça ...Ils ne l'utilisent pas dans le cours au moment où le professeur parle. (FGÉCOM, L.12-15).

Un autre interrogé nous confie ceci : « *...parfois on peut le faire à ma demande par exemple : je peine à trouver une définition ou la traduction... les étudiants de sociologie sont toujours tentés de traduire...* » (EIAFLSHL, L.19-20).

Si certains interrogés disent n'avoir aucun problème à accepter l'usage des smartphones en classe : « *Oui...moi ça ne me gêne pas.* » (FCÉCOM, L.24). D'autres avouent solliciter cet usage. Comme explicité dans l'extrait suivant :

Je recommande à mes étudiants de consulter *Google* rien que pour la nature de notre cours...c'est un cours en langue française à des arabisants...on a toujours besoin de *Google* traduction ou parfois pour chercher les définitions... (EISFSJESM, L.37-39).

En effet, cette autorisation se décline sous différentes manifestations et selon diverses justifications. D'abord, il y a ceux qui l'autorise car ce sont eux qui demandent ce recours : « *Ils ne l'utilisent jamais en dehors de l'activité...moi quand je leur demande de faire des recherches...ils le font car c'est moi qui l'autorise* ». (FGAC, L.47-48). Sinon, le *smartphone* est confisqué, nous avoue un interrogé : « *C'est quand je lui dis : prends ton téléphone...mais sinon...moi...je ne le laisse pas sur la table* » (FGAC, L.22). Ensuite, il y a une catégorie

d'enseignants qui ont trouvé des stratégies pour autoriser l'usage du *smartphone* en classe. Un enseignant nous explique ceci :

Au début...j'établis un contrat pédagogique avec mes étudiants.{...}alors, après trois ou quatre séances et au degré de leur implication...de leur sérieux ...là je les laisse utiliser le téléphone...mais toujours en travaux de groupe (FGAC,L .28-31).

Un autre interviewé nous déclare qu'il « {...} *les laisse utiliser le téléphone...mais toujours en travaux de groupe.* » (FGAC, L : 31). Nous constatons que bon nombre d'enseignants interrogés ont lié l'usage du *smartphone* à l'activité de groupe. Est-ce une stratégie pour favoriser le travail d'équipe ? Ou, est-ce la mutation du *smartphone* de sa sphère privée à la sphère commune qui lui octroie ce laissez-passer en classe ?

3.2 Les atouts du *smartphone* au regard des enseignants

Tantôt proscrit, tantôt prescrit, la place qu'occupe le terminal mobile dans la classe de FLE est largement controversée. Pour certains,...*C'est un outil très précieux de rendre l'apprentissage plus efficace... plus attrayant et plus fonctionnel.* (EIZFSJESAS,L.31-32). Certains professeurs s'aperçoivent des avantages du *smartphone*. C'est le cas de cet enseignant qui nous avoue que :« *on peut très bien utiliser le smartphone pour le côté positif.*» (FCÉCOM,L .48).

3.2.1 Un outil d'aide à l'apprentissage au même rang que le dictionnaire

Le téléphone intelligent supplée au dictionnaire dans la majorité des entretiens menés : « *En l'absence de dictionnaire ou de pc le smartphone peut faire l'affaire* ». (FGÉCOM,L .81) tandis que : « {...} *ceux qui ont des téléphones ordinaires ramènent des dictionnaires.* » (FGDA, L .65). Lors d'un focus-group, un enseignant nous elle compte le *smartphone* comme matériel intégré aux ressources didactiques, comme laisse entendre le discours d'un enseignant qui demande en premier lieu la disponibilité des *smartphones* :

Non, même s'ils ne le sont pas, une fois j'ai demandé : est-ce que vous avez des téléphones intelligents et la connexion ? Non, on les a pas. Beh...c'était pour les utiliser pour une activité et bon l'activité est tombée à l'eau...puisque'ils n'ont pas le matériel (FGDA,L .9-11).

3.2.2 La richesse de l'image

L'analyse des *verbatim* nous a dévoilé un autre apport du *smartphone* en classe de FLE. Il s'agit de la visualisation par les images qu'offrent les moteurs de recherche sur Internet. Dans des cours techniques ou scientifiques, l'apport de l'image est indéniable. À ce propos, un enseignant explique que :

{...} je trouve surtout efficace dans l'apport des images {...} Par exemple, la Géographie par voie visuelle est plus efficace par exemple. (EIAFLSHM, L.47-49).

3.2.3 Modalités de travail

Nous avons questionné les interviewés sur les modalités de travail mises en oeuvre lors de l'utilisation des *smartphones* en classe. Le constat général est que le recours au téléphone intelligent et (ou) le partage de la connexion implique un certain rapprochement, une mise en commun qui favorise le travail de groupe. Certains enseignants trouvent qu'il crée une dynamique de groupe, tel qu'exprimé dans le focus-group :

-Moi je le tolère pour des activités de groupe...pour la recherche et puis ils reformulent...

-Pour moi...c'est surtout en binôme... ils partagent. (FGDA,L.69)

C'est dans la finalité de susciter le travail de groupe que l'enseignant autorise l'usage du *smartphone*. À ce propos, un enseignant avoue :

Moi, je le fais juste pour favoriser la dynamique de groupe...un exercice par exemple, je fais photocopie pour deux ou trois personnes et ils le partagent par *WhatsApp* ...car eux... ils se connaissent mieux (FCÉCOM, L.42-44).

Un enseignant nous déclare qu'il l'autorise afin de créer une atmosphère favorable où règne l'interactivité : {...} *l'aider pour mieux se sentir à l'aise dans un cours d'interaction.*(EIZFSJESAS,L.33)

3.2.4 Des compétences transversales : les *soft-skills*

Les entretiens avec les enseignants nous ont révélé d'autres usages pédagogiques du *smartphone*. Nous avons réunis quelques-uns ici sous la rubrique des « compétences transversales ».

Développer l'esprit d'équipe et de partage

Cet objectif est, chez certains enseignants, prolongé *extra-muros*. Il se manifeste dans la création de groupe *whatsapp* pour le partage des documents, des informations, etc. Une majorité d'enseignants interrogés disent déléguer l'administration des groupes *whatsapp* à des étudiants-médiateurs tandis qu'une rareté déclare faire partie de ces groupes. Nous citons l'extrait suivant :

{...}très intéressant aussi, c'est le travail en groupe...cette modalité de travailler en groupe oui elle est... Très très sollicitée... Parce que vous voyez pour travailler en binôme ou... s'entraîner pour faire des exposés ...il y aura des échanges.... plus d'interaction entre les apprenants... Chacun va travailler sur sa partie et va l'envoyer à son camarade ... et l'autre quand il va la voir il va effectuer quelques modifications... et des corrections et il va la renvoyer à l'autre... et donc il y a ce travail d'équipe... mais qui va développer...leur savoir-être et qui va développer aussi les relations de...pousser la confiance en soi...cette responsabilité ...parce qu'il va se sentir responsable... Bien sûr il va bien organiser sa partie... pour que le travail soit correct... donc on travaille la compréhension de l'écrit, la compréhension de l'oral, des compétences en relation avec le savoir-être {...} (EIRFSJESAC, L.131-140)

Encourager à la lecture

À maintes reprises, les interviewés ont mis l'accent sur l'opportunité de lire. Nous citons à titre d'exemple : *Je vois que ça les poussent à lire...autrement, mais ils lisent.* (FGDA, L.88). La transportabilité du *smartphone* fait de lui un support de lecture, n'importe où et n'importe quand (ATAWAD).

Consolider la confiance en soi

La pratique de l'autoscopie aide l'apprenant à constituer un regard critique sur soi, à accepter le jugement de l'autre et à améliorer sa prestation par une auto et co-évaluation.

Attiser la curiosité

Avoir l'information à portée de main ne laisse pas de prétexte aux difficultés d'accès à l'information, immédiatement. Ceci accroît les espérances de certains enseignants au point de vouloir installer chez leurs apprenants cette curiosité de chercher l'information et l'avoir instantanément *via* leurs *smartphones* : « *Moi j'aimerais bien que mes étudiants aient la curiosité pour comprendre ce qu'ils ont à faire... ou même traduire pour comprendre la règle ou la consigne.* » (FGDA, L.52-53).

Organiser et gérer son apprentissage : des compétences métacognitives

Le *smartphone* est employé comme outil d'aide à l'organisation cognitive et réduire les difficultés de la tâche qui peuvent être par exemple : la multiplicité et la longueur des étapes à accomplir. Un enseignant nous explique ceci :

{...} c'est aussi favorable dans un travail en groupe où on aimerait recueillir des idées...des productions sur des thématiques...même des règles grammaticales... c'est aussi un moyen pour organiser son cours...y revenir une fois chez soi et restructurer le cours...les informations... c'est aussi utile quand on a un exposé à faire et on s'enregistre avec son propre téléphone c'est une forme d'auto évaluation quand on a... à exploiter et à améliorer. ... (EIZFSJESAS, L.51-55)

Les compétences métacognitives (compétences de formalisation, de contrôle, de régulation, d'auto-évaluation, etc.) sont aussi facilitées par le recours au *smartphone*. Selon un enseignant, le téléphone intelligent peut aussi accentuer la concentration :

Il réduit le temps, l'effort et accentue la concentration et puis c'est un outil qui joue le rôle de mémoire, on peut y revenir tant qu'on peut pour accéder à l'information...le *smartphone* facilite aujourd'hui l'apprentissage, le rend surtout accessible (EIZFSJESAS,L.71).

3.2.5 Rapport à l'enseignant

Face à une population jeune et plus habile à utiliser les *smartphones*, l'enseignant a le sentiment d'être en quelque sorte à la remorque : « *ce n'est pas un oui catégorique : des fois c'est interdit, tout dépend de l'activité. Je leur dit toujours : je ne pose pas la question au téléphone mais à ce que vous avez dans vos têtes !* » (FGÉCOM, L.32). D'autres enseignants,

par contre, y voit : « *Un rapport de nécessité...on en a besoin.* » (FGDA, L.85). Le *smartphone* est aussi utilisé par certains enseignants, tel que déclaré par un participant :

En tant qu'enseignante...je peux lancer des exercices à la dernière minute que les étudiants téléchargent chez eux...quand ils ont la connexion et on travaille avec en classe...de même pour l'évaluation... j'utilise mon *smartphone*...via *Facebook* et les groupes de discussion *MSN*.(FGDA,L.76).

Pour la rapport enseignant/enseigné, une bonne partie des répondants sont convaincus que : « *Le smartphone ne peut pas porter atteinte à la relation enseignant /étudiant ; au contraire, le téléphone facilite le travail.* » (FGAC, L : 57-58). Toutefois, son usage au sein de la classe est source de gêne pour l'enseignant. La majorité des interviewés pensent que pour en tirer le meilleur profit, il faut le cadrer :« *il faut le cadrer* » (FGAC,L :63).Un autre enseignant explique davantage : « *Je pense que le travail avec les TIC doit être cadré, pensé et réfléchi...car si le professeur ne cadre pas l'activité, les étudiants ont tendance à se laisser aller* ». (FGDA,L :96-97)

La plupart des enseignants interviewés insistent sur la nécessité de cadrer l'usage des *smartphones*, vu que les enseignants sont très souvent « hantés » par l'envie de contrôler l'étudiant en classe pour savoir ce qu'il fait avec son *smartphone* :

Moi ça m'aide ... à concilier le travail ça facilite la compréhension les étudiants... le groupe-classe et animé tout le monde se met au travail personne ne reste dans son coin etc... à recevoir ...n'est plus une boîte de réception passif exactement il devient actif cherche lui-même c'est vrai il a le droit de consulter les notifications on n'est pas là on ne fait pas le policier devant chaque étudiant à le contrôler ... c'est vrai ça c'est le souci de la majorité des profs c'est de perdre le contrôle quand on introduit un outil est rangé à la classe on est dans le souci de perdre le contrôle...est-ce qu'on le perd vraiment ... si vous faites confiance à vos étudiants vous leur dites oui.. il faut quand même parfois fermer l'œil oui exactement fermer l'œil c'est normal on ne peut pas contrôler un groupe classe de 60 personnes pour leur dire non il faut pas répondre à tes notifications... il faut pas répondre à tes messages etc. (EISFSJESM ,L.124-133)

Le témoignage de cet enseignant révèle aussi les difficultés dues à l'usage d'un outil relevant de la sphère privée, quoiqu'il suggère de faire confiance à l'étudiant, le responsabiliser en lui laissant une marge de liberté. Sur ce point, la majorité des participants insistent sur l'obligation de « cadrer » l'activité instrumentée par un *smartphone*.

4. Smartphone : outil équitable ou orthèse pédagogique ?

4.1 Accessibilité, clé de voûte

Cette thématique a été déduite de façon générale des échanges avec les enseignants. Nous présenterons les résultats selon quatre indicateurs, à savoir : l'équité d'accès, de traitement, des acquis, de résultats.

Le fait que l'outil de travail (le *smartphone*) soit disponible et accessible est très souvent un avantage cité par plusieurs interviewés. Nous citons à cet égard l'extrait suivant :

Les étudiants qui assistent à nos cours ont presque tous un téléphone portable je dirais même que la plupart ont un smart avec une connexion 4G...ceux qui sont abonnées à un organisme téléphonique...rares sont ceux qui n'ont qu'un téléphone...on va dire classique. (EIZFSJESAS, L.4-7)

L'équipement des apprenants en *smartphone* est indépendant du milieu socio-économique, souligne un enseignant : « À notre grande surprise, même si ces étudiants viennent d'un milieu social pauvre ces jeunes ont en poche un téléphone de marque qui nullement ne reflètent la classe sociale à laquelle ils appartiennent... » (EIZFSJESAS, L.911).

Toutefois, dans certains établissements, les enseignants nous ont confirmé la rareté des *smartphones* au sein des classes. Ceci rebute les enseignants face à l'utilisation de cet outil, mais aussi par peur d'occasionner une certaine gêne chez ceux qui n'en disposent pas, comme le souligne un enseignant dans l'extrait suivant : « Non, juste quelques-uns ...le reste ont des téléphones ordinaires et sont gênées de les faire sortir et se retournent vers un camarade qui a un *smartphone*. »(FGDA, L.12)

Certes, le souci d'homogénéiser les outils de travail assaille tout enseignant. Le *smartphone*, quoiqu'il soit un outil personnel, marque l'espace de la classe en tant qu'outil d'aide à la réalisation de la tâche. Les enseignants soulèvent le constat désolant du manque d'équipement ou de l'inégalité en terme d'acquisition de *smartphone* (mêmes fonctionnalités, même gamme, mêmes performances). Nous citons ainsi l'extrait ci-après :

Je dirai que la seule difficulté qu'on peut avoir dans une séance où le téléphone est utilisé comme outil d'apprentissage... c'est lorsque ça permet à certains de recourir à ça alors que d'autres n'ont pas la possibilité de faire

comme eux, par exemple... un étudiant qui n'a pas des options dans son téléphone comme télécharger un document ...le rythme de la séance dans ce cas n'est pas le même pour ceux qui ont un téléphone et d'autres qui ne l'ont pas l'info donc... tarde à parvenir pour ceux qui ne sont pas dans la réception...(EIZFSJESAS,L.59-64)

Le problème de la connexion est selon les enquêtés un obstacle majeur à l'introduction d'outils numériques à l'université. Comme le souligne un enseignant : « *Le problème c'est qu'ils n'ont pas toujours la connexion* » (FGDA, L.48). Pour les enseignants qui ont déclaré avoir recours au *smartphone* en classe, ils ont mis l'accent sur la possibilité de mise en commun autour de la même activité, usant du même matériel didactique. En effet, le *smartphone* supplée aux autres outils didactiques et par conséquent, sa multi-fonctionnalité fait de lui un instrument accessible et efficace : « *{...}ils peuvent pas avoir tout le temps le dictionnaire et un traducteur sous la main...et du coup...le téléphone est là et il fait l'affaire* » (EIHFSBM,L.30-31).

Enfin, nous soulignons le souhait résumé dans la déclaration d'un enseignant face au manque d'infrastructure nécessaire : « *{...}En fait, on a besoin de classe connectée...d'une smart-classe* » (FGDA,L.53). En l'absence de réseau Internet (wifi) au sein de l'université, les étudiants ont recours aux moyens personnels (la 4G) :

Non ça marche pas... bon c'est la 4G on partage la connexion parfois ensuite se sont chacun il y a des étudiants qui partagent entre eux... ils savent déjà que je vais leur demander de consulter le smartphone donc qu'est-ce qu'ils ont fait ils ont acheté leur propre connexion (EISFSJESM, L.66-68)

4.2 Les difficultés rencontrées

Le premier obstacle auquel sont confrontés enseignants et apprenants est l'absence de réseau Internet. La plupart des interrogés nous ont confirmé ce constat, comme précédemment discuté. Le second écueil à l'usage des *smartphones* en classe est l'équipement. Tous les étudiants n'ont pas un *smartphone*. De plus, certains enseignants ont remarqué que les étudiants ayant un téléphone « simple » sont gênés de le faire sortir en classe, comme le souligne l'enseignant : *Oui {...} mais il y a aussi ceux qui ont des téléphones ordinaires et ont honte de le faire sortir.*(EIHFSBM,L. 44-45)

En définitive, force est de constater que le déclaratif, pour pertinent qu'il soit dans l'évaluation des perceptions et des représentations il demeure imprécis pour la saisie des durées et des fréquences. L'étude devra donc être corroborée par une étude quantitative. Les pages qui suivent seront consacrées à l'interprétation des résultats par une triangulation des données empiriques.

Chapitre 4 : Interprétation, discussion des résultats et perspectives de recherche

Introduction

Le dernier chapitre de la deuxième partie sera réservé, d'une part, à la discussion des résultats obtenus de l'enquête mixte, et d'autre part, à la présentation d'une ébauche de modèle conceptuel. Nous débuterons par un rappel des questions de notre étude avant de procéder par une triangulation des données empiriques et des indicateurs issus de notre cadrage théorique et conceptuel. Nous tenterons d'analyser les éventuelles corrélations entre les différentes variables tout en faisant appel aux *verbatim* des interrogés afin de vérifier la validation ou l'invalidation de nos hypothèses et sous-hypothèses de recherche. Les résultats obtenus feront l'objet d'une discussion avant de clôturer le dernier chapitre de cette recherche.

1. Retour sur les hypothèses et questions de recherche

Comme précédemment annoncé, notre sujet de recherche sur l'usage du *smartphone* pour l'apprentissage du FLE est tout récent. Devant une assez faible revue de littérature à ce sujet, et nos multiples questionnements nées du souci d'une description signifiante, notre cadrage conceptuel s'est déclaré hétérogène dans la mesure où il puise ses concepts opérants de divers champs épistémologiques (l'ergonomie cognitive, la théorie instrumentale, l'approche systémique, le (socio) constructivisme, le m-Learning, l'équité éducative). Composer un tel cadre conceptuel nous paraît idoine à notre paradigme de départ et notre positionnement épistémologique (phénoménologie, fonctionnalisme), notre refus du déterminisme technique pour une vision anthropo-centrée du rapport de l'homme à la technologie et enfin, notre vision de l'utilisateur, non pas passif mais capable de catachrèse : cette dialectique entre l'apprenant et la technologie. Notre étude pourrait alimenter la réflexion sur les détournements d'objet personnel à des fins d'apprentissage et enrichir, pourquoi pas, l'offre artefactuelle de la part des concepteurs. Le tableau ci-après résume notre démarche selon trois focales d'analyse : micro-méso-macro :

	Niveau de recherches	Hypothèses et questions de recherche	Cadres théoriques convoqués
Macro	Enseignement supérieur/choix institutionnels	Le <i>smartphone</i> est un outil équitable	Sociologie des usages, équité éducative, ergonomie cognitive
Méso	Relation enseignant/apprenants et apprenants /apprenants	Le <i>smartphone</i> favorise l'émergence de « communauté d'apprentissage »	Théorie de l'activité ; ENA, EPA, CoV
Micro	Construction du Savoir/Usages et pratiques en classe/réalisation des micro-tâches	Le <i>smartphone</i> facilite l'apprentissage du FLE (compétences linguistiques et transversales)	(Socio-constructivisme) ; M-Learning ; la théorie instrumentale

Figure 47: Correspondance des trois niveaux de recherche, hypothèses et cadre théorique

L'apprentissage du FLE se situe au niveau micro de la sphère universitaire (réalisation de l'activité d'apprentissage). Au niveau méso, par l'échange et l'interaction qui se tient dans et en dehors des murs de l'université (formel et informel). Au niveau macro, l'enjeu est de faire des technologies nomades un levier de transformation vers un enseignement supérieur pour tous, durant toute la vie. Ainsi, nous rappelons nos hypothèses de départ :

Hypothèse principale 1 : (niveau micro et méso)

L'usage du *smartphone* en classe est un usage détourné (une catachrèse) qui le transforme en outil d'apprentissage du FLE.

SH1.1 : Le *smartphone* reçoit des schèmes d'usages associés

SH1.2 : Le *smartphone* remplit des fonctions attribuées

SH1.3 : Une communauté d'apprentissage peut être formée autour du *smartphone*.

Hypothèse principale 2 : (niveau macro)

Le *smartphone*, introduit en classe et utilisé à des fins d'apprentissage, est un outil pédagogique équitable.

SH2.1 : Le *smartphone* assure l'équité d'accès

SH2.2 : Le *smartphone* assure l'équité des acquis

SH2.3 : Le *smartphone* assure l'équité de traitement

SH2.4 : Le *smartphone* assure l'équité de résultat

L'interprétation et la discussion des résultats sera une triangulation entre les données qualitatives, quantitatives et cadrage théorique. En d'autres termes, nous essayerons d'analyser les éventuelles correspondances entre les différentes variables tout en faisant appel aux *verbatim* dégagés des entretiens menés dans l'objectif de vérifier nos questions de départ.

2. Vérification des hypothèses

2.1 L'hypothèse 1

Dans le dessein de défricher la première hypothèse et qui considère le *smartphone* en tant qu'outil d'apprentissage du FLE, nous nous sommes référé, dans un premier temps, à la théorie instrumentale afin de prouver que ce détournement d'usage est effectivement une catachrèse. Ensuite la didactique des langues étrangères constitue le socle théorique qui a orienté l'identification des éléments cognitifs, méta-cognitifs et socio-cognitifs mis en oeuvre dans l'apprentissage du FLE. Dans cette perspective, l'artefact doit pouvoir associer des schèmes d'usage à même de favoriser l'apprentissage du FLE. Ce sont, en effet, des formes de l'instrumentation : association de schèmes d'action déjà constitués. Mais aussi de l'instrumentalisation : adaptation du *smartphone* aux besoins d'apprentissage et attribution de fonctions : épistémique, heuristique et pragmatique. Nous examinerons également sa place

dans la palette instrumentale à la disposition de l'étudiant (personnel et institutionnel). Le *smartphone* est donc considéré comme outil cognitif au service de l'apprentissage du FLE.

2.1.1. Des schèmes d'usage associés

Pour Goigoux (2007), « *le concept de schème est utile pour rendre compte à la fois des routines professionnelles et de l'inventivité des enseignants mis face à des situations certes répétitives, mais toujours singulières* ». Nous trouvons cette définition *ad hoc* pour parler de l'activité de l'apprenant. Vergnaud (1990, p. 159) redéfinit la notion piagétienne originale de schème, en le caractérisant comme « *une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations données* » ; il ajoute que « *c'est dans les schèmes qu'il faut rechercher les connaissances-en-acte du sujet, c'est-à-dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action du sujet d'être opératoire* ». (1990, p.136). Se référant à la littérature autour de la notion de « schèmes sociaux d'usage », ces derniers facilitent l'assimilation des situations auxquelles l'utilisateur est confronté et permettent ainsi d'assigner aux objets/artefacts des significations en fonctions de l'orientation de l'activité d'apprentissage et des tâches à effectuer. De surcroît, ces schèmes organisent l'action, l'utilisation et la mise en œuvre de l'artefact : « *ils s'actualisent sous forme de procédures adéquates à la singularité de la situation* » (Rabardel 1995, p. 94).

Au regard des résultats de notre enquête empirique, nous avons constaté que le *smartphone* peut s'associer à divers schèmes d'usages (composants cognitifs). Nous les avons répertoriés comme suit :

2.1.1.2. Schèmes de compréhension de l'écrit

La compréhension d'un support écrit s'avère une compétence très souvent visée en cours de FLE. Par ailleurs, le niveau des étudiants du premier semestre des études universitaires amène les professeurs à consacrer une grande place à cet objectif : « *...D'abord c'est la compréhension oui c'est le niveau A2 et on travaille surtout la compréhension...* » (EISFSJESM, L.47). Lors d'une activité de compréhension de l'écrit, les étudiants après lecture du texte, s'organisent en sous-groupes ou en binôme, cherchent la signification des mots nouveaux pour répondre aux questions de compréhension. Dans chaque classe, un *smartphone* connecté servait de dictionnaire, de traducteur ou de moteur de recherche (98% des étudiants en disposent). Les étudiants discutent autour de nouvelles notions et des différentes acceptions découvertes dans les moteurs de recherche et ou les dictionnaires en

ligne. Après discussion, l'enseignant intervient afin de mutualiser les réponses. Il dirige alors l'activité de la compréhension selon l'objectif escompté. Premièrement, la consigne ne constitue plus une entrave pour l'apprenant ni un pensum pour l'enseignant. Le recours aux moteurs de recherche a largement facilité la tâche. Deuxièmement, le fait d'avoir l'information « *sur le champ* » offre de la matière pour élaborer un plan, faire des recherches sur des thématiques en relation avec leurs domaines de spécialité, etc. autant d'activités nécessaires à la bonne compréhension du support écrit. Les enseignants lors d'un focus-group ont mis l'accent sur l'apport considérable du *smartphone* et l'instantanéité de l'information « *sur place* » qui leur fait gagner, à tous, du temps et de l'énergie. Désormais, le blocage devant la compréhension de termes difficiles ou nouveaux est fini, puisque la possibilité de se connecter et d'avoir l'information est rendue facile par la présence du *smartphone*. Certains enseignants demandent eux-mêmes d'en avoir recours : « *Je voudrais aussi ajouter que si on travaille sur un texte...ils me disent : j'ai pas compris tel mots...je leur dis connectez-vous et cherchez les définitions* ». (FGÉCOM, L.79-80). La compréhension de l'écrit est alors largement facilitée par l'usage du *smartphone*.

2.1.1.3 Schèmes de production de document écrit

Recueillir des idées et chercher de la matière afin de produire sur des thématiques données est un préliminaire incontournable à la production écrite. A cet effet, les étudiants puisent dans les sites Internet : « *...c'est aussi favorable dans un travail en groupe où on aimerait recueillir des idées...des productions sur des thématiques...* » (EIZFSJESAS, L.51-52). En outre, l'examen statistique des données quantitatives nous dévoile que plus de 78% des étudiants enquêtés utilisent leurs *smartphones* pour chercher des informations, et que plus de 84% le font pour trouver des synonymes. De même, l'étape de l'élaboration du plan est également facilitée par le recours au *smartphone* : « *...Si nous allons travailler sur une thématique donnée, l'élaboration de plan pour certaines thématiques ; ils auront besoin de matières et ils l'auront sur place...* » (FGÉCOM, L.38-40). Les enseignants interrogés précisent que la consultation des dictionnaires en ligne aide les étudiants à fournir des réponses plus élaborées : « *...C'est un outil d'aide à la production...il les aide à produire...à l'écrit...c'est très important ...pour reformuler ...chercher des définitions...des réponses à telles ou telles questions et on commence à faire la reformulation et composer ce qui est demandé...* » (EISFSJESM, L.59). Ainsi, la phase préparatoire du cours est également facilitée par le *smartphone*. De plus, le tri croisé : khi-2 et V de Cramer ont démontré que la compétence de l'écrit est hautement instrumentée par le *smartphone*

Variables		Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	V de Cramer
Disponibilité	C.E	1652,174	8	,000	0,909
	P.E	1333,333	8	0,00	0,816
Accès à Internet	C.E	818,182	4	0,00	0,905
	P.E	671,717	4	0,00	0,824
	C.E	433,824	4	0,00	0,659
	P.E	779,412	4	0,00	0,883
Téléchargement des applications	C.E	433,824	4	0,00	0,659
	P.E	779,412	4	0,00	0,883

Tableau 7: Test khi2 et V de Cramer pour la compétence de l'écrit

À la lecture du tableau ci-dessus, nous dégagons une forte dépendance entre la variable « disponibilité du *smartphone* » et la « production de l'écrit ». En plus, la valeur V de cramer indique une liaison hautement intense :

$$(\chi^2 = 0.00 \text{ p } < 0.5 \text{ à ddl : } 8) \text{ significatif et V : } 0,816$$

Le tableau nous laisse voir également une forte relation entre le « téléchargement des applications » et la compétence de la « production écrite » avec une valeur khi-2 de :

$$(\chi^2 = 0.00 \text{ p } < 0.5 \text{ à ddl : } 8) \text{ significatif et V : } 0,883$$

Et une valeur V de 0.883 < 1 qui dénote une forte liaison entre les variables étudiées.

Nous pouvons avancer que la compétence de l'écrit en cours de FLE est fortement facilitée par l'usage du *smartphone*. En d'autres termes, l'étudiant instrumente son téléphone intelligent afin de travailler la compétence de l'écrit. Cela dit, la première sous hypothèse est confirmée.

2.1.1.4 Schèmes de présentation et de production orale

Le *smartphone* aide aussi à présenter les prestations orales en tant que support. Un enseignant affirme qu'il « dépanne » dans une classe où nous n'avons pas d'ordinateurs : « *le téléphone intelligent fait l'affaire* ». Le *smartphone* supplée aux ordinateurs, par sa disponibilité, sa rapidité, sa portabilité et son adaptabilité. Par ailleurs, ces mêmes qualités rejoignent les caractéristiques du m-Learning catégorisées par Milrad (2004)⁶⁸.

Un enseignant a partagé avec nous sa grande surprise lorsque la première fois une étudiante a demandé d'être filmée au cours de sa prestation orale. D'autres initiatives s'en suivent et la pratique s'installe et crée une sorte de concurrence entre les étudiants (EIRFSJESAS). Ces enregistrements sont employés pour un visionnage et une évaluation par la suite. Plusieurs enseignants ont évoqué cette nouvelle façon de présenter les exposés *via* un *smartphone* qui fait office d'outil de projection qui remplace les fiches de lecture, un support à la fois cognitif et technique.

Les arguments avancés par les enseignants afin de justifier ce remplacement mentionnent le manque de ressources technologiques et techniques : « *faute d'avoir les moyens de travail* » (FGAC, L.41). Le *smartphone* s'avère aussi utile dans la phase préparatoire des exposés et la recherche documentaire. D'ailleurs les statistiques montrent que parmi les sources d'information⁶⁹ pour l'étudiant, vient en première position les sites Internet, suivi de l'enseignant et du *smartphone* en troisième position. Par la même occasion, il nous semble opportun de souligner que 54% des étudiants font souvent confiance au *smartphone* en tant que support pour accéder à l'information. De surcroît, certains enseignants déclarent demander eux-mêmes aux étudiants de « puiser » dans les sites les informations qui leur faut pour réaliser l'exposé demandé.

Enfin, le tri croisé que nous avons effectué nous a permis de dégager des correspondances entre l'apprentissage de l'oral et l'usage du *smartphone* en classe comme illustré dans le tableau suivant :

⁶⁸ Préalablement présentées dans le chapitre 2 de la première partie.

⁶⁹ Dans son Digital News Report 2020, le RISJ présente un sondage réalisé par YouGov auprès de plus de 80 000 consommateurs d'informations en ligne dans 40 pays. Les résultats montrent que 69 % des interrogés utilisent leurs smartphones pour accéder aux sources d'information sur une base hebdomadaire, les téléphones servant également de base préférentielle pour la consommation de clips vidéo ou de contenus audio comme les podcasts. <https://www.digitalnewsreport.org/survey/2020/> (consulté, le 9/10/2021)

		Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	V de Cramer
Disponibilité	C.O	1652,174	8	,000	0,999
	P.O	1239,13	8	0,00	0,787
Accès à Internet	C.O	816,919	4	,000	0,904
	P.O	817,621	4	0,00	0,904
Approbation du professeur	C.O	359,681	4	0,00	0,600
	P.O	400,871	4	0,00	0,633
Téléchargement des applications	C.O	359,681	4	0,00	0,600
	P.O	400,871	4	0,00	0,633

TABLEAU 8: TEST KHI2 ET V DE CRAMER POUR LA COMPÉTENCE DE L'ORAL

La valeur significative de Khi-deux ($\chi^2=1652,1741$ ddl = 4, et la valeur de p = 0,00), permet de rejeter l'hypothèse H0, selon laquelle les deux variables sont indépendantes et, par conséquent, la compétence de la compréhension orale est fortement liée, respectivement, aux variables : « disponibilité » et « accès à Internet » :

Disponibilité : ($\chi^2 = 0.00$ p <0.5 à ddl : 4) significatif et V :0,999

Accès à Internet : ($\chi^2 = 0.00$ p <0.5 à ddl : 4) significatif et V :0,904

Les deux variables « disponibilité » et « accès à Internet » ont l'impact le plus important sur l'usage du *smartphone* pour améliorer la compétence orale en FLE. L'accessibilité en termes d'équipement et réseau Internet est donc fortement influente sur l'instrumentation du *smartphone* en faveur de la compétence de l'oral. Il est à signaler qu'également l'« autorisation du professeur » et le « téléchargement des applications mobiles » sont aussi des variables déterminantes dans l'acquisition de cette compétence. Si l'on se réfère au tableau ci-dessus, le tri croisé nous a permis de vérifier l'impact de l'« approbation de l'enseignant » et le « téléchargement des applications » sur l'usage du téléphone intelligent en classe pour travailler la compétence orale. La valeur significative du khi2 est de ($\chi^2 = 0.00$ p

<0.5 à ddl : 4) et une valeur V de Cramer respectivement de V : 0,600 ; V : 0,633 ; V : 0,600 ; et V : 0,633. Ces valeurs comprises entre 0,40 et 0,80, la liaison est considérée comme forte.

Nous concluons que les variables étudiées présentent une association statistiquement significative, en conséquence, l'H0 est rejetée. La deuxième sous-hypothèse qui stipule que le *smartphone* facilite l'acquisition de la compétence orale en FLE est confirmée.

2.1.1.5 Schèmes d'aide au travail : un seul artefact et plusieurs instruments

Une grande partie de notre population enquêtée (les deux strates) disent utiliser le *smartphone* comme outil d'aide au travail. Il fait office de dictionnaire, de traducteur, conjugueur, etc. Toutefois, à la lumière des discussions avec les enseignants, ce schème ne concerne que des moments précis de la séance. Il s'agit principalement de la phase préparatoire de l'activité. En outre, ce schème est actualisé afin de pallier les insuffisances du matériel didactique. Par exemple, en l'absence de dictionnaire on a recours aux applications de traductions ou de dictionnaire, surtout bilingue, pour comprendre la signification d'un mot nouveau.

La multifonctionnalité du *smartphone* et le téléchargement des applications éducatives font de lui un véritable « couteau suisse ». Que ce soit pour traduire, définir, rechercher l'information, vérifier la prononciation d'un mot,... le *smartphone* devient une « ressource » intarissable aux yeux des apprenants et aussi des enseignants :

...quand on a un travail de groupe, ils ont besoin d'idées et n'ont pas fait de recherche préalable, et moi, prise par le temps, je leur dis prenez vos téléphones...puisez dans des sites l'information dont vous avez besoin et on travaille ainsi. (FGAC,L .13-15)

Un enseignant a même qualifié le *smartphone* de « bibliothèque mobile » (EIRFSJESAC, L.149). Ceci dénote la multifonctionnalité du *smartphone* et qui fait de lui un outil incontournable aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant.

2.1.2 Vers de nouvelles modalités de travail : le travail collaboratif

2.1.2.1 Schèmes d'activité collective instrumentée

Le *smartphone* est un outil de communication entre les étudiants et leurs professeurs et entre étudiants et leurs pairs. Ceci permet à l'enseignant de partager les supports de cours

avec ses étudiants (avant ou pendant le cours) notamment *via* les réseaux sociaux et les applications mobiles. En effet, l'entretien avec les enseignants a fait émerger un usage particulier des applications telles que *whatsapp*, et des réseaux sociaux tels que *Facebook* et *MSN* qui leurs servent de canaux de diffusion des supports de cours, des activités de renforcement et des travaux de groupe.

Ces résultats sont corroborés par les tests khi-2 et V de Cramer. (*cf*:le tableau qui représente ces résultats : p. 203). Avec une valeur asymptotique (bilatérale) de $p = 0,000 < 0,05$, un ddl = 2, nous pouvons avancer que ce résultat renvoie à rejeter l'hypothèse nulle H_0 et déclarer ainsi qu'il y a un impact de l'approbation de l'enseignant sur l'utilisation du *smartphone* en classe et le travail de groupe. À l'examen de la valeur V de Cramer, elle est de 0,19. Cela signifie que la relation entre les variables est moyennement faible.

Les résultats quantitatifs révèlent que 88% des étudiants font partie des groupes *whatsapp*. Ils y adhèrent pour plusieurs raisons : échanger, réviser, s'entraider, etc. Nous constatons que l'enseignant est quasi absent de ce genre de groupe. D'abord, l'analyse statistique montre qu'uniquement 23% des enseignants de FLE font partie des groupes d'étudiants sur *whatsapp*. La lecture des *verbatim* consolide ce résultat, car ils le font par le biais d'un délégué. L'enseignant prive dans ce cas les apprenants d'une présence pédagogique essentielle à la bonne marche du groupe virtuel.

Forts conscients que la réussite et la validation du module en question nécessite l'entraide et la participation de tous, les étudiants contribuent ensemble à résoudre les exercices, réviser les cours et s'accouder pendant les périodes de préparation aux examens.

Rappelons brièvement que l'apprentissage collaboratif⁷⁰ nécessite une certaine autonomie de la part de chaque étudiant. Ils travaillent ensemble pour la réalisation de la tâche. Simultanément, ils œuvrent pour l'accomplissement de la tâche confiée : répartition des tâches, résultats acquis/ micro-tâche/production finale/activités individuelles et collectives. En effet, ces nouveaux usages présentent une reconfiguration pédagogique. Pour autant, ces changements dessinent une nouvelle structure décentralisée, horizontale dans et en dehors de l'université. Ce qui a modifié substantiellement notre rapport au savoir et à l'autre, enseignant

⁷⁰Notons au passage que les premiers travaux sur le « groupe », dès les années 70, analysaient les dyades dans le cadre de l'apprentissage coopératif et par conséquent, se focalisaient sur la « dynamique interactive ».

et pair. Nous pouvons parler d'un apprentissage collectif instrumenté (Bernard, 2019). Ce dernier définit les situations collectives instrumentées comme suit : « *elles s'appuient sur un artefact qui médiatise les échanges, impliquant une activité dite instrumentée* » (Bernard, 2019 p.24).

La lecture des *verbatim* dégagés des entretiens et des focus-group éclaire l'attitude positive de certains enseignants face à l'introduction des *smartphones* en classe conditionnée par le travail en groupe, nous citons à cet effet un enseignant qui nous a avoué ceci : « *Moi, je le fais juste pour favoriser la dynamique de groupe...* » (FGAC, L.42). Pour d'autres enseignants, il n'est toléré que pour des activités de groupes et jamais pour des usages individuels. Nous pourrions interpréter cette attitude par le fait que c'est la migration du *smartphone* de sa sphère strictement privée à une sphère commune qui lui octroie ce laissez-passer et cette indulgence de la part de l'enseignant. (Soulagé de voir le *smartphone* sous le contrôle de la communauté). Doté d'une sorte de « susceptibilité magnétique » le *smartphone* n'intègre pas le groupe pour médiatiser les interactions, mais il constitue le milieu autour duquel les apprenants se constellent. Il n'est pas neutre, notamment dans un environnement d'intégration. Selon Rabardel, « *les instruments ne sont pas conceptuellement neutres, ils contiennent une « conception du monde » qui s'impose peu ou prou à leurs utilisateurs, et influencent ainsi le développement de leurs compétences* » (Rabardel, 1995, p.213).

D'aucuns pourraient objecter que la « la co-construction des connaissances », objectif primordial d'une communauté d'apprentissage, est un concept-carrefour qui tient à la fois des théories constructivistes, socioconstructivistes, des théories de l'activité et de la cognition située (Daele & Charlier, 2002.). La médiation numérique se veut un corrélat de valeur et « *c'est dans ce sens qu'Internet a été décrit comme un socioware, c'est -à-dire un environnement médiatisé d'apprentissage qui permet de créer un éventail d'interactions coopératives et d'ouvrir l'école sur le monde* » (Daele et Charlier, 2002,p.22).

Enfin, l'appropriation de cet artefact de nature personnelle et son instrumentation dans des activités de groupe est la résultante de son utilisation personnelle à des fins d'apprentissage. Cette conclusion nous amène certainement à dépasser la conception traditionnelle de l'enseignement comme simple transmission de savoirs et de nous intéresser davantage aux nouvelles formes d'accompagnement et de postures éducatives. De plus, ce changement est un entraînement aux configurations et modalités de travail plébiscité par le marché de l'emploi : « *de nouvelles formes de travail collaboratif arrivent à grands pas,*

bousculant sur leur passage archaïsmes, freins, barrières et autres habitudes propres à des structures organisationnelles encore trop poussiéreuses » (Bruillard, Baron 2009, p.110).

2.1.3 Les fonctions attribuées

2.1.3.1. La fonction heuristique

L'analyse des *verbatim* recensés lors des entretiens menés auprès d'enseignants du FLE démontre qu'en classe les étudiants qui utilisent leurs *smartphones* fournissent des réponses « plus élaborées » que d'autres ; justifiant cela par le fait qu'Internet (le moteur de recherche) leur propose des entrées « toutes faites », des associations sous forme de réseaux d'idées qui font compléter leur compréhension (connaissance). Ceci est beaucoup plus apparent quand le sujet est directement lié à sa discipline ou à son champ d'études. L'intérêt grandit et le *smartphone* satisfait le besoin de cerner, par le biais d'associations mentales, le thème à traiter. Ainsi, le *smartphone* devient un catalyseur des connaissances qui aide l'apprenant à structurer l'activité d'apprentissage dans sa macro-structure, comme déclaré dans l'extrait ci-après : {...}c'est aussi favorable dans un travail en groupe où on aimerait recueillir des idées...des productions sur des thématiques...même des règles grammaticales... c'est aussi un moyen pour organiser son cours...y revenir une fois chez soi et restructurer le cours...les informations {...}(EIZFSJESAS).

2.1.3.2. La fonction épistémique

Cette fonction est tournée vers la compréhension de la situation (Rabardel, 1995). Le *smartphone* serait un outil qui aide les étudiants à mieux cerner les situations d'apprentissage, qu'il s'agisse de savoirs procéduraux ou déclaratifs vu que l'accès aux contenus disciplinaires dans une langue additionnelle (FLE) nécessite la maîtrise d'une série de démarches et de procédures (savoirs procéduraux), d'une part, et de contenus théoriques et disciplinaires (savoirs déclaratifs) d'autre part. Le fait de consulter, par exemple, implique une activité de recherche par le biais du *smartphone* et un travail de sélection d'information qui précède la lecture complète des informations fournies par les moteurs de recherche et les applications mobiles. Cela dit, le *smartphone* aide dans l'accomplissement des tâches qui engagent un ensemble de compétences pour l'étudiant et qui implique un degré de connaissance épistémologique de la discipline enseignée. Le *smartphone* participe amplement à l'élucidation de ces situations et, partant, favorise l'accès aux contenus disciplinaires en langue française ainsi que l'installation et la consolidation de compétences métacognitives.

2.1.3.3 La fonction pragmatique

Cette fonction est « tournée vers la transformation de la situation et l'obtention de résultats » (Rabardel, 1959). Les situations de difficultés sont déjouées par l'usage détourné du *smartphone*. La prise de notes, souvent contraignante pour un nouveau bachelier, est largement instrumentée par le terminal mobile. Ceci permet à l'enseignant de concentrer l'attention des étudiants sur le contenu du cours en les faisant participer à l'élaboration du contenu, son organisation et sa discussion.

La présentation des exposés et prestations orales est également une activité que le *smartphone* a pu instrumenter, faciliter et même amener les étudiants à se concurrencer :

Alors là je vais vous surprendre parce que la première fois c'était une étudiante qui m'a demandé de la filmer pour montrer sa présentation à ses parents et par la suite d'autres étudiants se sont présentés volontaires pour être aussi filmés lors de leur présentation... ça se fait bien sûr avec leur accord et on a fait plus d'enregistrements et ça crée en quelques sortes une certaine concurrence et là j'insiste.. Entre les filles... (EIRFSJESAC, L.98-102).

En effet, l'usage du *smartphone* génère une interaction au sein du groupe-classe. Cette configuration collective et collaborative concourt à créer des conditions similaires à celles qu'ils rencontreront dans le domaine professionnel.

Notre démarche a consisté à identifier et à analyser les usages que font les étudiants de leurs *smartphones* et s'évertuer à déceler ce qui se joue au-delà des usages. En somme, les apprenants développent, en fonction des objectifs et des tâches à effectuer, des modalités d'usage différenciées, des schèmes d'utilisation spécifiques, qui finiront par faire de l'artefact *smartphone* un outil multi-fonctionnel en ce qu'il englobe plusieurs instruments individualisés en fonction de la spécificité de la situation d'apprentissage et des contenus disciplinaires. Aussi pouvons-nous valider notre première hypothèse de recherche et répondre aux questions s'y rattachant.

2.2 L'Hypothèse 2

Les TIC ont envahi la sphère éducative que ce soit en tant que support ou en tant que ressources et objet d'étude. Aubaine pour les uns, danger pour les autres, leur introduction ne cesse de fomentier les débats scientifiques et politiques. Par ailleurs, les travaux de Ben Abid-Zarrouk (2011, 2012, 2015, 2016) confirment que l'introduction du numérique⁷¹ revient, pour les décideurs, à un coût unitaire⁷² plus faible que l'enseignement présentiel. « *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont pour caractéristique de permettre l'accès, à un coût relativement faible à des quantités considérables d'informations, qui autrefois étaient l'apanage de groupes restreints* » (Ben Abid et Grolleau, 2003, cité dans Ben Abid, 2012).

Force est de constater que malgré cet engouement pour les TIC et l'essor grandissant des technologies nomades, le m-Learning n'est pas encore parvenu à faire progresser l'éducation de manière durable. Alors, comment remédier à cet état de fait ? Par quelles caractéristiques le *smartphone* est-il effectivement vecteur d'équité ? Comment l'intégrer dans les dispositifs d'enseignement afin d'offrir des possibilités d'apprentissages équitables et profitables à tous ?

Restreindre notre étude à la seule égalité des chances nous semble vague et peu pertinent pour notre cas. Pour ce, nous nous sommes appuyés sur les différents types d'égalité proposés par Demeuse et Baye (2005). Ainsi, ils distinguent :

- **L'égalité d'accès** qui renvoie à une situation où « tous les individus ou groupe d'individus ont les mêmes chances d'accéder à un niveau déterminé du système éducatif » (p. 5)
- **L'égalité de traitement** qui désigne une situation où la majorité des étudiants profitent de conditions d'apprentissage équivalentes.
- **L'égalité des acquis** qui consiste à égaliser les acquis des étudiants, au même degré d'expertise, pour atteindre les objectifs visés.
- **L'égalité de réalisation** qui désigne une situation où à la fin du cursus de formation. Les apprenants ont les mêmes possibilités d'exploiter leurs acquis.

⁷¹ Numérique et TIC, termes galvaudés, sont devenus des termes génériques d'un usage commun des technologies.

⁷² Coût par étudiant et sur une année universitaire.

Demeuse et Baye (2005) propose un tableau récapitulatif (p164-165) que nous empruntons pour répondre à notre deuxième hypothèse : le *smartphone* est-il un outil pédagogique équitable ? Les indicateurs⁷³ qui nous permettrons de valider ou d'invalider notre deuxième hypothèse sont : (i) égalité d'accès (ii) égalité des acquis (iii) égalité de traitement (iv) égalité de résultats.

2.2.1. L'égalité d'accès

L'introduction des *smartphones* dans l'enseignement marocain n'est pas simple. La première entrave est la disparité d'équipement en téléphonie mobile. Dans le cas de notre étude, 98% des étudiants disposent de téléphones intelligents. Ce constat est confirmé par le discours des enseignants, et ce, en dépit des conditions socio-économiques comme le souligne un enseignant : « *A notre grande surprise, même si ces étudiants viennent d'un milieu social pauvre ces jeunes ont en poche un téléphone de marque qui nullement ne reflètent la classe sociale à laquelle ils appartiennent* » (EIZFSJESAS, L.9-11). Cependant, au sein d'un groupe-classe, les disparités sont visibles entre les étudiants qui s'en servent et les autres « *gênés* », soit de ne pas en avoir « *...le fait qu'ils n'aient pas accès tous en même temps à la recherche...donc...malheureusement...ça se limite à quelques-uns et les autres restent spectateurs....case limite à trois ou quatre étudiants... les autres restent exclus* », ou de ne pas disposer de connexion Internet. « *Le problème c'est qu'ils n'ont pas toujours la connexion.* »(FGDA, L.48), nous déclare un enseignant. La minorité qui n'est pas équipée tente de s'y mettre par la co-formation. Les étudiants n'ayant pas de *smartphone* travaillent soit en binôme ou en groupe. C'est une manière de lisser les différences mais aussi et surtout de se mettre en commun et créer des occasions d'apprentissage collaboratives. Enfin, nous avançons que le critère de disponibilité est bien présent et ce indépendamment des caractéristiques socio- démographiques et économiques des étudiants.

Un autre problème soulevé est celui de l'accès à Internet. L'entretien avec les enseignants laisse entendre une quasi- absence du réseau WIFI et par conséquent, les étudiants sont obligés d'user de leurs connexions personnels alors que les statistiques montrent que 70% des facultés en disposent. En effet, la connexion au réseau wifi est limitée

⁷³Les indicateurs sont « des signaux déterminés à partir de bases de données ou de données subjectives qui indiquent la nécessité d'analyser un écart par rapport à des critères d'activité de performance normatifs ou d'autres valeurs préalablement définies. » (OCDE ,1992)

à la zone bibliothèque et quasiment absente dans les salles de TD et dans les amphithéâtres⁷⁴. Les résultats statistiques nous indiquent que 97% des enquêtés ont accès à Internet dont 38 % se connectent *via* la 4G. Ce constat ne coïncide malheureusement pas aux principes d'égalité dans le domaine éducatif.

Concernant le niveau (1), l'égalité d'accès est dans notre cas, est partiellement assurée. Car si le *smartphone* est disponible, la connexion Internet constitue une entrave de taille pour un usage optimal des potentialités de l'apprentissage mobile.

2.2.2 L'égalité de traitement

L'égalité de traitement désigne une situation où la majorité des étudiants profitent de conditions d'apprentissage équivalentes. Indépendamment des inégalités de départ, les apprenants reçoivent le même traitement. Ce problème ne se pose pas dans le cas des activités de classe médiées par un outil de travail « individuel » et « personnel ». Au demeurant, le *smartphone* est souvent le pivot d'une activité de groupe 40% (en dyade et en groupe), selon l'analyse quantitative. Les enseignants interrogés soulignent fortement l'interactivité créée par cet artefact. Le sentiment d'isolement ou de discrimination négative est écarté par cette mise en communauté née de l'usage du *smartphone*. Ce niveau d'égalité voue une distribution équitable des ressources offertes. Le *smartphone*, étant un instrument personnel et non institutionnel, exempt à la fois l'apprenant et l'institution d'investissements coûteux (matériel, formation, maintenance, etc.). En outre, l'intuitivité dans la manipulation du *smartphone* avantage son usage. Nous jugeons cet aspect un dépassement des embûches de l'infrastructure. *In fine*, le *smartphone* semble soutenir des conditions d'apprentissage équitables où les apprenants reçoivent le même traitement, de ce fait, l'égalité de traitement est assurée.

2.2.3 L'égalité des acquis

Ce troisième niveau vise l'équité des acquis de base ou des aptitudes de départ. L'enjeu est alors de réduire cette inégalité de base. Nous plaidons en faveur d'une pédagogie différenciée à même de saper les différences. Poyet (2009) considère que les TIC peuvent apporter une réponse *ad hoc* au souci de l'individualisation des apprentissages. En outre, le rapport du E-learning Nordic (2006) à propos de l'impact des TICE dans les écoles nordiques confirme :

⁷⁴ Source : focus-group avec les étudiants lors de l'enquête exploratoire.

La présence de cet avantage puisque selon les résultats de leur questionnaire auprès de 1258 professeurs, 59% déclarent être d'accord voire extrêmement d'accord avec le fait que les TICE fournissent des outils précieux dans le but de différencier (Malod, 2017, p.10).

Les vertus de l'usage des TIC dans le cadre d'une pédagogie différenciée⁷⁵ prônent un changement au niveau de l'organisation de la classe. Le sens de l'apprentissage est dorénavant horizontal et non verticalement transmissif. Dans cette configuration, le travail d'équipe est fortement recommandé.

L'étudiant prend en charge l'organisation de son propre apprentissage et développe des stratégies d'auto-régulation et d'auto-évaluation. De ce fait, le travail sur les compétences transversales est exigé. Les résultats de notre enquête ont mis l'accent sur le potentiel du *smartphone* à déclencher des occasions (dans et en dehors de la classe) de mettre en place des situations d'apprentissage qui mobilisent des capacités métacognitives d'organisation, d'adaptation, d'évaluation (auto et co), etc.

Une pédagogie différenciée est aussi une différenciation des méthodes. L'instrumentalisation du *smartphone* a ouvert des voies nouvelles vers des pratiques innovantes. Citons, à titre d'exemple, le suivi des devoirs via *whatsapp* et qui s'avère la pratique la plus récurrente quand le professeur de français fait partie des groupes *whatsapp*. Une autre pratique a attiré notre attention, lors d'un focus-group. Il s'agit de l'instrumentalisation de l'application *MSN de Facebook* afin de former des sous-groupes d'étudiants suivant leur niveau en langue française (CECRL). L'enseignant en question dit avoir plus de souplesse dans le suivi des exercices et le feed-back adéquat pour chaque sous-groupe.

Le *smartphone* offre une grande capacité de personnalisation par le téléchargement des applications mobiles. Au regard des résultats quantitatifs, l'avantage qui motive le plus les étudiants est la liberté d'apprendre n'importe où et n'importe quand, sans aucune contrainte de temps et de lieu. La « mobiquité » (l'agencement de mobilité et ubiquité) ou l'approche ATAWAD est alléchante à cet égard.

⁷⁵ Dans l'acception que donne Phillippe Merieu de la pédagogie différenciée comme l'instrumentation de la liberté de l'apprenant en dépassant le niveau d'une stratégie de gestion de la classe.

2.2.4 L'égalité de réalisation

Ce quatrième niveau est mesuré par l'écart entre les résultats des étudiants et l'optimisation de l'insertion professionnelle. Cette strate est l'aboutissement de l'équité éducative. Elle est résultante des trois types d'égalité discutés *supra* (l'output social). La vérification de cet indicateur suscite, à notre avis, une étude longitudinale et, partant, nous ne pouvons se prononcer sur l'intérêt de l'usage du *smartphone* en classe et son impact sur l'égalité de réalisation.

Nous résumons notre discussion à propos de la validation de la deuxième hypothèse sous forme de tableau incluant : le type d'égalité visée, l'inégalité admise et celle dénoncée et leur corrélation avec les fonctionnalités et les effets de l'usage du *smartphone* en classe :

Type d'égalité visée	Inégalité admise	Inégalité dénoncée	« potentiels » <i>Smartphone</i>
Équité d'accès	résultats inégaux /proportionnels Aux aptitudes de départ.	-inégalité dans l'accès à l'information	Accessibilité : équipement/connectivité /portabilité
Équité de traitement	existence de dons résultats inégaux.	-inégaie qualité d'enseignement	Même outil pour tous / L'accès ATAWAD/ travail collaboratif
Équité des acquis	différence de résultats au-delà des compétences essentielles.	-inégalité d'aptitudes -inégalité des établissements et des filières	Parcours individualisé/ applications mobiles
Équité de réalisation	Conditions d'apprentissage équivalentes	-infrastructure -modalités d'enseignement.	Emploi d'outil personnel et non institutionnel

Tableau 9: Correspondance des indicateurs de l'équité et fonctionnalités du smartphone

Nous proposons une matrice qui permet d'associer les quatre indicateurs de l'équité éducative aux potentialités opérantes du *smartphone* en classe :

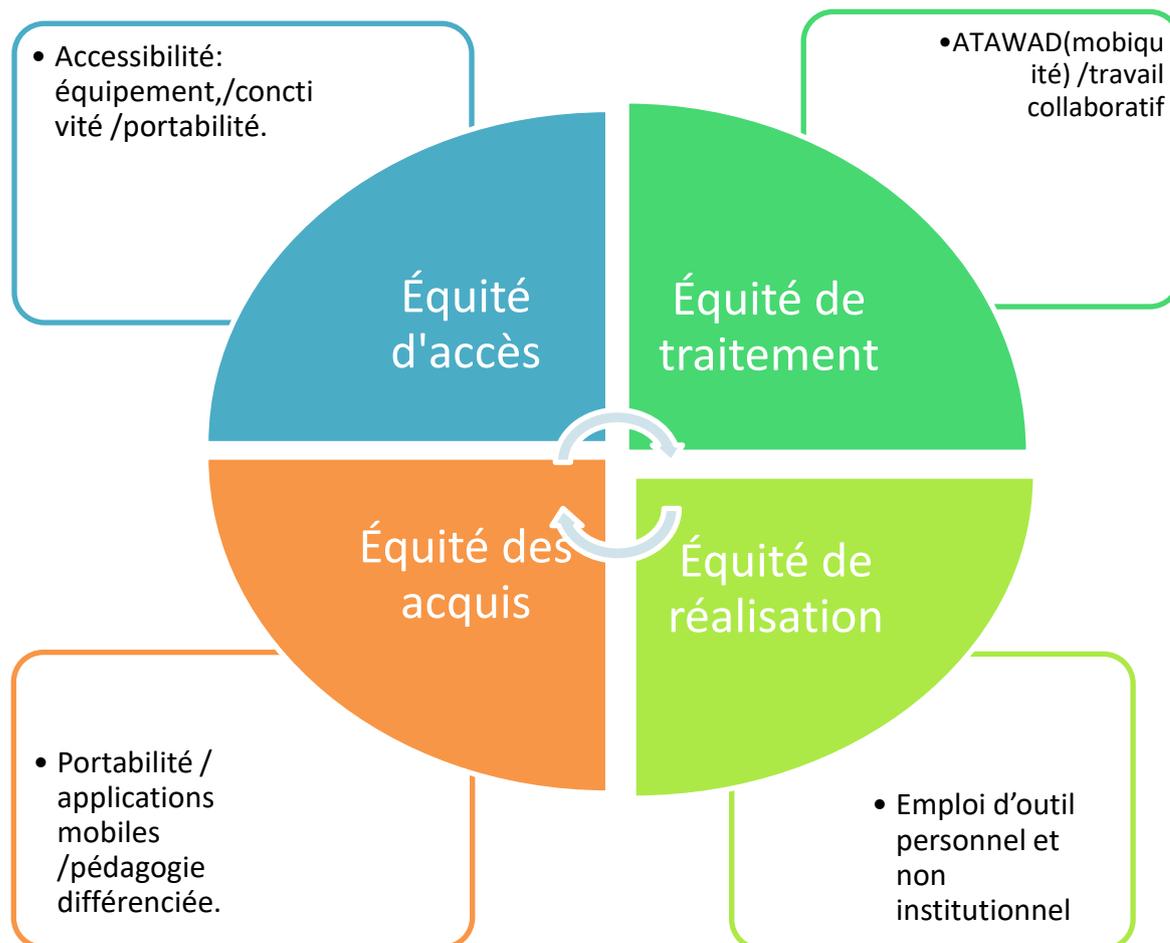


Figure 48: Matrice des indicateurs de l'équité et fonctionnalités du smartphone

Pour récapituler, une triangulation entre cadrage théorique, résultats quantitatifs et résultats qualitatifs nous a permis de vérifier l'hypothèse 2 selon laquelle le *smartphone* est un vecteur de l'équité éducative. Ceci étant, quatre indicateurs ont jalonné notre analyse et qui correspondent aux quatre sous-hypothèses de l'H2 :

SH1 : Le *smartphone* assure l'équité d'accès (partiellement validée)

SH2 : Le *smartphone* assure l'équité de traitement (validée)

SH3 : Le *smartphone* assure l'équité des acquis (validée)

SH4 : Le *smartphone* assure l'équité de réalisation (partiellement validée)

In fine, nous pouvons dire que l'usage du *smartphone* en classe constitue une mesure nouvelle qui contourne le discours sur le manque de moyens, et partant, elle assure plus d'équité y compris à travers des traitements personnalisés. Néanmoins, le *smartphone* reste un

outil compensatoire sorti des poches des apprenants (et aussi des enseignants) pour réduire ou éradiquer une situation d'handicap. « *D'ailleurs moi je l'ai annoncé depuis le début, soit vous apportez un dictionnaire, soit téléchargez une application ou un dictionnaire en ligne : Français/Français.* » (FGDA, L.71). Ou encore : « *En l'absence de dictionnaire ou de pc le smartphone peut faire l'affaire.* » (FGÉCOM .L .81). D'autres enseignants n'hésitent pas à exprimer leur joie de voir leur groupe-classe jouir des mêmes conditions de travail : « *Moi, je suis très contente quand je vois que la majorité de ma classe travaille...a accès à l'information en même temps...de la même manière et tout le monde participe...oui...ils n'ont plus d'excuses* » (EINFLSHAC, L.60-62).

Convaincu de la nécessité de concevoir l'usage des TIC sous le prisme d'une approche anthropocentrée, nous avons cherché à prouver que c'est la mise en pratique d'un artefact (*smartphone*) dans un contexte donné (la classe) qui révèle, à travers l'actualisation de schèmes d'usages, les potentialités cachées de l'artefact détourné de son usage premier. Celui-ci n'est finalement qu'une pléiade de suggestions à l'intention (téléologie) de l'utilisateur qui peut (ou non) user des potentialités qui s'offrent à lui. En outre, la contribution de l'actant (le sujet), la catachrèse, promet une dynamique entre l'apprenant et son écosystème éducatif et personnel d'où la création d'environnement personnel d'apprentissage (EPA). La suite du chapitre tentera de proposer une modélisation de l'environnement d'apprentissage supporté par les technologies nomades.

Au terme de cette section, nous proposons un tableau récapitulatif concernant la validation ou l'invalidation des hypothèses de travail :

Énoncé de l'hypothèse	Résultat du test
H1 L'usage du <i>smartphone</i> en classe est un usage détourné (une catachrèse) qui le transforme en outil pédagogique au service de l'apprentissage du FLE.	Hypothèse validée
H1.1 Le <i>smartphone</i> reçoit des schèmes d'usages associés	validée
H1.2 Le <i>smartphone</i> remplit des fonctions attribuées	Validée
H1.3 Une communauté d'apprentissage peut être formée autour du <i>smartphone</i> .	validée
H2 Le <i>smartphone</i> en classe, utilisé à des fins d'apprentissage, est un outil équitable.	Hypothèse partiellement validée
H2.1 Le <i>smartphone</i> assure l'équité d'accès	Partiellement validée
H2.2 Le <i>smartphone</i> assure l'équité des acquis	Validé
H2.3 Le <i>smartphone</i> assure l'équité de traitement	Validée
H2.4 Le <i>smartphone</i> assure l'équité des résultats	Partiellement validée

TABLEAU 10: VALIDATION OU INVALIDATION DES HYPOTHESES

Tout le long de cette première section nous avons tenté de répondre à nos questions de recherche à la lumière des données collectées du terrain, des concepts opérants issus de notre cadrage théorique ainsi que différents travaux et expériences précités dans la revue de littérature. La vérification des hypothèses principales et des hypothèses spécifiques nous mène à confirmer notre première hypothèse et ne confirmer que partiellement la deuxième.

La section suivante présente nos perspectives de recherche ainsi qu'une proposition de modèle susceptible de mieux approcher les environnements de l'apprentissage mobile.

3. Les perspectives de la recherche

Il nous paraît utopique de vouloir continuer à enseigner demain comme on enseigne aujourd'hui. Maintes réflexions ont vues le jour, des expérimentations, des conceptualisations sont venues se greffer et implémenter les modèles d'enseignement en cours. Notre dessein à travers cette proposition est de mieux appréhender la complexité des situations d'apprentissage instrumentées par le *smartphone*.

3.1. Proposition de modèle conceptuel : Environnement mobile d'apprentissage

EMA

3.1.1 De l'EA, l'EPA à l'EMA : vers un continuum

Défini dans le Robert comme étant « l'ensemble des éléments qui entourent un individu ou une et dont certains contribuent directement à subvenir à ses besoins, ou encore comme « *l'ensemble des conditions naturelles (physiques, chimiques, biologiques) et culturelles (sociologiques) susceptibles d'agir sur les organismes vivants et les activités humaines* »⁷⁶.

Blandin le définit comme étant l'ensemble des éléments d'une situation d'apprentissage qui permettent de mettre en pratique un « changement des conduites et/ou des connaissances » (Blandin, 2006). Autrement dit, un environnement est constitué de ressources : matérielles, virtuelles, physiques, humaines, etc. qui soutiennent l'activité d'apprentissage visée.

Selon Marc Trestini, la fonction première d'un ENA est cognitive. Elle se situe dans un contexte instrumental et social. Comparé aux environnements sociaux dont il fait partie, l'ENA se compose d'éléments en interaction les uns les autres tout en étant un *système ouvert*.

Les travaux qui se sont intéressés à la notion d'EPA se rejoignent sur la nécessité de jumeler l'approche technologique et la dimension humaine comprise dans toute formation (Felder, 2017 , p.4). Avant l'introduction des TIC dans l'enseignement, les EPA comportaient :

- ✓ Des supports propres à l'apprenant comme des fiches de lectures, résumés de cours, schémas, etc. ;
- ✓ Une organisation en groupes ou en paires pour travailler ensemble ;
- ✓ Des ressources institutionnelles : bibliothèques et manuels.

⁷⁶ Le grand Robert de la Langue française, Paris, Robert, 2001

La surabondance, la multiplicité et la disponibilité des ressources numériques a rendu l'EPA plus « enrichis, multiples et éclatés ». (Henri, 2014, p.6)

En d'autres termes, l'EPA est un environnement propre à chaque apprenant, susceptible de varier d'un individu à un autre, conçu, au moins en partie, par l'apprenant ou par le groupe, comme le proposent (Charlier, 2014) et (Heutte, 2014). Peraya (2014) met l'accent sur les buts et les usages qui font la particularité du dispositif adopté :

En tant qu'objet de recherche, un environnement d'apprentissage doit d'abord être considéré comme un dispositif au sens de notre définition générale. Mais il s'agit d'un dispositif répondant à une configuration particulière relativement aux agents qui les construisent, aux buts que ces derniers lui assignent, aux usages qu'il permet, aux dispositifs particuliers qui le composent, etc. (Peraya, 2014, p.6)

D'autres chercheurs ont conceptualisé les EPA selon une perspective du changement. Selon eux, passer des EPA en milieu éducatif universitaire mènerait au développement d'une posture critique pour évaluer le potentiel des technologies mobiles et susciterait la réflexion pour les rendre adaptables à la pédagogie des EPA et à l'utilisation efficace et efficiente des technologies mobiles.

Rien ne nous interdit alors de construire notre propre environnement puisque nous ne faisons pas que subir les environnements préconstruits, mais nous participons à la construction de nouveaux et ou, du moins, à leur réajustement. Notre contribution se veut significative dans l'espace social dans lequel nous agissons. C'est pour cette raison que Bandura parle d'environnement construit.

Au terme environnement d'apprentissage s'ajoute le syntagme mobile car le principal artefact est de nature mobile : le *smartphone*. Le modèle proposé, par abréviation, portera le nom d'EMA (Environnement Mobile d'Apprentissage). L'EMA pourraient être un levier pour faire intégrer les technologies personnelles en possession et en usage (catachrèse).

3.1.2 EMA sous le prisme de la théorie sociocognitive de Bandura

Vouloir examiner l'EMA sous le prisme de la théorie sociocognitive de Bandura (Bandura, 1999)⁷⁷, met en exergue l'action participative de l'actant au sein de son environnement puisqu'il « *insiste ici sur le fait que nous ne sommes pas uniquement situés dans un environnement ou un espace social mais que nous participons également à la construction de ce dernier.* » (Felder, 2019). Ceci nous mène à emprunter le concept

⁷⁷Selon lui, l'environnement est soit : choisi, imposé ou construit.

d' « agentivité collective » tel que développé par Jézégou (2014) afin d'enrichir notre modèle de l'EMA. La collaboration et la co-construction des connaissances au sein d'une communauté d'apprentissage enrichi l'interaction et alimente davantage ou participe à l'enrichissement de l'EMA. De surcroît, le caractère personnel de ce type de configuration ne confine pas l'apprenant dans les limites du prescrit dans l'environnement imposé (l'institutionnel).

Les contours d'un EMA peuvent parfois dépasser celui d'un dispositif construit par autrui en y intégrant d'autres artefacts et en construisant ses propres instruments. Un environnement parallèle est toujours là. L'EMA est aussi une organisation spatio-temporelle propre à l'étudiant que la « mobilité » lui confère une grande souplesse.

Dans son modèle, Jézégou formalise la notion de présence en e-learning selon trois types de présence. La présence « socio-cognitive » est celle qui aide à la construction individuelle et collective des connaissances ; la présence « socio-affective » renvoie au climat dans lequel se déroulent les transactions dans un respect mutuel égalitaire et convivial ; et la « présence pédagogique » qui se manifeste selon trois formes de présence : la coordination, l'animation et la modération. La « présence globale » au sein de l'espace numérique résulte de l'effet combiné de ces trois présences qui favorisent ensemble l'émergence et le développement d'une « communauté d'apprentissage » en ligne. Elle permet de réduire la distance et de générer de la proximité entre les apprenants ainsi qu'entre ces derniers et l'enseignant. Dans ce cas, le concept de collaboration est significatif⁷⁸.

La notion d'agentivité est donc essentielle afin de créer une présence génératrice de proximité et apte à faire émerger « une communauté d'apprentissage ». Elle est rendue concrète grâce aux « interactions sociales médiatisées entre les apprenants » (Jézégou, 2019, p.204). Ces interactions concourent à concrétiser la présence socio-cognitive et socio-affective préconisées par le modèle. En effet, l'agentivité de l'enseignant s'avère une condition *sine qua none* pour l'objectivation de la présence pédagogique. Ceci étant, l'EMA prend compte de ces considérations et intègre la « communauté d'apprentissage » et la CoV en tant que composante médiane entre l'enseignant et l'apprenant ou le groupe-classe.

À caractère évolutif, l'environnement d'apprentissage s'accommode aux nouveaux besoins d'apprentissage et espaces émergents. À l'instar de Trestini (2016) nous pensons qu'un environnement d'apprentissage est voué au changement et que l'apprenant est le principal acteur de ce changement :

⁷⁸Jézégou (2019, p.212) distingue entre la collaboration constructive et la collaboration contradictoire.

Ils sont établis comme des instruments malléables que les apprenants peuvent eux-mêmes configurer en fonction des plongeurs contextes d'apprentissage : formel ou non-formel, en milieu éducatif ou milieu de travail. Leur caractère évolutif les rendrait aptes à accompagner l'apprenant dans ses expériences d'apprentissage tout au long de la vie. (Trestini, 2016, p.2)

L'évolution des environnements est fortement liée à l'évolution technologique. Un grand intérêt pour la mobilité des apprenants a donné lieu au m-Learning (les travaux de Sharples et al., 2007). Pour nous, nous avons cherché à travers l'EMA, accompagner l'éclosion de nouvelles reconfigurations autour d'instrument nomade, les modalités d'apprentissage et la dynamique qui se crée autour. Dans ce sens, l'EMA serait une représentation mentale d'un système d'activité instrumentée construit d'une interrelation entre les membres de la communauté d'apprentissage.

3.1.3 Les étapes de la construction de l'EMA

Étant donné que l'EMA modélise l'activité d'apprentissage instrumentée par *smartphone*. Cet artefact détourné de son usage initial est transformé par catachrèse en un outil pédagogique, notre modèle comportera donc essentiellement :

- ✓ L'artefact technologique : instrument de médiatisation (le *smartphone* pour le cas de notre étude)
- ✓ L'artefact pédagogique : les schèmes d'usage et les fonctions attribuées (Rabardel, 1995).
- ✓ L'artefact didactique : les connaissances et compétences liées à l'apprentissage (FLE)
- ✓ L'artefact social est « *d'une part un artefact concret correspondant aux individus contribuant aux apprentissages de l'apprenant et d'autre part un artefact symbolique correspondant aux règles, valeurs et idéaux internes à l'apprenant, ainsi qu'aux règles, valeurs et idéaux externes à l'apprenant.* » (Felder, 2017, p.14).

L'EMA est, en effet, produit d'une ou plusieurs genèses instrumentales précédemment explicité le long de ce texte. L'interrelation entre les composantes est décrite en flèche explicitant le mouvement, la relation et les processus.

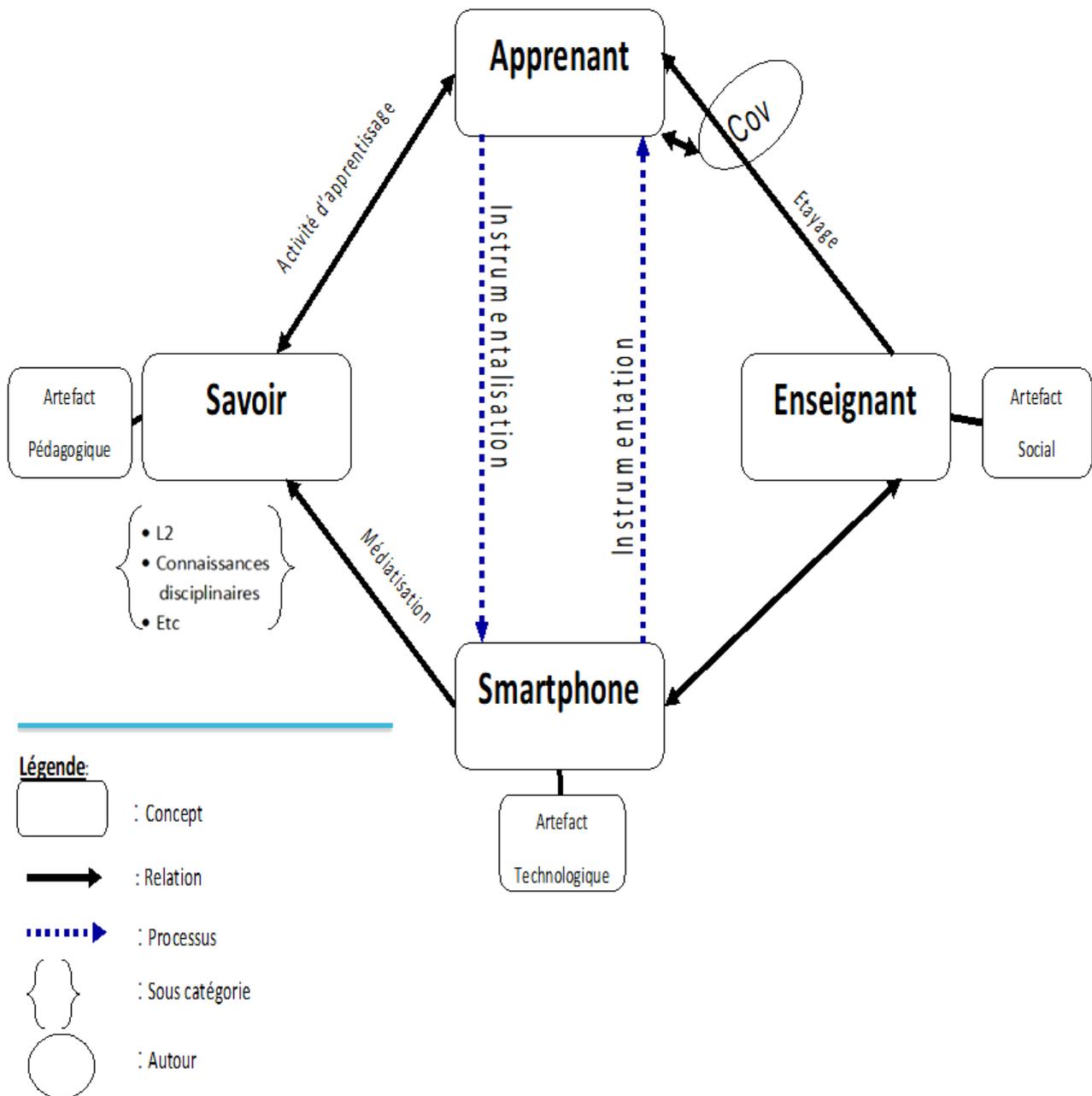


Figure 49: Modélisation de l'EMA

3.1.4 Éprouver la valeur heuristique de l'EMA

Notre ambition à travers cette ébauche du modèle EMA est de rendre compte de la complexité des situations d'apprentissage instrumentées, notamment dans le cas des catachrèses. Tenter de décrire cet environnement nous place d'ores et déjà dans une démarche holistique :

La démarche holistique considère qu'une situation est connue lorsque la description qui en est donnée permet d'établir son intelligibilité, de déterminer le champ des possibles de son évolution et d'identifier les spécifications critiques qui permettent d'influencer son évolution selon une option souhaitée. (Liu, 2006, p.1)

Cette citation résume les trois critères qui nous semblent dignes à prendre en compte, en amont et en aval. Conséquemment, nous assignons alors trois finalités à notre modèle : l'intelligibilité, la prévisibilité et la faisabilité :

Ces trois caractéristiques de la causalité fixent trois finalités à la connaissance scientifique.

L'INTELLIGIBILITE : la compréhension des relations de la cause à l'effet

LA PREVISIBILITE : l'identification de certains phénomènes qui annoncent d'autres phénomènes.

LA FAISABILITÉ : la recherche de moyens et de procès pour influencer certains phénomènes, c'est-à-dire les créer, les transformer, les faire évoluer selon une option désirée. Une connaissance scientifique s'énonce à travers une proposition qui explique un phénomène B par sa cause A. (Liu, 2006, p.3)

Un modèle intelligible

Sur la base d'observations, enquêtes et par une description signifiante. L'interprétation des données doit s'évertuer, par la suite, à rendre la situation intelligible et offrir des scénarios plausibles.

Un modèle prévisible

L'élaboration des modèles d'EPA (Felder, Trestini, et autres) sont, à notre sens, le témoignage de la labilité quasi permanente des espaces d'apprentissage numérique. Autrement dit, une proposition prévoit d'autres, dans le champ des possibles. Elle émane d'un constat ancré dans la réalité connue, de tous les jours. Nul ne peut nier la présence des *smartphones* dans notre quotidien et notre travail a tenté de décrire et comprendre l'usage

qu'en font les apprenants en classe. Ceci étant, l'EMA est préexistant, non-stabilisé et reconfigurable au gré du marché industriel de téléphonie mobile. Enfin, un modèle prévisionnel se vérifie plus concrètement par une recherche-action afin de l'expérimenter et juger de sa faisabilité (et des écueils éventuels).

Un modèle faisable

La littérature sur la validation de la faisabilité met l'accent sur trois méthodes : l'observation, l'expérimentation et la recherche-action. Cette dernière a prouvé sa prévalence sur les deux autres méthodes. « *La mise en pratique de cette méthodologie à travers les recherche-action se poursuit depuis un demi-siècle et les résultats obtenus sont encourageants* ». (Liu, 2006, p.9)

Paillé (1994), Michel Liu (1997), Barbier (2003) trouvent dans la recherche-action une méthodologie susceptible d'intégrer l'approche systémique et rendre compte de la complexité des environnements d'apprentissage numérique.

La recherche-action intégrale systémique est une méthodologie de recherche qui utilise la pensée systémique (Le Moigne, 1984, 1992), pour modéliser un phénomène complexe actif dans un environnement également en évolution afin de permettre à un acteur collectif d'y participer de manière à induire un changement. Née du mariage de la recherche-action intégrale et de la modélisation systémique, (Cardinal et Morin, 1993 ; Morin et Cardinal, 1994 ; 1995), la RAIS se réclame d'un paradigme socio-constructiviste caractérisé par le relativisme, le subjectivisme et l'herméneutique. (Morin A. et Cardinal P., 2004, p.28).

Nous projetons dans des travaux à venir de mener une recherche-action afin de parvenir à une meilleure intelligibilité de l'EMA, tester sa faisabilité et sa force prédictible.

Notre réflexion est à son stade embryonnaire. Nous espérons pouvoir l'alimenter par de plus profondes lectures et recherches concernant la méthode de la modélisation et le langage y afférent. À présent, nous nous posons plusieurs questions :

- ✓ À quel degré ce modèle représente-t-il l'EMA, déjà existant chez l'étudiant marocain ?
- ✓ Dans quelle (s) mesure(s) renforce-t-il chez l'étudiant la conscientisation de son EMA ?
- ✓ Dans quelle mesure le langage de modélisation d'EMA permet-il de générer des modèles intelligibles et féconds pour l'étudiant universitaire marocain ?
- ✓ Sera-t-il acceptable de la part des enseignants et de l'institution ?

4. Discussion

4.1 Smartphone en classe : la revanche des à-portée de mains

N'ayant pas bonne presse chez certains enseignants réticents, le *smartphone*, est accusé des pires maux : il perturbe, il déconcentre...interdit dans certaines classes et des pancartes bannissent son utilisation (fraude lors des examens). Kim, Mangenot (2011) dans son étude sur l'acceptabilité quant à l'utilisation des appareils mobiles pour l'apprentissage d'une langue a relevé des attitudes et des opinions négatives. En résumé, les opinions négatives seraient : la déconcentration, la qualité moins bonne, outil de loisir, la connexion limitée,...les avis positifs sont : la possibilité de se connecter à tout moment, économie de temps, argent, etc.

Nos résultats attestent de cette mixité de points de vue. Nonobstant, il est indéniable que le *smartphone* est l'outil numérique que tous les étudiants ont et qui regroupe, tel un couteau suisse, des applications éducatives, des moteurs de recherche, des dictionnaires, des traducteurs, etc. De plus, il supporte des CoV, Ô combien devenues indispensables aux étudiants du troisième millénaire !

S'inscrire dans une démarche BYOD, c'est dépasser les insuffisances de l'existant ; c'est imbriquer les espaces formels et informels ; c'est introduire en classe un outil personnel « incontrôlable » et qui risque de mettre à mal l'enseignant ou de faire écran entre lui et ses apprenants. En tolérant sa place dans l'orchestration des artefacts à sa disposition, l'enseignant ouvre (parfois à son insu) des portes vers une éducation inclusive en garantissant l'égalité des chances à tous les étudiants. Nous citons à cet égard, Edgar Morin en réponse à une question sur le rôle de l'enseignant à l'ère numérique, il répondit :

Le rôle de l'enseignant a changé, je dirais qu'il tend à s'ennoblir. Jusqu'à présent, l'enseignant distribuait des connaissances, puis demandait dans un second temps de réfléchir. Or, aujourd'hui, le professeur d'histoire n'a plus besoin de débiter le récit de Waterloo. Les élèves peuvent aller le chercher par eux-mêmes. L'enseignant devient un directeur des connaissances qui guide les élèves dans l'océan confus et chaotique des connaissances accessibles sur Internet. Il donne de l'épaisseur au sujet grâce à son savoir plus large et compétent.(Sciences humaines, janvier 2018, cité dans Plaisance, 2019,p.166).

Cette réponse évoque le risque encouru dans le flot informationnel et soulève la peur qu'engendre dans son sillage l'usage du *smartphone* en classe. De par son accessibilité, sa

multifonctionnalité et sa multicanalité que le smartphone détient cette place de prédilection. En fin, parler davantage d'accessibilité que d'inclusion transcende la réflexion binaire : inclus VS exclu. Ainsi, nous maintenons toujours notre souci de dépasser la logique compensatoire qui motive le plus souvent l'usage⁷⁹ du *smartphone* mais qui le cantonne dans l'emploi strictement individuel tandis que l'accessibilité vise le collectif : apprendre équitablement et conjointement.

4.2 La catachrèse ou l'éloge du détournement

Pour Clot (1997), assigner de nouvelles fonctions aux outils est une façon de les rénover sans pour autant intérioriser les fonctionnements externes (le contexte) ou ceux préconçus. Il propose ainsi l'image d'« une deuxième vie » en réponse à une situation de blocage, d'insuffisance ou d'urgence. Jusqu'à ce que l'épidémie de Covid-19 nous rappelle l'importance de la pédagogie de l'urgence et du braconnage (au sens de De Certeau) et nous faire découvrir cette « deuxième vie ».

L'apprenant se saisit d'un à portée de main afin de dépasser un handicap ou prouver son appartenance à un groupe virtuel. Certains le font pour se garantir les mêmes opportunités que les « autres » : opportunités matérielles et physiques également en pensant aux apprenants à mobilité réduite, les malvoyants, etc. Il n'est pas lieu ici d'aborder la question de l'éducation inclusive (ayant plus attiré à la sociologie) mais il nous semble séduisant, au regard de nos perspectives ultérieures, de transmettre l'avis des étudiants mal voyants concernant l'usage du *smartphone*.

Nous avons eu l'occasion lors de notre enquête empirique de rencontrer un groupe d'étudiants en déficit visuel. Une intéressante discussion s'est alors engagée autour du *smartphone* et de son usage dans la sphère des études supérieures. Il s'est avéré que cet outil (banal) du quotidien requiert une place privilégiée dans la vie de ces étudiants. Applications de lecture, groupes *whatsapp*, cours en ligne, plateforme, ENT, *podcasts*, etc. sont autant d'atouts extraordinaires à leurs yeux. Ces diverses fonctionnalités facilitent le suivi des cours, l'accès à l'information académique et avec moins de déplacement (même pour les inscriptions qui se font sur l'ENT de l'université). Autrement dit, une accessibilité de l'environnement

⁷⁹Et son acceptabilité de la part des enseignants.

virtuel d'apprentissage au même titre que l'accessibilité de l'environnement physique est désormais possible.

Les technologies avancées de reconnaissance visuelle, d'intelligence artificielle et d'assistance vocale, le format DAISY⁸⁰ sous lequel les livres peuvent être lus (voix humaine ou synthèse vocale) ont rendu le *smartphone* une sorte d'« organe fonctionnel ». Et si le *smartphone* est pour nous un outil de sauvegarde (photos, contacts, mails, etc.), pour un mal voyant, il sauvegarde la dignité humaine. Souvent à la merci d'une personne tierce pour accompagner ces étudiants, dorénavant, ils se sentent plus autonomes (Selon leurs dires). En fait, il leur dispense de la présence indispensable de personnes indisponibles. Ils sont plus libres et plus sécurisés avec un *smartphone* en poche. Encore faut-il qu'ils en ont tous.

La catachrèse serait aussi le contournement de l'obsolescence, caractéristique des technologies et dont la nouveauté est éphémère, témoin de la labilité quasi-permanente de notre ère. Nous ne faisons pas l'éloge du détournement, nous retraçons la palette de fonctionnalités possibles, les changements induits, la constellation des relations qui se tissent autour et le potentiel latent en attente d'« une deuxième vie ». Un objet est donc toujours « en devenir » et la face imprévisible est à ressusciter. La catachrèse n'est que la face apparente de l'iceberg, la face immergée est beaucoup plus profonde et seule une étude éclatée pourrait la déceler et comprendre le pourquoi du comment.

⁸⁰Digital Accessible Information System.

Conclusion générale

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) nous interpellent sans cesse. Elles s'incrument aussi bien dans la sphère privée que publique, offrant un accès, sans précédent, aux « savoirs ». L'émergence des technologies mobiles a chamboulé les notions de temps et d'espace, nourrissant le rêve de l'ubiquité, longtemps ambitionné de l'Homme. En effet, avec les technologies mobiles, le savoir est partout. Il se diffuse en continu *via* les canaux mobiles et les réseaux sociaux. Ces outils ont révolutionné aussi bien notre quotidien que le secteur éducatif. Grâce à leurs fonctionnalités intégrées, ils permettent : la recherche d'informations, la traduction, l'enregistrement, la communication, etc. autant d'atouts dont profiterait la classe, et la classe de langue plus particulièrement.

Notre intérêt pour l'usage du *smartphone* au sein de la classe est né d'un constat d'usage. Animé d'un désir d'explorer pour documenter davantage cet usage, nous avons mis en place une enquête exploratoire. En parallèle, nous avons effectué plusieurs lectures liées aux thématiques qui balisent notre objet d'étude, le *smartphone*. Ces lectures nous ont permis de construire un cadre d'analyse. Ce dernier nous a fourni les outils idoines pour répondre à nos questions de départ en faisant passer nos constats et observations au crible de l'analyse par une enquête de type mixte.

Notre problématique principale interroge l'usage du *smartphone* à l'université marocaine en tant qu'outil équitable en faveur de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Ceci dit, nous avons cherché à vérifier à quel point son intégration dans la sphère éducative pourrait être garante d'une certaine équité. Par quelles caractéristiques le *smartphone* est-il un outil pédagogique équitable ? Peut-on l'adopter et l'adapter aux besoins de l'étudiant marocain ? Afin d'éclairer ces questions, nous avons convoqué les théories afférentes aux domaines de : la sociologie des usages ; la didactique des langues étrangères (constructivisme, socioconstructivisme, m-Learning) ; l'ergonomie cognitive (théorie Instrumentale) et les théories de l'équité éducative. Notre problématique s'est déclinée en deux hypothèses principales : la première stipule que l'usage du *smartphone* en classe est un usage catachrétique qui fait de lui un outil d'apprentissage du FLE. La seconde hypothèse suppose que le *smartphone*, instrumentalisé à des fins d'apprentissage, est un outil équitable.

L'usage du *smartphone* en classe soulève différentes questions qui dégagent plusieurs niveaux d'analyse. Autrement dit, trois échelles d'analyse ont commandé le cheminement de notre recherche. Premièrement, un niveau macro qui s'intéresse à l'insertion du *smartphone* dans l'enseignement-apprentissage. Deuxièmement, un niveau micro qui examine les activités d'apprentissages, les tâches, etc. Troisièmement, un niveau méso où la relation aux pairs est analysée.

La complémentarité théorique se concrétise dans le choix des trois niveaux d'analyse : micro/méso/macro. L'agencement entre eux aide à l'appréhension des usages que font les étudiants marocains de leurs *smartphones* et les effets de cet usage sur l'apprentissage du FLE.

Au niveau micro, la didactique du FLE et l'approche instrumentale nous ont permis de décortiquer l'usage catachrétique du *smartphone*. La didactique du FLE a mis l'accent sur les compétences à travailler, les processus cognitifs de l'acquisition des connaissances en FLE, etc. L'approche instrumentale a décelé les genèses instrumentales nées de cet usage détourné de l'artefact-*smartphone* au sein de la classe. Le recours aux notions de schèmes, co-construction, fonctions, etc. nous a permis de rendre-compte des schèmes d'usages associés et des fonctions attribuées au *smartphone* et qui font de lui un outil pédagogique au service de l'apprentissage du FLE.

Selon le principe socioconstructiviste qui accorde une place importante à la médiation (symbolique et technique) de l'instrument-intermédiaire entre l'enseignant et l'apprenant et entre les apprenants, nous avons cherché à examiner l'impact de l'usage du *smartphone* sur un niveau méso. En s'appuyant sur les concepts de « communauté d'apprentissage » et d' « environnement d'apprentissage », nous avons essayé de mettre en évidence l'émergence de communauté d'apprentissage lors d'activités collectives médiées par l'artefact-*smartphone*. À l'examen des modalités suivant lesquelles les étudiants instrumentalisent leurs *smartphones* pour apprendre le FLE, il s'est avéré que le *smartphone* est un moyen pour les mettre en action et en relation. Plus précisément, les résultats de la triangulation des données ont démontré que l'autorisation de l'enseignant encourage le travail de groupe médié par *smartphone*. La lecture des *verbatim* laisse entrevoir une sorte de consensus à accepter l'usage des *smartphones* dans des activités de groupe. Cette mise en commun se veut une stratégie pour lisser les différences et les disparités d'équipement (en *smartphone* et en connexion).

Les conditions globales de l'activité d'apprentissage médiée par *smartphone* dans sa dimension macro incitent à réfléchir sur les répercussions de l'usage du *smartphone* dans l'enceinte de l'université marocaine. Nous avons limité notre étude à l'examen du « potentiel » d'équité contenu dans les propriétés et les fonctionnalités du *smartphone*. Lesquelles ont permis son instrumentalisation, non seulement à des fins d'apprentissage, mais également en vue d'une égalisation entre « nantis » et « démunis » informationnels (Van Dijk, 2005). Ainsi, notre deuxième hypothèse plaide, à travers une vision holistique, pour l'intégration des outils mobiles dans l'action éducative.

Composer un tel cadre conceptuel nous paraît *ad hoc* à notre paradigme de départ et notre positionnement épistémologique (phénoménologie, fonctionnalisme). Le cadre conceptuel interdisciplinaire de l'approche proposée dans ce travail trouve sa cohérence dans la complémentarité des courants didactiques et sociologiques mobilisés. La convergence entre ces approches se situe au niveau de leur positionnement épistémique autour de la co-construction des connaissances, la vision anthropocentrée et le refus du déterminisme technique. L'image de l'utilisateur-apprenant actif (capable de catachrèses) est aussi un point de jonction entre ces diverses théories. La relation entre humain et technologie a constitué une toile de fond le long de ce travail. Cette dialectique, participative et productive, a été mise en avant par notre enquête empirique. Nos résultats pourraient alimenter la réflexion sur les détournements d'objets personnels à des fins d'apprentissage et enrichir l'offre artefactuelle de la part des concepteurs (marché de téléphonie mobile et concepteurs techno-pédagogues).

La complémentarité s'est voulue également d'ordre méthodologique. Nous avons opté pour une méthodologie mixte en combinant les approches quantitatives et qualitatives. Ainsi, pour le volet quantitatif, nous avons opté pour le questionnaire. Pour le volet qualitatif, l'option fut l'entretien. Nous avons collecté mille questionnaires auprès des étudiants et interrogé 25 enseignants de FLE de l'université Hassan-II de Casablanca.

La triangulation entre cadrage théorique et résultats de l'enquête empirique nous a permis d'aboutir aux résultats suivants. Pour notre première hypothèse, nous avons cherché à prouver que l'usage du *smartphone* en classe de FLE favorise des genèses instrumentales en faveur de l'apprentissage du FLE. D'abord, par l'examen des schèmes d'action, des schèmes d'usages collectifs et des fonctions attribuées. Le recours au croisement des variables liées à l'« apprentissage du FLE » et celles liées à l'« usage du *smartphone* » en classe, nous a permis de confirmer que les étudiants instrumentalisent le

smartphone dans des activités visant la « compétence écrite », la « compétence orale », quelques « compétences transversales » et le travail en groupe.

Nous pouvons avancer que la compétence de l'écrit en cours de FLE est fortement facilitée par l'usage du *smartphone*. En d'autres termes, l'étudiant instrumentalise son *smartphone* afin de travailler la compétence de l'écrit. L'instantanéité de l'information, les fonctionnalités intégrées, les dictionnaires en ligne, les applications éducatives mobiles, etc. Avantagent l'instrumentalisation du *smartphone* au profit de l'acquisition de la compétence de l'écrit (compréhension et production).

Concernant la compétence orale, il s'est avéré que le *smartphone* aide à présenter les prestations orales en tant que support à la fois cognitif et technique. Il est aussi très utilisé dans la phase préparatoire des exposés et la recherche documentaire. Au vu de nos résultats, il en ressort que les deux variables « disponibilité » et « accès à Internet » ont l'impact le plus important sur l'usage du *smartphone* pour améliorer la compétence orale en FLE. L'accessibilité en termes d'équipement et réseau Internet est donc fortement influente sur l'instrumentalisation du *smartphone* en faveur de la compétence de l'oral. Les variables l' « autorisation du professeur » et le « téléchargement des applications mobiles » sont aussi des variables déterminantes dans l'apprentissage de cette compétence. Il est opportun de souligner, à ce niveau, que l'appropriation de cet artefact de nature personnelle et son instrumentation dans des activités de groupe sont la résultante de son utilisation personnelle à des fins d'apprentissage. Cette conclusion nous pousse certainement à dépasser la conception traditionnelle de l'enseignement comme simple transmission de savoirs et de nous intéresser davantage aux nouvelles formes d'accompagnement et de postures éducatives inscrites dans un nouveau écosystème numérique. L'enjeu est de créer les conditions pour que les étudiants, individuellement et collectivement, fassent de ces artefacts des instruments de travail et d'apprentissage dans la panoplie d'artefacts numériques mis à leur disposition, d'où la nécessité d'une « orchestration instrumentale » (Trouche, 2005) par la gestion didactique des artefacts disponibles.

Se référant à la théorie instrumentale, la mise en lumière des fonctions attribuées à l'artefact est une étape cruciale dans le processus de genèse instrumentale (heuristique, épistémique et pragmatique). En résumé, le *smartphone* satisfait le besoin de cerner, par le biais d'associations mentales, le thème à traiter. Le *smartphone* devient un catalyseur des

connaissances qui aide l'apprenant à structurer l'activité d'apprentissage dans sa macro-structure, Cela dit, il aide dans l'accomplissement des tâches qui engagent un ensemble de compétences pour l'étudiant et qui implique un degré de connaissance épistémologique de la discipline enseignée. Le *smartphone* participe amplement à l'élucidation de ces situations et, partant, favorise l'accès aux contenus disciplinaires en langue française ainsi que l'installation et la consolidation de compétences métacognitives (structuration de l'activité, auto-évaluation, etc.). De plus, les situations de difficultés sont déjouées par l'usage détourné du *smartphone*. La prise de notes, souvent contraignante pour un étudiant est largement instrumentée par le *smartphone*, ce qui permet à l'enseignant de concentrer l'attention de ses apprenants sur le contenu du cours en les faisant participer à l'élaboration du contenu, son organisation et sa discussion.

Notre deuxième hypothèse questionne la possibilité de faire corrélérer certaines fonctionnalités et caractéristiques du *smartphone* avec les indicateurs de l'équité éducative. Il en ressort que l'égalité d'accès est partiellement assurée. Car si le *smartphone* est disponible, la connexion Internet constitue une entrave de taille pour un usage optimal des potentialités de l'apprentissage mobile. S'agissant de l'égalité des acquis, le *smartphone* soutient des conditions d'apprentissage équitables où les apprenants reçoivent le même traitement. De ce fait, l'égalité des acquis est assurée par le recours, facilité par le *smartphone*, à la pédagogie différenciée et au travail de groupe. Le troisième niveau de l'égalité, l'égalité de traitement, recommande une distribution équitable des ressources. Le *smartphone*, de par son caractère personnel (et non institutionnel), offre une solution moins coûteuse (matériel, formation des enseignants, infrastructure, maintenance, etc.). Enfin, le quatrième niveau est mesuré par l'écart entre les résultats des étudiants et l'optimisation de l'insertion professionnelle comme l'aboutissement de l'équité éducative (l'output social). La vérification de cet indicateur suscite, à notre avis, une étude longitudinale, et partant, nous ne pouvons évaluer l'impact de l'usage du *smartphone* en classe sur l'égalité de réalisation.

La présente étude a fait face à plusieurs écueils, particulièrement d'ordre méthodologique. Quant aux entraves liées au terrain, le questionnaire, administré sur six campus étalés sur deux villes, a nécessité plus de temps que prévu. En outre, l'entretien a été confronté à la faible participation des enseignants, notamment en focus-group, comme mentionné dans le chapitre de la méthodologie.

Nous estimons que l'analyse du niveau méso aurait été complétée par un « corpus d'apprentissage » afin de mieux documenter les pratiques numériques et les échanges au sein des « communautés virtuelles d'apprentissage ». Reffay et al.(2008) décompose le corpus d'apprentissage en : protocole de recherche, scénario pédagogique, interactions, productions, traces, licences et analyse capitalisables. Par ailleurs, une étude longitudinale permettrait de rendre compte des transformations induites de l'usage du *smartphone* dans la sphère éducative selon un « *appareil conceptuel liant constructions des activités et constructions des sujets individuels/collectifs dans leurs (inter-) activités* » (Barbier, 2013, p. 15, cité dans Charlier, 2014). Une étude longitudinale nous permettrait aussi de continuer vers l'examen du processus de genèse instrumentale du côté de l'enseignant afin de compléter notre modèle proposé (EMA). Arrivé à la phase de modélisation, nous avons jugé nécessaire de prolonger l'investigation par une recherche-action afin d'intégrer les technologies personnelles aux activités d'apprentissage. Afin d'éprouver la valeur heuristique de l'EMA, nous lui avons assigné trois finalités (l'intelligibilité, la prédictibilité et la faisabilité) qui ne peuvent se vérifier que par une recherche-action.

De ce qui précède, notre étude contribue à dénier la déconsidération, longtemps ressentie, face à l'utilisation des instruments en classe comme en témoigne Baillé : « *Bien que le mot dérive du latin instruere, parler d'instrument a été longtemps considéré comme attentatoire à l'intelligence d'un rapport pédagogique réglé par la bienveillante autorité magistrale* » (Baillé, 2002, p.45).

La société de l'information et l'hégémonie des technologies poussent à s'aligner sur de nouvelles normes sociales, technologiques, politiques et économiques. Ainsi, l'étude des usages numériques révèle la « pluralité » des « trajectoires », mis en lumière dans notre analyse, échappant aux propositions et stratégies actuelles de l'intégration dans la société de l'information. Celle-ci n'est donc pas en mesure de « saisir » ce « décalage » (la catachrèse) et le traduire dans des programmes d' « inclusion numérique », notamment si elle vise au-delà de l'intégration des TIC, l'amélioration du bien-être individuel et collectif (vision utilitariste). Accepter ces détournements d'usage, ces écarts à la norme permet d'éluder le problème de la stigmatisation qui conforte les inégalités et bride ainsi toute initiative d'innovation.

Nous terminons par citer Narcy- Combes, MF et Narcy-Combes, JP (2016) avec lesquels nous sommes d'avis que « *la particularité des technologies réside dans le fait*

qu'elles évoluent sur des laps de temps très courts et qu'elles demandent une adaptabilité permanente de leurs utilisateurs qui leur impose une plus grande tolérance au changement » (p. 224). La vitesse par laquelle les technologies évoluent nous mène dans une promptitude à vouloir maîtriser ces « nouvelles » technologies. Ce souci de maîtriser la technologie est, peut-être, notre bouée de sauvetage, car ce n'est qu'en la maîtrisant que nous pouvons en faire « bon usage », celui qui reflète nos valeurs sociales et sociétales.

Liste des références

Ouvrages généraux :

- 📖 Abdallah, N. B. (2012). Réflexions sur la prise en compte de l'évolution des concepts dans les systèmes d'organisation des connaissances. *Études de communication. langages, information, médiations*, 39, p. 117-139. <https://doi.org/10.4000/edc.3886>.
- 📖 Agostinelli, S., Metge-Agostinelli, M, &Metge, M. (2008). *Espaces Communs de Communication des Connaissances : E3C : Des espaces partagés de communication au partage des connaissances*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, Labyrinthes.
- 📖 Agostinelli, S. (2009). Comment penser la médiation inscrite dans les outils et leurs dispositifs ? Une approche par le système artefactuel. *Distances et savoirs* 7(3), p. 355-376.
- 📖 Albero, B. (2004). Technologies et formation: travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. *Savoirs*, (2), 9-69.
- 📖 Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu: le dispositif confronté à ses pratiques.
- 📖 Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Éducation et didactique*, (4-1), 7-24.
- 📖 Albero, B. (2013). Quels enjeux pour les recherches sur les usages du numérique dans l'enseignement supérieur ?. *Distances et médiations des savoirs*, 1(4). Récupéré à l'adresse <http://dms.revues.org/367>.
- 📖 Badillo, P. Y., & Bourgeois, D. (2009). Ubiquité et TICE: de l'ambiguïté à la mixité. *In Actes du colloque TICEMED 2009 Conference Ubiquitous learning*.
- 📖 Baillé, J. (2002). Mirage pédagogique et réalité instrumentale en multimédia interactif. In Estrella, A. &ferreira, J. (Eds.), *Actes du colloque international de L'AFIRSE : Technologies en éducation : études et recherches*. Lisbonne. Editions de l'Université. p. 4-45.
- 📖 Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

- 📖 Bandura, A. (2001). Théorie cognitive sociale : une perspective agentique. *Revue annuelle de psychologie*, 52 (1), 1-26.
- 📖 Bandura, A. (2005). L'évolution de la théorie cognitive sociale. *Grands esprits en gestion*, 9-35.
- 📖 Baron, G. L., Bruillard, E. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris, PUF.
- 📖 Basque, J. (2004). En quoi les TIC changent-elles les pratiques d'ingénierie pédagogique du professeur d'université ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1(3), 7. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2004.52>
- 📖 Basque, J., Doré, S. *Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé /International Journal of E-Learning & Distance Education / Revue internationale du e-learning et la formation à distance*. Consulté 18 février 2021, à l'adresse <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/136/426>.
- 📖 BAX, S. (2003). CALL-Past, present, future, dans *System* 31, 2003, p. 13-28.
- 📖 Baye, A., Demeuse, M., Nicaise, J., Matoul, A., Straeten, MH, Meurent, D., Benadusi, L., Bottani, N., Bove, G., ... & Vandenberghe, V. (2005). Equity in European Education Systems. A set of indicators. *European Educational Research Journal*, 4 (2).
- 📖 Beckers, J. (1998). Les politiques scolaires de l'égalité des chances et de l'égalité des acquis dans l'enseignement secondaire (après 1945). D. Grootaers (Ed.), *Jalons pour une histoire du système scolaire belge*, p. 303-358. Bruxelles : Ed. du CRISP.
- 📖 Becerril, R. O. Y. (2013). *Apprentissage mobile et formation hybride en classe de langue : Première étude exploratoire*. 83.
- 📖 Béliard, A. S., & Brossard, B. (2012). Internet et la méthode ethnographique : L'utilisation des messageries instantanées dans le cadre d'une enquête de terrain. *Genèses*, 88(3), p. 114-131.
- 📖 Ben Abid-Zarrouk, S. (2016). Vers une analyse des facteurs d'intégration des TIC dans l'enseignement du et en Français dans l'enseignement supérieur maghrébin. In Bacha, J., Au Ben Abid-Zarrouk, S., Kadi, L., & Mabrouk, A. *Penser les TIC dans les universités du Maghreb*. Paris, Le Harmattan, p. 321-325.

- 📖 Ben Abid-Zarrouk, S. (2015). Les efficacités des technologies éducatives. In S. Auteurs, Estimer l'efficacité en Education, Le Harmattan, p. 215-229.
- 📖 Ben Abid-Zarrouk, S. (2011). Une analyse de l'équité d'un enseignement en ligne. *Distances et Savoirs*, 9(1), p. 97-129.
- 📖 Ben Abid-Zarrouk, S. (2010). L'abandon : facteur d'inefficacité de l'enseignement en ligne : Le cas particulier de la préparation au DAEU, *Sticef, Recueil 2010*, 17(1), p. 103-124.
- 📖 Béguin, P., & Rabardel, P. (2000). Concevoir pour les activités instrumentées, Interactions homme-système : Perspectives et recherches psycho-ergonomiques, *Revue d'intelligence Artificielle* 14(1-2), p.35-54.
- 📖 Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. 4e éd. Méthodes et exercices corrigés (Cursus) (French Edition)*. ARMAND COLIN.
- 📖 Bernard, F.X., Laetitia, B. H., & Arganini, G. (2013). Utilisation de tablettes numériques à l'école. Une analyse du processus d'appropriation pour l'apprentissage. *STICEF (Sciences et Technologies de l'information)*, 20, p. 1-13.
- 📖 Bertin, J. C. (2015). Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : Quelle utilité ? *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 18(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.2781>.
- 📖 Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'Enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan Université. Sociologie, 128.
- 📖 Blanchet, P. (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (7). <https://doi.org/10.4000/ced.542>.
- 📖 Boléguin, V., Guillon, S., & Picot, J. (2019). Le poids du genre dans l'expérience étudiante et l'accès à l'emploi. L'exemple des sortants de l'université de Strasbourg. *Éducation et Formation*, 4(99), p. 55-70.
- 📖 Bonniol, J. J., & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- 📖 Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Points Essais, Paris.

- 📖 Bourqia, R. (2016). Repenser et refonder l'école au Maroc: la Vision stratégique 2015-2030. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (71), 18-24.
- 📖 Briançon, M., & Peyron-Bonjan, C. (2013). Repenser la présence – distance en formation : Une clé phénoménologique pour comprendre l'émancipation de l'apprenant ?. *La Recherche en Éducation*, (10), p. 4-15.
- 📖 Brougère, G. (2016). De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle. *Le Télémaque*, 49(1), p.51-63. <https://doi.org/10.3917/tele>
- 📖 Bourqia, R. (2016). Repenser et refonder l'école au Maroc : la Vision stratégique 2015-2030. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (71), p.18-24. <http://journals.openedition.org/ries/4551> ; DOI : 10.4000/ries.4551.
- 📖 Bourdereau, F. (2006). Politique linguistique, politique scolaire : La situation du Maroc. *Le français aujourd'hui*, 154(3), p. 25-34.
- 📖 Bruillard, É, & Baron, G. L. (2009). Travail et apprentissage collaboratifs dans l'enseignement supérieur : Opinions, réalités et perspectives. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, (69), p. 105-113. <https://doi.org/10.4000/quaderni.327>.
- 📖 Brunel, S. (2014). De la didactique des usages numériques. Éditions universitaires européennes. p. 220.
- 📖 Castells, M., & Touraine, A. (2013). *Communication et pouvoir*. (M. Rigaud-Drayton, Trad.). Paris, France: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, DL.
- 📖 Chambat, P. (1994). Usages des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) : évolution des problématiques. Dans : *Technologies de l'Information et Société (TIS)*, 6(3), p. 249-270.
- 📖 Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- 📖 Charlier, B. (1999). Utiliser les TIC, une occasion de changer sa pratique ? communication proposée au colloque SYNTIC, Grand-Hornu, novembre 1999.
- 📖 Charlier, B., Daele, A., Deschryver, N. (2002). Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques

- d'enseignement [en ligne].
<http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n2/007358ar.html?vue=integral>
- Charlier, B. (2014). Les Environnements Personnels d'Apprentissage : Des instruments pour apprendre au-delà des frontières. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21(1), p. 211-237.
<https://doi.org/10.3406/stice.2014.1097>
- Charnet, C. (2007). L'analyse ethnographique numérique ou comment observer et étudier les usages attendus et effectifs d'un espace numérique de travail dans l'enseignement supérieur français . *Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 2(2), p. 21-40.
- Chatoney, M., & Laisney, P. (2019). La théorie instrumentale en éducation technologique. *Revue Pédagogique de la Chaire UNESCO de l'Université de Patras*.
- Collin, S., Guichon, N., & Ntebutse, J. G. (2015a). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 22(1), p. 89-117.
<https://doi.org/10.3406/stice.2015.1688>
- Coutant, A. (2015). Les approches sociotechniques dans la sociologie des usages en SIC. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (6). Récupéré à l'adresse <https://rfsic.revues.org/1271>
- Cresswell, T. (2010). Towards a politics of mobility. *Environment and planning D: society and space*, 28(1), p. 17-31.
- Coste, D., & Cavalli, M. (2014). Extension du domaine de la médiation. *Lingue Culture Mediazioni - Languages Cultures Mediation (LCM Journal)*, 1 (1-2), p. 101-117.
- Collin, S., Guichon, N., & Ntebutse, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 22(1), p. 89-117.
<https://doi.org/10.3406/stice.2015.1688>
- Cuq, J-P. (1991). *Le français langue seconde*. France. Hachette.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG Nouvelle édition.
- Daele, A., & Charlier, B. (2003). Les communautés délocalisées d'enseignants. 149.
- Dallies, F. M. (2011). Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel. *Synergies monde*, (8), p. 135-143.

- 📖 Dagonet, F. (1989). *Éloge de l'objet*, Paris, Vrin. In De Landsheere, G. (1971). *Évaluation continue et examens: précis de docimologie*. Paris: F. Nathan; Ed. Labor.
- 📖 Debono, M. (2013). *Langue et droit: Approche sociolinguistique, historique et épistémologique*. *Langue et droit*, p. 1-388.
- 📖 De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*. In *Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- 📖 Deschryver, N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride* (Doctoral dissertation, University of Geneva).
- 📖 Dejean-Thircuir, C. (2008). *Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance*. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*. *ALSIC*, 11(1), p. 7-32. Récupéré du site [revues.org : http://alsic.revues.org/index803.html](http://alsic.revues.org/index803.html)
- 📖 Demeuse, M., & Baye, A. (2005). *Pourquoi parler d'équité?* (Marc Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul, Eds.) *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation: une approche internationale*, p. 149–170.
- 📖 De Ketele, J-M. (7-8-2010). *La pédagogie universitaire: un courant en plein développement*. *Revue française de pédagogie*. N°172. [En ligne] :<https://journals.openedition.org/rfp/2168>.(20/03/2018).
- 📖 Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck Université.
- 📖 Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies: favoriser les apprentissages, développer des compétences*. PUQ.
- 📖 Develotte, C. (2010). *Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues*. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 160(4), p. 445-464. <https://doi.org/10.3917/ela.160.0445>.
- 📖 Develotte, C., & Drissi, S. (2013). *Face à face distanciel et didactique des langues*. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 9, p. 54-63.
- 📖 Dolci, R., & Spinelli, B. (2007). *La dimension idioculturelle des micro-communautés d'apprentissage en ligne*. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (36), p. 69-92. Récupéré sur Lidil: <https://journals.openedition.org/lidil/2443?file=1&lang=en>
- 📖 Dortier, J. (2016). *Introduction. Penser la communication*. Dans : Jean-François Dortier éd., *La Communication: Des relations interpersonnelles aux réseaux sociaux*. p. 5-17. Auxerre, France : Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2016.02.0005>

- 📖 Dillenbourg, P. (1999). Apprentissage collaboratif: approches cognitives et informatiques. progrès dans les séries d'apprentissage et d'instruction. New York: Elsevier Science, INC.
- 📖 Dillenbourg, P., Poirier, C., & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage: E-jargon ou nouveau paradigme. A. Taurisson et A. Sentini. *Pédagogies. Net*. Montréal, Presses, p. 11–47.
- 📖 Dupriez, V., Vandenberghe, V. (2004). L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ?. *ffhalshs-00603505*<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603505/document>(consulté le 05/10/2021)
- 📖 Durkheim, E., Halbwachs, M., & Dubet, F. (1938). *L'évolution pédagogique en France* (Vol. 2). F. Alcan.
- 📖 Duthoit, E. (2016). Méthodologies de recherche et d'intervention en didactique des langues : L'apport de l'ergonomie de langue française. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 35(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5384>
- 📖 Dejean-Thircuir, C. (s. d.). Développer des compétences interactionnelles en collaborant à distance | Kopernio. Consulté 15 juin 2020, à l'adresse <https://kopernio.com/viewer?doi=10.7202%2F1000023ar&token=WzQ0OTI5NywiMTAuNzIwMi8xMDAwMDIzYXliXQ.KELywxdvAi-j6vWmUktWC4ywo0A>
- 📖 Dir, M., & Simonian, S. (2015). Analyse de l'activité tutorale dans un organisme privé de formation à distance selon le modèle d'Engeström : Tensions et écarts au prescrit. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 3(11). <https://doi.org/10.4000/dms.1109>
- 📖 Droui, M., El Hajjami, A., & Ahaji, K. (2013). Apprentissage mobile ou M-Learning: opportunités et défis. *Epi Net: Revue électronique de l'EPI (Enseignement public et informatique)*, 155.
- 📖 Endrizzi, L. (2010). Les apprentissages nomades en Europe : Éléments pour une cartographie de la recherche. (15), p. 167-188.
- 📖 Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-KosultitOy.
- 📖 Faerber, Richard. (2002), Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel, In Larose, F. et T. Karsenti (dir.), *La place des TIC en formation initiale et continue*, Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 99-128.

- 📖 Faerber, Richard. (2003), Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage, In : Desmoulins, C, Marquet, P. & Bouhineau, D. (Eds), Actes de la conférence EIAH 2003, (Strasbourg, 15, 16, 17 avril 2003), Strasbourg, pp.199-210.
- 📖 Felder, J. (2014). Construction et régulation de l'environnement personnel d'apprentissage d'étudiants universitaires. In Actes du Colloque e-Formation 2015 (p. 34).
- 📖 Felder, J. (2017). Comprendre les processus de construction et de régulation des EPA par des étudiants universitaires. Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, 24(3), p. 63-95. <https://doi.org/10.3406/stice.2017.1749>
- 📖 Felder, J. (2019). Le potentiel réflexif de la modélisation des environnements personnels d'apprentissage. Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge, (27).
- 📖 Ferhani, F. (2013). TICE et Co-construction des apprentissages en classe de FLE. Synergies Algérie, p. 63-80.
- 📖 Fernandez, V., & Marraud, L. (2012). Usage des téléphones portables et pratiques de la mobilité. L'analyse de journaux de bord de salariés mobiles. Revue française de gestion, 38(226) ou (7), p. 137-149. <https://doi.org/10.3166/rfg.226.137-149>
- 📖 Fluckiger, C., & Bruillard, É. (2008). TIC : Analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires. In F. Chapron & É. Delamotte (Éds.), L'éducation à la culture informationnelle (p. 198-207). Presses de l'enssib. <https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib>
- 📖 Gerville-Réache, L., & Couallier, V. (2011). Échantillon représentatif (d'une population finie): définition statistique et propriétés. 12.
- 📖 Ghassoub, A., Laaziz, I., Fal Merkazi, A., Ammou, S., Khemis Sara Jdid, A., Matsumoto, A., & Tojo, N. (2017). Conception et développement d'une application mobile éducative pour l'accompagnement des apprentissages des élèves marocains en langue anglaise. Association EPI .
- 📖 Gillet, G., Veyrac, H., & Fraysse, B. (2013). Orchestrations instrumentales pour l'appropriation d'artefacts professionnels. Travail et Apprentissages, (1), p87-109.
- 📖 Gillet, D., & Li, N. (2014). Des environnements personnels d'apprentissage et de leur intégration dans la formation universitaire. Sciences et Technologies de l'Information et

- de la Communication pour l'Éducation et la formation. 21(1), p. 347-367.
http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2014/13-gillet-epa/sticf_2014_NS_gillet_13.htm
- 📖 Goigoux, R., & Cèbe, S. (2009). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. In *Les pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves*. 12.
- 📖 Goigoux, R., Jarlégan, A., & Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : Enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, 19(1), p. 9-37.
- 📖 Guennoun, B., & Benjelloun, N. (2016). Regards des étudiants sur l'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur scientifique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 13(1), p. 64-94. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n1-05>
- 📖 Guével, M. R., & Pommier, J. (2012). Recherche par les méthodes mixtes en santé publique : Enjeux et illustration. *Santé Publique*, 24(1), p. 23-38. <https://doi.org/10.3917/spub.121.0023>
- 📖 Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris:Didier.
- 📖 Grisay, A. (1983). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités. Évaluation formative et formation des enseignants. Dans *Actes des rencontres sur l'évaluation* p. 52-67, Université de Namur, Belgique.
- 📖 Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires. *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, 9, p. 3-14.
- 📖 Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Québec :Presses de l'Université du Québec.
- 📖 Henri, F. et Pudelko, B. (2002). La recherche sur la communication asynchrone. Dans B. Charlier et A. Daele, (éds) *Les communautés délocalisées d'enseignants. Étude menée dans le cadre du Programme de Numérisation pour l'Enseignement et la Recherche*. Volet Usages et Normes. Paris, MSH
- 📖 Henri, F. et Charlier, B. (2005). L'analyse des forums de discussion pour sortir de l'impasse. In *Symposium Symfonic*, Amiens. Récupéré [le 06 juin2020] de tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/bachelor...6/.../FHBC_Symfonic_30_nov_04.doc

- Henri, F. & Pudelko, B. (2006). Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social. Dans CHARLIER, B. & DAELE A. et (dir.), Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants, Ed. L'Harmattan, p. 105-126. : pratiques et recherches .
- Henri, F. (2014). Les environnements personnels d'apprentissage, étude d'une thématique de recherche en émergence. Les Environnement Personnels d'Apprentissage: entre description et conceptualisation. Numéro spécial de Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation:(STICEF), 21, p. 121-147. à l'adresse:
https://kopernio.com/viewer?doi=10.3406%2Fstice.2014.1094&token=WzQ0OTI5NyiMTAuMzQwNi9zdGljZS4yMDE0LjEwOTQiXQ.1LWIS7N4Myh_0-mGOl0OXpPyaq
- Houssaye, J. (1988), Théorie et pratiques de l'éducation scolaire I : Le triangle pédagogique, Berne, Peter Lang, 272 p.
- Hutmacher, W., Cochrane, D., & Bottani, N. (2001). In pursuit of equity in education: using international indicators to compare equity policies. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hussenot, A. (2006).Vers une reconsidération de la notion d'usage des outils TIC dans les organisations : Une approche en termes d'"enaction". In Pratiques et usages organisationnels des sciences et technologies de l'information et de la communication, p. 158-160.
- Istance, D. (1997). Education and equity in OECD countries. OECD.
- Jauréguiberry, F. (2008). Sociologie des usages des technologies de la communication : " L'école française " des années 1980. In XVIIIe congrès international des sociologues de langue française: "Être en société. Le lien social à l'épreuve des cultures" 8.
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Distances et savoirs, 5(3), p. 341-366.
- Jézégou, A. (2014a). L'agentivité humaine : Un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage.STICEF, 21.
- Jézégou, A. (2014b). Le modèle de la présence en e-learning. Une modélisation théorique au service de la pratique, notamment en contexte universitaire. La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche. Bruxelles: De Boeck, p. 111–120.
- Jézégou, A. (2019a). La distance, la proximité et la présence en e-Formation. Traité de la e-Formation des adultes, De Boeck université, Bruxelles, p. 143-165.

- 📖 Jézégou, A. (2019b). Les espaces numériques apprenants : Des tiers-lieux socio-numériques d'expression d'une présence à distance. In Journée d'étude internationale "Questionner les savoirs et leur transmission dans un espace apprenant".
- 📖 Jézégou, A. (2019c). Traité de la e-Formation des adultes. De Boeck Supérieur.
- 📖 Jouët, J. (1993a). Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux. Communication-Technologie-Société*, 11(60), 99-120.
- 📖 Jouët, J. (1993b). Usages et pratiques des nouveaux outils in Sfes L. Critique de la communication. Paris : Presses universitaires de France, 371.
- 📖 Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux. Communication-Technologie-Société*, 18(100), 487-521.
- 📖 Jouët, J. (2003). Technologies de communication et genre. *Réseaux*,(4),p. 53-86.
- 📖 Eneau, J., Simonian, S. (2011) Equité et éthique : enjeux sociaux de la formation d'adultes à l'heure du numérique.
- 📖 Hee-Kyung, . I. M., & Ater, L. Stendhal-Grenoble, U. (2012). L'utilisation du Smartphone dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères. *프랑스어문교육*, 55, p. 65-86.
- 📖 Kymlicka, W. (1999). Les théories de la justice. Une introduction. Paris: La Découverte
- 📖 Lahlou, L.(2009). La réforme de l'université marocaine entre idéal organisationnel et réalité. Colloque international organisé par l'université Paris VIII à l'occasion de son quarantième anniversaire.
- 📖 Lahire, B. (1996). La variation des contextes en sciences sociales. Remarques épistémologiques. In *Annales, Histoire, Sciences sociales* 51(2), p. 381-407. <https://doi.org/10.3406/ahess.1996.410853>
- 📖 Larochelle-Audet, J., Magnan, M. O., Doré, E., Potvin, M., St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A., & Amboulé-Abath, A. (2020). Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
- 📖 Laroussi, M. (2016). Les nouvelles modalités d'apprentissage : E-learning, mobile learning, ubiquitous learning, pervasive learning, elearning 2.0, serious game. 5.
- 📖 Laval, G., Iannuccelli, N., Legault, C., Milan, D., Groenen, M. A., Giuffra, E., ... & Ollivier, L. (2000). Genetic diversity of eleven European pig breeds. *Genetics selection evolution*, 32(2), 1-17.

- 📖 Le dictionnaire de sociologie. (1999). Le Robert/Seuil : Dictionnaire de sociologie
- 📖 Lebrun, M. (2015a). Des technologies pour enseigner et apprendre. Bruxelles. De Boeck.
- 📖 Lebrun, M. (2015b). Former des enseignants de français pour les nouvelles humanités numériques : Enjeux épistémologiques et empiriques. Tréma, (43), p. 68-77. <https://doi.org/10.4000/trema.3319>
- 📖 Lehmann, D. (1993). Objectifs spécifiques en langue étrangère: les programmes en question. Hachette FLE.
- 📖 Lesourne, J. (1998). Education et Société. Paris, La découverte, p 131. 395. Dans STIEGLER, B. (2006). La consommation impose sa loi. Le Monde de l'Education, N°349, p 22. 172 P.
- 📖 Lévy, P. (1993). Les technologies de l'intelligence: l'avenir de la pensée à l'ère informatique. Editions la découverte.
- 📖 Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. Sciences et techniques éducatives , 8 (3-4), 211-238.
- 📖 Liu, Michel (2006), Epistémologie de la démarche holistique, CEDREA. Les cahiers des dynamiques sociales et de la recherche-action: http://cedrea.net/IMG/pdf/epistemologie_de_la_demarche_holistique.pdf
- 📖 Mabrou, A & Mastafi, M. (2016). Intégration des TIC dans l'enseignement supérieur marocain : principales initiatives et stratégies. Dans Bacha; J. Ben-Abid Zarrouk; S.Kadi,L. & Mabrou, A. Penser les TIC dans les universités du Maghreb. TIC et enseignement/apprentissage du et en français en contexte universitaire maghrébin .Paris. L'Harmattan.
- 📖 Mabrou, A. (2016-a). L'enseignement en/du français à l'université marocaine : Enjeux, contraintes et perspectives d'action. L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique, 103. Actes du colloque annuel de l'Agence Universitaire de la Francophonie. Paris, Éditions des archives contemporaines.
- 📖 Mabrou, A. (2016-b). Statut du français au Maroc. Dans Bacha; J. Ben-Abid Zarrouk; S. Kadi, L. & Mabrou, A. Penser les TIC dans les universités du Maghreb. TIC et enseignement/apprentissage du et en français en contexte universitaire maghrébin. Paris. L'Harmattan.

- 📖 Mabrou, A. (2016-c). La question des langues dans la presse écrite au Maroc. Dans A, Ibn El Farouk & A, Mabrou. Enseignement, Langues et Cultures au Maroc. Facultés des Lettres et des Sciences Humaines -El Jadida. Faculté des Lettres et des Sciences Humaines-Mohammedia.
- 📖 Malabry, Y. (2011). Médiation, conceptualisation et pratiques des enseignants. 11.
- 📖 Mallein, P., & Toussaint, Y. (1994). L'intégration sociale des technologies d'information et de communication: une sociologie des usages. *Technologies de l'information et société*, 6(4), 315-335.
- 📖 Mallein, -Ph. (2002). Des signaux d'usage pertinents pour la conception des objets communicants. *Revue de l'Electricité et de l'Electronique*, (08), 82. <https://doi.org/10.3845/ree.2002.093>
- 📖 Mangenot, F. (2008). Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation)*, 15, p. 20-pages. , Volume 15,ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 21/10/2008, http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/05-mangenot/sticef_2008_mangenot_05p.pdf.
- 📖 Mangiante, J-M & Parpette, C. (2001). Le français sur objectif universitaire. Grenoble : PUG.
- 📖 Marcoccia, M. (2001). L'animation d'un espace numérique de discussion : L'exemple des forums usenet. *Document numérique*, 5(3), p. 11-26.
- 📖 Marcoccia, M. (2004). L'analyse conversationnelle des forums de discussion : Questionnements méthodologiques. *Les Carnets du Cediscor*. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires, (8), p. 23-37.
- 📖 Marquet, P., & Dinet, J. (2004). *Les premiers usages d'un cartable numérique par les membres de la communauté scolaire: un exemple en lycée*. *Revue française de pédagogie*, vol. 146, p. 79-90.
- 📖 Marquet, P. (2011). e-Learning et conflit instrumental. *Entre didactique, pédagogie et technique*. *Recherche et formation* , (68), 31-46.
- 📖 Marquet, P. (2012). Les non-usages des TIC : modélisations, explications, remédiations. *Recherches & éducations* , (6), 11-14.
- 📖 Mastafi, M. (2019). Définitions des TIC(E) et acception. <https://halamu.archives-ouvertes.fr/hal-02048883/document>.
- 📖 Meuret D. (1999). Rawls, l'éducation et l'égalité des chances », in MEURET,D. ed., *La justice du système éducatif*, Louvain, de Boeck.

- Meuret, D. (2000). L'équité en éducation selon les théories de la justice. In A. Alcouffe, B. Fourcade, J.M. Plassard & G. Tahar. Efficacité versus équité en économie sociale. Tome I. XXèmes Journées de l'Association d'Economie Sociale. Paris : L'Harmattan, p. 237-247.
- Messaoudi, F., & Talbi, M. (2012). Réussir l'intégration des TICE au Maroc: regard sur le déploiement de la stratégie nationale GENIE. *Revue EpiNet*, (143).
- Metz, S. M. V., Emilie, V., & Pelissier, C. (2015). Scénario pédagogique pour la réalisation d'une maquette d'EPA par des étudiants de 1ère année de Licence : Une aide à l'autorégulation de l'apprentissage. STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la formation). http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/18-metz-epa/sticef_2014_NS_metz_18.htm
- Mgharfaoui, K. (2016). Enseignement du français au Maroc : le paradoxe d'une langue « privilégiée ». Dans Bacha; J. Ben-Abid Zarrouk; S. Kadi, L. & Mabrou, A. Penser les TIC dans les universités du Maghreb. TIC et enseignement/apprentissage du et en français en contexte universitaire maghrébin. Paris. L'Harmattan.
- Mounia, S. (2011). FOS/FOU: Quel " français " pour les étudiants algériens des filières scientifiques?. *Synergies monde*, (8), p. 375-380.
- Millerand, F. (2008) (1998). Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (1ère partie). *Composite*, 2(1), p. 1-19. 98(1). <http://www.composite.org/index.php/revue/article/view/17/16>
- Nafidi, Y., Alami, A., Zaki, M., El Batri, B., Hassani, M. E., & Afkar, H. (2018). L'intégration Des TIC Dans L'enseignement Des Sciences De La Vie Et De La Terre Au Maroc : Etat Des Lieux Et Défis À Relever. *European Scientific Journal, ESJ*, 14(10.19044). 97. <https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n1p97>
- Narcy-Combes, M. F., & Huver, E. (2016). Interactions langagières et didactique des langues. Pratiques didactiques et construction collaborative des apprentissages. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 13(13-2).
- Nozick, R., de Lamartine, E. D. A., & Dauzat, P. E. (1988). *Anarchie, État et utopie*. Presses universitaires de France.
- Nozick, R. (2016). *Anarchie, État et utopie* (Quadrige) (French Edition). PUF.
- OCDÉ (1993). *Accès à l'enseignement et à la formation, participation et équité*. Paris: OCDÉ.(Comité de l'Éducation).

- 📖 Ouasmi, L. (2011). Le français au Maroc : usages et attitudes. *Les Cahiers de l'Orient*, (3), p. 23-27. <https://doi.org/10.3917/lcdlo.103.0023>
- 📖 Oulmaati, K., Ezzahri, S., & Samadi, K. (2017). Usage des TIC et apprentissages des étudiants inscrits en études islamiques à l'Université Abdelmalek Essaadi. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 14(1), p. 40-56. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2017-v14n1-03>
- 📖 O'Malley, C., Vavula, G., Glew, JP, Taylor, J., Sharples, M., & Lefrere, P., ... & Waycott, J (2005) (2003) Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment. *Mobilelearnprojectdeliverable*.
- 📖 Pacherie, E. (1993). Chapitre V - Qu'est-ce que le fonctionnalisme ?. *Psychologie et sciences de la pensée*, p. 123-140. In *Naturaliser l'intentionnalité* (p. 123-140). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/naturaliser-l-intentionnalite--9782130460589-p-123.htm>
- 📖 Paillé, P. (1996). L'échantillonnage théorique. Induction analytique. Qualitative par théorisation (analyse). Vérification des implications théoriques. Dans Mucchielli, A. (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris. Armand Colin.
- 📖 Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. *Sociologies. La recherche en actes, Champs de recherche et enjeux de terrain*. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/sociologies/3557>.
- 📖 Paquienseguy, F. (2005). La formation des usages à l'ère des TIC numériques. *Enjeux et usages des TIC: aspects sociaux et culturels*, 129.
- 📖 Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), p. 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- 📖 Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation: le campus virtuel. *Hermès*, 25(2), 153-167.
- 📖 Peraya, D. (2000). Le cyberspace : Un dispositif de communication et de formations médiatisées. *Cyberspace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation*, p. 17-44.
- 📖 Peraya, D., & Viens, J. (2005). Culture des acteurs et modèles d'intervention dans l'innovation technopédagogique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), p. 7-19. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2005>

- 📖 Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation: nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les Enjeux de l'information et de la communication*.
- 📖 Peraya, D., & Bonfils, P. (2014). Détournements d'usages et nouvelles pratiques numériques : L'expérience des étudiants d'Ingémédia à l'Université de Toulon. *Revue des Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, (21), p. 239-268. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1098>.
- 📖 Perrenoud, P. (1998). De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (repris dans Perrenoud, Ph. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. *Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF, 2001).
- 📖 Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 159-164.
- 📖 Plaisance, É. (2019). Le numérique par et pour l'éducation inclusive. *Numérique et éducation inclusive Quelles alliances ? Conclusion du dossier. La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 87(3), p. 165-176. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/nresi.087.0165>
- 📖 Poyet, F., & Drechsler, M. (2009). Impact des TIC dans l'enseignement: une alternative pour l'individualisation. *Dossier d'actualité de la VST*, 41.
- 📖 Poyet, F. (2015). Perception de l'utilité et usages pédagogiques d'environnements numériques de travail par des enseignants du deuxième degré. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 22 (1), 45-64.
- 📖 Piette, A. (2015). Heidegger, le Dasein et l'origine: Conversions en vue d'une anthropologie existentielle. *Alter. Revue de phénoménologie*, (23), p. 46-63. <https://doi.org/10.4000/alter.371>
- 📖 Proulx, S., & Latzko-Toth, G. (2000). La virtualité comme catégorie pour penser le social : L'usage de la notion de communauté virtuelle. *Sociologie et sociétés*, 32(2), p. 99-122.
- 📖 Proulx, S. (2005). Penser les usages des TIC aujourd'hui : Enjeux, modèles, tendances. *Enjeux et usages des TIC: aspects sociaux et culturels*, 1, p. 7-20.
- 📖 Proulx, S. (2006). Communautés virtuelles : ce qui fait lien. in S. Proulx, L. Poissant, M. Sénécal, éd(s), *Communautés virtuelles. Penser et agir en réseau*, Presses de l'Université Laval, Québec, p. 13-26.

-  Proulx, S. (2008). Des nomades connectés: vivre ensemble à distance. *Hermès, La Revue*, (2), p. 155-160.
-  Proulx, S. (2015). La sociologie des usages, et après ? *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (6). <https://doi.org/10.4000/rfsic.1230>
-  Quinn, C. (2000). mLearning : apprentissage mobile, sans fil, dans votre poche. *LiNE Zine*, 2006, 1-2.
-  Rabardel, P. (1995a). Les hommes et les technologies ; Approche cognitive des instruments contemporains (p. 239). Armand Colin.
-  Rabardel, P. (1995b). Qu'est-ce qu'un instrument. *Les dossiers de l'Ingénierie éducative*, 19, 61-65.
-  Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. *Entre connaissance et organisation: l'activité collective*, 251-265.
-  Rawls, J., & Audard, C. (1987). *Théorie de la justice* (1971), trad. Catherine Audard, Paris, Seuil, 208 p.
-  Reffay, C., Chanier, T., Noras, M., & Betbeder-Matibet, M. L. (2008). Contribution à la structuration de corpus d'apprentissage pour un meilleur partage en recherche. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 15(1), p. 185-219. <https://doi.org/10.3406/stice.2008.984>
-  Rheingold, H. (1995). *Les communautés virtuelles* (L. Lumbroso trad.). Paris: Éditions Addison-Wesley France.
-  Rheingold, H. (2013). *Communauté virtuelle. Les réseaux sociaux*, 7.
-  Relieu, M. (2005). Les usages des TIC en situation naturelle: Une approche éthnométhodologique de l'hybridation des espaces d'activité. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 41(2), p. 139-162. <https://doi.org/10.3406/intel.2005.1725>
-  Relieu, M. (2007). La téléprésence, ou l'autre visiophonie. *Réseaux*, (5), p. 183–223.
-  Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : Du triangle au « carré pédagogique ». *ASp. la revue du GERAS*, (35-36), p. 183-200. <https://doi.org/10.4000/asp.1656>
-  Rinaudo, J. L. (2018). *La téléprésence en formation*. ISTE Group.
-  Sadiqui, M. (2016). Le français au Maroc, des contextes et des didactiques. *Le français à l'université. Bulletin des départements de français dans le monde*, (21-01). <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2207>

- 📖 Schatzki, TR. (1996). *Pratiques sociales: une approche wittgensteinienne de l'activité humaine et du social*. La presse de l'Université de Cambridge.
- 📖 Sebane, M. (2008). L'effet de deux modalités de prise d'information (audition d'un CM vs lecture d'un photocopié) sur la réécriture d'un texte de spécialité en langue L2. Un enjeu pour la didactique de l'apprentissage en L2 et l'évaluation des compétences en production. *Synergies Algérie*, 2, p. 117-123.
- 📖 Sen, A. (1982, 1993 pour la traduction). *Quelle égalité ? Ethique et Economie*. Paris: PUF.
- 📖 Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2005, October). Towards a theory of mobile learning. In *Proceedings of mLearn* (Vol. 1, No. 1, pp. 1-9).
- 📖 Sharples, M. (2006). Gros problèmes dans l'apprentissage mobile.
- 📖 Sharples, M., Arnedillo-Sánchez, I., Milrad, M., & Vavoula, G. (2009). Mobile learning. In *Technology-enhanced learning* (p. 233-249). Springer, Dordrecht.
- 📖 Sheller, M., & Urry, J. (2016). Mobilizing the new mobilities paradigm. *Applied Mobilities*, 1(1), p. 10-25.
- 📖 Schatzki, TR (1996). *Pratiques sociales: une approche wittgensteinienne de l'activité humaine et du social*. La presse de l'Université de Cambridge.
- 📖 Sonet, V. (2012), L'écran du smartphone dans tous ses états, In *Ecran et médias*, 34, 189. Thierry Lancien (dir.) *Coll. Médiation et information*. Paris : L'Harmattan, pp. 189-199.
- 📖 Spaeth, V. (2007). Identifier et articuler les compétences dans l'enseignement/apprentissage du FLE. *Revue japonaise de didactique du français*, 2(1), 37-52.
- 📖 Springer, C. (2008). Vers une pédagogie du dialogue interculturel : Agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux. In *Actes du colloque international" 2008. Année européenne du dialogue interculturel: communiquer avec les langues-cultures*. 12.
- 📖 Tönnies, F. (1887). *Community and society*. *The urban sociology reader*, 13.
- 📖 Tisseron, S. (1999). Nos objets quotidiens. *Hermès*, 25, 57-66.
- 📖 Trestini, M. (2012). Causes de non-usage des TICE à l'Université: des changements?. *Cas des enseignants du supérieur*. *Recherches & éducations*, (6), 15-33.

- 📖 Trestini, M. (2016). Théorie des systèmes complexes appliquée à la modélisation d'environnements numériques d'apprentissage de nouvelle génération (Habilitation à diriger des recherches, Université de Strasbourg). <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01432687>
- 📖 Trouche, L. (2003) (2005-a). Construction et conduite des instruments dans les apprentissages mathématiques : nécessité des orchestrations. 54.
- 📖 Trouche, L. (2005). Des artefacts aux instruments, une approche pour guider et intégrer les usages des outils de calcul dans l'enseignement des mathématiques. In Le calcul sous toutes ses formes. Académie de Clermont-Ferrand. 23.
- 📖 Vandenberghe, V. (1999). The Monetary Cost of Education in the Presence of Peer Effects. Louvain-la-Neuve: Institut de Recherches économiques et sociales, Université Catholique de Louvain, Discussion Paper 9921.
- 📖 Van Parijs, P. (1991). Qu'est-ce qu'une société juste ? Introduction à la pratique de la philosophie politique. FeniXX. Paris : Seuil, Collection « La couleur des idées ».
- 📖 Vogel, J. (1997). Les droits de l'Homme en procès. L'égalité des droits contre le droit à l'égalité. La revue nouvelle, 105(4), p. 67-77.
- 📖 Vermeren, P. (2007). Une si difficile réforme. La réforme de l'université Qarawiyyin de Fès sous le Protectorat français au Maroc, 1912-1956. Cahiers de la Méditerranée, (75), p. 119-132. <https://doi.org/10.4000/cdlm.3773>
- 📖 Vergnaud, G. (1991). Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques. Revue française de pédagogie, 79-86.
- 📖 Vergnaud, G. (2001). 2.6. Piaget visité par la didactique. *Intellectica*, 33(2), 107-123.
- 📖 Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Éditions du Renouveau pédagogique. Bruxelles : De Boeck Université.
- 📖 Vidal, G. (2012). Présentation. Dans G. Vidal (dir.), La sociologie des usages, continuités et transformations : Traité des sciences et techniques de l'information. Cachan : Lavoisier.
- 📖 Vigner, G. (2009). Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés. Paris: Hachette éducation. Print,
- 📖 Wenger, E. (1999). Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press.
- 📖 Wenger, EC, & Snyder, WM (2000). Communities of practice : The organizational frontier. Harvard business review, 78(1), p. 139-146.

➔ Thèses

- 📁 Asad, N. A. (2018). *Analyse des échanges en ligne dans un groupe de pratique du français sur Facebook* [Doctoral dissertation, Université Grenoble Alpes].
- 📁 Barma, S. (2008). Un contexte de renouvellement de pratiques en éducation aux sciences et aux technologies : une étude de cas réalisée sous l'angle de la théorie de l'activité [Doctoral dissertation, Université Laval]. Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2008/25695/25695.pdf>
- 📁 Blandin, B. (2006). *Comprendre et construire les environnements d'apprentissage* [Doctoral dissertation, Université de Nanterre-Paris X]. 197.
- 📁 Bouhlou, H. (2020). Enseignement des langues et langues d'enseignement à l'Université marocaine, cas de l'intégration des TIC dans l'enseignement du/en français aux facultés des sciences. , [Doctoral dissertation, Université Chouaib Doukkali].664.
- 📁 Felder, J. (2019). *Environnement personnel d'apprentissage et autonomie de l'apprenant* [Doctoral dissertation, Université de Fribourg]. 171.
- 📁 Folcher, V. (1999). *Des formes de l'activité aux formes des instruments : Un exemple dans le champ du travail collectif assisté par ordinateur* [Doctoral dissertation, Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis]. 207.
- 📁 Friant, N. (2012). *Vers une école plus juste : Entre description, compréhension et gestion du système* [Doctoral dissertation, Sciences Psychologiques et de l'Education, Université de Mons]. Retrieved from <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00752087>
- 📁 Guichon, N. (2011). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : Contribution à l'épistémologie de la didactique des langues* [Doctoral dissertation HDR, Université du Havre]. 223.
- 📁 Quintin, J. J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet- Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints* [Doctoral dissertation, Université de Mons-Hainaut ; Université Stendhal-GrenobleIII]. 369.
- 📁 Rezeau, J. (2002), *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*, [Doctoral dissertation, Université Victor Segalen, Bordeaux 2].617.

- 📁 Trestini, M. (2016). *Théorie des systèmes complexes appliquée à la modélisation d'environnements numériques d'apprentissage de nouvelle génération* [Doctoral dissertation HDR, Université de Strasbourg].253.
- 📁 Vandenberghe, V. (1996). *Functioning and regulation of educational quasi-markets.*[Doctoral dissertation, UCL-Université Catholique de Louvain]. Louvain-la-Neuve : CIACO, Nouvelle série N°283

➔ Textes de lois

- 📄 Dahir n° 1-11-91 du 27 chaabane 1432 (29 juillet 2011) portant promulgation du texte de la constitution (Publié au Bulletin Officiel n° 5964bis du samedi 30 juillet 2011).
- 📄 [Enligne] : <https://www.haca.ma/fr/dahir-n%C2%B0-1-11-91-du-27-chaabane-1432-29-juillet-2011>.
- 📄 Dahir portant sur la promulgation du texte de la Constitution. [Enligne] :http://www.maroc.ma/en/system/files/documents_page/bo_5964bis_fr_3.pdf.
- 📄 *Loi-cadre-51-17.pdf*. (s. d.). Consulté 1 avril 2021, à l'adresse <http://baaziz-kafgrab.e-monsite.com/medias/files/loi-cadre-51-17.pdf>

➔ RAPPORTS

- 📄 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). Remettre le cap sur l'équité: Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Gouvernement du Québec, 2016.
- 📄 Maroc, & Instance nationale d'évaluation du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. (2018). *L'enseignement supérieur au Maroc efficacité, efficience et défis du système universitaire à accès ouvert: Rapport sectoriel 2018*. Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.
- 📄 Maroc, & Instance nationale d'évaluation du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. (2018). *L'enseignement supérieur au Maroc efficacité, efficience et défis du système universitaire à accès ouvert: Rapport sectoriel 2018*. Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.

- ☰ Royaume du Maroc Le Premier Ministre Ministère des Affaires Économiques et Générales Département de la Poste, des Télécommunications et des Technologies de l'Information. (2007). Stratégie e-Maroc 2010 Réalisations, Orientations & Plans d'action, Réussir notre Société de l'Information et du Savoir . Livre de Référence).[Enligne]
[:http://www.albacharia.ma/xmlui/bitstream/handle/123456789/30507/0248Strat%C3%A9gie%20e-Maroc%202010.pdf?sequence=1](http://www.albacharia.ma/xmlui/bitstream/handle/123456789/30507/0248Strat%C3%A9gie%20e-Maroc%202010.pdf?sequence=1).

- ☰ Royaume du Maroc, Chambre des Représentants (2019). Projet de Loi-cadre N°51-17 relatif au système de l'éducation, de l'enseignement, de la formation et de la recherche scientifique.[Enligne]:https://www.chambrederespresentants.ma/sites/default/files/loi/projet_loi_51.17_0_0.pdf .

- ☰ Royaume du Maroc, Commission Spéciale Éducation Formation (1999). Charte Nationale d'Éducation et de Formation. [Enligne]:<http://www.mcinet.gov.ma/sites/default/files/documentation%20iscae%20rabat%202018.pdf>.

- ☰ UNESCO, (2010). Guide de mesure pour l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en éducation. [Enligne]
[:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189490](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189490).

- ☰ UNESCO, (2011). Un référentiel de compétences pour les enseignants.[Enligne] :
<http://www.taalimtice.ma/fr/sites/default/files/TICE%20UNESCOun%20r%C3%A9f%C3%A9renciel%20de%20comp%C3%A9tences%20pour%20les%20enseignants.pdf>.

Index des notions

A

artefact 25, 26, 33, 72, 95, 96, 102, 103, 104, 105, 106, 113, 114, 118, 128, 226, 227, 232, 234, 235, 238, 241, 245, 248, 251, 260, 261, 263, 264

C

catachrèse 7, 33, 36, 104, 224, 225, 226, 245, 246, 248, 251, 257, 258, 266

E

égalité d'accès 141, 239, 240, 264

égalité de réalisation 141, 239, 243, 265

égalité de traitement 133, 141, 239, 241, 264

égalité des acquis 138, 141, 239, 241, 264, 268

environnement d'apprentissage 37, 74, 75, 107, 109, 110, 114, 115, 118, 129, 245, 248, 250, 261, 267

Environnement Numérique d'Apprentissage 111

Environnement Personnel d'Apprentissage 111

équité éducative 7, 33, 35, 37, 56, 131, 132, 133, 140, 143, 144, 145, 224, 225, 243, 244, 260, 264

G

genèse instrumentale 105

I

instrumentation/instrumentalisation 100

L

La théorie instrumentale 102, 270

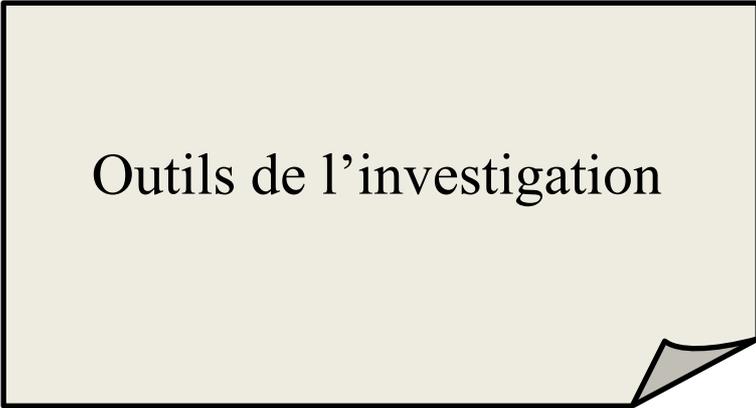
Les schèmes d'action instrumentés 103

S

schèmes d'actions 101

Annexes

Annexe 1



Outils de l'investigation

Questionnaire (étudiants)

استمارة استعمال الطلبة للهاتف الذكي (السمارتفون)

Questionnaire

اسمي.....أستاذة باحثة، كما نقوم باستطلاع رأي خاص باستعمال الطلبة للهاتف الذكي(السمارتفون). المعلومات التي غادي تعطينا غادي تستعمل لدراسة علمية، و باش نعطيو مصادقية لنتائج هاد الدراسة كمنظلم منك تجاوبني بصراحة وصدق. شكرًا لك مقدمًا على الوقت الذي غادي تستغرقه الاستمارة.

Le présent questionnaire porte essentiellement sur l'usage que font les étudiants marocains du smartphone en classe de Français. Les données collectées par ce sondage seront codifiées et traitées de manière anonyme. Nous vous remercions d'avance pour le temps consacré à remplir le questionnaire.

I- المحور الأول : الموصفات الاجتماعية للطلاب Caractéristiques sociales de l'étudiant		
1. Age 18-20 21-30 31-40 Plus de 40(précisez).....	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1- شحال في العمر ديالك ؟ 18-20 21-30 31-40 ما فوق 40 حدد
2. Sexe -Féminin -Masculin	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	2- الجنس : - أنثى - ذكر
3. Situation familiale -Célibataire (e) -Marié (e) -Séparé(e)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	3- الحالة العائلية : - أعزب (ة) - متزوج (ة) - مطلق (ة)
4. Faculté - FSJES M - FSJESAS - FSJESAC - FLSHM - FLSHBM - FLHAC - FSBM - FSAC	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	4- الكلية - FSJES M - FSJESAS - FSJESAC - FLSHM - FLSHBM - FLHAC - FSBM - FSAC
5- Filière		5- الشعبة
6 - Niveau d'études -Première année -Deuxième année -Troisième année	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	6- أشنو هو المستوى الدراسي ديالك ؟ - السنة الأولى - السنة الثانية - السنة الثالثة
7. Exercez-vous un métier en parallèle avec les études ? -Oui -Non	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	7- واش كتمارس شي مهنة معينة بالموازاة مع الدراسة ؟ - نعم - لا
8. Si oui, êtes-vous : -Fonctionnaire -Salarié	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	8- الا كانت الإجابة نعم أشنو هي هاذ المهنة ؟ - موظف قطاع عام - أجير قطاع خاص
II المحور الثاني : مدى استخدام الطلبة للهاتف الذكي Equipement et degré d'usage du smartphone		
9- Avez-vous un téléphone portable ? -Oui -Non	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	9- واش عندك تلفون بورتابل ؟ - نعم - لا
10- Si oui, votre téléphone est de type : -Simple -Multimédia	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	10- الا كانت الإجابة نعم، هاد التلفون : - تلفون عادي

-Smartphone		- ميلتيميا (صوت وصورة) - هاتف ذكي (سمارتفون)
11- Comment qualifiez-vous votre degré de maîtrise du smartphone ? -Parfait -Très bien -Bien - Passable - Faible	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	11- ممكن تقول ليا أشنو هي درجة تمكنك من استعمال السمارتفون ؟ - ممتاز - جيد جدا - مزيان - متوسط - ضعيف
12- Avez-vous accès à Internet ? - Oui - Non	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	12- واش عندك الإنترنت ؟ - نعم - لا
13- Si oui, par quels moyens vous connectez-vous ? -Wifi -3G -4G	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	13- الا كانت الإجابة نعم، باش من وسيلة كتستعمل الإنترنت ؟ - الويفي - 3G - 4G
14-Combien d’heures par jour vous connectez-vous sur votre smartphone ? - 1h-2h - 3h-5h - 6h-9h - Plus de 9h : précisez...	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	14- شحال من ساعة في اليوم كتستعمل الإنترنت في التلفون سمارتفون ديالك ؟ - من ساعة حتى لساعتين - من 3 الساعات حتى 5 ساعات - من 6 الساعات حتى 9 الساعات - أكثر من 9 الساعات حدد
15-Parmi ces outils numériques, lesquels utilisez-vous le plus ? * classez-les dans une échelle de 1à3 : -Ordinateur portable -Tablette -Smartphone	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	15- عادي تعطيك بعض الأجهزة الرقمية، أي وحدة منها كتستعمل ؟ الله يخليك رتبهم حسب الأهمية من رقم 1 حتى لرقم 3 ؟ - حاسوب محمول - طابلت - سمارتفون (هاتف ذكي)
16- Quelles sont pour vous les sources d’informations utiles pour vos études ? - Revues et journaux - Télévision - Tablette - Radio - Smartphone - Professeurs - Amis - Sites Internet	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	16- شنو هي مصادر اللي كتاخذ منها المعلومات ديالك اللي كتفيدك في الدراسة ديالك ؟ - المجلات والجرائد - التلفزة - طابلت - الراديو - سمارتفون - الأساتذة - الأصدقاء - مواقع الإنترنت
17- Etes-vous satisfaits du Smartphone en tant que support d’information: - Oui - Non	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	17- واش انت راضي على السمارتفون كوسيلة للحصول على المعلومة ؟ - نعم - لا
18- Si non, avez-vous besoin d’autres ressources :(plusieurs réponses peuvent être cochées) Polycopiés Livres Dictionnaire Revue scientifiques	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	18- لا كان الجواب لا، كيفاش كتحصل على المعلومة ديالك ؟ عن طريق (ممكن أجوبة متعددة) - نسخ الدروس - كتب ومراجع - معاجم - مجلات علمية
19- Faites-vous confiance aux informations reçues au moyen du Smartphone ? - Tout le temps - Souvent	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	19- واش كتتيق في الأخبار اللي كتوصل بيها عن طريق السمارتفون ؟ - دائما - مرة مرة

- Rarement - Jamais			- نادرا - نهائيا		
III- المحور الثالث استعمالات السماتفون داخل القسم/المدرج Usage du smartphone dans les classes amphi					
20- Avez-vous un réseau wifi dans votre établissement ? -Oui - Non	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		20- الكلية اللي كنتقرا فيها واش فيها الأترنت ؟ - نعم - لا		
21- En classe, utilisez-vous votre smartphone ? - Oui - Non	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		21- كنتستعمل السماتفون داخل القسم ؟ - نعم - لا		
22. Si oui, utilisez-vous le smartphone ? - A la demande du professeur - A votre initiative	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		22- الا كانت الإجابة نعم، كنتستعمل السماتفون - حيث الأستاذ كا يطلب منكم تستعملوه - بمبادرة منك شخصيا		
23-Au cas où le professeur autorise l'usage du smartphone, vous travaillez dans des activités ? -De groupe -A deux -Seul	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		23- في حالة ما سمح ليك الأستاذ باستعمال السماتفون داخل القسم واش كتحكم بيه ؟ - مع مجموعة من الطلبة - مع طالب آخر (غير انتما بجوج) - بوحدك		
24- Quand vous utilisez votre smartphone, c'est pour : (cochez une case par ligne)			24- واش كنتستعمل السماتفون من أجل.....؟ (ضع علامة بالخانة)		
	يوميا Toujours	غالبا Souvent	نادرا Rarement	نهائيا Jamais	
Comprendre les nouveaux concepts					باش تفهم مفاهيم وكلمات ما كتعرفها ش
Prendre en image le tableau					باش تاخذ صورة من السبورة
Scanner des documents					باش تسكاني للوثائق
Filmer le cours					باش تصور فيديو ديال الدرس
Enregistrer le cours					باش تسجل الدرس بالصوت
Consulter les réseaux sociaux					باش تدخل لمواقع التواصل الاجتماعي
Envoyer des textos, des mails					باش ترسل رسائل نصية وإيميلات
Jouer					للترفيه واللعب

IV- المحور الرابع : استعمال اسمارتفون في مادة الفرنسية Usage du smartphone en classe de fle			
25- En cours de Français, utilisez-vous votre smartphone ? - Oui - Non		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
26- Si oui, est-ce pour des activités de ? - Compréhension orale - Compréhension écrite - Production orale - Production écrite		26- إلا كانت الإجابة نعم، أش من أنشطة كتستعمل فيها السمارتفون ؟ - الفهم الشفوي - الفهم الكتابي - التعبير الشفوي - التعبير الكتابي	
27- Quand consultez-vous votre smartphone :		27- امتى كتستعمل السمارتفون ديالك ؟	
	نهائيا Jamais	مرتان حتى 3 مرات 2 à 3 fois	كثيرا Fréquemment
- Quand je ne comprends pas quelque chose			- إلى ما فهمت ش شي حاجة
- Quand je m'ennuie			- إلى حسيت بالملل
- Quand j'ai des notifications			- إلى جاوني إشعارات
28-- En classe de Français, le smartphone vous aide à : (Cochez une réponse par ligne)		28- واش كيساعدك السمارتفون في مادة اللغة الفرنسية في..... ؟ (ضع علامة في الخانة المناسبة)	
	نعم oui	لا non	
Chercher l'explication de mots nouveaux			البحث عن شرح كلمات جديدة
Vérifier la prononciation d'un mot			التأكد من النطق الصحيح للكلمات
Chercher des synonymes			البحث عن المرادفات
Comprendre la terminologie			فهم المصطلحات
Chercher des informations sur son domaine de spécialité			البحث عن معلومات في مجال الاختصاص
Connaitre la culture française			معرفة الثقافة الفرنسية
29-Est-ce que vous téléchargez sur votre smartphone des applications qui vous aident à améliorer votre français ? - Oui -Non		29- واش كنتليشارجي في سمارتفون ديالك تطبيقات كتساعدك باش تحسن لغتك الفرنسية ؟ - نعم - لا	
30- Parmi ces applications, lesquelles connaissez-vous ? *plusieurs réponses peuvent être cochées ? - Duolingo - Pilipop - Babbel - Mosalingua - Frantastique - Edupad - Rfi - 7jours sur la planète		30- من بين هاد التطبيقات هي اللي كتعرف ؟ (أجوبة متعددة) - Duolingo - Pilipop - Babbel - Mosalingua - Frantastique - Edupad - Rfi - 7jours sur la planète	

<p>31- Quel(s) avantage(s) pensez-vous que ces applications présentent-elles ?*plusieurs réponses sont possibles.</p> <p>J'apprends en m'amusant <input type="checkbox"/></p> <p>J'apprends n'importe où <input type="checkbox"/></p> <p>Je peux les personnaliser <input type="checkbox"/></p>		<p>31- في نظرك أشنو هي المزايا اللي كتقدم ليك هاد التطبيقات ؟ (ممكن أجوبة متعددة)</p> <p>- كنتعلم وأنا كتلعب <input type="checkbox"/></p> <p>- كنتعلم في أي بلاصة <input type="checkbox"/></p> <p>- كنقدر نبرمجها بشكل شخصي <input type="checkbox"/></p>				
<p>32- Avez-vous un groupe whatsapp entre étudiants ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p>		<p>32- واش داير مجموعة (groupe) مع صحابك في الواتس أب؟</p> <p>- نعم <input type="checkbox"/></p> <p>- لا <input type="checkbox"/></p>				
<p>33- Est-ce que vous l'utilisez pour ? (attribuer une note de 1 à 10 pour chaque réponse)</p> <p>- Communiquer avec vos amis <input type="checkbox"/></p> <p>- Echanger des infos <input type="checkbox"/></p> <p>- Bavarder <input type="checkbox"/></p> <p>- S'informer <input type="checkbox"/></p>		<p>33- واش كتستعمل الواتس أب لـ ؟ (اعط لكل جواب نقطة من 1 إلى 10)</p> <p>- للتواصل مع الأصدقاء <input type="checkbox"/></p> <p>- تبادل الأخبار <input type="checkbox"/></p> <p>- للمحادثة <input type="checkbox"/></p> <p>- للتعلم <input type="checkbox"/></p>				
<p>34- Est-ce que votre professeur de Français fait partie de votre groupe wats'up ?</p> <p>-Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p>		<p>34- واش أستاذك ديال اللغة الفرنسية داخل معكم في مجموعة الواتس أب ؟</p> <p>- نعم <input type="checkbox"/></p> <p>- لا <input type="checkbox"/></p>				
<p>35-Si oui, interagit-il avec vous ?</p> <p>- Toujours <input type="checkbox"/></p> <p>- Souvent <input type="checkbox"/></p> <p>- Rarement <input type="checkbox"/></p> <p>- Jamais <input type="checkbox"/></p>		<p>35- إلا كانت الإجابة نعم، واش كيتفاعل معكم ؟</p> <p>- دائما <input type="checkbox"/></p> <p>- غالبا <input type="checkbox"/></p> <p>- نادرا <input type="checkbox"/></p> <p>- أبدا <input type="checkbox"/></p>				
<p>36- Quand votre professeur de Français interagit avec vous sur wats'up , c'est pour (plusieurs réponses peuvent être cochées)</p> <p>- Discuter à propos des cours <input type="checkbox"/></p> <p>- Programmer des séances de rattrapage <input type="checkbox"/></p> <p>- Revoir les choses non-comprises lors du cours <input type="checkbox"/></p> <p>- Parler des examens <input type="checkbox"/></p> <p>- Faire le suivi des devoirs <input type="checkbox"/></p>		<p>36- كيتفاعل معكم أستاذ اللغة الفرنسية في مجموعة الواتس اب من أجل ؟ (إجابات متعددة)</p> <p>-التحدث عن الدروس <input type="checkbox"/></p> <p>- تعويض الحصص <input type="checkbox"/></p> <p>- مراجعة الدروس الغير مفهومة <input type="checkbox"/></p> <p>- التحدث عن الامتحانات <input type="checkbox"/></p> <p>- متابعة الفروض الدراسية <input type="checkbox"/></p>				
<p>V- : تصورات الطلبة على استعمال السمارتفون داخل القسم representations des etudiants</p>						
<p>37- Etes-vous pour l'usage du smartphone en classe ?</p> <p>- Oui <input type="checkbox"/></p> <p>- Non <input type="checkbox"/></p>		<p>37- واش كتحنيد ومتفق على استعمال السمارتفون في داخل القسم ؟</p> <p>- نعم <input type="checkbox"/></p> <p>- لا <input type="checkbox"/></p>				
<p>38- Pensez-vous que ?</p>		<p>38- في نظرك؟</p>				
	<p>ما متافقش Pas du tout d'accord</p>	<p>إلى حد ما Je ne suis généralement pas d'accord</p>	<p>معرفةش Je ne sais pas</p>	<p>متفق Je suis d'accord</p>	<p>متفق بزاف Je suis très d'accord</p>	
<p>Le smartphone en classe aide à mieux comprendre</p>						<p>كيساعد السمارتفون على الفهم</p>
<p>Il permet d'être autonome</p>						<p>كيسمح باش تكون مستقل ومعتمد على راسك</p>
<p>Le smartphone permet le divertissement</p>						<p>كيسمح بالترفيه</p>
<p>Le smartphone déconcentre</p>						<p>السمارتفون كيشنت التركيز</p>

	Pas du tout d'accord ما متافقش	Je ne suis généralement pas d'accord لى حد ما متافقش	Je ne sais pas معرفةش	Je suis d'accord متفق	Je suis très d'accord متفق بزاف	
Le smartphone est un gain de temps						السمارتفون كيسهل ربح الوقت
C'est une perte de temps						كيبضيع الوقت
Il permet de clarifier des notions de spécialités						كيسمح بتوضيح مفاهيم التخصصات
Le smartphone facilite la collaboration avec les camarades						السمارتفون كيسهل التعاون مع الأصدقاء
Le smartphone peut faire partie des ressources pédagogiques						ممكن للسمارتفون يكون جزء من المنظومة التعليمية

عندك شي إضافات او

ملاحظات.....
.....

Avez-vous des remarques à

ajouter.....

.....

شكرا جزيلا

Guide d'entretien avec les enseignants FLE

Date :

Lieu :

Durée :

Filière :

Généralité

Discussion libre à propos de l'introduction des TIC dans les classes de langue à l'université marocaine.

Première partie

-Disponibilité

*Type et catégorie de téléphone mobile

*Type de connexion et possibilité de partage entre étudiants

Deuxième partie

Usage en classe

*Autorisé ou non ? À la demande du professeur ou à l'initiative de l'étudiant?

*Pour se divertir, répondre aux notifications, ... ou pour travailler en classe ?

Usage didactique

* Quel usage en font les enseignants ? Dans quelles activités et pour quel(s) objectif(s) ? Pour travailler quelle(s) compétence(s) ? ...

*Quelle(s) difficulté(s) ? Quel(s) gain(s) ?

*Modalités de travail : en groupe, individuel, ... ?

Troisième partie

Rapport à l'outil-smartphone

*Enseignant

*Étudiant

(gêne, aisance, culpabilité, addiction, refus, efficacité, ...)

Fiche-contact

Faculté

Nom _____

Adresse _____

Code de l'entrevue _____

Déjà rencontré : Oui Non en groupe ? : _____

Contact Nom- Prénom _____

Fonction _____

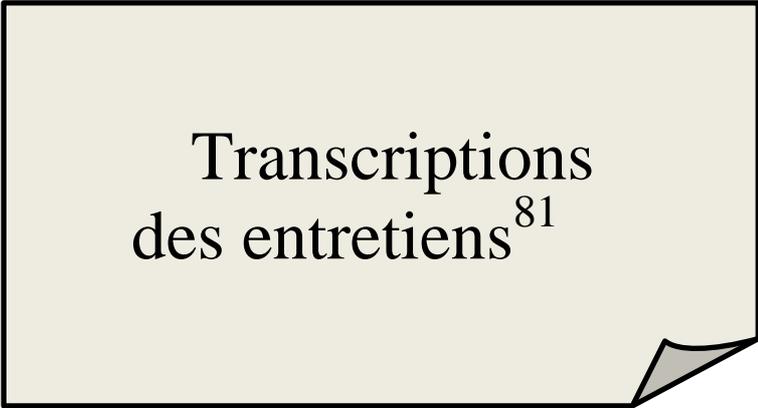
Tél _____ Fax _____ Portable _____

Email _____

**Activité dans
la faculté** _____

Compte rendu de la rencontre (lieu,durée,remarques)

Agrafez ici la carte de visite, s'il y a



Transcriptions
des entretiens⁸¹

⁸¹ Les propos de l'interviewer sont marqués en gras.

1 EIRFSJESAC

2 On vit dans un monde en perpétuelle transformation mais bien sûr dans un monde qui se
3 métamorphose à une vitesse vertigineuse... mais alors les institutions scolaires et
4 universitaire accompagne à leur tour ce changement que connaît la société... C'est normal
5 alors que l'enseignement des langues étrangère qui nous intéresse autant que professeur de
6 langue et terminologie intègre les techniques d'informations et de Communication... dans
7 les pratiques enseignantes... Nous utilisons alors les *datashow*, les *smartphones*, les PC, les
8 tablettes, etc...

9 et malheureusement bien sûr que notre établissement ne dispose pas d'un centre de langue
10 mais... À partir de notre propre expériences personnelles on peut déjà voir que les
11 utilisations high-tech jouent un rôle très important dans le développement de l'autonomie
12 des apprenants aussi... Il encourage les étudiant à lire et à avoir un esprit de recherche aussi
13 ça développe aussi entre les apprenants certaines capacité et... certaines possibilités aussi
14 d'échange de travail au groupe etc....et voilà de manière générale si vous voulez une
15 introduction à propos des TIC à propos de l'intégration bien sûr des technologie
16 d'information de communication dans nos cours de langue et je vais passer maintenant à
17 répondre à votre première question ou bien sûr....

18 **Q : oui...commençons d'abord par l'accès à Internet. Avez-vous accès à Internet dans**
19 **vosre établissement ?**

20 Alors pour la connexion...je sais pas moi ou dans les salles... On m'a dit que bon il y a une
21 connexion wifi mais on n'a jamais travaillé avec ça fait maintenant 3 ans que j'assure les
22 cours de langue et terminologie au sein de notre établissement j'ai jamais utilisé le wifi de
23 la fac si jamais bien sûr il y en ...ça se fait à partir des recherches que font bien sûr les
24 apprenants que font les étudiants et voilà ça se passe comme ça...

25 **Q : qu'en est-il des smartphones en classe ? leur disponibilité ? L'équipement des**
26 **étudiants ?**

27 Je vois que vous avez focalisé votre recherche sur le smartphone... ce qui est d'ailleurs un
28 bon choix... un choix pertinent parce que c'est le plus utilisé en classe... oui... c'est le plus
29 utilisé aussi chez eux... ça veut dire eux chez les apprenants ...à la maison... et c'est le
30 moyen qu'on utilise souvent pour les cours de langue et de terminologie...

31 Je pense que j'ai déjà signalé ... les apprenants ils se servent de smartphone... des
32 téléphones intelligents où il y a le son la vidéo sur lesquels ils peuvent effectuer des
33 enregistrements ...partager... traiter les informations ,etc... donc ce sont des moyens qui
34 correspondent largement à l'enseignement des langues... pour la disponibilité donc ils ont

35 tous des smartphones... j'ai pu effectué une petite recherche sur les apprenons presque 99
36 % pour ne pas dire 100 % parce que vous savez il y a toujours des incertitudes dans les
37 recherches qui...bien sûr qui se sont prononcés bien sûr possédant des smartphones.....

38 **Q :est ce qu'ils partagent entre eux ?**

39 Alors pour le partage...alors là donc pour le partage j'ai un site comme je vous avez déjà
40 dit la dernière fois donc ils peuvent consulter le site bien sûr pour télécharger tout ce qu'ils
41 veulent voilà... d'un côté d'un autre côté aussi le partage se fait via bien sûr le *WhatsApp*
42 du délégué j'ai des délégués pour chaque classe il y a un délégué et bien sûr et lui... le
43 délégué à son tour bien sûr lui c'est aussi l'admin il a créé un groupe *WhatsApp* donc à
44 partir de son numéro bien sûr il partage les informations avec les autres apprenants donc
45 voilà comment ça se passe cette question de partage...et parfois même je demande à
46 quelques apprenants de partager le wifi avec leurs paires pour faciliter un peu la tâche.

47 **Q : est-ce que vous êtes pour cet usage ? vous l'autorisez ?**

48 Bien oui je suis avec... l'utilisation du smartphone en classe autorisé... les utiliser en
49 mettant le téléphone portable en mode silencieux voilà donc je le tolère... donc à voir avec
50 ce qu'on est en train de faire...Je ne tolère donc aucun usage personnel... et donc toute
51 utilisation doit avoir une relation avec le cours avec ce qu'on est en train de faire en classe
52 bien sûr... ils se servent du smartphone pour chercher les définitions pour chercher la
53 conjugaison d'un verbe pour tout ce qui est en rapport avec la langue... avec la
54 terminologie et donc je ne tolère aucune utilisation en dehors de ce contexte... et il
55 m'arrive aussi de filmer quelques apprenants en train d'exploser oui ça crée une certaine
56 émulation...une concurrence entre les apprenants voici encore un autre avantage.

57 **Q :et vous ? vous en avez recours vous aussi ?**

58 alors je me sers du smartphone sur leur envoyer des capsules envoyer des ressources des
59 PDF... des enregistrements... aussi le renvoyer aussi des exercices à faire donc ça sert
60 bien sûr à transmettre l'intégralité des ressources sur on utilise alors ...alors ça sert aussi à
61 répondre alors question parce que bien sûr je consulte fréquemment pour répondre bien sûr
62 aux questions de mes étudiants donc voilà un autre avantage du smartphone oui ...quoi
63 d'autre je me sers aussi pour enregistrer toutes les notes toutes les observations moi le
64 *smartphone* me sert d'une sorte d'agenda sur lequel je note tout ce qui se déroule dans le
65 cours...

66 **Q :venant maintenant aux contraintes et difficultés rencontrées ?**

67 S'il y a une contrainte c'est le problème de connexion... oui parfois les apprenants ne
68 disposent pas tous d'une connexion donc voilà ce qui complique un peu la tâche...c'est un

69 problème ça doit être ça. Pour le temps c'est un vrai gain de temps au lieu d'écrire par
70 exemple remplir le tableau je leur envoie un document qu'ils peuvent l'ouvrir et l'aborder
71 très facilement et encore ça permet d'envoyer des documents authentiques ça rend un petit
72 peu si vous voulez l'enseignement agréable ça fait gagner le temps quoi d'autre ça permet
73 aussi l'interaction donc

74 Pour moi ça se fait de manière différentes...

75 **Q :Oui alors vous passez par le biais du délégué du groupe sinon pour la première**
76 **mais je voudrais juste préciser que c'est un site de pour l'apprentissage du FLE ou**
77 **bien c'est votre propre si vous l'avez vous-même pour des besoins éducatifs et est-ce**
78 **qu'il est adapté à leur niveau et au programme parce que vous avez dit où ils**
79 **trouveront est où il le l'effet de langue de la terminologie des exercices de**
80 **communication et donc que c'est fait sur mesure pour vos étudiant est-ce qu'il s'agit**
81 **de votre propre site ?**

82 Moi j'ai un site... les étudiants cherchent les ressources dans le site alors le site il est
83 organisé suivant des rubriques par exemple il y a terminologie... il y a langue il y a
84 communication etc...par exemple lorsqu'il veut travailler sur un exposé moi je mets des
85 capsules je mets des ressources je mets tout ce qui est en relation avec l'exposé qu'ils vont
86 préparer et c'est là où ils puise leurs ressources et donc voilà la première méthode. Sur le
87 site peuvent glaner tous les éléments qui vend leur servir dans la préparation d'un exposé...
88 ou pour faire des exercices et cetera... il y a une autre manière c'est que moi je consulte le
89 délégué... alors j'envoie la ressource au délégué... Et lui bien sûr il l'a transmis aux
90 apprenants.... donc j'utilise le délégué comme intermédiaire entre moi et les apprenants tout
91 simplement pour éviter de m'intégrer dans un groupe parce que le délégué lui, Il a créé un
92 groupe... et chaque document il est facile de le transférer dans un groupe...via bien sûr
93 l'application WhatsApp... Mais moi bien sûr je ne fais pas partie du groupe, moi, je
94 consulte le délégué... et lui le délégué il transmet à son tour...voilà.

95 **Q : Vous évoquez une utilisation assez particulière aux étudiants quand il présente**
96 **leurs exposés ?Alors la ...je suis un petit peu curieuse pour savoir quelle est la**
97 **réaction de vos étudiants...Est-ce qu'ils ont apprécié cette technique, et est-ce qu'ils**
98 **ne sont pas un petit peu gêné d'être filmé lors de leur passage pour la présence des**
99 **exposés parce que nous savons tous en tant que prof que les étudiants ils ont un**
100 **problème de trac un manque de confiance en eux il y a aussi le regard des autres et la**
101 **présence de l'enseignant et on sait tous l'enjeu d'une présentation orale elle a de plus**
102 **ils sont filmé par le prof est-ce qu'ils ne sont pas je n'ai pas gênés par ça ?**

103 Alors là je vais vous surprendre parce que la première fois c'était une étudiante qui m'a
104 demandé de la filmer pour montrer sa présentation à ses parents et par la suite d'autres
105 étudiants se sont présentés volontaires pour être aussi filmés lors de leur présentation... ça
106 se fait bien sûr avec leur accord et on a fait plus d'enregistrements et ça crée en quelques
107 sortes une certaine concurrence et là j'insiste.. entre les filles... oui...les filles.

108 **Q : D'accord oui et si l'on souhaite comparer entre les compétences visées quand vous**
109 **utilisez les smartphones est-ce que vous travaillez que l'oral ou bien vous travaillez**
110 **également les compétences de l'écrit...et comme vous avez précédemment dit que les**
111 **étudiants l'utilise beaucoup pour chercher des définitions ou vérifier la conjugaison**
112 **d'un verbe et donc pour tout ce qui est langue... alors quelles sont les compétences**
113 **qu' il peut travailler ... ou les plus facilitées par l'utilisation du *smartphone* ?**

114 Alors d'abord pour les compétences ...on travaille la compréhension de l'oral parce que je
115 leur donne des vidéos donc ils vont voir le contenu et ils vont le comprendre... moi quand
116 je leur propose par exemple des ressources sur lesquels ils vont travailler ... Je leur donne
117 ce qu'on appelle une fiche guide... C'est quoi c'est une sorte de questions guidées... Qui
118 vont guider leur travail et moi... Je l'ai appelé une fiche-guide comme ça si quelqu'un veut
119 travailler... Sur un sujet je ne sais pas moi qui porte sur... la délocalisation ou quelque
120 chose comme ça... Il va trouver des questions guidées... Qui vont le guider pour tirer le
121 maximum de profit de la ressource et aussi pour construire son exposé et donc il y a la
122 compréhension de l'oral...

123 **Q : et l'écrit ?**

124 Aussi la compréhension de l'écrit... je leur envoie des PDF etc... la compréhension de
125 l'écrit... Ce qui est très intéressant aussi c'est le travail en groupe... cette modalité... de
126 travailler en groupe oui elle est... Très très sollicitée... Parce que vous voyez pour travailler
127 en binôme ou... s'entraîner pour faire des exposés il y aura des échanges.... Plus
128 d'interaction entre les apprenants... Chacun va travailler sur sa partie et va l'envoyer à son
129 camarade ... et l'autre quand il va la voir il va effectuer quelques modifications... et des
130 corrections et il va la renvoyer à l'autre... Et donc il y a ce travail d'équipe... mais qui va
131 développer savoir-être et qui va développer aussi les relation de...pousser la confiance en
132 soi...cette responsabilité ...parce qu'il va se sentir responsable... Bien sûr il va bien
133 organiser sa partie... pour que le travail soit correct... donc on travaille la compréhension
134 de l'écrit la compréhension de l'oral... Des compétences en relation avec le savoir-être...

135 **Q : Est-ce que vous pouvez explicitez davantage ?**

136 Alors pour la production de l'oral... ça se fait en classe.... donc la production de l'écrit en l'a
137 fait en classe.... Mais pas sur le smartphone bien sûr on le fait... Sur des cahiers sur papier
138 voilà.... Donc les compétences les plus visées c'est la compréhension de l'écrit la
139 compréhension de l'oral est l'interaction.... oui aussi la traduction malheureusement il passe
140 par l'arabe.... les étudiants ils effectuent beaucoup de traduction... Ça les aide à
141 comprendre les mots... et comprendre les passages oui... mais il y a des étudiants qui
142 utilisent pour chercher en français /français... Faire du maître à linguistique... et il utilise
143 aussi quand j'ai déjà signalé pour la conjugaison et pour l'accord.... l'orthographe des mots
144 un peu difficile etc.

145 **Q : Venant la dernière partie de notre entretien alors vous en tant qu'enseignant en**
146 **tant que praticien comment vous pouvez qualifier le rapport de vos étudiants à leur**
147 **smartphone... je ne sais pas un rapport d'addiction de gêne quand il veut l'utiliser**
148 **est-ce qu'il utilise tout le temps alors comment vous qualifiez cet usage là... ce**
149 **rapport en classe et vous en tant qu'enseignant est-ce que vous vous autorisez à**
150 **utiliser votre smartphone je sais pas quand les étudiant travaillent en groupe par**
151 **exemple... je ne sais pas pour vérifier par exemple, je sais que on enseigne la**
152 **terminologie ou...l'explication d'un terme de spécialité etc. Alors comment vous**
153 **pouvez qualifié cet usage du *smartphone* de manière générale, sa place aussi dans**
154 **l'action éducative ?**

155 Alors moi je dis souvent que le portable ou le smartphone... et une bibliothèque mobile... et
156 moi je suis trop attaché au smartphone ...je l'utilise quand je veux lire rechercher
157 l'explication la définition de quelques termes en ce qui concerne la terminologie je l'utilise
158 aussi pour m'assurer de l'orthographe de quelques mots je l'utilise aussi pour effectuer des
159 recherches et donc il occupe une place très très intéressante dans ma vie en tant
160 qu'enseignant... et pour les étudiants je vois que eux aussi ils sont attachés à leurs
161 smartphones... alors là pour d'autres utilisations mais... ce que j'ai constaté lors de cette
162 expérimentation donc je vois que le téléphone est utilisé pour des fins pédagogique alors il
163 utilise le smartphone pour des raisons pédagogiques pour effectuer des recherches pour les
164 interactions entre eux et passer des informations mais avec les portables ...l'enseignement
165 devient plus intéressant plus agréable et donc je ne peux pas trancher ou dire que c'est une
166 addiction mais il l'utilise trop mais... il devient en mode... en vogue ...

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36

EINFLSHAC

Date : 8-11-2019

Durée : 40mn

Lieu : campus Ain Choq

-Bonjour chère collègue

-Bonjour FZ

-Je vais prendre de votre temps quelques dizaines de minutes pour discuter d'un sujet qui fait l'objet de ma recherche doctorale, il s'agit de l'usage du smartphone en classe. L'entretien peut durer une vingtaine de minutes si vous voulez.

-Ok, sans soucis

Q :D'abord, je voudrai savoir si vous utilisez les nouvelles technologies dans vos pratiques ?

-oui bien sûr, j'utilise les technologies, les réseaux sociaux aussi si je veux diffuser des infos..

Q :-Comme je vous ai dit, le sujet de notre entretien porte sur le smartphone du fait que nous remarquons de plus en plus d'étudiants qui l'utilisent en classe, partagez-vous d'abord ce constat ?

-Tout à fait, ces dernières années, je commence à remarquer sa présence en classe.

Q : Selon vos observations, vos étudiants disposent-ils tous de téléphones intelligents ou ça reste une rareté dans vos classes ?

-Ehhhh, pas vraiment...je veux dire pas tous...mais la plupart ont des téléphones smart. Pour la connexion, je ne sais pas...mais ils le sortent et travaillent avec...je peux pas savoir....

Q : Et pour le partage de connexion ? c-à-d est-ce que les étudiants partagent entre eux la connexion ?

-Franchement...je n'ai aucune idée...ils peuvent le faire en cachette...

-D'accord. On est d'accord sur l'intrusion remarquable des téléphones intelligents en classe ?

-Oui, c'est un constat de fait...oui

Q :-Autorisez- vous l'usage des smartphones ?

-Oui et non (rires) des fois je l'autorise ou plutôt... je fais l'aveugle sur le fait d'y avoir recours...des fois je l'interdit.

Q :-Pouvez-vous explicitiez davantage ?

Quand je remarque que mes étudiants l'utilisent dans le contexte d'une recherche ou une activité de groupe, je tolère mais si je vois que l'étudiant le consulte en cachette ou est en train de filmer par exemple , alors là, je l'arrête et je le confisque.

37 Et beh quand ils usent de leurs téléphones, soit ils travaillent à deux ou à trois, ça dépend des
38 affinités avec celui qui a la connexion.

39 **Q :Sinon, comment travaillez-vous en classe : en groupe, à deux ou vous privilégiez le**
40 **travail individuel ?et quelles sont les compétences visées ? l'écrit, l'oral ?...**

41 Et bien quand ils usent de leurs téléphones...soit ils travaillent à deux ou à trois...ça dépend
42 des affinités avec celui qui a la connexion

43 On travaille généralement l'écrit...support texte...un texte de spécialité...j'explique la
44 consigne et je leur laisse travailler en groupe... et là je constate qu'ils cherchent les
45 définitions des mots nouveaux...ou des traductions...du coup le travail se déroule de façon
46 plus rapide, plus limpide ...voilà.

47 C'est un gain de temps et d'efforts considérable....Toutefois, y a des étudiants qui profitent
48 pour consulter les réseaux sociaux... et ça dérange en quelques sorte le cours...sinon avec le
49 temps, ils deviennent plus sérieux et plus disciplinés...

50 **Q :Sont-ils *addicted* à leurs *smartphones* ?**

51 Je ne peux pas parler d'addiction...non...je pense pas...d'ailleurs pour mes étudiants (rire)

52 Par contre, moi je consulte assez souvent mon téléphone surtout *google* pour vérifier des
53 mots, des concepts ou chercher des sites pour les recherches à effectuer après la séance...ça
54 dépanne car je ne peux pas tout le temps avoir mon ordinateur avec moi.

55 Au fait, le smartphone j'ai l'impression qu'il devient un peu comme une trousse de secours,
56 de dépannage mais qui est tout le temps là...disponible et de plus en plus performant...on
57 peut presque tout faire avec...moi j'apprends l'anglais avec une application sur mon
58 téléphone.

59 **Q : oui oui alors pensez-vous qu'il est possible un jour de faire du smartphone un outil**
60 **de travail...le didactiser peut être ?**

61 Il est en train de le devenir...qu'on le veuille ou non (rire)

62 Moi, je suis très contente quand je vois que la majorité de ma classe travaille...a accès à
63 l'information en même temps...de la même manière et tout le monde participe...oui...ils
64 n'ont plus d'excuses (rire)

65 FIN

66

1 **EIZFSJESAS**

2 **Commençons tout d'abord par parler un peu de l'équipement des étudiants en**

3 **téléphones mobiles , surtout les smartphones...quelles sont vos remarques ?**

4 Les étudiants qui assistent à nos cours ont presque tous un téléphone portable...je dirais
5 même que la plupart ont un smartphone avec une connexion 4G ...il y'en a ceux qui
6 sont ...abonnés à un organisme téléphonique... d'autres rechargent par moment et... rares
7 sont ceux qui n'ont qu'un téléphone... on va dire classique.

8 **Q : alors, ils ont tous des téléphones ?**

9 A notre grande surprise, même si ces étudiants viennent d'un milieu social pauvre ces jeunes
10 aient en poche un téléphone de marque qui nullement ne reflètent la classe sociale à laquelle
11 ils appartiennent...

12 **Q : oui ...oui et la connexion ?**

13 Comme notre faculté ne dispense pas le réseau wifi aux étudiants donc ceux-ci se trouvent...
14 dans l'obligation de se servir de leur connexion privée... et des fois lors d'un cours il
15 partagent même leur connexion avec leurs camarades ...

16 **Q : est-ce que vous autorisez l'usage des *smartphones* ?**

17 Pour notre part...en ce qui concerne l'autorisation de l'usage en classe... on favorise cette
18 opération ...puisque ça permet d'exploiter en mieux le temps imparti de la séance à savoir
19 ...surtout qu'un étudiant en première année est encore incapable de prendre des notes et
20 d'organiser ses leçons...donc c'est de notre initiative de l'aider pour mieux se sentir à l'aise
21 dans un cours d'interaction on lui demande de prendre en photo le tableau ... d'enregistrer le
22 cours de faire une recherche en parallèle de notions...concepts clés sur *Google* et
23 d'autres...sachant aussi que les jeunes d'aujourd'hui sont fortement liés à leurs téléphones...

24 **Q : Et donc, vous ne l'interdisez pas ?**

25 Le fait d'interdire l'accès à leur mobile peut être source de frustration doublement
26 ressenti...Pour notre part, en ce qui concerne l'autorisation de l'usage en classe...on favorise
27 cette opération puisque ça permet d'exploiter au mieux le temps imparti de la séance à savoir
28 surtout... qu'un étudiant en première année est encore incapable de prendre des notes et
29 d'organiser ses leçons...

30 En fait de notre souci de sensibilisation ...je m'explique : tolérer l'accès à son téléphone c'est
31 dire autrement que le téléphone peut être un bon allié et on peut s'en servir à bon
32 escient...Donc un téléphone portable ne sert pas uniquement à naviguer sur les réseaux
33 sociaux...à prendre des selfies ou à échanger avec des amis mais aussi c'est un outil très

34 précieux de rendre l'apprentissage plus efficace... plus attrayant et plus fonctionnel...donc à
35 notre initiative de l'aider pour mieux se sentir à l'aise dans un cours d'interaction...on lui
36 demande de prendre en photo le tableau...d'enregistrer le cours...de faire une recherche en
37 parallèle de notions... concepts clé sur Google et d'autres sachant aussi que les jeunes
38 d'aujourd'hui sont fortement liés à leurs téléphones...

39 **Oui...tout à fait !**

40 Le fait d'interdire l'accès à leurs mobiles peut être source de frustration doublement ressenti...
41 puisqu'ils seront confrontés à ce sentiment de perte dans les notes qu'ils doivent prendre et...
42 aussi frustrés vue ce sentiment d'appartenance qu'ils ont en ayant en main cet outil devenu très
43 personnel mais, interdit en classe...par ailleurs, et pour cette dernière raison...on tolère
44 même le fait de répondre à un message urgent donc on ne peut pas les couper du monde
45 extérieur puisque ce serait une manière de nuire à leur identité surtout que le besoin nos jours
46 devient de plus en plus fort à ne pas quitter son téléphone...Ceci dit, l'intérêt à introduire le
47 téléphone dans une séquence de cours est émane...

48 **Q : Dans quels cas vous avez recours au téléphone intelligent?**

49 Donc je dirai presque dans toutes les séances...c'est favorable surtout à avoir un zéro papier
50 sur table...un document à lire...un exercice à faire... une consigne à suivre...cela peut se
51 faire via téléphone c'est aussi favorable dans un travail en groupe où on aimerait recueillir des
52 idées...des productions sur des thématiques...même des règles grammaticales... c'est aussi un
53 moyen pour organiser son cours...y revenir une fois chez soi et restructurer le cours...les
54 informations... c'est aussi utile quand on a un exposé à faire et on s'enregistre avec son
55 propre téléphone c'est une forme d'auto évaluation quand on a... à exploiter et à améliorer.

56

57 **Q :Alors quelles sont les difficultés rencontrées en classe ?**

58

59 Je dirai que la seule difficulté qu'on peut avoir dans une séance où le téléphone est utilisé
60 comme outil d'apprentissage... c'est lorsque ça permet à certains de recourir à ça alors que
61 d'autres n'ont pas la possibilité de faire comme eux, par exemple... un étudiant qui n'a pas les
62 options dans son téléphone comme télécharger un document ...le rythme de la séance dans ce
63 cas n'est pas le même pour ceux qui ont un téléphone et d'autres qui ne l'ont pas l'info donc...
64 tarde à parvenir pour ceux qui ne sont pas dans la réception .

65 **Rapport à l'outil ? que remarquez-vous ?**

66 on va dire pour le rapport à l'outil *smartphone*... je pense qu'à nos jours tout le monde a
67 l'accès à l'information à travers le téléphone portable et dans tous les contextes possible donc

68 aucune gêne occasionnée...Dans un milieu éducatif émane surtout du fait qu'on n'a pas cet
69 outil qui soit perdu, cassé, pas assez d'options... ainsi de suite... C'est un outil à mon sens
70 efficace qu'on sait manipuler.

71 **Q : D'autres remarques à ajouter ?**

72 Il réduit le temps...l'effort et accentue la concentration et puis c'est un outil qui joue le rôle
73 de mémoire...on peut y revenir tant qu'on peut... pour accéder à l'information...le
74 smartphone facilite aujourd'hui l'apprentissage, le rend surtout accessible... Voilà !

1 EIHFSBM

2

3 -Bonjour

4 -Bonjour

5 -Je commence tout d'abord par vous remercier de m'avoir accordé de votre temps

6 -Volontiers

7 -C'est gentil à vous

8 **Q-Le sujet de notre discussion portera sur l'usage du smartphone en classe de FLE. En**
9 **vosre qualité de professeur de Français au sein de l'université Hassan II, nous**
10 **discuterons des points suivants : la disponibilité et le degré d'équipement, l'usage du**
11 **smartphone en classe , les représentations...**

12 -D'accord.

13 **Q-Premièrement, l'introduction des tic dans l'action d'apprentissage a suscité plusieurs**
14 **réactions entre partisans et opposants. De manière générale, qu'est-ce que vous en pensez ?**

15 -Et beh...les TIC font de plus en plus de place dans nos amphis, qu'on le veuille ou non... Ils
16 s'imposent !

17 - oui, tout à fait, mais j'aimerais avoir votre avis sur leur intégration dans votre classe par
18 exemple.

19 - Si je juge de l'efficacité des tic...d'un pc ou d'un data-show, je les utilise, mais très souvent
20 je reste classique dans ma méthode de faire les choses

21 **Q-D'accord. Qu'en est-il du smartphone ?**

22 -Tout d'abord le téléphone portable est un outil personnel...et donc je vois pas comment
23 répondre à votre question (rire)

24 **-QC'est vrai que c'est un outil personnel, mais ne remarquez-vous pas que vos**
25 **étudiants...à certains moments, sortent leurs téléphones et le consultent ?**

26 -Oui ! ces dernières année...je constate que le *smartphone* figure parmi le matériel des
27 étudiants...oui

28 **-QQue font-ils exactement de ce téléphone ?**

29 alors ils s'en servent généralement pour chercher la définition des mots difficiles...surtout
30 quand il s'agit d'un terme de spécialité...tu sais...ils peuvent pas avoir tout le temps le
31 dictionnaire et un traducteur sous la main...et du coup...le téléphone est là et il fait l'affaire.

32 Rires

33 Vous savez, les étudiants sont accros à leurs smartphones et les consultent trop souvent pour
34 voir les messages ou aller sur les réseaux sociaux.

35 **Q :Confisque -vous les smartphones ?**

36 Pas vraiment...pas toujours je veux dire...quand je constate qu'ils s'amuse avec ou qu'ils
37 sont déconcentré de l'exercice à effectuer.

38 **Q-Vous vérifiez ce qu'ils étaient en train de faire ? ça pourraient être intéressant ? peut-**
39 **être ? non ?**

40 Peut-être, mais ça perturbe le cours... même les autres étudiants qui n'ont pas de téléphone
41 sont perturbés.

42 **Q-Justement , à propos de l'équipement, que remarquez-vous ? est-ce que la majorité**
43 **des étudiant ont des smartphones ?**

44 Oui, la majorité, mais y a aussi ceux qui ont des téléphones ordinaires et ont honte de le faire
45 sortir.

46 **Q-C'est pas pour ne pas les intimider que vous interdisez le smartphone ?**

47 Rires...En quelques sortes, oui ! moi je ne l'interdis pas...mais à un certain moment c'est la
48 voix de l'enseignant qui doit dominer...je vais vous dire quelques choses...il y a un genre
49 d'étudiants qui attendent l'occasion pour contredire le prof et en faire la risée de toute la
50 classe...oui...malheureusement...ils vérifient après toi l'information et commencent à en faire
51 toute une histoire...voilà.

52 **Q-D'accord...Passons maintenant à la dernière rubrique de notre discussion.**
53 **Concernant le rapport des étudiants à leurs smartphones.**

54 -Je vous ai déjà dit qu'il sont accro à leurs téléphones...Je vais vous dire, en début du
55 semestre... à chaque fois que je tourne mon dos pour écrire au tableau...je surprends
56 quelques-uns en train de checker les téléphones...ils ne peuvent pas s'en passer et c'est
57 nuisible...je trouve.

58 **Q-Est ce que vous n'avez jamais essayé de travailler avec ?**

59 Si si mais dans des limites...au fait...le smartphone est un bon adjuvant il faut
60 l'avouer...mais moi personnellement j'ai peur de perdre le contrôle.

61 **Q-D'accord, je vois que vous êtes un peu réticente à l'introduction des tic en général.**
62 **J'espère que je me trompe (rire)**

63 Non, tout à fait ! je fais les choses dans les règles de l'art, à l'ancienne et ça fonctionne à
64 merveille.

65 **-Et bien merci encore une fois pour votre collaboration et votre temps.**

66 -Je vous en prie, à la prochaine.

1 **EIAFLSHM**

2 **Q :Avez-vous recours aux nouvelles technologies dans votre enseignement ?**

3 J'ai pas vraiment fait recours à la technologie dans l'enseignement du FLE peut être quelques
4 fois mais c'est vraiment très rare que je vais demander aux étudiants de faire des exercices de
5 grammaire en ligne ...mais sans vraiment prescrire un site particulier ...ou après bon ce n'est
6 pas plus qu'une source de support pour l'instant...mes documents je les trouve sur internet
7 sans plus...voilà c'est tout ce que j'ai à dire.

8 **Q :Quant à la Connexion, disposez-vous d'un réseau wifi ? les étudiants partagent-ils la**
9 **connexion ? comment vous faites exactement ?**

10 -Je travaille avec ma connexion personnelle, eux avec leur connexion, nous n'avons pas de
11 réseaux à la faculté... le partage non plus, moi je peux pas partager la mienne et eux je pense
12 pas... pas de partage de connexion

13 **Q :Le smartphone fait-il partie de vos outils de travail ? les étudiants en font usage ou**
14 **non ?**

15 -Oui, silence

16 **Q: c-à-d les étudiants l'utilise ? est-ce que vous autorisez cet usage ?**

17 -La question ne s'est jamais posée...ils vont par moment sortir spontanément leurs
18 smartphones...mais tant que ça ne gêne pas le cours...j'ai jamais fait de commentaires sur
19 ça... mais ça jamais été question d'autoriser ou pas...quand je les vois sortir leur téléphone
20 je ne dis pas forcément non...et parfois on peut le faire à ma demande par exemple : je peine
21 à trouver une définition ou la traduction... les étudiants de sociologie sont toujours tentés de
22 traduire .

23 **Q : Et bien, ils l'utilisent pour travailler en classe ?**

24 Oui certainement... aussi pour se divertir (rire) Tu sais, c'est un peu comme les discussions
25 en classe...on ne sait s'ils parlent autour du cours ou d'avoir des discussions spontanées
26 voilà...c'est sûr qu'il y a ceux qui se divertissent mais en général je ne pense pas qu'ils
27 l'utilisent pour se divertir...sinon, moi le seul usage que j'en fais est par rapport au lexique,
28 vocabulaire, traduction et mots difficiles ça se limite à ça.

29 **Q :Qu'en est-il de l'usage didactique ? d'abord vous en tant qu'enseignante.**

30 L'usage stricte jusqu'à maintenant c'est la recherche de PPT...pour ne pas réinventer la roue
31 à chaque fois...par exemple ma présentation sur un point de langue, pour donner la règle de
32 manière claire et rapide.

33 **Q :Et vous pensez vous en servir dans le cadre de quelles activités par exemple ? pour**
34 **quelles objectifs ?**

35 Pour les activités de compréhension, souvent le vocabulaire ou la compétence grammaticale
36 lexicale, voilà.

37 **Pour ce qui est des difficultés ?**

38 Je ne m'en aperçois pas tout de suite...le fait qu'ils n'aient pas accès tous en même temps à
39 la recherche...donc...malheureusement...ça se limite à quelques-uns et les autres restent
40 spectateurs....case limite à trois ou quatre étudiants... les autres restent exclus.

41 **Bien alors, pensez-vous que l'usage des smartphones en classe pourrait présenter des
42 avantages, des gains ?**

43 Le *Smartphone* dynamise le cours, on sent qu'il y a un sentiment de familiarité avec l'outil
44 donc on sent qu'on est dans leur terrain...c'est plus facile à donner une consigne à réaliser
45 que s'ils ont un dictionnaire version papier ça crée le moment de la recherche au sein de la
46 classe... 5 mn...les définitions sur différents sites on les discute ...les compare... ils peuvent
47 aller sur des sources différentes...les confronter et ...sélectionner celui qui se rapproche le
48 plus du domaine... et ça crée une dynamique...pour moi...ça doit pas dépasser 5 mn...10
49 mn....je trouve surtout efficace dans l'apport des images.

50 **Comment ? pouvez-vous explicitez davantage ?**

51 Par exemple la Géographie par voie visuelle est plus efficace par exemple...la thématique de
52 la ville...ses représentations... les métropoles, etc.

53 **Q :d'accord, et pour modalités de travail en classe, est-ce par groupe, par binôme ou
54 seul ?**

55 Pour ce qui est des modalités de travail, C'est individuel, je fais presque pas de travaux de
56 groupe...le temps ne le permet pas...pour moi... je le refuse en tant que professeur...c'est un
57 outil qui me fais perdre du temps...je ne refuse pas la technologie mais je refuse certains
58 usages...je suis dans l'inconfort !

59 **Q : et vos étudiants ?**

60 Les étudiants eux sont dans l'aisance, il y vont avec beaucoup de facilité.... culpabilité aussi
61 ils hésitent à l'utiliser, ce rapport on l'associe au divertissement et du coup quand on leur
62 demande de travailler avec il le font avec beaucoup de réserve.

63 Efficacité limitée... pas plus de 5 mn en rapport avec la question et le temps, rapidité...

64 Si on travaille sur l'image et le son... par exemple : un mot nouveau qu'ils ignorent on va sur
65 un dictionnaire en ligne pour voir comment il se prononce par un natif et c'est très rapide.

66 L'environnement, la déforestation... du à notre culture, on peut pas compter sur une
67 définition improvisée ou même une phrase dans le dictionnaire pour expliquer souvent le
68 recours à l'image est pertinent.

- 69 Voilà, c'est tout.
- 70 Merci beaucoup chère collègue et à la prochaine.

1 **EISFSJESM, 11/05/2020, 25 min**

2

3 Bonjour

4 **J'aimerais tout d'abord avoir votre avis à propos de l'introduction des TIC dans les**
5 **études supérieures et la sphère éducative universitaire marocaine.**

6 Moi je me demande à notre ère à notre époque et la conjoncture actuelle de la pandémie qui
7 nous pousse quand même à avoir recours au TIC dans l'enseignement dans la diffusion de
8 nos cours est-ce que la question se pose toujours ? à mon avis elle s'impose, ça devient
9 impératif où notre seul recours... si vous voulez si on veut diffuser nos cours si on veut
10 enseigner déjà avec la communication officielle avec les étudiants et le calibrage du temps
11 et la coordination on utilise son smartphone et encore pour diffuser les cours et les
12 consignes... concernant Les cours et aussi les dates des examens la remise des exercices on
13 est obligé quelque part c'est notre outil de travail les TIC les smartphones ...c'est notre seul
14 moyen de communication

15 **D'accord Madame**

16 Alors je récapitule... pour moi... c'est quelque chose qui s'impose donc la question ne se pose
17 plus... elle est dépassée à mon avis

18 **Oui en parlant de l'intégration des TIC vous avez évoqué aussi le *smartphone* alors est-**
19 **ce que dans vos pratiques de classe Est-ce que vous remarquez que vous étudiants en**
20 **font usage est-ce qu'ils ont déjà tous des smartphone...où tu es téléphone de type je**
21 **dirais ordinaire quel type d'équipement Ils ont ?**

22 A alors oui il y a une hétérogénéité il y a des smartphones il y a des téléphones ordinaires
23 simple ça renvoie aussi à leur niveau matériel et social etc voilà...oui mais on ne peut pas ne
24 pas remarquer le recours à chaque fois des étudiants à leurs smartphone rien que pour
25 consulter dès qu'il y a des notifications ou des messages... oui parfois on entend les vibreurs
26 on entend...pendant le cours ou avant même de commencer parfois dès que je donne la
27 consigne où dès que je prononce un mot difficile... les gens qui sont intéressés ils vont lire
28 directement sur *google* traduction et oui il y a toujours le recours et il y a des moments volés
29 où il consulte leurs téléphones... après si on leur demande ça sera meilleur ce sera à la
30 demande du professeur.

31 **Q : Et oui justement...c'était la question suivante est-ce que vous en tant qu'enseignante**
32 **vous tolérer où vous autoriser qu'un étudiant ressorte son téléphone ?**

33 On l'utilise en classe, oui bien sûr ça devient impératif... parfois je ne demande pas ce sont
34 eux qui prennent l'initiative mais...moi aussi j'ai ma façon de faire en classe... quand je vois
35 que quelqu'un est distrait par le téléphone...je fais la remarque

36 **Q : Est-ce que ça arrive qu'un étudiant reste immobile devant son téléphone et qu'il**
37 **oublie qu'il est dans une salle de cours ?**

38 Oui ça arrive... franchement il ne faut pas nier que ça arrive...pour revenir à votre question
39 oui je tolère... oui si vous voulez... je recommande à mes étudiants de consulter *google* rien
40 que pour la nature de notre cours...c'est un cours en langue française à des arabisants...on a
41 toujours besoin de *google* traduction ou parfois pour chercher les définitions...

42 **Q : Donc c'est vous qui demandez parfois l'usage des téléphones en classe ?**

43 Il faut pas se leurrer...Pour moi ça facilite la compréhension... ça facilite la communication
44 entre nous et puis il faut pas oublier aussi que... les jeunes c'est aussi une génération qu'il faut
45 pas négliger ils sont tout le temps collé à leur smartphone... quand vous tolérer quelque chose
46 qui est interdite ailleurs ça les encourage (rire) ça m'est arrivé au début moi et ça les a étonné
47 quand je leur demandais consulter il me regardait comme ça (rire) la première fois ça m'est
48 arrivé avec les groupes la première fois il me disait... madame on a pas la connexion le
49 deuxième cours le troisième après au fil du temps ils ont commencé à acheter les connexions

50 **Donc c'est vous qui demandait parfois l'usage des téléphones ?**

51 Dans certaines situations oui il faut pas se leurrer il faut pas fermer les yeux c'est aussi un
52 confort pour nous pour les profs

53 **Comment ?**

54 C'est-à-dire qu'il nous aide... moi je peux apporter une seule de définition mais... quand je
55 leur dis par exemple consulter Google donc pour avoir votre définition à vous c'est qu'il
56 facilite par exemple la compréhension... ils ont même chercher qui s'approprie en quelques
57 sortes ce travail

58 **Vous visez quelles compétences exactement en travaillant avec un smartphone ?**

59 La compréhension d'abord ... c'est la compréhension où est on est en stade... le niveau A2
60 c'est toujours la compréhension... on travaille la compréhension oui par exemple on S2
61 quand on est au stade de la production on travaille aussi sur la production... c'est aussi un
62 outil d'aide c'était l'outil qui les aident à produire de l'écrit... la production à l'écrit c'est très
63 important donc il essaie de reformuler où cherche des définitions on cherche par exemple la
64 réponse à telle ou telle question et on commence à faire la reformulation.

65 **Dans votre établissement il y a un réseau wifi ?**

66 Non ça marche pas... bon c'est la 4G on partage la connexion parfois ensuite se sont chacun il
67 y a des étudiants qui partagent entre eux... ils savent déjà que je vais leur demander de
68 consulter le smartphone donc qu'est-ce qu'ils ont fait ils ont acheté leur propre connexion

69 **Donc c'est la 4G**

70 Oui-Oui ...au moins ils sont prêts pour le travail c'est encourageant... c'est stimulant tout ce
71 que vous voulez à part le fait de traduire des mots

72 Est-ce que vous quand vous travaillez sur la terminologie juridique... est-ce que vous
73 utilisez le smartphone pour le travail et d'autres compétences ? votre objectif qu'est-ce que la
74 compréhension de l'écrit de l'oral voilà ?

75 Pour composer enfin ce qui ce qui est demandé d'accord... d'autres ils attendent et n'arrive
76 pas à suivre avec nous... ça c'est là le premier problème... bien sûr il y a la 4G c'est réglé au
77 fil du temps il y a des gens qui partagent avec les autres... sinon il y a des gens qui ont leur
78 propre 4G... secundo donc là le deuxième problème c'est une minorité qui a déjà un savoir un
79 nombre restreint d'étudiants qui savent les sites ou avec lesquels doivent travailler d'accord
80 c'est pareil aussi pour les applications voilà...ils ne sont pas au courant... ne connaissent pas
81 les applications vous savez les jeunes court après les banalités avec la facilité c'était les
82 fausses informations... les sites les réseaux sociaux etc. qui vraiment l'Instagram qui ne
83 propose pas un centre d'intérêt quelque chose... qui y a une valeur ajoutée à leur formation...
84 parfois il ignore les nouvelles applications qui sont sur le marché pour pouvoir travailler avec
85 quand ils découvrent vraiment ils sont contents quand on partage parfois avec des gens qui
86 sont au courant de telle ou telle application avec ses camarades mais c'est surtout pourquoi j'ai
87 dit que le problème est matériel ensuite si vous voulez et intellectuel c'est que ils sont
88 ignorants des nouveautés ça il faut les accompagner il faut leur dire allez-y vers tel site où
89 telle application...il y a une nouvelle application etc.

90 **D'accord ça c'est concernant les limites que vous avez rencontré si c'est possible de**
91 **parler aussi des avantages ou de gain quand un prof autorise l'utilisation d'un**
92 **smartphone en classe ? Rencontrez vous des difficultés en demandant l'usage des**
93 **smartphones à part ce problème de connexion ? Parce que vous avez dit qui ramène**
94 **leur 4G ils peuvent même la partager avec les camarades de classe est-ce que vous avez**
95 **d'autres difficultés à signaler ou bien des limites à cet usage là**

96 Oui ça reste toujours au niveau du matériel au niveau du matériel primo... c'est le problème
97 du matériel tout le monde n'a pas le smartphone ça c'est très important parfois il travaille en
98 binôme je leur propose voilà si vous n'avez pas la 4G où travailler en groupe de 3 ou 4
99 personnes à partir de 4 personnes s'il y a deux smartphones ça c'est le la première limite le

100 premier obstacle... parfois je leur donne mon téléphone par exemple pour compléter le travail
101 par exemple... pour consulter Google

102 **Vous êtes généreuse (rire)**

103 Oui je contrôle pour voir telle ou telle définition tel ou tel site par exemple... pour qu'on
104 puisse avancer en même temps sinon il y aura un décalage des personnes qui vont avancer
105 d'autres qui ont déjà la réponse ils attendent

106 **Y a-t-il des avantages à votre avis ?**

107 Oui oui c'est ce que j'ai dit tout à l'heure un gain du temps... c'est le gain du temps déjà j'ai dit
108 j'ai utilisé tout à l'heure le mot confort... c'est un confort pour le Prof pour moi d'après mon
109 expérience parce que ça m'aide aussi à compléter mon explication... à consolider ce que j'ai
110 dit et puis le rapport des étudiants avec leur smartphone c'est un rapport de confiance je peux
111 dire qu'ils sont ravis... ça anime le groupe et ça fait avancer le travail.

112 Ne consultez pas non.. quand même le groupe classe et animé ça c'est la première ils sont
113 animé motivé et tout le monde se met au travail ça c'est très rare quand j' interpelle quelqu'un
114 pour l'impliquer tout le monde s'implique de lui-même c'est un autre avantage d'accord...
115 quoiqu'encore voilà et puis ils sont ravis ces jeunes il voit qu'il y a d'autres moyens ce n'est
116 plus le PC... le slide qui sont devant eux c'est la distance physique entre eux et le tableau
117 etc... c'est aussi un blocage une entrave à leur participation si vous voulez quand ils ont leur
118 smartphone à portée de main...ils sont motivés.. moi c'est une classe qui est très animée très
119 motivée ils sont plus d'autonomes... oui surtout tout le monde participe d'accord donc ...ça
120 vous gêne pas qu'il travaille avec leur propre smartphone on a devant soi un outil de travail
121 ...c'est un outil de travail ...un facilitateur... un complément de mon travail franchement

122 **Merci beaucoup madame S**

123 Moi ça m'aide... à concilier le travail ça facilite la compréhension les étudiants le groupe-
124 classe et animé tout le monde se met au travail personne ne reste dans son coin etc. à recevoir
125 n'est plus une boîte de réception passif exactement il devient actif cherche lui-même c'est vrai
126 il a le droit de consulter les notifications on n'est pas là on ne fait pas le policier devant
127 chaque étudiant à le contrôler... c'est vrai ça c'est le souci de la majorité des profs c'est de
128 perdre le contrôle quand on introduit un outil est rangé à la classe on est dans le souci de
129 perdre le contrôle...est-ce qu'on le perd vraiment... si vous faites confiance à vos étudiants
130 vous leur dites oui.. il faut quand même parfois fermer l' œil oui exactement fermer le c'est
131 normal on ne peut pas contrôler un groupe classe de 60 personnes pour leur dire non il faut
132 pas répondre à tes notifications il faut pas répondre à tes messages etc.

Fiche signalétique du focus-group (FGDA)

Date	04/12/2018
Lieu	Mohammedia
Durée	30 min
Nombre de participants	5
Module enseigné	Langue et terminologie

1 **FGDA**

2 Bonjour tout le monde nous sommes réunis aujourd'hui afin de discuter de l'usage du
3 *smartphone* dans les classes et plus particulièrement dans la classe de langue. Nous
4 discuterons en premier de la disponibilité des téléphones intelligents.

5 Q : remarquez-vous que vos étudiants sont équipés de *smartphones* ou non ?

6 Quelques-uns...d'après ce que j'ai vu.

7 La rareté des téléphones mobiles.

8 Surtout quand ils sont absorbés par le cours.

9 Non, même s'ils ne le sont pas, une fois j'ai demandé : est-ce que vous avez des
10 téléphones intelligents et la connexion ? Non, on les a pas...Beh...c'était pour les utiliser
11 pour une activité et bon l'activité est tombée à l'eau...puisque'ils n'ont pas le matériel.

12 Q: Et par rapport à la connexion, ont-ils une connexion internet ?

13 -Non, juste quelques-uns ...le reste ont des téléphones ordinaires et sont gênés de les
14 faire sortir et se retournent vers un camarade qui a un smartphone.

15 **Q : Oui mais la connexion internet ? ils peuvent aussi partager la connexion, non ?**

16 Non le cas que j'ai ...c'est juste 3 ou 4 personnes qui ont la connexion...vous savez que
17 nous avons un réseau wifi mais pas de débit ! ...ah bon ! et donc, ceux qui peuvent se
18 connecter ont la 4G.

19 La semaine dernière par exemple...dans une classe de 60 étudiants, deux seulement
20 avaient la connexion.

21 **Q :IL faudra s'interroger sur cette réticence quant à l'emploi du smartphone ?**

22 La plupart sont disciplinés, c'est vrai que c'est un public plus jeune, et qui éteignent
23 leur téléphones avant d'entrer en classe.

24 C'est vrai.

25 L'idée c'est les affiches à la faculté qui interdisent l'usage des téléphones, et du coup
26 dans leurs têtes c'est proscrit mais ils ne sont pas en mesure de savoir si c'est interdit en
27 classe ou le jour de l'examen.

28 En fait, c'est quand tu tolères .

29 Justement c'est quand c'est permis.

30 En effet le rapport au téléphone est différent dans d'autres filières...c-à-d tu peux
31 l'interdire verbalement et à plusieurs reprises les étudiants l'utilisent.

32 Q :C'est donc question de public ?

33 Moi je crois que l'acquisition de smartphone est d'abord liée aux moyens matériels des
34 étudiants.

35 Tu n'as pas besoin de tolérer ou non le smartphone...même si tu l'interdit ils vont
36 l'utiliser avec ou sans permission.

37 Ils sont tout le temps dans l'informel.

38 Q : L'usage du smartphone relève-t-il du formel ou de l'informel ?

39 C'est informel, à la fin de séance.

40 Qui sait ?

41 C'est soit pour voir l'heure où les notifications, on ne sait pas.

42 Q :Parlant de l'usage, est-ce qu'on peut le contrôler ?

43 Mais lorsque j'autorise l'usage ou que je dis : allez tapez « *google traducteur* », mais
44 par la suite ? est-ce qu'on peut contrôler ?

45 Tu peux pas juger, comment ?

46 Moi je dirais...plutôt au cours de l'activité que tu peux contrôler...en dehors tu n'as
47 aucune main.

48 Ils ne l'utilisent jamais en dehors de l'activité...moi quand je leur demande de faire des
49 recherches...ils le font car c'est moi qui l'autorise.

50 Le problème c'est qu'ils n'ont pas toujours la connexion.

51 Q : Et donc vous pensez qu'il y a un blocage par rapport au matériel ?

52 C'est ça !

53 Moi j'aimerais bien que mes étudiants aient la curiosité pour comprendre ce qu'ils ont à
54 faire... ou même traduire pour comprendre la règle ou la consigne.

55 En fait...on a besoin de classe connectée...d'une smart-classe (rire)

56 Q : Si c'était le cas, dans quelle activité pourrait-on intégrer le smartphone ?

57 La première des choses...on travaille la compétence de la compréhension orale et la
58 compréhension écrite...après... moi je peux donner la consigne de faire une petite synthèse.

59 Pour la production écrite : toujours *google traducteur* j'ai une remarque à ajouter ...à
60 chaque fois tu vois d'autres étudiants qui apportent leurs smartphone connectés...car l'activité
61 a créé une sorte de compétitivité au sein de la classe...il y a plus de personnes qui ont ramené
62 leurs téléphones...la semaine dernière on avaient deux smartphones en classe...aujourd'hui à
63 peu près six ou sept téléphones .

64 C'est un plus.

65 Il facilite.

66 Et ceux qui ont des téléphones ordinaires ramènent des dictionnaires.

67 Q :Concernant les modalités de travail avec le smartphone, est-ce qu'ils en ont recours
68 en groupe, en binôme ou en groupe ?

69 Ceux qui le pouvaient...en fait... les deux.

70 Pour moi...c'est surtout en binôme... ils partagent.

71 Ça dépend du professeur et de ses directives.

72 Oui...l'orientation du professeur et des moyens disponibles.

73 D'ailleurs moi je l'ai annoncé depuis le début...soit vous apportez un dictionnaire...soit
74 téléchargez une application ou un dictionnaire en ligne : Français/Français.

75 C'est bénéfique pour le professeur...au lieu de reformuler la question à chaque fois.

76 Q : Voyez-vous dans l'usage des smartphones un gain ou une perte de temps ? y voyez-
77 vous une aide ?

78 Un gain de temps.

79 C'est un gain pour les deux...enseignant et apprenant...car on comprend mieux la
80 consigne et les mots difficiles...font moins d'efforts et on peut aller plus vite.

81 Je vais vous donner un exemple : la première séance, j'ai proposé aux étudiants de faire
82 une carte mentale autour du mot « communication » (comme à l'accoutumé) et beh à ma
83 grande surprise... ils me parlent d'*échange*, de *récepteur* ...alors qu'on y arrivait que vers la
84 deuxième séance.

85 Ça enrichit le vocabulaire.

86 **Q :On passe maintenant au rapport à l'outil. Que remarquez-vous quant au**
87 **rapport qu'a l'étudiant avec son outil ?**

88 Un rapport de nécessité...on en a besoin.

89 Parfois ils sont gênés, surtout quand ils n'ont pas de connexion.

90 Moi j'en ai fait l'usage en préparant le cours (rires)

91 Je vois que ça les poussent à lire...autrement... mais ils lisent.

92 En tant qu'enseignante, je peux lancer des exercices à la dernière minute que les
93 étudiants téléchargent chez eux, quand ils ont la connexion et on travaille avec en classe. De
94 même pour l'évaluation... j'utilise mon smartphone...via *Facebook* et les groupes de
95 discussion *msn*.

96 **Q: Avez-vous des remarques à ajouter ?**

97 Je pense que le travail avec les TIC doit être cadré, pensé et réfléchi...car si le
98 professeur ne cadre pas l'activité, les étudiants ont tendance à se laisser aller.

99 Q :Comment cadré ?

100 Explique la consigne...l'objectif et même les modalités du travail. Tu ne peux pas
101 employer comme bon te semble les nouvelles technologies.

Fiche signalétique du focus-group (FGÉCOM)

Date	24/12/2018
Lieu	Mohammedia
Durée	25 min
Nombre de participants	6
Module enseigné	Langue et terminologie

1 **FGÉCOM**

2 **Bonjour, nous discuterons aujourd'hui à propos de l'usage du smartphone dans la classe**
3 **de FLE . Notre discussion sera axée sur trois points, nous commencerons d'abord par la**
4 **question de la disponibilité : remarquez-vous que vos étudiants disposent de**
5 **smartphone ?**

6 -Oui, la majorité des étudiants ont des smartphones et ils l'utilisent tout le temps.

7 -Oui, ils en ont et on essaye d'en faire des choses importantes.

8 -Pareil aussi.

9 **Q : Et l'usage qu'il en font ? d'abord, est-ce que vous l'autorisez ?**

10 -Oui, c'est autorisé

11 -Moi non, c-à-d pas de façon systématique

12 **Q : comment ?**

13 -C'est pas un oui catégorique ...des fois c'est interdit, tout dépend de l'activité... Je leur dit
14 toujours : je ne pose pas la question au téléphone mais à ce que vous avez dans vos têtes !

15 -Mais généralement les étudiants sont sensibles à ça ...Ils ne l'utilisent pas dans le cours au
16 moment où le professeur parle.

17 **Q : c'est vrai mais ils l'utilisent parfois en cachette. non ?**

18 -Beh oui

19 **Q :et alors dans quels cas vous, vous l'autorisez ?**

20 -Pour partager des documents...parfois au lieu de faire photocopie on utilise le téléphone.

21 -Moi aussi...le nombre de copies est toujours insuffisant.

22 -La prise de notes pour les étudiants du premier semestre est un peu difficile et donc à chaque
23 fois ils prennent en photo le tableau...ils gardent une trace écrite pour ne pas faire perdre du
24 temps.

25 -Oui...moi ça ne me gêne pas.

26 **-Quand est-il du fait de filmer le cours ?**

27 -Non

28 -Par contre on filme les exposés.

29 **Q : Comment vous procédez ?**

30 -C'est leur camarade qui font ça ...puis ils visionnent leurs fautes, les gestes, les tiques...c'est
31 une manière de s'auto-évaluer. ..parce que quand tu dis à l'étudiant... tu as fais cela ou ceci
32 ...mais quand il le voit il le croit beaucoup plus.

33 -Ou il est plus conscient quand il visualise en ce que tu as appelé « auto-diagnostic » il se rend
34 compte de ses failles...ses tiques, etc.

35 **Q : là je vois que vous utilisez le smartphone pour favoriser l'expression de l'oral ; est-ce**
36 **qu'on peut travailler d'autres compétences avec ?**

37 -Moi je le tolère pour des activités de groupe...pour la recherche et puis ils reformulent.

38 -c'est juste pour trouver la matière à rédiger, ils ont l'information sur place...au lieu
39 d'attendre qu'ils entrent chez eux ! et par exemple...si nous allons travailler sur une
40 thématique donnée, l'élaboration de plan pour certaines thématiques ; ils auront besoin de
41 matières et ils l'auront sur place...ils vont ressortir les éléments dont ils ont besoin et en faire
42 usage...on économise du temps et de l'énergie.

43 -Moi, j le fais juste pour favoriser la dynamique de groupe...un exercice par exemple, je fais
44 photocopie pour deux ou trois personnes et ils le partagent par *WhatsApp* car eux ils se
45 connaissent mieux.

46 -Par rapport à *WhatsApp*... je crée des groupes où je partage les documents et aussi pour les
47 tenir informés.

48 -Au moins ils l'utilisent pour de bonnes choses.

49 -Tout à fait...on peut très bien utiliser le smartphone pour le côté positif.

50 **Q :Est-ce que vous l'utilisez toujours dans des activités de groupe ou bien de manière**
51 **individuelle ?**

52 -En groupe ou en binôme.

53 -Moi ça ne me gêne pas qu'ils l'utilisent...peu importe en groupe ou non.

54 **Q : Vous avez dit gêne ? le smartphone peut-il être source de gêne ou de facilitation**
55 **ou ... ?**

56 -Ça empêche la concentration...normal.

57 -J'ai une remarque que j'ai faite récemment...parfois...je vois un étudiant qui a des doutes
58 par rapport à l'information que je donne et je le vois chercher sur son téléphone intelligent et
59 vérifie si l'information n'est pas erronée.

60 **Q : Et alors comment voyez- vous cette attitude ?**

61 -Normale, ça ne pose pas de problème tant que je suis sûre de ce que j'avance... Je le laisse
62 chercher et après je lui dis : « c'est bon ? »...parfois, dans un contexte marocain, et quelque
63 chose qui est pour moi trivial alors que pour lui non...cela m'arrive surtout avec les étudiants
64 subsahariens.

65 - J'insiste sur l'encadrement du professeur.

66 -Pas de liberté.

67 -Moi je dis : c'est l'autorité du professeur, qui dit quand oui ou non.

68 -Il peut le faire en cachette !

69 -Mais là tu sais comment qu'il l'utilise dans le cours ?

70 **Q -Comment tu le sais ?**

71 *Pas de réponse.*

72 Ça peut aller plus loin , il y a des étudiants sadiques ou je sais pas (rire) qui au moment de
73 l'intervention d'un étudiant qui sait pas très bien parler, enregistre et publie ;dans ce cas
74 l'étudiant devient la risée de tout le monde...et donc j'interdis ou je désigne une personne qui
75 sera responsable par la suite. ..J'ai des doutes et du coup j'interdis l'usage...pour ne pas
76 tomber dans ce genre de problème.

77 Généralement, c'est bien et je crois que c'est intéressant...moi je leur dis : vous l'utilisez tout
78 le temps alors utilisez le dans le bon sens.

79 -Faut cadrer et réglementer son usage.

80 -Je voudrais aussi ajouter que si on travaille sur un texte...ils me disent : j'ai pas compris tel
81 mots je leur dis connectez-vous et cherchez les définitions.

82 -En l'absence de dictionnaire ou de pc le *smartphone* peut faire l'affaire.

83 -Quoique tout le monde n'a pas un *smartphone*

84 -C'est ce que j'allais dire.

85 -Et surtout la connexion, ils n'ont que *facebook* et *whatsapp* qui coûtent pas beaucoup.

86 -C'est un handicap à l'usage des TIC.

87 **Nous arrivons au terme de notre rencontre, je vous remercie encore une fois.**

Fiche signalétique du focus-group (FGAC)

Date	22/02/2018
Lieu	Casablanca
Durée	35 min
Nombre de participants	8
Module enseigné	Langue et terminologie

1 **FGAC**

2 **...**

3 Nous allons avoir un entretien d'une vingtaine de minutes concernant l'usage des TIC dans
4 vos classes...en général...avant d'entamer l'usage du smartphone en particulier...et son
5 apport dans l'apprentissage du FLE...l'enregistrement est juste pour la retranscription par la
6 suite...je vous garantis l'anonymat et je vous remercie par avance...Nous articulerons notre
7 discussion sur quatre axes, votre débat va certainement enrichir notre sujet...

8 Tout d'abord, est-ce que vos étudiants ont recours à leurs smartphones en classe ? n'est-il pas
9 interdit par certains professeurs ?

10 Moi, c'est moi qui leur demande de l'utiliser dans le cadre d'une recherche...je vous
11 explique : quand on a un travail de groupe, ils ont besoin d'idées et n'ont pas fait de recherche
12 préalable, et moi, prise par le temps, je leur dis prenez vos téléphones, puisez dans des sites
13 l'information dont vous avez besoin et on travaille ainsi.

14 Moi aussi je le fais...mais je ne tolère pas tout le temps : un simple cours où le professeur
15 donne l'information et ils n'arrêtent pas de toucher leurs téléphones...Là j'interviens pour
16 interdire l'utilisation.

17 Mais nous en tant que professeur...on a pas la main sur l'étudiant pour vérifier est-ce que
18 l'étudiant est sur les réseaux sociaux ou ... !

19 Déjà...son usage hors cadre d'une activité...le fait de l'avoir sous la main est interdit...C'est
20 quand je lui dis : prends ton téléphone...mais sinon...moi, je ne le laisse pas sur la table.

21 Donc c'est au moment où vous l'autorisez, c'est bon !

22 Oui ! (rire)

23 *Q :- Et vous Madame ?*

24 Bon, ces dernières années... j'interdisais complètement l'usage du smartphone au sein de la
25 classe.

26 Au début...j'établis un contrat pédagogique avec mes étudiants. Mais cette année... j'ai
27 remarqué un changement du profil des étudiants (et c'est en fonction des classes) alors, après
28 trois ou quatre séances et au degré de leur implication...de leur sérieux ...là je les laisse
29 utiliser le téléphone...mais toujours en travaux de groupe.

30 Moi aussi je leur permet son usage en groupe...je ne l'interdis pas.

31 Moi je ne les vois même pas ! je ne sais pas s'ils l'utilisent ou non.

32 *Et pourquoi ?*

33 C'est l'effectif, dans une classe de plus de soixante-dix étudiants, est-ce que je peux
34 contrôler ?

35 Oui elle ne peut pas superviser.

36 *Q : D'accord, mais la majorité d'entre vous disent avoir utilisé le smartphone en classe.*

37 *Alors, dans quelle activité par exemple pourrait-on l'utiliser ?*

38 C'est surtout la recherche documentaire, les définitions...

39 Oui, moi aussi.

40 J'ai remarqué que faute d'avoir les moyens de travail comme : le rétroprojecteur, les pc,...le

41 data show, ils exposent à travers leurs téléphones...du moment que je constate qu'il a fait un

42 exposé dans les normes...pourquoi pas ? je ne peux pas leur interdire les smartphones.

43 ***Q : Donc pour vous, vous l'utilisez pour travailler la production orale ?***

44 Oui, les étudiants l'utilisent comme moyen d'exposer leurs travaux...au fait...j'ai demandé de

45 faire des mini-exposés...ils ont pris leurs smartphones...et j'ai dit pourquoi pas ?

46 ***Q : Est-ce pendant l'élaboration ou au moment de la prestation ?***

47 Non, au moment de la prestation. Par exemple, la séance précédente, j'ai demandé de préparer

48 un travail en classe, ils ont exposé avec le smartphone, au lieu d'avoir des fiches ou un

49 pc...sorte de support.

50 -Tout, on peut tout travailler avec ; mais surtout la phase préparatoire, la recherche.

51 -moi, je peux l'utiliser aussi pour chercher de la matière.

52 -moi aussi

53 -oui mais pour mon cas, c'était au moment de la prestation

54 ***Q : Nous arrivons à la dernière partie de notre discussion. Quelles sont vos représentations***

55 ***par rapport à l'usage du smartphone ? est-il efficace ? une source de gêne ? a-t-il des***

56 ***avantages ?...***

57 Quand l'étudiant ne comprend pas un mot...il cherche sur son téléphone et c'est un gain de

58 temps...eh oui, ils ont des dictionnaires sur leurs smartphones.

59 Le smartphone ne peut pas porter atteinte à la relation enseignant /étudiant ; au contraire, le

60 téléphone facilite le travail.

61 C'est limité juste pour le groupe après au moment de la confrontation d'idées ou de

62 synthèses : non, ils font eux-mêmes la rédaction sans recours au smartphone.

63 C'est juste les premières dix minutes, après je demande de ramasser les téléphones.

64 C'est sûr pour une utilisation abusive, non, je ne peux pas le tolérer.

65 Il faut le cadrer.

66 Cette semaine je travaillais sur le paragraphe informatif...j'ai donné une notion générale

67 comme le marketing...et j'ai demandé aux étudiants : cherchez sur vos smartphones, je vois

68 pas de mal : L'accès à l'information sur le champ.

- 69 -Un autre usage, quand ils oublient les fascicules de cours et ... et qu'on doit travailler sur un
70 texte ils prennent le texte en photo et commencent à travailler...
- 71 -des fois si on prend des notes au tableau... ils peuvent le prendre en photo
72 -moi par contre ...j'interdis ça
73 -non moi je l'interdis pas
74 -interdis... parce qu'ils doivent prendre les notes comme il faut
75 -au moins pour capter l' information...ils doivent prendre notes...ils doivent être capables de
76 le faire.
77 -ça dépend des conditions.
- 78 **Q :il y a des professeurs qui autorisent même le fait de filmer le cours. ..et vous ?**
- 79 -ah filmer non ... non mais pour des captures du tableau il n'y a pas de problèmes... mais
80 filmer non... moi aussi j'interdis
81 -avec l'effectif que nous avons...j'apporte une dizaine de documents et comme c'est
82 impossible de faire photocopie pour tout le monde... ils scannent le document et travaillent
83 avec.
84 -moi je le fais juste quand ils oublient leurs documents mais sinon je préfère que les étudiants
85 travaillent sur le document papier... mais c'est juste si il est obligé.
- 86 **Q :oui comme dernier recours**
- 87 -moi pour le tableau j'interdis...dès qu'il le fait sortir de sa poche je lui dis non.
- 88 **Q : et pour l'enregistrement des cours ?**
- 89 -non
90 -non
- 91 **Q : mais ils peuvent le faire en cachette ?**
- 92 -oui mais si je le découvre (rire) d'abord c'est pas le cours magistral pour enregistrer
93 -oui c'est vrai, on discute
94 -oui on fait des arrêts, des digressions...
95 -oui parfois...on s'éloigne du cours...des discussions...
- 96 **-D'accord, j'ai remarqué que la majorité d'entre vous travaille en groupe ? alors...
97 approximativement...combien il y a de smartphone par groupe et est ce qu'ils sont tous
98 connectés ou... ils partagent la connexion ?**
- 99 -moi...pas tous mais la majorité
100 -oui la majorité...quand tu parles d'un sujet...vite...ils cherchent sur leurs smartphones
101 -moi... j'ai jamais vérifié ça

- 102 -moi je fais le tour des tables ...et justement je trouve que ça dépasse pas un ou deux dans le
103 groupe
- 104 -mais comment tu le sais ?
- 105 -mais ils le disent...madame j'ai pas la connexion
- 106 -tu le vois qui n'est pas connecté
- 107 -quand tu lui dis de chercher...il te dit que j'ai pas de connexion
- 108 -en plus ...nous on a pas de wifi
- 109 -oui on a le wifi mais il n'est pas ouvert
- 110 -non ...il y a pas d'accès wifi
- 111 **Q :D'autres remarques ? des choses à ajouter ?**
- 112 -pendant les examens ? (rire)
- 113 -le jour de l'examen ils nous montrent la convocation sur le téléphone
- 114 -et même la carte d'identité (rire)
- 115 -une fois...c'était mentionné sur la feuille d'examen que le dictionnaire version papier est
116 autorisé...quelques étudiants ont sortis leurs smartphones...ils ont dit qu'ils ont des
117 dictionnaires sur leurs téléphones (rire)
- 118 -Il fait office de tout.

Focus-group avec les étudiants (Novembre 2017)

Durée : 20 min

Les participants :

Observatrice :FS

S : étudiante en économie.

R: étudiante en droit arabe

A : étudiant en droit français

Y : étudiant en sociologie

O: étudiant en biologie

N : étudiante en littérature anglaise

Je commence par vous demander si vous avez un smartphone, téléphone intelligent ?

-(rire)...oui bien sûr, nous avons des téléphones mobiles madame

-tous ?

-Oui oui...(tout le monde)

-D'accord. Et vous avez tout le temps la connexion ? De quel types ? Vous rechargez à quelle fréquence ?

-A: moi je recharge tout le temps la 4G.

-O : moi aussi.

-S : pour moi, c'est généralement le wifi, c'est rare quand je recharge

-R : j'ai un forfait et donc tout le temps connectée

A : moi même si je charge pas...je me connecte à la fac...y a le réseau ouvert à la bibliothèque..

-N: moi je charge toujours, je ne peux sortir de chez moi si je n'ai pas de recharge internet ...même si seulement une recharge pour *facebook*...mais je peux pas sortir sans connexion.

-Y: moi je recharge toujours...c'est mon outil de travail.

-Vous avez dit outil de travail, comment ça ?

-Y : mon téléphone est tout pour moi, moi qui est non-voyant c'est ma liaison avec le monde externe...sans lui, je n'aurai jamais pu étudier.

-Pouvez-vous explicitez davantage ?

-d'abord...je peux télécharger des applications pour apprendre les langues ou des podcast des prof...je suis membre dans les groupes *whatsapp*...je suis toujours informé...si un professeur programme un examen...un rattrapage ou autre...on communique par les audio au lieu d'écrire...je suis plus autonome... voilà c'est ça...

-Utilisez-vous votre smartphone dans le cours de français ?

-S: pour moi ...j'utilise mon téléphone chez moi mais en classe... j'ai peur.

-peur ? de quoi exactement ?

-peur que mon professeur me voit car il interdit le téléphone en classe.

-d'accord. Et c'est pareil pour vos camarades de classe ?

-non...il y a ceux qui l'utilisent mais en cachette...(rire).

R: je suis étudiante et fonctionnaire et du coup je n'assiste pas toujours au cours...mais je suis toujours à jour.

-Comment ?

-Par les cours live de nos professeurs..les vidéos *youtube* aussi mais c'est surtout mes amis... dans le groupe *whatsapp*..ils me tiennent au courant de tout...des évaluations, des rattrapages, tout tout...

-Vous avez un groupe WhatsApp ?

-Oui ...oui plusieurs même

-Comment ça ?

Pour chaque semestre, c-à- d que si tu es dans deux semestres, tu dois être dans les deux groupes. Si les réseaux sociaux n'existaient pas...je n'aurai pas pu valider le semestre. On utilise aussi *facebook*, soit la page officielle de notre faculté soit celui créé par les étudiants...ah les étudiants sont généreux et très gentils...ils partagent tout et nous tiennent au courant...nous qui assistons que rarement.

-Et toi Ossama ?

-Pour moi oui, j'utilise mon téléphone dans le cours de français, et parfois quand on rencontre un nouveau mot...c'est notre professeur qui nous demande de l'utiliser pour vérifier la signification ou trouver des synonymes...nous l'utilisons surtout en groupe lorsqu'on travaille des résumés de textes en classe...Pour les réseaux sociaux, notre professeur nous a créé un groupe *facebook* et nous pouvons communiquer avec lui ...à n'importe quel moment.

-Donc, votre professeur vous autorise d'utiliser vos propres smartphones ?

-oui, effectivement...on peut travailler même à deux...sans problème.

-D'accord, et pour toi Amine ?

-En cours de terminologie oui, parfois je veux dire... quand j'ai des difficultés ou quand j'oublie mon dictionnaire des termes juridiques...

-Est-ce que votre enseignant tolère cet usage ?

-oui oui...on ramène pas nos dictionnaires parce qu'ils sont lourds et du coup quand on est bloqués... il nous demande d'utiliser *Google* ou même parfois traduire en arabe pour mieux comprendre...lui aussi il utilise son téléphone pour vérifier des choses.

-O : pareil pour nous...parfois notre enseignante de français a recours à son téléphone surtout pour les termes de spécialité...elle n'est pas biologiste...c'est normal.

Q : est-ce pareil pour vous ?

-N: dans le cours de français oui...on peut l'utiliser mais pas dans les matières de spécialité où c'est strictement interdit d'avoir son téléphone en classe...en module LT...notre prof nous autorise assez souvent le recours à nos smartphones dès qu'on commence la lecture d'un nouveau texte ou quand on fait la compréhension...notre professeur fait partie de notre groupe *whatsapp* aussi.

-c'est bien, alors elle l'utilise pour communiquer avec vous à propos des cours, des révisions, etc ou quoi au juste ?

-N: elle réagit quand nous ne comprenons pas bien quelque chose de la leçon ...mais surtout à l'approche de l'examen...elle a révisé avec nous sur *whatsapp*.

Q :très bien...alors...pensez-vous qu'un jour le smartphone sera toléré dans les amphithéâtres et les classes ?

N : moi ..je pense..oui...il nous sert beaucoup...et aussi ..nos prof s'en servent...

R : oui oui (rire) je le souhaite de tout mon cœur.

moi aussi (rire)...

Sinon...ils doivent nous fournir des tablettes...gratuites (rire)

Annexe 2



Textes de loi

B.O N° 4800 du 1er juin 2000

**Dahir n° 1-00-199 du 15 safar 1421 (19 mai 2000)
portant promulgation de la loi n° 01-00
portant organisation de l'enseignement supérieur.**

LOUANGE A DIEU SEUL!

(Grand Sceau de Sa Majesté Mohammed VI)

Que l'on sache par les présentes - puisse Dieu en élever et en fortifier la teneur !

Que Notre Majesté Chérifienne,

Vu la Constitution, notamment ses articles 26 et 58,

A DÉCIDÉ CE QUI SUIT:

Est promulguée et sera publiée au Bulletin officiel, à la suite du présent dahir, la loi n° 01-00 portant organisation de l'enseignement supérieur, adoptée par la Chambre des conseillers et la Chambre des représentants.

Fait à Rabat, le 15 safar 1421 (19 mai 2000).

Pour contreseing :
Le Premier ministre,
ABDERRAHMAN YOUSOUFI

Loi n° 01-00
portant organisation de l'enseignement supérieur

Principes et objectifs

Article premier

L'enseignement supérieur, objet de la présente loi, est fondé sur les principes suivants :

Il est dispensé dans le cadre du respect des principes et valeurs de la foi islamique qui président à son développement et à son évolution.

Il est ouvert à tous les citoyens remplissant les conditions requises sur la base de l'égalité des chances.

Il est exercé selon les principes des droits de l'Homme, de tolérance, de liberté de pensée, de création et d'innovation, dans le strict respect des règles et des valeurs académiques d'objectivité, de rigueur scientifique et d'honnêteté intellectuelle.

Il relève de la responsabilité de l'Etat qui en assure la planification, l'organisation, le développement, la régulation et l'orientation selon les besoins économiques, sociaux et culturels de la Nation, qui en définit la politique nationale avec le concours de la communauté scientifique, du monde du travail et de l'économie ainsi que des collectivités locales et particulièrement des régions.

Il œuvre à la poursuite du développement de l'enseignement en langue arabe dans les différents domaines de formation, à la mobilisation des moyens nécessaires aux études et à la recherche sur la langue et la culture Amazigh et à la maîtrise des langues étrangères et ce, dans le cadre d'une programmation définie pour la réalisation de ces objectifs.

L'enseignement supérieur comprend l'enseignement supérieur public et l'enseignement supérieur privé.

Il a pour objet :

- ✓ la formation des compétences et leur promotion ainsi que le développement et la diffusion des connaissances dans tous les domaines du savoir;
- ✓ la contribution aux progrès scientifique, technique, professionnel, économique et culturel de la Nation, en tenant compte des besoins du développement économique et social;
- ✓ la maîtrise et le développement des sciences, des techniques et du savoir-faire, par la recherche et l'innovation ;
- ✓ la valorisation du patrimoine culturel marocain et le rayonnement de ses valeurs ancestrales.

TITRE PREMIER
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PUBLIC

Article 2

L'enseignement supérieur public est assuré dans les universités ainsi que dans les établissements d'enseignement supérieur ne relevant pas des universités.

Les enseignements sont dispensés dans les facultés, les écoles d'ingénieurs précédées de classes préparatoires, les écoles et instituts supérieurs, les institutions de formation de cadres pédagogiques et de formation de techniciens spécialisés ou équivalents.

L'enseignement supérieur public peut également être assuré dans des cycles spécifiques de préparation aux métiers organisés, soit au sein des universités, soit au sein d'institutions supérieures existantes ou spécialement créées à cet effet.

Chapitre premier
Des universités

Article 3

Les universités ont pour missions principales :

- ✓ la contribution au renforcement de l'identité islamique et nationale ;
- ✓ la formation initiale et la formation continue ;
- ✓ le développement et la diffusion du savoir, de la connaissance et de la culture;
- ✓ la préparation des jeunes à l'insertion dans la vie active notamment par le développement des savoir-faire ;
- ✓ la recherche scientifique et technologique ;
- ✓ la réalisation d'expertises ;
- ✓ la contribution au développement global du pays ;
- ✓ la contribution à la promotion des valeurs universelles.

Les universités ont vocation normale à dispenser tous enseignements et formations initiales et à préparer et délivrer les diplômes y afférents.

Elles organisent des formations continues au profit des personnes engagées ou non dans la vie active pour répondre à des besoins individuels ou collectifs.

Article 4

Les universités sont créées par la loi conformément à l'article 46 de la Constitution. Elles sont des établissements publics dotés de la personnalité morale et de l'autonomie administrative et financière.

Elles sont placées sous la tutelle de l'Etat, laquelle a pour objet de faire respecter par les organes compétents des universités, les dispositions de la présente loi, en particulier celles relatives aux missions qui leur sont dévolues et, de manière générale, de veiller en ce qui les concerne, à l'application de la législation et de la réglementation concernant les établissements publics.

Article 5

Dans le cadre de l'exercice des missions qui leur sont imparties, les universités jouissent de l'autonomie pédagogique, scientifique et culturelle, sous réserve des dispositions de la présente loi.

Certaines activités de formation et de recherche peuvent faire l'objet de contrats d'établissement pluriannuels passés par les universités avec l'Etat.

Article 6

Les universités sont pluridisciplinaires et peuvent, le cas échéant, être spécialisées. Elles regroupent des établissements d'enseignement, de formation et de recherche ci-après désignés « établissements universitaires », ainsi que des services d'université et des services communs.

Article 7

Dans le cadre des missions qui leurs sont dévolues par la présente loi, les universités peuvent assurer par voie de convention, des prestations de services à titre onéreux, créer des incubateurs d'entreprises innovantes, exploiter des brevets et licences et commercialiser les produits de leurs activités.

Conformément à la législation en vigueur, et dans la limite des ressources disponibles dégagées par ces activités, les universités peuvent, dans le but de renforcer leurs activités entrepreuriales:

- ✓ prendre des participations dans des entreprises publiques et privées, sous réserve que ces participations ne soient pas inférieures à 20% du capital social de ces entreprises ;
- ✓ créer des sociétés filiales sous réserve que ces sociétés aient pour objet la production, la valorisation et la commercialisation de biens ou services dans les domaines économique, scientifique, technologique et culturel, et que les universités détiennent au moins 50% du capital social de ces filiales.

Les prises de participations et les créations de sociétés filiales, visées au deuxième alinéa du présent article, sont approuvées par l'administration.

Article 8

Les enseignements dispensés par les établissements universitaires sont organisés en cycles, filières et modules, et sanctionnés par des diplômes nationaux.

La durée de chaque cycle et l'intitulé des diplômes correspondants sont fixés par voie réglementaire.

Les filières de formation sont constituées de modules obligatoires communs à toutes les universités et de modules optionnels qui traduisent la diversité entre les universités dans le respect du libre choix de l'étudiant.

Ces enseignements doivent:

- ✓ comporter des tronc communs et comporter des passerelles entre les différentes filières et entre les différents établissements;
- ✓ asseoir le cursus des étudiants sur l'orientation, l'évaluation et la réorientation ;
- ✓ baser l'acquisition des modules sur des évaluations régulières et capitaliser les modules acquis.

Les conditions d'accès aux cycles et filières, les régimes des études, les modalités d'évaluation et les conditions d'obtention des diplômes sont proposés par le conseil de l'université concernée, soumis à l'avis de la commission nationale de

coordination de l'enseignement supérieur prévue à l'article 81 de la présente loi et fixés par l'autorité gouvernementale de tutelle.

Les universités peuvent dans les conditions prévues par leur règlement intérieur, instaurer des diplômes d'université dans le domaine de la formation initiale et dans celui de la formation continue.

Ces diplômes peuvent faire l'objet d'une accréditation par l'autorité gouvernementale de tutelle après avis de la commission nationale de coordination de l'enseignement supérieur précitée. Les diplômes accrédités peuvent être reconnus équivalents aux diplômes nationaux.

Article 9

Chaque université est administrée par un conseil qui comprend :

1. le président de l'université ;
le président de la région concernée ;
le président du conseil des oulémas de la région ;
le président de la communauté urbaine concernée de la région ou le président de l'assemblée provinciale ou préfectorale du siège de l'université ;
le ou les directeurs des académies régionales d'éducation et de formation (AREF) concernées ;
2. sept représentants des secteurs économiques et sociaux dont les présidents des chambres professionnelles et un représentant de l'enseignement supérieur privé ;
3. trois représentants élus par et parmi les enseignants-chercheurs de chaque établissement universitaire en respectant la représentativité des différentes catégories de corps enseignants ;
4. trois représentants élus par et parmi les personnels administratifs et techniques de l'université ;
5. trois représentants élus par et parmi les étudiants de l'université ;
6. les chefs d'établissements universitaires de l'université concernée ;
7. un chef d'établissement d'enseignement supérieur public ne relevant pas de l'université, désigné par le conseil de coordination prévu à l'article 28 ci-dessous.

Le président peut faire appel, à titre consultatif, à toute personne qualifiée.

Les modalités de désignation et d'élection des membres prévus aux 2, 3, 4 et 5 ci-dessus sont fixées par voie réglementaire.

Il est constitué parmi les membres du conseil de l'université, sur la base de la parité entre les membres désignés et les membres élus, un conseil de gestion chargé des questions administratives et financières. Les modalités de désignation des membres dudit conseil sont fixées par voie réglementaire.

En cas d'empêchement ou d'absence du président de l'université ou en cas de vacance du poste, la présidence du conseil de l'université est assurée par un chef d'établissement universitaire désigné à cette fin par l'autorité gouvernementale de tutelle.

Article 10

Lorsque les membres élus ne sont pas désignés par leurs pairs dans les délais requis par les dispositions relatives aux modalités d'élection visées à l'article 9 ci-dessus, le conseil de l'université siège valablement en présence des autres membres.

Article 11

Le conseil de l'université est investi de tous les pouvoirs et attributions nécessaires à l'administration de l'université. Il se réunit, sur convocation de son président agissant de sa propre initiative ou à la demande écrite du tiers au moins des membres du conseil, aussi souvent que les besoins de l'université l'exigent et au moins deux fois par exercice comptable :

l'une pour arrêter les états de synthèse de l'exercice clos ;

l'autre pour examiner et arrêter le budget et le programme d'action de l'exercice suivant.

Le conseil de l'université délibère valablement en présence de la moitié au moins de ses membres.

Si ce quorum n'est pas atteint, une deuxième réunion peut être valablement tenue sans condition de quorum, à huit jours d'intervalle.

Les décisions du conseil sont prises à la majorité des voix des membres présents. En cas de partage égal des voix, celle du président est prépondérante.

Article 12

Le conseil de l'université délibère sur toutes les questions relatives aux missions et à la bonne marche de l'université.

A cet effet, et outre les attributions qui lui sont dévolues par la présente loi, il :

Banque de données juridiques » La fonction publique » Dispositions constitutionnelles

Dahir n° 1-11-91 du 27 chaâbane 1432 (29 juillet 2011) portant promulgation du texte de la Constitution

Numéro du Texte :	1-11-91	Type :	Dahir
Signataire :	Sa Majesté Mohammed VI	Date de Publication :	30/07/2011
Bulletin Officiel :	5964bis	Date de dernière modification :	Aucune modification
Sujet :	Texte de la constitution		

Contenu**Dahir n° 1-11-91 du 27 chaabane 1432 (29 juillet 2011) portant promulgation du texte de la Constitution (BO n° 5964 bis du 30 juillet 2011).**

LOUANGE A DIEU SEUL !

(Grand Sceau de Sa Majesté Mohammed VI)

Que l'on sache par les présentes – Puisse Dieu en élever et en fortifier la teneur !

Que Notre Majesté Chérifienne ;

Vu la Constitution, notamment ses articles 29 et 105 ;

Vu le dahir n° 1-11-82 du 14 rejab 1432 (17 juin 2011) soumettant à référendum le projet de la Constitution ;

Vu la loi organique n° 29-93 relative au Conseil constitutionnel, promulguée par le dahir n° 1-94-124 du 14 ramadan 1414 (25 février 1994), telle qu'elle a été modifiée et complétée, notamment ses articles 36 et 37 ;

Vu les résultats du référendum sur le projet de la Constitution qui a eu lieu le vendredi 28 rejab 1432 (1er juillet 2011), proclamés par le Conseil constitutionnel par décision n° 815-2011 du 12 chaabane 1432 (14 juillet 2011),

A DECIDE CE QUI SUIIT :

Est promulgué et sera publié au Bulletin officiel, à la suite du présent dahir, le texte de la Constitution, tel qu'adopté par voie de référendum le vendredi 28 rejab 1432 (1er juillet 2011).

Fait à Tétouan, le 27 chaabane 1432 (29 juillet 2011).

PREAMBULE

Fidèle à son choix irréversible de construire un Etat de droit démocratique, le Royaume du Maroc poursuit résolument le processus de consolidation et de renforcement des institutions d'un Etat moderne, ayant pour fondements les principes de participation, de pluralisme et de bonne gouvernance. Il développe une société solidaire où tous jouissent de la sécurité, de la liberté, de l'égalité des chances, du respect de leur dignité et de la justice sociale, dans le cadre du principe de corrélation entre les droits et les devoirs de la citoyenneté.

Etat musulman souverain, attaché à son unité nationale et à son intégrité territoriale, le Royaume du Maroc entend préserver, dans sa plénitude et sa diversité, son identité nationale une et indivisible. Son unité, forgée par la convergence de ses composantes arabo-islamique, amazighe et saharo-hassanie, s'est nourrie et enrichie de ses affluents africain, andalou, hébraïque et méditerranéen. La prééminence accordée à la religion musulmane dans ce référentiel national va de pair avec l'attachement du peuple marocain aux valeurs d'ouverture, de modération, de tolérance et de dialogue pour la compréhension mutuelle entre toutes les cultures et les civilisations du monde.

Mesurant l'impératif de renforcer le rôle qui lui revient sur la scène internationale, le Royaume du Maroc, membre actif au sein des organisations internationales, s'engage à souscrire aux principes, droits et obligations énoncés dans leurs chartes et conventions respectives ; il réaffirme son attachement aux droits de l'Homme tels qu'ils sont universellement reconnus, ainsi que sa volonté de continuer à œuvrer pour préserver la paix et la sécurité dans le monde.

Se fondant sur ces valeurs et ces principes immuables, et fort de sa ferme volonté de raffermir les liens de fraternité, de coopération, de solidarité et de partenariat constructif avec les autres Etats, et d'œuvrer pour le progrès commun, le Royaume du Maroc, Etat uni, totalement souverain, appartenant au Grand Maghreb, réaffirme ce qui suit et s'y engage :

- œuvrer à la construction de l'Union du Maghreb, comme option stratégique ; - approfondir les liens d'appartenance à la Oumma arabe et islamique, et renforcer les liens de fraternité et de solidarité avec ses peuples frères ;
- consolider les relations de coopération et de solidarité avec les peuples et les pays d'Afrique, notamment les pays subsahariens et du Sahel ;
- intensifier les relations de coopération, de rapprochement et de partenariat avec les pays du voisinage euro-méditerranéen ;
- élargir et diversifier ses relations d'amitié et ses rapports d'échanges humains, économiques, scientifiques, techniques et culturels avec tous les pays du monde ;
- renforcer la coopération Sud-Sud ;
- protéger et promouvoir les dispositifs des droits de l'Homme et du droit international humanitaire et contribuer à leur développement dans leur indivisibilité et leur universalité ;
- bannir et combattre toute discrimination à l'encontre de quiconque, en raison du sexe, de la couleur, des croyances, de la culture, de l'origine sociale ou régionale, de la langue, du handicap ou de quelque circonstance personnelle que ce soit ;
- accorder aux conventions internationales dûment ratifiées par lui, dans le cadre des dispositions de la Constitution et des lois du Royaume, dans le respect de son identité nationale immuable, et dès la publication de ces conventions, la primauté sur le droit interne du pays, et harmoniser en conséquence les dispositions pertinentes de sa législation nationale.

Ce préambule fait partie intégrante de la présente Constitution.

**TITRE PREMIER
DISPOSITIONS GENERALES
Article premier**

Le Maroc est une monarchie constitutionnelle, démocratique, parlementaire et sociale.

Le régime constitutionnel du Royaume est fondé sur la séparation, l'équilibre et la collaboration des pouvoirs, ainsi que sur la démocratie citoyenne et participative, et les principes de bonne gouvernance et de la corrélation entre la responsabilité et la reddition des comptes.

La Nation s'appuie dans sa vie collective sur des constantes fédératrices, en l'occurrence la religion musulmane modérée, l'unité nationale aux affluents multiples, la monarchie constitutionnelle et le choix démocratique.

L'organisation territoriale du Royaume est décentralisée. Elle est fondée sur une régionalisation avancée.

Article 2

La souveraineté appartient à la Nation qui l'exerce directement, par voie de référendum, et indirectement, par l'intermédiaire de ses représentants. La Nation choisit ses représentants au sein des institutions élues par voie de suffrages libres, sincères et réguliers.

Article 3

L'Islam est la religion de l'Etat, qui garantit à tous le libre exercice des cultes.

Article 4

L'emblème du Royaume est le drapeau rouge frappé en son centre d'une étoile verte à cinq branches.

La devise du Royaume est DIEU, LA PATRIE, LE ROI.

Article 5

L'arabe demeure la langue officielle de l'Etat.

L'Etat œuvre à la protection et au développement de la langue arabe, ainsi qu'à la promotion de son utilisation.

De même, l'amazighe constitue une langue officielle de l'Etat, en tant que patrimoine commun de tous les Marocains sans exception.

Une loi organique définit le processus de mise en œuvre du caractère officiel de cette langue, ainsi que les modalités de son intégration dans l'enseignement et dans les domaines

prioritaires de la vie publique, et ce afin de lui permettre de remplir à terme sa fonction de langue officielle.

L'Etat œuvre à la préservation du Hassani, en tant que partie intégrante de l'identité culturelle marocaine unie, ainsi qu'à la protection des parlers et des expressions culturelles pratiqués au Maroc. De même, il veille à la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale et à l'apprentissage et la maîtrise

des langues étrangères les plus utilisées dans le monde, en tant qu'outils de communication, d'intégration et d'interaction avec la société du savoir, et d'ouverture sur les différentes cultures et sur les civilisations contemporaines. Il est créé un Conseil national des langues et de la culture marocaine, chargé notamment de la protection et du développement des langues arabe et amazighe et des diverses expressions culturelles marocaines, qui constituent un patrimoine authentique et une source d'inspiration contemporaine. Il regroupe l'ensemble des institutions concernées par ces domaines. Une loi organique en détermine les attributions, la composition et les modalités de fonctionnement.

Article 6

La loi est l'expression suprême de la volonté de la Nation. Tous, personnes physiques ou morales, y compris les pouvoirs publics, sont égaux devant elle et tenus de s'y soumettre.
Les pouvoirs publics œuvrent à la création des conditions permettant de généraliser l'effectivité de la liberté et de l'égalité des citoyennes et des citoyens, ainsi que de leur participation à la vie politique, économique, culturelle et sociale.
Sont affirmés les principes de constitutionnalité, de hiérarchie et d'obligation de publication des normes juridiques.
La loi ne peut avoir d'effet rétroactif.

Article 7

Les partis politiques œuvrent à l'encadrement et à la formation politique des citoyennes et des citoyens, ainsi qu'à la promotion de leur participation à la vie nationale et à la gestion des affaires publiques. Ils concourent à l'expression de la volonté des électeurs et participent à l'exercice du pouvoir, sur la base du pluralisme et de l'alternance par les moyens démocratiques, dans le cadre des institutions constitutionnelles.
Leur constitution et l'exercice de leurs activités sont libres, dans le respect de la Constitution et de la loi.
Le régime du parti unique est illégal.
Les partis politiques ne peuvent être fondés sur une base religieuse, linguistique, ethnique ou régionale, ou, d'une manière générale, sur toute autre base discriminatoire ou contraire aux droits de l'Homme.
Ils ne peuvent avoir pour but de porter atteinte à la religion musulmane, au régime monarchique, aux principes constitutionnels, aux fondements démocratiques ou à l'unité nationale et l'intégrité territoriale du Royaume.
L'organisation et le fonctionnement des partis politiques doivent être conformes aux principes démocratiques.
Une loi organique détermine, dans le cadre des principes énoncés au présent article, les règles relatives notamment à la constitution et aux activités des partis politiques, aux critères d'octroi du soutien financier de l'Etat, ainsi qu'aux modalités de contrôle de leur financement.

Article 8

Les organisations syndicales des salariés, les chambres professionnelles et les organisations professionnelles des employeurs contribuent à la défense et à la promotion des droits et des intérêts socioéconomiques des catégories qu'elles représentent. Leur constitution et l'exercice de leurs activités, dans le respect de la Constitution et de la loi, sont libres.
Les structures et le fonctionnement de ces organisations doivent être conformes aux principes démocratiques.
Les pouvoirs publics œuvrent à la promotion de la négociation collective et à l'encouragement de la conclusion de conventions collectives de travail dans les conditions prévues par la loi.
La loi détermine notamment les règles relatives à la constitution des organisations syndicales, à leurs activités et aux critères d'octroi du soutien financier de l'Etat, ainsi qu'aux modalités de contrôle de leur financement.

Article 9

Les partis politiques et les organisations syndicales ne peuvent être dissous ou suspendus par les pouvoirs publics qu'en vertu d'une décision de justice.

Article 10

La Constitution garantit à l'opposition parlementaire un statut lui conférant des droits à même de lui permettre de s'acquitter convenablement de ses missions afférentes au travail parlementaire et à la vie politique.
Elle garantit à l'opposition, notamment, les droits suivants :

- la liberté d'opinion, d'expression et de réunion ;
- un temps d'antenne au niveau des médias publics, proportionnel à leur représentativité ;
- le bénéfice du financement public, conformément aux dispositions de la loi ;
- la participation effective à la procédure législative, notamment par l'inscription de propositions de loi à l'ordre du jour des deux Chambres du Parlement ; - la participation effective au contrôle du travail gouvernemental, notamment à travers les motions de censure et l'interpellation du gouvernement, les questions orales adressées au gouvernement et les commissions d'enquête parlementaires ;
- la contribution à la proposition de candidats et à l'élection de membres de la Cour Constitutionnelle ;
- une représentation appropriée aux activités internes des deux Chambres du Parlement ;
- la présidence de la commission en charge de la législation à la Chambre des Représentants ;
- la mise à sa disposition de moyens appropriés pour assumer ses fonctions institutionnelles ;
- la participation active à la diplomatie parlementaire en vue de la défense des justes causes de la Nation et de ses intérêts vitaux ;
- la contribution à l'encadrement et à la représentation des citoyennes et des citoyens à travers les partis politiques qui la forment et ce, conformément aux dispositions de l'article 7 de la présente Constitution ;
- l'exercice du pouvoir aux plans local, régional et national, à travers l'alternance démocratique, et dans le cadre des dispositions de la présente Constitution. Les groupes de l'opposition sont tenus d'apporter une contribution active et constructive au travail parlementaire.

Les modalités d'exercice, par les groupes de l'opposition, des droits susvisés sont fixées, selon le cas, par des lois organiques, par des lois ou encore, par le règlement intérieur de chaque Chambre du Parlement.

Article 11

Les élections libres, sincères et transparentes constituent le fondement de la légitimité de la représentation démocratique.
Les pouvoirs publics sont tenus d'observer la stricte neutralité vis-à-vis des candidats et la non-discrimination entre eux.
La loi définit les règles garantissant l'accès équitable aux médias publics et le plein exercice des libertés et des droits fondamentaux liés aux campagnes électorales et aux opérations de vote. Les autorités en charge de l'organisation des élections veillent à l'application de ces règles.
La loi définit les conditions et les modalités de l'observation indépendante et neutre des élections, en conformité avec les normes internationalement reconnues.
Toute personne qui porte atteinte aux dispositions et règles de probité, de sincérité et de transparence des élections est punie par la loi.
Les pouvoirs publics mettent en œuvre les moyens nécessaires à la promotion de la participation des citoyennes et des citoyens aux élections.

Article 12

Les associations de la société civile et les organisations non gouvernementales se constituent et exercent leurs activités en toute liberté, dans le respect de la Constitution et de la loi.
Elles ne peuvent être dissoutes ou suspendues, par les pouvoirs publics, qu'en vertu d'une décision de justice.
Les associations intéressées à la chose publique et les organisations non gouvernementales, contribuent, dans le cadre de la démocratie participative, à l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des décisions et des projets des institutions élues et des pouvoirs publics. Ces institutions et pouvoirs doivent organiser cette contribution conformément aux conditions et modalités fixées par la loi.
L'organisation et le fonctionnement des associations et des organisations non gouvernementales doivent être conformes aux principes démocratiques.

Article 13

Les pouvoirs publics œuvrent à la création d'instances de concertation, en vue d'associer les différents acteurs sociaux à l'élaboration, la mise en œuvre, l'exécution et l'évaluation des politiques publiques.

Article 14

Les citoyennes et les citoyens disposent, dans les conditions et selon les modalités fixées par une loi organique, du droit de présenter des motions en matière législative.

Article 15

Les citoyennes et les citoyens disposent du droit de présenter des pétitions aux pouvoirs publics.
Une loi organique détermine les conditions et les modalités d'exercice de ce droit.

Article 16

Le Royaume du Maroc œuvre à la protection des droits et des intérêts légitimes des citoyennes et des citoyens marocains résidant à l'étranger, dans le respect du droit international et des lois en vigueur dans les pays d'accueil. Il s'attache au maintien et au développement de leurs liens humains, notamment culturels, avec le Royaume, et à la préservation de leur identité nationale. Il veille au renforcement de leur contribution au développement de leur Patrie, le Maroc, et au resserrement des liens d'amitié et de coopération avec les gouvernements et les sociétés des pays où ils résident, ou dont ils sont aussi citoyens.

Article 17

Les Marocains résidant à l'étranger jouissent des droits de pleine citoyenneté, y compris le droit d'être électeurs et éligibles. Ils peuvent se porter candidats aux élections au niveau des listes et des circonscriptions électorales locales, régionales et nationales. La loi fixe les critères spécifiques d'éligibilité et d'incompatibilité. Elle détermine, de même, les conditions et les modalités de l'exercice effectif du droit de vote et de candidature à partir des pays de résidence.

Article 18

Les pouvoirs publics œuvrent à assurer une participation aussi étendue que possible des Marocains résidant à l'étranger, aux institutions consultatives et de bonne gouvernance créées par la Constitution ou par la loi.

**TITRE II
LIBERTES ET DROITS FONDAMENTAUX**

Article 19

L'homme et la femme jouissent, à égalité, des droits et libertés à caractère civil, politique, économique, social, culturel et environnemental, énoncés dans le présent Titre et dans les autres dispositions de la Constitution, ainsi que dans les conventions et pactes internationaux dûment ratifiés par le Maroc et ce, dans le respect des dispositions de la Constitution, des constantes du Royaume et de ses lois. L'Etat œuvre à la réalisation de la parité entre les hommes et les femmes. Il est créé, à cet effet, une Autorité pour la parité et la lutte contre toutes formes de discrimination.

Article 20

Le droit à la vie est le droit premier de tout être humain. La loi protège ce droit.

Article 21

Toute personne a droit à la sécurité de sa personne et de ses proches, et à la protection de ses biens. Les pouvoirs publics assurent la sécurité des populations et du territoire national, dans le respect des libertés et des droits fondamentaux garantis à tous.

Article 22

Il ne peut être porté atteinte à l'intégrité physique ou morale de quiconque, en quelque circonstance que ce soit, et par quelque partie que ce soit, privée ou publique.

Nul ne doit infliger à autrui, sous quelque prétexte que ce soit, des traitements cruels, inhumains, dégradants ou portant atteinte à la dignité humaine. La pratique de la torture, sous toutes ses formes et par quiconque, est un crime puni par la loi.

Article 23

Nul ne peut être arrêté, détenu, poursuivi ou condamné en dehors des cas et des formes prévus par la loi.

La détention arbitraire ou secrète et la disparition forcée sont des crimes de la plus grande gravité. Elles exposent leurs auteurs aux sanctions les plus sévères.

Toute personne détenue doit être informée immédiatement, et d'une façon qui lui soit compréhensible, des motifs de sa détention et de ses droits, dont celui de garder le silence. Elle doit bénéficier, au plus tôt, d'une assistance juridique et de la possibilité de communication avec ses proches, conformément à la loi. La présomption d'innocence et le droit à un procès équitable sont garantis.

Toute personne détenue jouit de droits fondamentaux et de conditions de détention humaines. Elle peut bénéficier de programmes de formation et de réinsertion.

Est proscrite toute incitation au racisme, à la haine et à la violence.

Le génocide et tous autres crimes contre l'humanité, les crimes de guerre et toutes les violations graves et systématiques des droits de l'Homme sont punis par la loi.

Article 24

Toute personne a droit à la protection de sa vie privée.

Le domicile est inviolable. Les perquisitions ne peuvent intervenir que dans les conditions et les formes prévues par la loi.

Les communications privées, sous quelque forme que ce soit, sont secrètes. Seule la justice peut autoriser, dans les conditions et selon les formes prévues par la loi, l'accès à leur contenu, leur divulgation totale ou partielle ou leur invocation à la charge de quiconque.

Est garantie pour tous, la liberté de circuler et de s'établir sur le territoire national, d'en sortir et d'y retourner, conformément à la loi.

Article 25

Sont garanties les libertés de pensée, d'opinion et d'expression sous toutes leurs formes.

Sont garanties les libertés de création, de publication et d'exposition en matière littéraire et artistique et de recherche scientifique et technique.

Article 26

Les pouvoirs publics apportent, par des moyens appropriés, leur appui au développement de la création culturelle et artistique, et de la recherche scientifique et technique, ainsi qu'à la promotion du sport. Ils favorisent le développement et l'organisation de ces secteurs de manière indépendante et sur des bases démocratiques et professionnelles précises.

Article 27

Les citoyennes et les citoyens ont le droit d'accéder à l'information détenue par l'administration publique, les institutions élues et les organismes investis de mission de service public.

Le droit à l'information ne peut être limité que par la loi, dans le but d'assurer la protection de tout ce qui concerne la défense nationale, la sécurité intérieure et extérieure de l'Etat, et la vie privée des personnes, de prévenir l'atteinte aux libertés et droits fondamentaux énoncés dans la présente Constitution, et de protéger les sources des informations et les domaines déterminés avec précision par la loi.

Article 28

La liberté de la presse est garantie et ne peut être limitée par aucune forme de censure préalable.

Tous ont le droit d'exprimer et de diffuser librement et dans les seules limites expressément prévues par la loi, des informations, des idées et des opinions. Les pouvoirs publics favorisent l'organisation du secteur de la presse de manière indépendante et sur des bases démocratiques, ainsi que la détermination des règles juridiques et déontologiques le concernant.

La loi fixe les règles d'organisation et de contrôle des moyens publics de communication. Elle garantit l'accès à ces moyens dans le respect du pluralisme linguistique, culturel et politique de la société marocaine.

Conformément aux dispositions de l'article 165 de la présente Constitution, la Haute autorité de la communication audiovisuelle veille au respect de ce pluralisme.

Article 29

Sont garanties les libertés de réunion, de rassemblement, de manifestation pacifique, d'association et d'appartenance syndicale et politique. La loi fixe les conditions d'exercice de ces libertés.

Le droit de grève est garanti. Une loi organique fixe les conditions et les modalités de son exercice.

Article 30

Sont électeurs et éligibles tous les citoyennes et les citoyens majeurs jouissant de leurs droits civils et politiques. La loi prévoit des dispositions de nature à

favoriser l'égal accès des femmes et des hommes aux fonctions électives.

Le vote est un droit personnel et un devoir national.

Les ressortissants étrangers jouissent des libertés fondamentales reconnues aux citoyennes et citoyens marocains, conformément à la loi.

Ceux d'entre eux qui résident au Maroc peuvent participer aux élections locales en vertu de la loi, de l'application de conventions internationales ou de pratiques de réciprocité.

Les conditions d'extradition et d'octroi du droit d'asile sont définies par la loi.

Article 31

L'Etat, les établissements publics et les collectivités territoriales œuvrent à la mobilisation de tous les moyens disponibles pour faciliter l'égal accès des citoyennes et des citoyens aux conditions leur permettant de jouir du droit :

- aux soins de santé ;
- à la protection sociale, à la couverture médicale et à la solidarité mutualiste ou organisée par l'Etat ;
- à une éducation moderne, accessible et de qualité ;
- à l'éducation sur l'attachement à l'identité marocaine et aux constantes nationales immuables ;
- à la formation professionnelle et à l'éducation physique et artistique ;
- à un logement décent ;
- au travail et à l'appui des pouvoirs publics en matière de recherche d'emploi ou d'auto-emploi ;
- à l'accès aux fonctions publiques selon le mérite ;
- à l'accès à l'eau et à un environnement sain ;
- au développement durable.

Article 32

La famille, fondée sur le lien légal du mariage, est la cellule de base de la société.

L'Etat œuvre à garantir, par la loi, la protection de la famille sur les plans juridique, social et économique, de manière à garantir son unité, sa stabilité et sa préservation.

Il assure une égale protection juridique et une égale considération sociale et morale à tous les enfants, abstraction faite de leur situation familiale.

L'enseignement fondamental est un droit de l'enfant et une obligation de la famille et de l'Etat.

Il est créé un Conseil consultatif de la famille et de l'enfance.

Article 33

Il incombe aux pouvoirs publics de prendre toutes les mesures appropriées en vue :

- d'étendre et généraliser la participation de la jeunesse au développement social, économique, culturel et politique du pays ;
- d'aider les jeunes à s'insérer dans la vie active et associative et prêter assistance à ceux en difficulté d'adaptation scolaire, sociale ou professionnelle ;
- de faciliter l'accès des jeunes à la culture, à la science, à la technologie, à l'art, au sport et aux loisirs, tout en créant les conditions propices au plein déploiement de leur potentiel créatif et innovant dans tous ces domaines.

Il est créé à cet effet un Conseil consultatif de la jeunesse et de l'action associative.

Article 34

Les pouvoirs publics élaborent et mettent en œuvre des politiques destinées aux personnes et aux catégories à besoins spécifiques. A cet effet, ils veillent notamment à :

- traiter et prévenir la vulnérabilité de certaines catégories de femmes et de mères, d'enfants et de personnes âgées ;
- réhabiliter et intégrer dans la vie sociale et civile les handicapés physiques sensorimoteurs et mentaux, et faciliter leur jouissance des droits et libertés reconnus à tous.

Article 35

Le droit de propriété est garanti.

La loi peut en limiter l'étendue et l'exercice si les exigences du développement économique et social du pays le nécessitent. Il ne peut être procédé à l'expropriation que dans les cas et les formes prévus par la loi.

L'Etat garantit la liberté d'entreprendre et la libre concurrence. Il œuvre à la réalisation d'un développement humain durable, à même de permettre la consolidation de la justice sociale et la préservation des ressources naturelles nationales et des droits des générations futures.

L'Etat veille à garantir l'égalité des chances pour tous et une protection spécifique pour les catégories sociales défavorisées.

Article 36

Les infractions relatives aux conflits d'intérêts, aux délits d'initié et toutes infractions d'ordre financier sont sanctionnées par la loi.

Les pouvoirs publics sont tenus de prévenir et réprimer, conformément à la loi, toutes formes de délinquance liées à l'activité des administrations et des organismes publics, à l'usage des fonds dont ils disposent, ainsi qu'à la passation et à la gestion des marchés publics.

Le trafic d'influence et de privilèges, l'abus de position dominante et de monopole, et toutes les autres pratiques contraires aux principes de la concurrence libre et loyale dans les relations économiques, sont sanctionnés par la loi.

Il est créé une Instance nationale de la probité, de la prévention et de la lutte contre la corruption.

Article 37

Tous les citoyennes et les citoyens doivent respecter la Constitution et se conformer à la loi. Ils doivent exercer les droits et les libertés garantis par la Constitution dans un esprit de responsabilité et de citoyenneté engagée, où l'exercice des droits se fait en corrélation avec l'accomplissement des devoirs.

Article 38

Tous les citoyennes et les citoyens contribuent à la défense de la Patrie et de son intégrité territoriale contre toute agression ou menace.

Article 39

Tous supportent, en proportion de leurs facultés contributives, les charges publiques que seule la loi peut, dans les formes prévues par la présente Constitution, créer et répartir.

Article 40

Tous supportent solidairement et proportionnellement à leurs moyens, les charges que requiert le développement du pays, et celles résultant des calamités et des catastrophes naturelles.

TITRE III DE LA ROYAUTE

Article 41

Le Roi, Amir Al Mouminine, veille au respect de l'Islam. Il est le Garant du libre exercice des cultes.

Il préside le Conseil supérieur des Ouléma, chargé de l'étude des questions qu'il lui soumet.

Le Conseil est la seule instance habilitée à prononcer les consultations religieuses (Fatwas) devant être officiellement agréées, sur les questions dont il est saisi et ce, sur la base des principes, préceptes et desseins tolérants de l'Islam.

Les attributions, la composition et les modalités de fonctionnement du Conseil sont fixées par dahir.

Le Roi exerce par dahirs les prérogatives religieuses inhérentes à l'institution d'Imarat Al Mouminine qui Lui sont conférées de manière exclusive par le présent article.

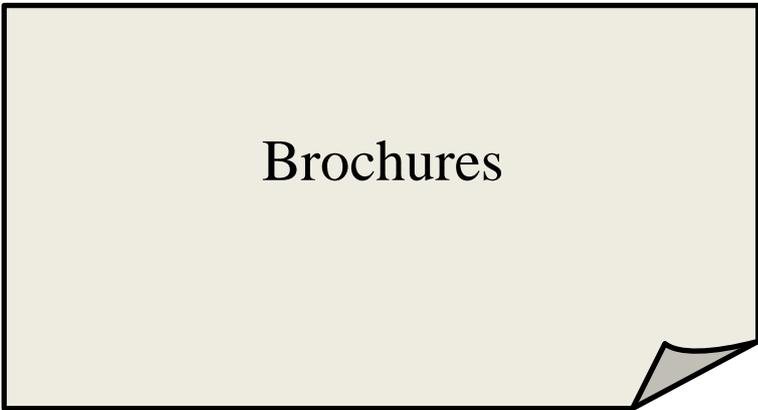
Article 42

Le Roi Chef de l'Etat, Son Représentant Suprême, Symbole de l'unité de la Nation, Garant de la pérennité et de la continuité de l'Etat et Arbitre Suprême entre ses institutions, veille au respect de la Constitution, au bon fonctionnement des institutions constitutionnelles, à la protection du choix démocratique et des droits et libertés des citoyennes et des citoyens, et des collectivités, et au respect des engagements internationaux du Royaume.

Il est le Garant de l'indépendance du pays et de l'intégrité territoriale du Royaume dans ses frontières authentiques.

Le Roi exerce ces missions par dahirs en vertu des pouvoirs qui Lui sont expressément dévolus par la présente Constitution.

Les dahirs, à l'exception de ceux prévus aux articles 41, 44 (2e alinéa), 47 (1er et 6e alinéas), 51, 57, 59, 130 (1er et 4e alinéas) et 174, sont contresignés par





معكم، نحو آفاق رقمية جديدة

نافذة 2020
NAFIDA

09 يونيو

دعم مالي
2.000 درهم
على شراء
حاسوب

+
تخفيض ابتداء من
25%
على كل اشتراك إنترنت
(ألياف بصرية،
...4G)

The graphic is a vibrant illustration on a dark blue background. It features a woman in a red top sitting at a desk with a laptop. To her left is a calendar showing '09 يونيو' and a potted plant. In the center, a large blue frame contains a person icon. To the right, a red circle highlights a '2.000 درهم' financial support for computer purchase. Below it, a blue circle indicates a '25%' discount on internet subscriptions (fiber optic, 4G+). The Nafida 2020 logo is in the top right corner.

Programme Nafida

OU TROUVER LES TABLETTES LAWHATI ?

Le réseau des distributeurs agréés couvre l'ensemble des villes universitaires du Royaume. La liste des points de vente est disponible sur :

www.bestmark.ma
www.dataplusgroup.ma
www.accent.ma
www.diffazur.ma
www.firstinformatique.com
www.infodis.info



**UN PONT
VERS LE SAVOIR**

Pour davantage d'informations
sur le programme Lawhati :

Portail : www.lawhati.ma
Page Facebook : www.facebook.com/lawhati.ma



Programme Lawhati

III INSTAURATION DU NOUVEAU SYSTÈME BACHELOR**Organisation du système de crédits de capitalisation**

Modules d'études	Crédits par module
Modules disciplinaires	6
Modules de langues	6
PFE	3
Modules d'ouverture	3
Modules de soft-skills	3
Modules supplémentaires <small>(Initiatives d'actions personnelles)</small>	1/action *

* Facultatif

30
crédits de capitalisation
par
semestre



60
crédits de capitalisation
par
an



240
crédits de capitalisation
pour le cycle
Bachelor

Système de crédits pour le Bachelor

Table des matières

Remerciements	4
Résumé	6
Abstract	7
Sommaire	8
Liste des figures	10
Liste des tableaux	12
Liste des sigles et abréviations	13
Introduction générale	14
Partie 1	27
Cadre contextuel et conceptuel	27
Chapitre 1 : Éléments contextuels	28
Introduction	28
1. Le français dans l'enseignement marocain	28
1.1 Le statut du français au Maroc	28
1.2 La place du français dans le système éducatif marocain	30
1.3 Choix didactiques	31
1.4 FLE/FLS/FOU/FOS... un flou terminologique	32
1.4.1 FLE : français langue étrangère	32
1.4.2 FLS : français langue seconde	32
1.4.3 FOS : français sur objectifs spécifiques	33
1.4.4 FOU : français sur objectif universitaire	33
2. Le français à l'université marocaine	34
2.1 Les réformes et textes de loi	34
2.2 Cap université	36
2.3 La loi-cadre 51-17	37
2.4 Le <i>Bachelor</i> : du nouveau dans la sphère universitaire	37
3. Le numérique dans l'enseignement marocain	41
3.1 Les stratégies nationales pour l'intégration des TIC : état des lieux	42
3.1.1 La stratégie e-Maroc 2010	42
3.1.2 La stratégie « Maroc numeric 2013 »	42
3.1.3 La vision stratégique 2015-2030	42
3.2 Les projets et programmes mis en place	44
3.2.1 Le Réseau MARWAN (Maroc Wide Area Network)	44
3.2.2 Le Campus Virtuel Marocain (2004)	44
3.2.3 Le Concours des Enseignants Innovants (2005)	44
3.2.4 Le Programme GENIE	45
3.2.5 Le programme « Génie Sup » (2008)	45
3.2.6 Le Projet NAFIDA (2008)	45
3.2.7 L'opération INJAZ (2009)	46
3.2.8 Le Portail National Taalimtice (2011)	46
3.2.9 Programme LAWHATI (2015)	46
3.2.10 APOGEE	46
4. Université Hassan-II et le défi du numérique	48
4.1 La fusion : période charnière	48

4.2 La formation continue : levier de changement	51
4.3 Les systèmes d'information de l'université	51
4.3.1 L'espace numérique de travail : ENT	51
4.3.2 Le site web de l'université	52
4.4 La stratégie numérique de L'UH2Centre2015-2018	52
4.4.1 USE-Num	52
4.4.2 ENTISSAB	52
4.4.3 MOOCs	52
4.4.4 SPOC	53
4.4.5 La plateforme CLE	53
4.4.6 Career center	53
Synthèse	54
Chapitre 2 : La didactique du FLE au prisme des technologies nomades	55
Introduction	55
1. Smartphone, constructivisme et didactique du FLE	55
2. M-Learning : la technologie mobile introduite dans les établissements éducatifs	56
2.1 Un peu d'histoire	56
2.2 Esquisse de définition du m-Learning	57
2.3 Les technologies mobiles en enseignement et en apprentissage	59
2.3.1 Socioconstructivisme et TIC en FLE : en mode nomade	60
3. Du triangle au carré didactique	61
3.1 Le triangle didactique de Houssaye	61
3.2 Le tétraèdre pédagogique de Faerber	63
3.3 Le carré didactique de Rézeau	66
Synthèse	68
Chapitre 3 : De la sociologie des usages numériques à la théorie instrumentale	69
Introduction	69
1. Autour de la notion d'usage	69
1.1 De la notion d'usage	70
1.2 Usage ou pratique : des distinctions à établir	71
2. La notion d'usage à l'ère du numérique	72
3. Historique et évolution du courant de la sociologie des usages	74
3.1 Première période : 1980-1995	74
3.2 Deuxième période : 1995-2010	75
3.4 Détournement ou simple bricolage ?	75
4. Les théories de l'activité et l'approche instrumentale	76
4.1 Les théories de l'activité	76
4.2 L'objet technique au prisme des théories de l'activité	78
4.2.1. Le concept d' « organes fonctionnels »	78
4.2.2 La notion de schème pour penser l'activité	79
4.2.3 L'objet technologique et l'enseignement-apprentissage instrumenté	80
5. L'approche instrumentale	81
5.1 Distinction objet technique/artefact /instrument	81
5.2 Schèmes d'usage et fonctions attribuées	82
5.3 La notion de catachrèse	83
5.4 Qu'est-ce qu'une genèse instrumentale ?	84
Synthèse	86
Chapitre 4 : Environnement d'apprentissage et communauté d'apprentissage au prisme du numérique	88
Introduction	88
1. L'ubiquité technologique et la nécessité de repenser l'environnement d'apprentissage	88

1.1 EA, ENA, EPA : effet de mode ou mutation inéluctable ?	89
1.1.1 Qu'est qu'un environnement d'apprentissage ? (EA)	89
1.1.2 ENA : Environnement Numérique d'Apprentissage	89
1.1.3 EPA : Environnement Personnel d'Apprentissage (EPA)	90
1.2 Un environnement à modéliser	92
1.3 « Système d'activité instrumentée »: de l'approche instrumentale à l'approche systémique	93
2. Qu'est-ce qu'une communauté d'apprentissage ?	96
2.1 Les types de communauté	97
2.1.1 La communauté d'intérêt	97
2.1.2 La communauté de pratique	97
2.1.3 Communauté d'apprentissage	98
2.2 Les caractéristiques d'une communauté virtuelle d'apprentissage	99
2.2.1 Interprétation et participation	100
2.2.2 Construction d'une micro-culture	100
2.2.3 Organisation sociale	100
2.2.4 Sélection spontanée et croissance organique	101
2.2.5 Longévité	101
2.2.6 L'espace	101
2.3 Différents niveaux de participation en ligne	102
2.4 Collectif, coopératif ou collaboratif ?	102
2.5 L'éclosion d'une communauté d'apprentissage portée par les technologies mobiles	104
Synthèse	105
Chapitre 5 : L'équité éducative	107
Introduction	107
1. De l'égalité à l'équité : de l'équité éducative en particulier	107
1.1 Égalité VS Équité	107
2. La notion d'équité éducative	108
3. Les théories de la justice	108
3.1 La méritocratie	109
3.2 La compensation	109
3.3. L'utilitarisme	109
3.4 La théorie de l'égalité libérale de Rawls	110
3.5 Le libéralisme	112
3.6 L'égalitarisme	112
3.6.1 L'égalitarisme catégoriel	113
3.6.2 L'égalitarisme selon Sen	113
4. Les indicateurs de l'équité éducative	114
5. Technologie mobile : vecteur d'équité éducative	116
6. La question de l'équité éducative au Maroc ?	118
6.1 Des engagements internationaux du Maroc	118
6.2 Des chantiers de la réforme éducative	119
Synthèse	120
Partie II	122
Enquête empirique,	122
résultats et discussion	122
Chapitre 1 : Méthodologie : De l'enquête exploratoire aux choix méthodologiques	123
Introduction	123
1. La phase exploratoire	123
1.1. L'observation participante	124
1.2 Au près des enseignants : l'enquête qualitative	124
1.3 Au près des étudiants : l'enquête mixte	125

2.	Le choix d'une méthodologie mixte _____	125
2.1.	Justification du choix d'un protocole de recherche mixte _____	125
2.2	Quels types de designs dans la méthode mixte ? _____	126
2.2.1	Processus séquentiel _____	127
2.2.2	Processus simultané _____	127
3.	Les outils de l'investigation _____	127
3.1.	Les outils de l'enquête qualitative : l'entretien _____	128
3.1.1	L'analyse des entretiens _____	130
3.1.1.1	La catégorisation _____	131
3.1.1.2	Les étapes de l'analyse des entretiens _____	131
3.1.1.2.1	La pré-analyse _____	131
3.1.1.2.2	L'exploitation du matériel : l'analyse _____	132
3.1.1.2.3	L'interprétation _____	133
3.2	L'instrument de l'enquête quantitative : Le questionnaire _____	133
3.2.1	La construction du questionnaire _____	133
3.2.2	Le choix de la langue _____	135
3.2.3	Les étapes de l'enquête quantitative _____	135
3.2.3.1	L'étape du test-pilote _____	135
3.2.3.2	L'étape du terrain _____	136
3.3	Population étudiée et échantillonnage _____	137
3.3.1	Méthode d'échantillonnage : l'échantillon stratifié proportionnel optimal _____	137
3.3.2	Plan d'échantillonnage _____	138
Conclusion _____		139
Chapitre 2 : L'analyse quantitative _____		140
Introduction _____		140
1.	Le tri à plat _____	140
1.1.	Les caractéristiques sociales _____	140
1.1.1	Âge _____	140
1.1.2	Situation familiale _____	141
1.1.3	Sexe _____	141
1.1.4	Faculté _____	142
1.1.5	Niveau d'études _____	142
1.2.	Équipement et degré d'usage du smartphone _____	143
1.2.1	Équipement et type de téléphone _____	143
1.2.2	Degré de maîtrise _____	144
1.3	Accès, moyens et durée de connexion _____	145
1.3.1	L'accès à Internet _____	145
1.3.2.	La durée de connexion sur smartphone _____	146
1.4	Les sources d'information et degré de confiance _____	147
1.5	Usage du smartphone à l'université _____	149
1.5.1	Équipement en wifi _____	149
1.5.2	Usage du smartphone en classe/amphithéâtre _____	150
1.5.2.1	Attitudes des enseignants et modalités de travail en classe _____	150
1.5.1.2	Divers usages du smartphone en classe _____	152
1.6	Usage du smartphone en classe de FLE _____	154
1.6.1	Pour ou contre le recours au smartphone en classe de FLE _____	154
1.6.2	Les compétences visées _____	154
1.6.3	Quels usages pour l'apprentissage du FLE ? _____	155
1.6.4	Des applications pour l'apprentissage du FLE _____	156
1.6.5.	Groupe Whats App entre pairs et rapport à l'enseignant _____	158
1.7	Représentations des étudiants _____	158
1.7.1.	Pour ou contre le smartphone en classe _____	158
1.7.2	Les représentations relatives à l'usage du smartphone en classe _____	159
Compte-rendu des résultats du tri à plat _____		162

2.	L'analyse croisée	165
2.1.	Les deux tests paramétriques : le khi2 et le v de Cramer	165
2.2	Smartphone et apprentissage du FLE	166
2.3	Approbation de l'enseignant et dynamique de groupe	168
Conclusion		169
Chapitre 3 : L'enquête qualitative		170
Introduction		170
1.	Du numérique en général : pratiques balbutiantes	170
2.	Smartphone : un outil d'aide à l'apprentissage du FLE	171
2.1	La prise de notes	171
2.2	La production orale	172
2.3	La compétence de l'écrit	173
2.3.1	Comprendre la consigne	173
2.3.2	La recherche documentaire	174
2.3.3	Le vocabulaire	175
3.	Smartphone : le regard des enseignants	175
3.1	Entre interdiction et approbation	175
3.1.1	Interdiction	175
3.1.2	Autorisation	176
3.2	Les atouts du <i>smartphone</i> au regard des enseignants	178
3.2.1	Un outil d'aide à l'apprentissage au même rang que le dictionnaire	178
3.2.2	La richesse de l'image	179
3.2.3	Modalités de travail	179
3.2.4	Des compétences transversales : les <i>soft-skills</i>	180
3.2.5	Rapport à l'enseignant	181
4.	Smartphone : outil équitable ou orthèse pédagogique ?	183
4.1	Accessibilité, clé de voûte	183
4.2	Les difficultés rencontrées	184
5.	Nuage de mots	185
Chapitre 4 : Interprétation, discussion des résultats et perspectives de recherche		187
Introduction		187
1.	Retour sur les hypothèses et questions de recherche	187
2.	Vérification des hypothèses	189
2.1	L'hypothèse 1	189
2.1.1.	Des schèmes d'usage associés	190
2.1.1.2.	Schémes de compréhension de l'écrit	190
2.1.1.3	Schémes de production de document écrit	191
2.1.1.4	Schémes de présentation et de production orale	193
2.1.1.5	Schémes d'aide au travail : un seul artefact et plusieurs instruments	195
2.1.2	Vers de nouvelles modalités de travail : le travail collaboratif	195
2.1.2.1	Schémes d'activité collective instrumentée	195
2.1.3	Les fonctions attribuées	198
2.1.3.1.	La fonction heuristique	198
2.1.3.2.	La fonction épistémique	198
2.1.3.3	La fonction pragmatique	199
2.2	L'Hypothèse 2	200
2.2.1.	L'égalité d'accès	201
2.2.2	L'égalité de traitement	202
2.2.3	L'égalité des acquis	202
2.2.4	L'égalité de réalisation	204
3.	Les perspectives de la recherche	208
3.1.	Proposition de modèle conceptuel : Environnement mobile d'apprentissage EMA	208
3.1.1	De l'EA, l'EPA à l'EMA : vers un continuum	208
3.1.2	EMA sous le prisme de la théorie sociocognitive de Bandura	209

3.1.3 Les étapes de la construction de l'EMA	211
3.1.4 Éprouver la valeur heuristique de l'EMA	213
4. Discussion	215
4.1 Smartphone en classe : la revanche des à-portée de mains	215
4.2 La catachrèse ou l'éloge du détournement	216
Conclusion générale	218
Liste des références	225
Index des notions	247
Annexes	248
Annexe 1	248
Annexe 2	293
Table des matières	306