



Enseignement du français à distance en Nouvelle-Zélande : modalités, utilité et limites du numérique

France Marie-Laure Grenaudier-Klijn¹, Dorine Perthuis²

Recibido: 05 de febrero de 2018 / Aceptado: 27 de junio de 2018

Résumé. Plusieurs outils technologiques jouent un rôle important dans l'enseignement du français à distance à l'université Massey en Nouvelle-Zélande. Ils interviennent à titre divers : dissémination du matériel de cours, évaluation des activités orales et écrites, interactions entre apprenants et enseignants et suivi individuel des élèves. De manière plus schématique, ces outils permettent de réconcilier autonomie (de l'apprenant) et encadrement (de l'enseignant). L'analyse empirique qui suit s'attache à analyser deux types de « rencontres » entre apprenants et enseignantes : d'une part, les eTDs (travaux dirigés en ligne) hebdomadaires sur *AdobeConnect*, qui mettent l'accent sur la communication orale synchrone. D'autre part, les activités d'écriture individuelles soumises par les apprenants sur Moodle/Stream là encore hebdomadairement, et 'corrigées' a-synchroniquement de manière informelle. Ce faisant, il s'agira de mettre en lumière les modalités d'usage de ces outils informatiques par les différents participants, mais aussi les difficultés et limitations inhérentes à l'usage du numérique dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

Mots-clés : Moodle/Stream, *AdobeConnect*, éducation à distance, Nouvelle-Zélande, FLE (français langue étrangère).

[es] La enseñanza a distancia del francés en Nueva Zelanda: métodos, utilidad y limitaciones de la tecnología digital.

Resumen. En la enseñanza del francés a distancia en la universidad Massey en Nueva Zelanda se incluyen varias herramientas tecnológicas. Intervienen de diferentes formas: diseminación del material de los cursos, evaluación de las actividades orales y escritas, interacción entre estudiantes y docentes y seguimiento de los alumnos. De manera más esquemática, esas herramientas permiten reconciliar autonomía (del estudiante) y seguimiento (del docente). El análisis empírico, a continuación, pretende analizar dos tipos de “encuentros” entre estudiantes y docentes: por una parte, los eTDs (trabajos dirigidos en línea) semanales sobre *AdobeConnect*, que permiten poner el acento sobre la comunicación oral síncrona. Por otra parte, las actividades de escritura individuales sometidas por los estudiantes sobre Moodle/Stream también semanalmente, y “corregidas” a-sincrónicamente de manera informal. Así, pretendemos destacar las modalidades de uso de esas herramientas informáticas por los diferentes participantes, y también mostrar sus dificultades y limitaciones inherentes al uso de lo digital en la enseñanza-aprendizaje del FLE.

Palabras Clave: Moodle/Stream, *AdobeConnect*, Educación a distancia, Nueva Zelanda, FLE (Francés Lengua Extranjera).

¹ Massey University (Nouvelle-Zélande)
F.Grenaudier-Klijn@massey.ac.nz

² Massey University (Nouvelle-Zélande)
dorine.perthuis@hotmail.fr

[en] Teaching French in Distance Mode in New Zealand: Methods, Usefulness and Limitations of Digital Technology.

Abstract. Several technological tools are used in the teaching of French in distance mode at Massey University, New Zealand. They play a part in the dissemination of the teaching material, the evaluation of oral and written activities, interactions between students and teaching staff, and in the individual monitoring of students. More schematically, these tools allow for a reconciliation of learners' autonomy and teachers' supervision. The empirical study that follows seeks to analyse two types of "encounters" between learners and teachers: weekly online tutorials using AdobeConnect, whose emphasis is on synchronic oral communication; individual weekly written activities submitted by students on Moodle/Stream which are informally marked in turn a-synchronously. In so doing, we will examine the manner in which these digital tools are used by the various participants, but also the difficulties and limitations inherent in the use of digital technology in the teaching and learning of French as a second language.

Keywords: Moodle/Stream, AdobeConnect, Distance teaching, New Zealand, FLE (French as a Foreign Language).

Sommaire : 1. Introduction. 2. Contexte institutionnel. 3. Plateforme Stream. 4. AdobeConnect et les e-TDs. 5. Activités partagées sur forum. 6. Conclusion : atouts et limites du numérique.

Cómo citar : Grenaudier-Klijn, F. M.-L. & Perthuis, D. (2018). « Enseignement du français à distance en Nouvelle-Zélande : Modalités, utilité et limites du numérique ». *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, Vol. 33, Núm. 2 : 159-174.

1. Introduction

S'inscrivant sciemment dans une perspective plus empirique que théorique (retour de pratique), l'article qui suit s'attache à décrire et analyser l'utilisation de deux outils numériques intervenant dans le cadre d'un cours de français de premier année (niveau A1/A2) à distance dans le contexte néo-zélandais. Tout en ne se revendiquant d'aucune école particulière, les auteures, dont le parcours universitaire est plus littéraire/culturel que pédagogique/didactique, se situent pleinement dans la perspective communicative définie par le CECRL³. Les objectifs et choix didactiques qu'elles se sont fixés, autant dans la conception du cours que dans l'utilisation desdits outils, répondent à des considérations pragmatiques inhérentes au contexte général du cours (à distance ; en Nouvelle-Zélande) ainsi qu'au profil et au parcours des apprenants. Nous savons que la pertinence d'un cours découle non seulement des ambitions didactiques (objectives) qu'il s'est fixé, mais aussi des besoins (subjectifs) manifestés par les apprenants⁴. Au vu de ces paramètres méthodologiques et concrets, les enseignantes ont conçu une grande variété d'activités favorisant une approche ludique, décomplexée mais aussi régulière de l'apprentissage langagier, à l'oral comme à l'écrit. La nature des outils numériques mis à la disposition de l'équipe enseignante – il est rare que celle-ci soit en mesure de les choisir en amont – impacte à son tour sur le contenu didactique et formel du matériel pédagogique. Dans le cas présent, le numérique, devenu partie prenante d'un cours à la conception duquel il est intégré 'de l'extérieur', a pour principale fonction d'encourager, de stimuler et

³ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

⁴ Voir par exemple Charlotte Blanc-Vallat (2016) qui rappelle l'importance d'une telle prise en compte dans le contexte de l'enseignement du FLE en milieu universitaire chinois.

de fidéliser la pratique langagière de l'apprenant, dans un cadre cohérent, familial et sécurisant. C'est sur cet usage et ces modalités que nous allons nous pencher.

2. Contexte institutionnel

Petit collège d'agriculture à sa création en 1879, Massey devient université à part entière en 1927. Elle compte aujourd'hui neuf facultés et propose plus d'une centaine de diplômes à 34.000⁵ étudiants répartis sur trois campus : Albany (dans le nord de l'île Nord, près d'Auckland, la plus grande ville de Nouvelle-Zélande) ; Manawatu (dans la ville de Palmerston North, lieu de naissance de l'institution) ; Wellington (au sud de l'île Nord, dans la capitale du pays). À ces trois complexes universitaires, s'ajoute un quatrième, virtuel celui-là, puisque Massey est le premier pourvoyeur d'enseignement supérieur à distance en Nouvelle-Zélande ; plus de 15.000 étudiants choisissent chaque année d'y suivre une formation à distance.

Massey propose une formation en français langue étrangère depuis 1961. Mais au fil des ans, le nombre de cours proposés a fortement diminué et les cours de littérature, cinéma et civilisation traditionnellement offerts ont peu à peu cédé la place à un enseignement quasi exclusivement centré sur l'apprentissage linguistique/langagier. Depuis 2008, à la suite d'une énième restructuration et en raison de la diminution constante du nombre d'inscrits, (50 en moyenne par semestre, tous cours confondus) le programme a été formellement rétrogradé au rang de mineure ('Minor'). Cela signifie qu'un étudiant souhaitant suivre des études de français à Massey ne peut le faire qu'à condition de s'inscrire parallèlement dans une autre discipline constituant sa majeure ('Major'). Si certains de nos apprenants choisissent le français comme matière secondaire d'une majeure en sciences humaines – autre langue étrangère (espagnol, japonais), linguistique, histoire ou enseignement – la majorité, qui vient souvent de la faculté des sciences ou de la faculté du commerce, n'envisage pas d'apprendre le français à long terme et souhaite simplement suivre un ou deux cours facultatifs ('Electives') de première année.

Parallèlement, les cours qui étaient initialement dispensés en double mode, c'est-à-dire concomitamment en présentiel et à distance, sont aujourd'hui exclusivement dispensés sur ce dernier mode. Dans le cas des cours à distance, les 'rencontres' (*intensive contact courses*) qui se déroulaient traditionnellement sur une période de deux jours à la mi-semestre et qui étaient destinées à faire se retrouver le groupe classe et à ancrer l'interaction enseignant/apprenant ont elles aussi été progressivement discontinuées. Par conséquent, les outils numériques ont pris une place de plus en plus importante dans nos cours et interviennent à toutes les étapes de leur organisation et de leur dissémination, qu'il s'agisse de la mise à disposition des ressources, de l'évaluation qualitative et quantitative, et du suivi individuel et collectif. La présence du numérique s'est encore accrue depuis 2017 lorsque nous avons adopté la plateforme *AdobeConnect* pour nos Travaux Dirigés en ligne (e-TDs) – nous utilisons jusque-là les outils sonores *Wimba* – et inclus sur la plateforme de cours un forum réservé à la production écrite des apprenants. Bien évidemment, cette prédominance du numérique joue un rôle non négligeable dans la stratégie pédagogique/méthodologique adoptée par et pour ces cours.

⁵ Le recensement du 21 octobre 2016 a estimé la population du pays à 4 725 487 habitants.

Ceux-ci se déroulent sur une période de douze semaines. Nous suggérons aux étudiants de consacrer entre 10 et 15 heures de travail individuel par semaine pour explorer et maîtriser le matériel didactique. Les apprenants sont pour l'essentiel des adultes féminins (femmes de plus de 35 ans). Un grand nombre d'entre eux sont des professionnels étudiant à temps partiel. Les étudiants travaillent en individuel sur une plateforme de formation à distance Moodle, rebaptisée Stream par Massey. À la différence d'autres institutions, l'apprentissage sur la plateforme constitue le support central des cours⁶. Si notre objectif prioritaire n'est pas de créer une communauté d'apprentissage sur le modèle d'une classe traditionnelle, nous encourageons néanmoins la collaboration interpersonnelle et il arrive que des apprenants constituent de petits groupes de travail qui se réunissent informellement soit de manière réelle, s'ils habitent la même ville/région, soit, le plus souvent, de manière virtuelle, via *Skype* ou *AdobeConnect*.

L'objectif affiché des deux cours de niveau débutant est d'atteindre les niveaux A1 et A2. Le syllabus est élaboré autour du voyage d'un personnage fictif, Annabelle, qui quitte la Nouvelle-Zélande pour Paris et passe pour ce faire par une vingtaine de pays francophones. Chaque leçon est formatée de manière identique et comprend des sections portant sur le vocabulaire, la grammaire, la compréhension orale et écrite, l'expression écrite et orale, la prononciation et la compétence culturelle. Conformément à l'approche communicative, le texte d'introduction de chaque nouveau chapitre est lié à une situation courante : prendre l'avion ; réserver une chambre d'hôtel ; acheter un ordinateur ; louer un appartement ; faire ses courses ; etc. Chaque sous-section comprend des activités de mises en pratique. Nous nous attachons à contextualiser les différents aspects couverts dans chaque chapitre et à les relier entre eux de manière logique et cohérente, de sorte que la partie 'vocabulaire' s'accorde avec la partie 'phonétique', par exemple. C'est là l'un des avantages qu'il y a à développer ses propres ressources : on parvient plus facilement à relier les activités et exercices entre eux, ce qui, par ricochet, contribue à l'intégration du numérique dans le dispositif pédagogique en renforçant, voire 'légitimant', l'utilité pratique et immédiate de la plateforme et des différents outils employés⁷. Un corrigé de ces exercices est posté en ligne le lundi ou mardi de la semaine qui suit. Les apprenants bénéficient en outre de la possibilité d'interagir avec l'équipe enseignante pour parfaire leur compétence orale (e-TDs synchrones en ligne avec la tutrice) et/ou écrite (activités asynchrones sur un forum spécifique avec la professeure responsable du cours). Tutrice et professeure responsable du cours travaillent en tandem⁸.

3. Plateforme Stream

Stream est le nom que l'université Massey donne à la plateforme de formation à distance Moodle, qui sert de support à la totalité des diplômes et formations qu'elle

⁶ Un article récemment consacré à l'apprentissage de la prononciation du FLE sur Moodle note ainsi que "Pour les étudiants, l'apprentissage sur la plateforme restera une activité parmi d'autres. La plateforme ne constituera jamais le support principal d'un cours" (Rassart, 2018 : 3).

⁷ Emmanuelle Rassart en vient à une conclusion similaire (Rassart, 2018 : 5).

⁸ Dans l'article qu'elle a consacré au rôle et à la formation des tuteurs dans les FAD (Formation À Distance), Brigitte Denis insiste sur la complémentarité des participants au sein de l'équipe enseignante : "Un accord [du tuteur] avec l'enseignant concepteur du cours ne peut qu'apporter plus de cohérence au dispositif mis en place" (Denis, 2003 : 36).

	Professeure responsable du cours	Tutrice
Conception/réalisation des ressources	√	√
Gestion administrative/logistique	√	
e-TDs hebdomadaires		√
Correction des devoirs écrits		√
Gestion des tests oraux		√
Correction de l'examen	√	
Dissémination des notes de cours sur Stream	√	
Explications grammaticales et accompagnement disciplinaire	√	√
Soutien affectif	√	√
Soutien méthodologique	√	
Accompagnement technique	√	√
Feedback et évaluation orale		√
Feedback et évaluation écrit.e	√	√

Fig 1. Responsabilités au sein de l'équipe enseignante.

propose. Cette plateforme constitue le cœur de l'apprentissage/formation. Une fois inscrit dans un de nos cours, l'apprenant accède automatiquement à sa plateforme Stream. Sur celle-ci, il aura un accès illimité au matériel pédagogique que nous avons développé (guide administratif et livre de cours)⁹ ainsi qu'à des enregistrements audio (dictées, chansons, version sonore du contenu matériel didactique). Les élèves utilisent ce matériel de cours au format numérique mais une version imprimable est disponible à la demande. L'étudiant peut en outre communiquer par le biais de deux forums : un forum général, lui permettant de poser des questions aux enseignantes et/ou aux autres apprenants (questions d'ordre administratif ; clarification d'un point particulier ; partage de ressources utiles ; etc.) et un forum réservé à des activités écrites supplémentaires.

Dans les pages qui vont suivre, nous allons nous pencher sur les deux principaux outils numériques que nous utilisons dans le cadre de ces cours. À partir de notre expérience concrète, nous ferons le bilan de leur utilisation, en montrons les atouts, évoquerons les difficultés qu'ils présentent et pointerons les limites auxquelles ils se

⁹ Nous n'utilisons plus de 'livres de texte' depuis 2014, d'une part pour réduire le coût de la formation pour nos étudiants (ces manuels sont souvent très chers et le coût des études est assez élevé en Nouvelle-Zélande (€435/ cours)), et d'autre part et surtout car nous souhaitons personnaliser au maximum le contenu didactique de nos syllabus, or rares sont les manuels disponibles qui conviennent à des cours à distance, d'autant plus dans le contexte d'apprenants vivant en Nouvelle-Zélande.

heurtenant. Il s'agira dans un premier temps d'*AdobeConnect*. C'est sur cette plateforme multimodale synchrone que se déroulent des e-TDs hebdomadaires d'une durée de cinquante minutes en moyenne. Ceux-ci mettent l'accent sur des activités centrées sur la compétence orale : compréhension et expression. Ils sont intégralement gérés par la tutrice qui rappelle ponctuellement le calendrier des rencontres, en choisit les thèmes, et gère les interactions dans le cadre de ces rencontres distancielles.

Dans un second temps, nous nous pencherons sur l'un des forums asynchrones utilisés dans le cadre de ces cours. Ici, les apprenants ont la possibilité de soumettre chaque semaine leurs réponses à des activités écrites supplémentaires baptisées SHARE. L'accent y est mis sur la maîtrise lexicale et la correction grammaticale. Ces activités facultatives sont corrigées de manière informelle par la professeure responsable du cours.

S'agissant d'un dispositif de formation à distance qui, par nature, privilégie l'autonomie et l'apprentissage individuel, il est important de stimuler et faciliter les rapprochements au sein du groupe classe. Les e-TDs autant que les activités SHARE peuvent contribuer à briser ou atténuer l'isolement ressenti par des apprenants livrés à eux-mêmes. Pour autant, ces activités ne sont pas obligatoires et certains élèves font preuve d'une certaine réticence lorsqu'il s'agit de partager leur compétence avec leurs co-apprenants, point sur lequel nous reviendrons.

4. *AdobeConnect* et les e-TDs

L'une des difficultés de l'enseignement à distance est d'arriver à recréer l'interaction et le dynamisme que l'on peut trouver dans une salle de classe classique. En effet une langue pour être acquise, se pratique et se vit en groupe. L'enseignement à distance est, par définition, une activité solitaire et autonome. L'expression et la compréhension orale sont des compétences difficiles à travailler pour les étudiants. Pour remédier à ces impasses, des exercices de compréhension et de prononciation proposés par Massey sont disponibles sur *YouTube* mais cela ne favorise pas l'interaction nécessaire à l'apprentissage d'une langue.

Pour pallier cette carence, les étudiants de FLE de Massey et leur tutrice ont la possibilité de se retrouver sur la plateforme *AdobeConnect*. Il s'agit d'un logiciel de conférence. Les intervenants doivent se connecter à une heure précise. On peut se parler et se voir grâce à une caméra que les élèves ont la possibilité d'activer s'ils le souhaitent. Il existe également un système de clavardage très utile pour corriger un élève sans l'interrompre ou pour écrire un mot dont l'orthographe est difficile¹⁰. Lorsque l'on veut prendre la parole, il suffit de cliquer sur un curseur ; tout ce que l'on dit devient audible pour tout le monde. Toutefois, on ne peut pas tous parler en même temps sans détériorer la qualité des échanges et du son (échos, coupures de paroles, etc), phénomène qui limite parfois l'expression d'émotions (rires partagés, par exemple).

La vidéo est utile d'un point de vue interrelationnel car cela permet un rapprochement entre élèves et professeure et bien entendu entre les apprenants. C'est aussi un avantage du point de vue pédagogique ; en effet, cette fonction a une valeur ajoutée en ce qui concerne la prononciation par exemple, car l'enseignante peut alors mon-

¹⁰ Cela participe en outre de l'étayage, tel que défini par Dominique Bucheton, qui permet d'accompagner l'apprenant sans le bloquer dans son parcours d'apprentissage. Voir Bucheton (2009).

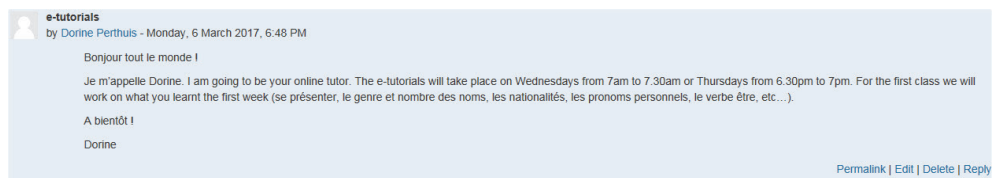


Fig 2. Exemple d'une invitation aux e-TDs (semaine 1).

trer les mouvements de la bouche et de la langue pour les différents sons qui peuvent être parfois difficiles à reproduire, tels que les voyelles/sons 'é' [e] ou 'è' [ɛ]. Parallèlement, en exagérant délibérément les contorsions de sa bouche, au risque de se tourner en ridicule, la tutrice peut réduire les blocages d'apprenants soucieux de ne s'exprimer qu'une fois atteinte une 'parfaite' maîtrise du point étudié. Le fait que l'enseignante n'hésite pas à 'perdre la face' peut donner le coup de pouce nécessaire à des élèves tiraillés entre l'envie de s'exprimer en français, et la peur de 'mal dire'. On ne peut toutefois négliger la réalité d'une barrière 'psychologique' parfois difficile à franchir pour les élèves, surtout pour des Néo-Zélandais plutôt réservés par nature : s'exposer aux yeux de tous et dévoiler une partie de leur 'intimité' n'est pas chose facile et l'on constate que la majorité des étudiants décident de ne pas mettre la vidéo. Ce dernier point nous rappelle que le numérique reste, avant toute chose, un simple outil. À ce titre, il ne déploie sa pleine utilité qu'en fonction de l'usage qui en est fait. Avec *AdobeConnect*, nous offrons à nos apprenants un espace d'apprentissage convivial et ludique, propice à des échanges constructifs et bienveillants, mais nous restons tributaires de la disponibilité pratique et 'psychique' de nos élèves. À nous d'utiliser le numérique pour développer le mode opératoire adéquat, en convaincant les apprenants d'en exploiter à leur tour pleinement les avantages et donc de briser certaines réticences – par exemple le recours à la vidéo. Mais une telle pratique enseignante s'inscrit forcément sur le long ou moyen terme.

Ce rendez-vous hebdomadaire permet d'échanger sur le cours mais surtout de parler en français. Quelques jours avant la session, les étudiants sont prévenus du contenu de la séance et des sujets de conversation. Il s'agit pour les élèves de pratiquer la prononciation, de revenir sur tel ou tel point de grammaire mais également d'exprimer leurs points de vue sur divers sujets vus en cours et éventuellement sur un événement récent de l'actualité française, néo-zélandaise ou mondiale. Il s'agit donc d'activités orales préparées tout autant que spontanées, associant un enseignement proactif et un enseignement réactif¹¹.

Les e-TDs représentent l'unique occasion pour les élèves de pouvoir s'exprimer oralement en français dans le cadre du cours ; pourtant peu y participent. Si des contraintes horaires existent, il est certain que ce type de dispositif interactionnel favorise un certain profil d'étudiant. Un cours de langue demande une certaine mise en avant, la timidité peut gêner l'apprentissage. De plus, la visibilité des travaux de chacun permet une transparence qui rassure ou angoisse les élèves, selon les attentes et tempéraments des uns et des autres. Se 'mettre à nu' à l'oral face au professeur et aux autres apprenants peut effrayer les plus timides ou moins téméraires. Évoquant

¹¹ Pour une discussion plus approfondie de ces deux visions de l'enseignement, voir Michaud, Desaulniers & Bertrand (2018).

les différences qui distinguent les discussions virtuelles des échanges en présentiel, Hugues Constantin de Chanay (Bayle *et al.*, 2012) constate que les participants ne font pas varier leurs voix en raison du microphone et du casque, ce qui accentue le caractère impersonnel des rencontres en ligne. Enfin, certains étudiants se révèlent des participants ‘passifs’, qui ne communiquent ni visuellement, ni oralement et se contentent du clavardage ou de l’écoute. Les choix faits par les uns et les autres ont un impact sur le déroulé des e-TDs et sur le *modus operandi* de la tutrice.

Les élèves peuvent rapidement se lasser des difficultés techniques ‘basiques’ : mauvaise connexion, problème de son ou d’audio, compatibilité des navigateurs (*Google Chrome* ; *Mozilla Firefox*). Il existe une solution de remplacement possible avec *Skype* mais tous les étudiants n’ont pas forcément de compte. La possession d’un casque à prise USB permet d’avoir une meilleure qualité de son et de balayer ainsi nombre de gênes possibles, et l’on encourage nos étudiants à utiliser ce type de casque audio. Cependant, tous ne le font pas. De surcroît, si, avant de se connecter, l’étudiant ne lit pas toutes les conditions d’accès aux cours à distance, il n’est pas en mesure d’accéder à la plateforme immédiatement, ce qui fera perdre du temps au groupe. En moyenne, cinq minutes environ sont consacrées à chaque début de cours à vérifier que tout le monde peut parler et s’entendre.

Ces outils numériques nécessitent en outre un savoir-faire digital, qui n’est pas réparti équitablement entre les apprenants – les *Millennials* utilisent ces outils sans complexes alors que des apprenants plus âgés peuvent avoir du mal – et qui peut en outre détourner des objectifs pédagogiques. Par exemple, si on demande à un étudiant de réaliser un exposé sur un sujet donné via le site *Prezi*, l’élève passera plus de temps à comprendre le fonctionnement du logiciel qu’à réfléchir au contenu pédagogique. Pour rappel, *Prezi* est un logiciel de présentation alternatif à *PowerPoint* qui permet d’éditer des diapositives via une interface facile à utiliser (‘user-friendly’) et qui peut intégrer des images, textes, vidéos *YouTube*, etc. Une personne habituée aux dispositifs numériques n’aura aucun mal à maîtriser cet outil en ligne, mais ce ne sera peut-être pas le cas de tout le monde et par conséquent le temps passé à expliquer/comprendre sera perdu pour l’apprentissage du français¹².

À l’inverse, la spécificité du face-à-face en ligne contribue à la responsabilisation de l’apprenant. Si celui-ci prend le temps de participer à un e-TD – *a fortiori* tôt le matin ou en fin de journée, après son travail – c’est qu’il est beaucoup plus diligent, proactif et dynamique que s’il était en cours normal. Un cours en présentiel ne nécessite pas une attention constante et totale, alors qu’il sera beaucoup plus difficile à un élève en ligne de ne pas participer d’une manière ou d’une autre, étant donné les sollicitations faites par la tutrice et/ou par les autres participants. Ce type d’apprenant n’a pas peur d’exhiber ses éventuelles faiblesses linguistiques, et met à profit les contributions faites par la tutrice – questions directes – et par les autres élèves – écoute – pour progresser et s’améliorer.

De plus, étant donné la diversité des implantations géographiques des uns et des autres¹³, les e-TDs ouvrent les apprenants à différentes cultures, ce qui enrichit les discours, les échanges voire les jeux de rôles. Cet aspect rejoint le contenu thématique de notre matériel pédagogique qui met l’accent sur la découverte et la rencontre avec l’Autre. Pour les plus assidus, ces tutoriels sont donc vus comme un rendez-vous

¹² Voir Marc-André Lalande (2014).

¹³ En 2017, la tutrice résidait au Mexique, la majorité des apprenants en Nouvelle-Zélande, quelques-uns en Australie, d’autres en Europe, en Asie et au Moyen-Orient !

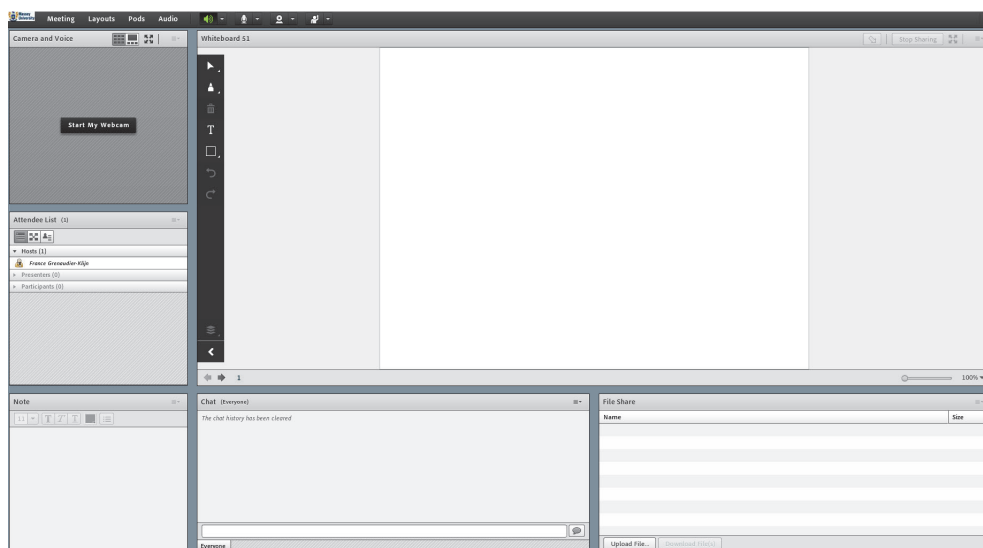


Fig 3. Capture d'écran d'un e-TD.

hebdomadaire ; les élèves se donnent des nouvelles entre eux, échangent de bons plans... Il s'agit d'un moment privilégié où chacun s'investit pour son propre bénéfice comme celui des autres.

Dans le dispositif pédagogique adopté par Massey, la tutrice de FLE a plusieurs responsabilités correspondant pour l'essentiel aux rôles identifiés par Brigitte Denis¹⁴ (voir Fig. 1) c'est-à-dire l'accueil, l'accompagnement technique, disciplinaire et méthodologique, l'autorégulation et l'évaluation. S'y ajoute une fonction que l'on pourrait qualifier 'd'encouragement'. Au cours de ces rencontres hebdomadaires, la tutrice veille à motiver régulièrement les apprenants, leur faire part de leur progrès et les inciter à continuer à travailler et à participer aux TD en ligne. Les faire déculpabiliser sur leur progression peut rendre l'apprentissage plus facile par la suite. Ainsi, lorsque la tutrice s'exprime en anglais, qui n'est pas sa langue natale, elle fait à son tour des erreurs de grammaire, de vocabulaire ou de prononciation. Mais les apprenants se rendent alors compte que cela n'interfère pas *in fine* avec la compréhension et n'interrompt donc pas la communication, objectif premier de ces cours de langue. Demander aux étudiants de valider certaines tournures syntaxiques, ou s'enquérir tout simplement d'un mot ou d'une expression permet d'instaurer une relation interpersonnelle moins hiérarchisée, qui rassure et encourage les apprenants. La tutrice doit donc développer des compétences pédagogiques, méthodologiques, techniques et psychologiques.

5. Activités partagées sur forum

Chaque unité du cours comprend une vingtaine d'exercices de vocabulaire, grammaire, compréhension écrite et orale, dont un corrigé est fourni en ligne au début de

¹⁴ Voir Brigitte Denis (2003).



Activité 11.7

Vous décidez de lancer une chaîne de radio, de télévision ou un journal. Donnez son nom, son rythme de diffusion ou de parution, son ton (satirique, sérieux, etc.) et le public (jeunes, vieux, étudiants, citadins, etc.) qu'il/elle vise :

Fig 4. Exemple d'une activité SHARE (semaine 11).

la semaine suivante. S'y ajoutent entre trois et cinq activités individuelles qui ont pour but de soutenir et développer la production écrite des apprenants. Ces exercices sont conçus pour leur permettre de développer concomitamment leur compétence lexicale, grammaticale et culturelle. Les étudiants soumettent leur travail sur un forum dédié à ces activités supplémentaires. La professeure responsable du cours va ensuite les corriger, en général dans les vingt-quatre heures. Dans les paragraphes qui vont suivre, nous allons analyser la conception de ces activités et leurs objectifs de départ, la manière dont les apprenants se les approprient, la nature du *feedback* fourni par la professeure avant d'en évaluer les atouts et limitations.

Les activités SHARE ont un triple objectif :

- Un objectif linguistique/langagier : Il s'agit d'encourager la production écrite des apprenants et le développement de leur compétence lexicale (emploi d'un vocabulaire riche et varié), grammaticale (maîtrise des règles) et culturelle (insertions de références relatives au contenu thématique de l'unité étudiée) à l'écrit. Ces activités se complexifient au fil des semaines et permettent donc à l'apprenant d'approfondir ses compétences de manière graduelle et soutenue.
- Un objectif pédagogique/méthodologique : Ces activités délibérément courtes, ciblées, de format varié et de nature assez ludique, auxquelles répond un *feedback* ponctuel et personnalisé, favorisent une production écrite constante et progressive de la part des apprenants. Elles les encouragent donc à travailler leur français écrit de manière régulière et à développer un bon rythme d'apprentissage. Mais pour satisfaire à cet objectif, il est évident que le *feedback* fourni soit en mesure de répondre autant à des principes 'disciplinaires' (corrections ; expertise ; explications) qu'à des principes 'affectifs' (soutien ; encouragement ; validation).
- Un objectif pragmatique : Ce n'est peut-être pas très avouable, mais dans un contexte généralement peu favorable aux études de langues étrangères étant donné l'importance accordée aux STIM¹⁵ par de nombreuses universités – et Massey ne fait pas exception à la règle – il est impératif pour un petit programme tel que le nôtre non seulement d'attirer de nouveaux étudiants et d'en garder le plus grand nombre, mais aussi de se démarquer de ses 'concurrents' en proposant des modalités d'apprentissage inédites et originales. Le format, le rythme et la qualité des activités comme du *feedback*, qui placent clairement

¹⁵ Cet acronyme désigne les quatre disciplines suivantes : Science Technologie Ingénierie Mathématiques.

et délibérément l'apprenant au cœur du dispositif d'enseignement/apprentissage, participent de cette ambition de valorisation/fidélisation. Parallèlement, cette initiative originale, quoique chronophage pour l'enseignante, est propre à notre programme et nous distingue des autres établissements universitaires en Nouvelle-Zélande, des cours du type Alliance française, ou de prestataires de formation en ligne.

Nous avons déjà signalé que ces activités n'étaient pas obligatoires et pour le moment, seul un petit nombre d'apprenants les incluent à leur apprentissage. Ceci étant, la régularité avec laquelle ces derniers soumettent leurs réponses est extrêmement encourageante. Ainsi, les 7 participants les plus assidus en 2017 (sur un total de 35)¹⁶ ont posté en moyenne 30 réponses chacun (sur les 39 activités incluses). De surcroît, les commentaires apportés par les apprenants lors des évaluations de cours de fin de semestre mentionnent fréquemment les activités SHARE¹⁷ sous un angle positif. Il s'agit donc d'une initiative que nous allons poursuivre. Encore une fois, ces différentes approches ne peuvent porter tous leurs fruits tout de suite ; elles s'épanouissent sur un temps long. Qui plus est, l'utilisation de ces outils numériques par l'équipe enseignante s'améliore et se peaufine au fil des ans, ce qui a pour effet d'en accroître la valeur pragmatique pour les apprenants.

L'outil numérique se révèle ici particulièrement bénéfique pour le suivi individuel et présente de meilleurs avantages à cet égard que le ferait une activité similaire en présentiel. En effet, lorsqu'un apprenant soumet une activité, la professeure la corrige très rapidement. Pour ce faire, elle emploie une police de couleur différente permettant de mettre l'erreur en lumière et de rectifier celle-ci. Dans certains cas, au lieu de remplacer une erreur par sa version correcte, la professeure peut rappeler une règle permettant à l'apprenant de s'auto-corriger, le renvoyer à la section idoine du matériel didactique, et/ou suggérer une référence utile (site en ligne, par exemple). Le format utilisé pour ces activités permet en outre de personnaliser les commentaires correctifs, en renvoyant au vécu de l'élève, en insérant des émoticônes, en faisant à son tour des commentaires plus personnels (Voir fig. 5). Cette approche met en valeur non seulement la performance langagière de l'apprenant, mais aussi ses circonstances personnelles. Elle renvoie à l'apprenant des signaux très positifs, l'assiste dans sa progression et l'encourage¹⁸. Enfin, ces activités contribuent à la cohésion du groupe classe. Lorsque la professeure met en valeur tel ou tel aspect de la performance d'un élève, ses co-apprenants peuvent s'en saisir et répondre à leur tour. À cet égard toutefois, l'enseignant doit négocier une ligne de crête assez subtile entre d'un côté la personnalisation valorisante, et de l'autre la préservation d'une communauté d'apprentissage. Mais de manière générale, dans le cadre d'une formation à distance, ce type d'approche, qui contribue grandement aux relations interperson-

¹⁶ Lors du premier semestre 2017, le cours pour débutant était encore offert en double mode i.e. en présentiel et à distance.

¹⁷ Évaluation de fin de premier et deuxième semestres 2017 : "My share activities [sic] contributed directly to my written assignments and particularly the oral test 2"; "Great feedback via stream, always prompt and so encouraging"; "The 'share' exercises were crucial to keep me on track and motivated"; "Submitting completed exercises [sic] for marking and feedback and the constant positive encouragement form [sic] my tutor. Sometimes I felt like giving up as it seemed too difficult but her encouragement kept me going".

¹⁸ On retrouve ici le 'bon agir' préconisé par D. Bruneton (2009).

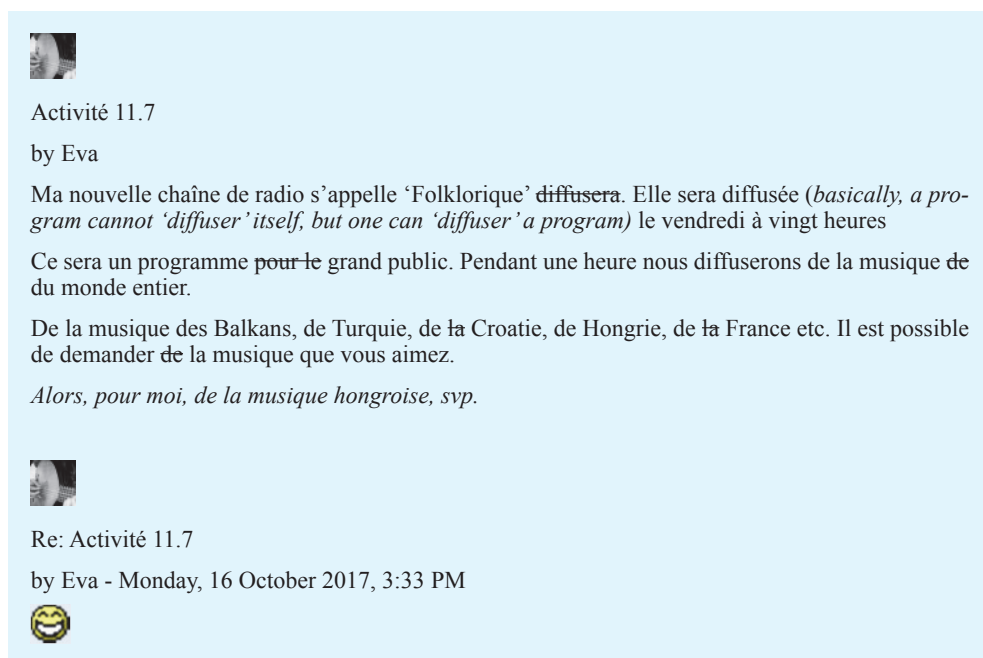


Fig. 5. Capture d'écran d'un échange SHARE.

nelles, se révèle réellement bénéfique, qu'il s'agisse d'objectifs langagiers, pédagogiques/méthodologiques, et pragmatiques.

Les commentaires de la correctrice sont en italiques et dans une police de couleur rose à l'origine.

NB : Dans un dernier commentaire, la professeure fait allusion au contexte personnelle de l'étudiante, Eva, qui est d'origine hongroise. L'étudiante répond à son tour à la professeure au moyen d'un émoticône.

On peut bien sûr corriger ce type d'activités en salle de classe, mais les contraintes de temps limitent la possibilité de sortir du champ des corrections strictement linguistiques (lexique et grammaire). Du point de vue de l'apprenant, ces contraintes de temps sont également beaucoup moins fortes en distanciel, car c'est à lui que revient la prérogative de choisir le moment où il fera telle ou telle activité et le temps qu'il pourra/voudra lui consacrer. De plus, ces activités étant disponibles sur un forum ouvert à l'intégralité du groupe classe, tous les apprenants peuvent bénéficier des corrections fournies. Cela ne serait pas automatiquement le cas en salle de classe, où il revient à l'élève de décider de partager ou non les résultats de son travail avec ses co-apprenants. Enfin, ces commentaires restent sur le forum tout au long du semestre. Au moment de la soumission des devoirs, ou bien dans le cadre des révisions précédant l'examen écrit, l'apprenant peut facilement revenir sur une activité et relire les corrections apportées par la professeure.

Reste que la correction d'exercices du type de nos activités SHARE se révèle chronophage. Il faut répondre rapidement, de manière détaillée et bien sûr très équitable. Les activités et leurs correctifs étant disponibles sur un forum accessible à tous les membres du groupe classe, il est impératif de faire preuve de tact et de valoriser

pareillement chaque apprenant. Nous nous fixons pour règle de répondre dans les vingt-quatre heures, les étudiants étant avertis dès le début du cours que l'équipe enseignante n'est pas disponible durant le week-end. Il est donc impératif de s'en tenir à cette règle qui relève d'une sorte de contrat moral passé entre apprenant et enseignantes. Chaque activité prend en moyenne 10 minutes à corriger. Si sept élèves répondent à la même activité dans les mêmes temps – ce qui est souvent le cas, car ceux qui font le choix de ce type de travail supplémentaire sont généralement très assidus, méthodiques et organisés – l'enseignante doit être en mesure de consacrer 70 minutes de son temps à ces interactions. L'apprenant peut en outre recontacter l'enseignante dans la foulée, pour demander une clarification ou soumettre une nouvelle version de sa réponse. Là encore, l'enseignante doit savoir réagir très rapidement. Si des imprévus viennent bouleverser son calendrier, celle-ci doit prévenir ses élèves en amont pour éviter les déceptions et/ou incompréhensions.

À ces contraintes organisationnelles de temps s'ajoutent divers obstacles préalablement évoqués dans le cas des tutoriels en ligne. Si un nombre un peu plus important d'apprenants participent aux activités SHARE (8 en moyenne) qu'aux e-TDs (4 en moyenne), il ne s'agit pas loin s'en faut de la majorité d'entre eux. Et parallèlement, comme c'est bien souvent le cas, ce sont les 'meilleurs' élèves qui se saisissent de ces possibilités d'interactions supplémentaires, c'est-à-dire ceux qui en ont, *a priori*, le moins besoin. Ce dilemme n'est pas inconnu des interactions en salle de classe ; nous savons que ce sont les élèves les plus assidus, les plus intéressés et souvent les plus compétents, qui participent le plus, posent des questions, prennent des risques. Comme nous le rappelle Brigitte Denis : « [...] quels que soient les environnements pédagogiques proposés, un minimum d'autonomie et une certaine motivation des apprenants sont nécessaires » (Denis, 2003 : 24). Toutefois, dans une salle de classe traditionnelle, l'enseignant peut repérer les élèves les plus timides et les 'forcer' à sortir de leur réticence. Si l'on peut encourager tout le groupe classe à participer aux e-TDs ou à nos activités SHARE, dans la réalité il nous est impossible de les forcer à le faire.

Ce problème n'est pas directement lié aux avancées technologiques, mais il en montre les limites, car aussi brillant soit-il, un outil numérique ne se révèle véritablement utile que lorsqu'il sert au plus grand nombre. Si certains apprenants s'inscrivent en formation à distance précisément parce qu'ils préfèrent travailler de leur côté, en autonomie, d'autres déclinent les outils numériques pour de 'mauvaises' raisons qui échappent souvent à la compétence des enseignants : problèmes d'ordre pratique (accès au réseau ; horaires des e-TDs), technique (compétences et savoir-faire) ou encore psychologique (timidité, réticence, hésitation). Ces difficultés jalonnent les modalités d'usage et la commodité de l'outil numérique dans l'enseignement-apprentissage.

6. Conclusion : atouts et limites du numérique

S'agissant des cours de FLE dispensés par l'université Massey, le recours aux outils numériques est absolument incontournable. Cet état de fait présente de nombreux atouts, mais aussi quelques challenges. Tout d'abord, l'équipe enseignante ne choisit pas ces outils en amont. Elle est tributaire des choix faits par l'institution, et il peut y avoir un hiatus entre d'une part l'outil numérique choisi par l'institution, et son

applicabilité pour l'enseignement-apprentissage d'une discipline particulière, en l'occurrence le FLE. Là réside le premier obstacle rencontré par l'équipe-enseignante dans la pratique du numérique. La solution repose fermement dans les mains de l'institution qui doit anticiper les besoins technologiques de ses enseignants ainsi que leur formation technique et pédagogique. C'est loin d'être toujours le cas. Or pour qu'un outil numérique révèle pleinement son utilité, il est impératif que l'équipe enseignante l'intègre, le plus en amont possible, dans sa stratégie pédagogique, qui plus est dans le cadre d'une formation exclusivement à distance. On ne peut pas se contenter d'un ajout numérique *ad hoc*. Un outil technologique aussi performant soit-il ne sert à rien s'il ne s'inscrit pas dans un protocole clairement défini. Il importe donc de bien maîtriser l'outil en question. Là encore ce n'est pas toujours le cas et peut présenter de vrais dilemmes lorsque l'enseignant doit faire face à des problèmes techniques, ce qui n'est pas rare dans le cas des e-TDs, et se trouver dans l'incapacité de dépanner ses élèves. Par ailleurs, il peut y avoir un décalage entre les outils numériques mis à la disposition des apprenants dans le cadre de leur formation et ceux qu'ils utilisent dans leur vie de tous les jours. Les premiers peuvent vite sembler démodés à des *Millennials* qui, de surcroît, sont généralement beaucoup plus à l'aise dans la sphère numérique que leurs enseignants ! Pour toutes ces raisons, les institutions ont une responsabilité réelle de concertation, d'encadrement, de formation et de soutien avec les enseignants comme avec les apprenants.

La deuxième difficulté concerne le niveau d'engagement des apprenants dans les activités non-obligatoires qui leur sont proposées. Dans le cas de la formation en FLE proposée par Massey, faudrait-il rendre les e-TDs et les activités SHARE obligatoires, ou tout du moins un pourcentage d'entre eux/elles, afin d'assurer une plus grande participation ? Ce pourrait être relativement simple à mettre en place dans le cas des activités écrites, en accordant un pourcentage de la note interne à la participation en ligne (par exemple : 5% pour au minimum 25% des activités SHARE soumises à la correction). Mais il faudra alors s'assurer que l'enseignante responsable des corrections dispose du temps nécessaire pour les faire. Avec une moyenne de 35 apprenants par cours, cela pourrait représenter jusqu'à 6 heures de correction ! Qui plus est, on doit réfléchir aux conséquences qu'une telle initiative peut avoir sur le temps de travail des apprenants. Comme nous le rappellent Thierry Chanier et Anna Vetter : « L'institution de formation doit d'abord penser aux conditions de travail de ses formateurs et apprenants lorsqu'ils ne sont pas dans ses murs » (Chanier & Vetter, 2006 : 71). Or des apprenants faisant le choix d'une formation à distance ne le font-ils pas précisément pour être maîtres de leur temps ?

Dans le cas des e-TDs, la participation obligatoire est encore plus complexe à mettre en place pour de multiples raisons : disparités dans l'accès au réseau, incompatibilité des créneaux horaires, saturation de la plateforme *AdobeConnect*. Difficile de donner un temps de parole égal à plus de 8 apprenants par e-TDs. Il faudra donc en multiplier le nombre, ce qui implique une grande disponibilité de la tutrice, qu'il faudra rémunérer en conséquence. À l'heure des coupes budgétaires incessantes, il est peu probable que les départements de FLE voient cette initiative d'un bon œil ! Dans l'alternative, on fera tourner les apprenants, ce qui veut dire que les plus motivés ne pourront participer qu'à un nombre plus réduit d'e-TDs. C'est une possibilité. Reste toutefois qu'introduire un élément de coercition dans notre protocole pédagogique demeure problématique. Participer parce qu'on doit le faire et risque d'être

pénalisé au niveau de sa note finale est une chose, mais participer de son plein gré parce qu'on voit bien tous les avantages que cela présente pour son apprentissage en est une autre, évidemment bien meilleure. Les évaluations de cours peuvent éventuellement jouer un rôle à cet égard¹⁹ dans la mesure où des commentaires approbatifs concernant les e-TDs et/ou les activités SHARE peuvent inciter de futurs apprenants à inclure ces modalités d'apprentissage dans leur parcours, mais combien sont-ils à lire ces évaluations ?

Ceci étant, indépendamment des difficultés réelles que continue à présenter la présence du numérique dans l'enseignement-apprentissage du français à distance, les avantages nous semblent l'emporter sur les inconvénients. Pour l'essentiel, les deux outils numériques majoritairement employés dans nos cours servent les objectifs que nous nous sommes fixés et contribuent à l'enseignement/apprentissage de notre programme. Ils participent d'une approche pédagogique cohérente en opérant dans une logique complémentaire qui n'échappe d'ailleurs pas aux apprenants puisque ce sont souvent les mêmes qui participent aux e-TDs et aux activités SHARE, ayant compris l'apport positif de ces activités conjointes pour la progression de leur compétence orale (e-TDs) et écrite (activités SHARE). Ces outils jouent de surcroît un rôle positif dans la création et la pérennisation d'une communauté d'apprentissage, en atténuant l'isolement que peuvent ressentir des apprenants en distanciel et en réduisant l'éloignement au sein des participants. Les rencontres hebdomadaires sur *AdobeConnect* tout comme les corrections ponctuelles sur forum permettent un vrai encadrement de l'apprenant par l'équipe enseignante qui lui apporte, en temps réel ou à tout le moins très rapidement, son expertise, mais aussi son soutien affectif et méthodologique.

L'esprit communautaire et l'indépendance dont il faut faire preuve pour réussir dans ces cours, sont des ressorts pédagogiques qui se sont développés en grande partie grâce au numérique. Ruben R. Puentedura a élaboré un modèle (SARM. Voir Puentedura, 2006) permettant d'utiliser les technologies numériques dans l'enseignement et d'évaluer leur impact sur l'apprentissage. Ce modèle compte quatre étapes allant des tâches les plus basiques aux plus complexes. On a tout d'abord la substitution : ici la technologie se substitue à des tâches simples (au lieu d'écrire à la main sur une feuille de papier, on tape son texte sur *Word*). Vient ensuite l'augmentation : la technologie apporte un outil supplémentaire qui améliore la tâche (l'outil *TrackChange* sur *Word*). Elle est suivie de l'étape de la modification : la technologie permet de produire de nouvelles tâches (les élèves peuvent recevoir les commentaires de leur professeur sur *Google Classroom*). Arrive enfin l'étape de la transformation : les tâches et objectifs fixés ne pourraient se concrétiser sans la technologie. C'est dans cette dernière catégorie qu'entre le dispositif numérique utilisé par Massey. Les e-TDs sur *AdobeConnect* tout comme le forum d'activités SHARE permettent de développer, d'encadrer et de valoriser l'autonomie et la responsabilisation de nos apprenants. Si des obstacles subsistent, il nous semble évident que l'apport numérique dans l'enseignement/apprentissage des cours de FLE proposés en distanciel par l'université Massey s'avère positif et nous permet de continuer à placer nos apprenants au cœur de notre pédagogie.

¹⁹ Brigitte Denis note ainsi que "la collecte de données *a posteriori* sur la satisfaction et le vécu des apprenants, puis leur diffusion auprès des tuteurs peut aussi induire une démarche de régulation des tuteurs" (Denis, 2003 : 39).

Références bibliographiques

- Bayle, A., Rodrigues, C. & C. Wigham, (2012) « Analyse de *Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel* » in *Alsic* [En ligne]. Vol. 15, n° 3. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/alsic/2551> [Dernier accès le 20/09/2018].
- Blanc-Vallat, C., (2016) « Impact du contexte d'enseignement/apprentissage sur la formation et les stratégies enseignantes en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire chinois » in *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne]. Vol. 13, n°1. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/rdlc/569> [Dernier accès le 20/09/2018].
- Bucheton, D., (2009) *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, Octarès éditions.
- Chanier, T. & A. Vetter, (2006) « Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone » in *Alsic-Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*. Vol. 9, pp. 61-101.
- Denis, B., (2003) « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? » in *Distances et Savoirs*. Vol. 1, pp. 19-46.
- Lalande, M-A., (2014) « Viser plus haut : Bloom et Vygotski dans la classe » [En ligne]. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=aqWSRkvgJ28> [Dernier accès le 20/09/2018].
- Michaud G., Desaulniers, A . & J. Bertrand, (2018) « L'enseignement des langues par la tâche : le cas d'un cours visant les compétences informationnelles » in *Nouvelle Revue Synergies Canada*. Vol. 11, pp. 1-11.
- Puente dura, R. P., (2006) « Transformation, Technology and Education » in *Hippasus* [En ligne]. Disponible sur : <http://hippasus.com/resources/tte/> [Dernier accès le 20/09/2018].
- Rassart, E., (2018) « Concevoir un parcours d'auto-apprentissage guidé de la prononciation du FLE sur Moodle » in *Nouvelle Revue Synergies Canada*. Vol. 11, pp. 1-13.