



Un cas d'utilisation de Moodle pour ouvrir la classe de FLE en contexte d'hétérodirection

Eglantine Guély Costa¹

Recibido: 20 de febrero de 2018 / Aceptado: 16 de septiembre de 2018

Résumé. Dans cet article, nous présentons une tentative d'introduction du numérique dans un cours de Français Langue Etrangère (FLE) de l'Université Technologique du Paraná ayant pour objectif d'ouvrir des possibilités de choix à l'apprenant en termes d'apprentissage. Un parcours en laboratoire informatique, représentant 25% du temps de formation, a ainsi été conçu en complément d'un cours traditionnel de niveau A2-B1. Nous montrerons comment le recours à la plate-forme Moodle, utilisée pour mettre à disposition des ressources et des tâches réflexives, a permis d'introduire un micro dispositif d'autoapprentissage dans cette institution très ancrée dans le paradigme traditionnel de l'hétérodirection. Notre analyse présente les données collectées grâce à l'usage des apprenants de cette plate-forme (activité, journaux de bord et projets réalisés). Nous espérons ainsi participer à diffuser des pistes d'utilisation des TICE utiles pour concentrer l'activité pédagogique plutôt sur apprendre ou laisser apprendre que systématiquement enseigner.

Mots clés : Autonomie, ouverture, FLE, Moodle.

[es] Un caso de utilización del Moodle para abrir un aula de FLE en contexto de heterodirección

Resumen. Presentamos un intento de introducir lo digital en un curso de Francés Lengua Extranjera (FLE) de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná centrado en las posibilidades de elección ofrecidas al estudiante en términos de aprendizaje. Propusimos un curso de nivel A2-B1 con un 25% del tiempo de clase en un laboratorio de lengua. Enseñaremos cómo el uso de Moodle, volcado a una plataforma con recursos y tareas reflexivas, nos permitió introducir un dispositivo de microaprendizaje autónomo en esta institución muy anclada en el paradigma tradicional de la heterodirección. Nuestro análisis presenta los datos recogidos gracias al uso de los estudiantes de esta plataforma (actividades, bitácoras y proyectos realizados). De esta manera, esperamos participar en la difusión de algunos métodos de uso de las TICE útiles para enfocar la actividad pedagógica más hacia aprender o dejar aprender que automáticamente en enseñar.

Palabras clave: Autonomía, apertura, FLE, Moodle.

[en] Using Moodle to open a FSL classroom in hetero-direction context

Abstract. This article introduces ICT in a French as a Second Language (FSL) course of the Technological University of Paraná centered on opening the possibilities of choice offered to the learner in terms of learning. An A2-B1 course has been proposed with 25% of the classroom time relocated in a computer lab. It shows how the use of Moodle, as a platform of curation of resources and reflexive

¹ Universidade Tecnológica Federal do Parana (UTFPR) (Brésil)
eglantineguely@msn.com

tasks, allows to introduce a micro self-learning system in this institution very much anchored in the traditional paradigm of heterodirection. The analysis presents the data collected thanks to the use of this platform by the learners (tasks, logbooks and projects). The aim is contribute to the dissemination of ICT resources as a way to focus on the task of learning and letting learn instead of systematically teaching.

Keywords: Autonomy, openness, FSL, Moodle.

Sommaire : Introduction. Technologie, enseignement/apprentissage et classe de FLE. Autonomie, autodirection et ouverture. Un contexte d'hétérodirection et d'enseignement traditionnel : les cours de FLE à l'Université Technologique du Parana. Cadre de l'expérience : contexte, public et dispositif conçu. Processus d'apprentissage et données récoltées. Conclusion.

Cómo citar : Guély Costa, E. (2018). « Un cas d'utilisation de Moodle pour ouvrir la classe de FLE en contexte d'hétérodirection ». *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, Vol. 33, Núm. 2 : 175-193.

Introduction

L'autonomie de l'apprenant est souvent associée à l'utilisation des technologies dans l'apprentissage des langues, que ce soit du point de vue de l'indépendance de l'apprenant (gestion du temps et de l'accès aux contenus) ou de celui de l'autonomie langagière (accès à des matériels et situations de communication authentiques). Dans le même ordre d'idée, la notion d'ouverture est souvent associée à la formation à distance ou en ligne, qui peut offrir à l'apprenant de plus amples libertés de choix que les cours traditionnels en salle de classe notamment en matière de gestion de l'espace et du temps. À l'Université Technologique du Paraná (UTFPR), les cours de FLE sont organisés de manière traditionnelle dans une perspective d'hétérodirection : cinq niveaux différents sont proposés, pour des cours d'un semestre à raison de deux fois deux heures par semaine. Les apprenants achètent une méthode de FLE du commerce choisie par l'équipe enseignante, laquelle sert de guide aux activités pédagogiques.

Ce type de cours ne permet que de répondre de manière ponctuelle aux besoins spécifiques des apprenants, qui ont des profils variés, et des perspectives d'études ou de travail dans des contextes et des pays francophones différents. Nous avons donc mené une expérience d'introduction d'une pédagogie plus autonomisante dans ce contexte, en contournant les nombreux obstacles liés à la culture d'hétérodirection de l'institution grâce à l'utilisation de Moodle et d'un laboratoire équipé d'ordinateurs.

Nous présenterons ainsi dans cet article ce contexte particulier, des principes théoriques pouvant orienter une pédagogie plus ouverte, flexible et centrée sur l'apprenant, et cette expérience de délocalisation partielle de la salle de classe en laboratoire. Nous montrerons comment l'introduction de ce type de pratique ouvre des possibilités de choix d'objectifs et de contenus pour les apprenants, et leur permet de mettre en œuvre des parcours individualisés. Notre analyse portera sur les données collectées avec trois groupes d'apprenants ayant utilisé ce micro dispositif, et tentera d'ouvrir des pistes d'utilisation des TICE utiles pour centrer l'activité pédagogique plutôt sur le fait d'apprendre ou laisser apprendre que sur celui d'enseigner.

Technologie, enseignement/apprentissage et classe de FLE

La relation entre apprentissage des langues et utilisation des technologies recouvre des situations d'apprentissage et d'enseignement très variables. Des distinctions et catégorisations peuvent être réalisées de nombreuses manières, par exemple en focalisant sur des caractéristiques liées aux équipements (fixes/mobiles), aux ressources (authentiques/didactiques), aux aspects sociaux (individuel/collaboratif), au temps de la communication (synchrone/asynchrone) ou encore au lieu (espace scolaire/espace privé), entre autres. Selon la catégorisation choisie, les aspects techniques et pédagogiques interagissent de manière variable, les TICE pouvant simplement améliorer la qualité et l'accès à des supports pédagogiques utilisés depuis très longtemps en classe de langue (audio, vidéo, texte, ressources des médias, etc.) ou susciter des situations d'apprentissage réellement nouvelles ou renouvelées (multimodalité, écriture ou apprentissage collaboratifs, *mobile learning*, réalité augmentée, etc.). Les méthodes de FLE intègrent de plus en plus des innovations technologiques aux formats des livres et cahiers d'exercices pour suivre ce courant porteur de l'innovation. Pourtant, l'offre actuelle ne met en avant que de manière partielle et incomplète les possibilités offertes par l'Internet et les technologies de nos jours. Ces méthodes intègrent principalement des outils conçus pour faciliter l'utilisation du TBI par l'enseignant et des exercices numériques pour l'apprenant, ce qui passe ainsi à côté des possibilités de communication en ligne ou de la réalisation de tâches réelles sur le web (Guichon & Soubrié, 2013). L'usage ainsi proposé des TICE se situe sur le plan de l'amélioration ou augmentation de l'existant (Puentedura, 2010) et non dans un usage de transformation. Ce constat nous rappelle la position de Clark, qui dénonçait déjà dans les années 80 le fait que les médias « sont de simples véhicules qui livrent l'instruction, mais n'influencent pas plus la réussite de l'étudiant que le camion qui livre les épicerie ne provoque de changements dans notre nutrition » (Clark, 1983: 445). Sans changement de paradigme didactique, l'introduction du numérique ne peut renouveler les pratiques en profondeur.

Si l'on observe la didactique des langues sous l'angle du triangle pédagogique (Houssaye, 1988), de manière traditionnelle, l'enseignant articule la relation de médiation entre le savoir et l'apprenant. Les méthodes actuelles de FLE et leurs supports numériques proposent toujours ce même modèle, où le savoir est délimité, découpé, circonscrit, délivré par l'enseignant (et son TBI) et la méthode (et ses exercices et ressources limitées) à un apprenant qui reçoit et exécute. C'est un modèle où « le savoir est comme cette bonne nourriture que déverse le formateur, telle une mère nourricière, dans la bouche assoiffée du formé » (Maurin, 2004: 199), et où la question de l'accès direct de l'apprenant au savoir est simplement éludée. Les TICE sont pourtant susceptibles de soutenir une évolution de ce paradigme, les apprenants ayant de nos jours accès aux ressources, aux médias, et à une immensité de manières de pratiquer la langue, à condition que la relation pédagogique les y autorise et les y soutienne. C'est cette position de facilitateur qui nous semble une voie pour modifier le paradigme éducatif de la classe de FLE, et pour offrir aux apprenants des conditions d'utilisation des TICE susceptibles de les aider à gérer la complexité des possibilités qui s'offrent à eux. Faciliter est une posture de l'enseignant qui « au lieu de consacrer de longues périodes de temps à organiser son cours et préparer ses leçons (...) s'efforce de réunir des moyens qui permettront à ses étudiants de faire un apprentissage expérientiel approprié à leurs besoins » (Rogers &

Le Bon, 1974 : 20). Dans un triangle pédagogique renouvelé, le savoir est accessible directement à l'apprenant grâce au numérique et en particulier à l'Internet. Il assume une posture active et cherche à construire son autonomie et son indépendance, pour endosser toutes les facettes de l'acteur social qu'il a besoin de devenir dans la langue étrangère. L'enseignant n'est alors plus le détenteur du savoir, mais un expert de l'apprentissage des langues susceptible d'orienter, conseiller, soutenir et ouvrir des voies possibles à l'apprenant. Notre proposition d'introduction des TICE à l'UTFPR s'inscrit ainsi dans une tentative de modification du contexte de formation centré sur « faire apprendre » vers un objectif de « laisser apprendre » (Puren, 2004).

Autonomie, autodirection et ouverture

La question de l'autonomie de l'apprenant surgit ainsi lorsque l'on s'interroge sur les éléments au cœur d'un renouvellement des postures en milieu éducatif. En langues étrangères, ce sont les travaux sur les centres de ressources qui ont permis les premiers de mettre en lumière les conditions matérielles et pédagogiques de l'exercice d'apprentissages autonomes en contexte institutionnel (Albero, 1998; Esch, 1994; Gardner & Miller, 1999). Autonomie et autodirection y sont souvent entendues comme synonymes, c'est-à-dire comme « la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage » (Holec, 1979: 32), soit avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire:

- la détermination des objectifs
- la définition des contenus et des progressions
- la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre
- le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.)
- l'évaluation de l'acquisition réalisée (Holec, 1979: 32).

Assumer ces responsabilités relève de capacités de l'apprenant en termes de savoir apprendre, et de savoir apprendre des langues (Holec, 1990), mais aussi de la structure du dispositif pédagogique qui peut offrir du soutien à la réflexivité et à la construction de ces savoirs méthodologiques, à travers des journaux de bord par exemple (Chateau & Zumbihl, 2010) ou plus fréquemment grâce à une posture non-directive de l'enseignant, le conseil à l'apprentissage (Gremmo, 1995; Mozzon-McPherson, 2007; Reinders, 2008).

Le terme capacité implique aussi un autre angle, celui de la *possibilité* pour l'apprenant d'exercer les décisions qui concernent son apprentissage. De ce point de vue, il n'est pas question de s'interroger sur les compétences de l'apprenant, mais sur les possibilités, voire le pouvoir, qu'on lui accorde au sein du dispositif. La question de l'autonomie s'articule ainsi à celle de l'ouverture, c'est-à-dire au « degré de liberté de choix pour l'apprenant en termes de gestion des composantes de son environnement éducatif » lesquelles peuvent concerner des « composantes spatio-temporelles (lieu, temps, rythme), des composantes de la communication éducative médiatisée (supports d'apprentissage, outils de communication, personnes-ressources) et des composantes pédagogiques (objectifs, cheminement, séquence, format, méthodes, contenus, évaluation) » (Jézégou, 2007 : 346).

Dans cette logique, la notion d'ouverture met en relation différents éléments : plus un dispositif est ouvert – plus celui-ci offre des libertés de choix à l'apprenant dans la gestion de son parcours pédagogique, dans le choix de ses modalités de communication, et dans la gestion de l'espace et du temps – et plus ce dispositif autorise l'apprenant à exercer son autonomie (Moore, 1993). Au contraire, un dispositif n'offrant à l'apprenant que peu de possibilités de choix au regard de son parcours et de la gestion de son activité ne lui permet pas (ou peu) d'exercer son autonomie (Moore, 1993). La figure 1 ci-dessous représente le continuum entre degré de liberté de choix offert à l'apprenant et possibilité d'exercice de l'autonomie, ces paramètres étant liés à l'ouverture ou fermeture du dispositif, et au contrôle de l'activité d'apprentissage (hétérostructuration ou autostructuration).

En salle de classe, l'apprenant n'a en général que très peu de contrôle sur les aspects spatio-temporels de son apprentissage, les contraintes institutionnelles de lieu et de temps étant fixées par les institutions. La question des objectifs, des contenus, des activités et de l'évaluation reste principalement entre les mains de l'enseignant, souvent lui-même contraint de suivre les directives imposées par l'institution. En formation à distance, les apprenants sont en général plus libres de gérer les conditions spatio-temporelles de l'apprentissage, mais ont rarement plus de liberté de choix en ce qui concerne les composantes pédagogiques de la formation suivie. Dans les deux cas, l'apprenant qui exerce son autonomie le fait souvent à l'encontre du dispositif : il refuse d'exécuter certaines tâches, réalise des tâches non prévues, les modifie, ou encore abandonne. À l'autre extrême du paradigme, l'apprenant qui pratique par lui-même la langue grâce à des ressources numériques est confronté au problème du choix entre sites Internet spécialisés, ressources des médias, applications, exercices, musique, films, sites de tandem, MOOC, etc. L'apprenant peu capable de prendre des décisions concernant son apprentissage peut alors se rabattre sur une application ou un exerciceur qui lui dictera les actions à effectuer – les applications pour le FLE actuellement disponibles étant conçues sur le paradigme de l'hétérodirection (Do Canto Winter Dos Santos, 2017). C'est au sein de ce conti-

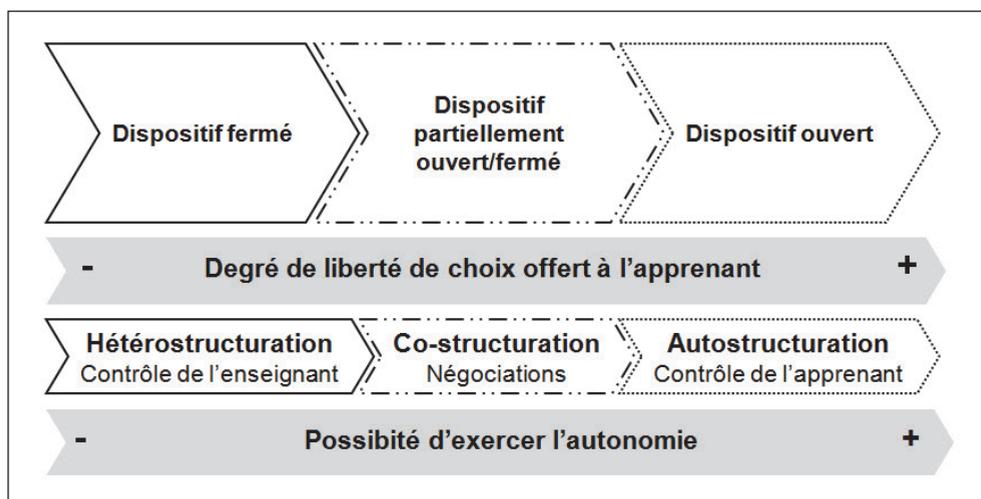


Figure 1 : Articulation ouverture / autonomie, d'après Jézégou (2005, p.109, 2010).

num que nous souhaitons proposer une utilisation du numérique qui vienne ouvrir au moins partiellement la classe de FLE traditionnelle, dans un espace de contraintes repensé pour permettre à l'apprenant d'exercer un peu d'autonomie. Quand les dispositifs ouverts en didactique des langues sont déjà modélisés à travers les centres de ressources (Poteaux, 2007; Rivens Mompean, 2012), et que la salle de classe peut être considérée comme un dispositif plutôt fermé, c'est dans l'interstice qu'il nous semble que l'introduction du numérique peut renouveler des méthodologies et perturber des paradigmes établis.

Un contexte d'hétérodirection et d'enseignement traditionnel : les cours de FLE à l'Université Technologique du Parana

L'Université Technologique Fédérale du Paraná (UTFPR) est une institution ancienne pour le Brésil, créée en 1910 en tant que centre de formation d'apprentis dans des domaines techniques (Queluz, 2010), et devenue université récemment, en 2005², avec cinquante pour cent des formations centrées sur l'ingénierie. Ce profil particulier – une école devenue université, une institution ancienne, mais une jeune institution d'enseignement supérieur – fait que sa pédagogie oscille entre tradition et modernité. On y enseigne les langues étrangères depuis 1968 dans le campus Curitiba, dans un centre de langues aujourd'hui associé à un département de langues étrangères créé en 2008. Le centre de langues est un service pour les étudiants, la langue étrangère n'étant pas incluse dans les matières obligatoires des principaux cursus de cette université. Le français y connaît un certain succès, dans la mesure où les étudiants en ingénierie peuvent bénéficier de bourses pour étudier dans des universités partenaires françaises, obtenir un double diplôme d'ingénieur en France, ou encore travailler au Canada.

Les cours de français du centre de langues sont influencés par un modèle traditionnel et très fortement hétérodirigé : les cours ont lieu en salle de classe, pour des groupes de 25 apprenants maximum, à raison de deux fois par semaine, pendant un semestre. On y enseigne à partir d'une méthode de FLE du marché, en suivant des objectifs communicatifs généraux visant un niveau B1 à l'issue de 5 semestres de formation. Les groupes sont généralement formés d'étudiants en ingénierie, de diverses spécialités, mais aussi d'étudiants de cours plus récents dans l'institution, tels que des étudiants de licence de lettres ou éducation. Dans les cours sont aussi souvent présents des membres du personnel de l'université, en particulier des enseignants-chercheurs participant à des projets de recherche ou de coopération institutionnelle avec des universités francophones. Les universités brésiliennes publiques ayant une fonction spécifique, « l'extension universitaire », une mission vouée au service de la population résidant dans les alentours des campus, quelques places sont systématiquement attribuées à des personnes extérieures à l'université. Cette relative hétérogénéité des profils, des âges, des statuts, des projets et des objectifs des apprenants peut créer un sentiment d'insatisfaction au regard d'un programme d'enseignement rigide et centré sur un français « général » durant 5 semestres. Afin de mieux appréhender cette hétérogénéité et de laisser de l'espace aux projets individuels des apprenants dans l'espace-temps collectif, nous avons mis en place un réaménagement

² <http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/historico>

ment du dispositif. En l'absence de centre de ressources en langues dans l'institution, l'utilisation d'un laboratoire nous a semblé une option susceptible de répondre à cet objectif. Les contraintes institutionnelles que nous devons respecter comprenaient des aspects pédagogiques (utiliser la méthode de FLE choisie par l'équipe pédagogique), réaliser deux évaluations comprenant chacune une évaluation dans les quatre aptitudes (expression et compréhension orales et écrites), et accompagner en présentiel les apprenants, 100% du temps de formation, dans le même espace physique.

Cadre de l'expérience : contexte, public et dispositif conçu

Afin d'ouvrir les décisions pédagogiques au choix de l'apprenant et d'éviter de programmer des séances prescriptives au laboratoire comme cela se faisait avant l'implantation des centres de ressources (Bouillon, 1971; Holec & Kuhn, 1971), nous avons cherché à utiliser Moodle pour offrir un panel de suggestions de ressources utilisables par les apprenants (Carette & Holec, 1995), et conçu des tâches ouvertes incitant à la réflexivité dans un carnet de bord (Chateau & Zumbihl, 2010). Concrètement, nous avons décidé de passer 25% du temps formation au laboratoire pour que les étudiants puissent mener un projet personnel d'apprentissage. Nous avons aussi intégré aux évaluations formelles deux présentations orales portant sur la présentation et l'exécution des projets des apprenants et une évaluation écrite portant sur les travaux postés sur la plateforme. Le microdispositif se rattachait ainsi au dispositif traditionnel via le cadre évaluatif, bien qu'au sein de ces évaluations aient été pris en compte des éléments méthodologiques en plus des éléments linguistiques. Un espace a été créé sur Moodle où réaliser les tâches du carnet de bord et ainsi aider l'apprenant à construire son parcours étape par étape, à savoir définir ses objectifs, choisir des activités et des contenus, mettre en œuvre son projet et l'évaluer. Ces éléments sont en effet essentiels autant pour ouvrir un parcours d'apprentissage selon Jézégou (2010) que pour permettre l'exercice de l'autonomie selon Holec (1979). Nous avons également effectué une présélection de ressources en ligne pour faciliter le choix des apprenants et inciter à l'exploration. Le micro-dispositif tente ainsi d'ouvrir des possibilités de choix aux apprenants et de leur donner le pouvoir d'exercer certains choix. Les tâches réflexives viennent offrir la possibilité à l'apprenant de prendre conscience de son apprentissage et structurent les échanges avec l'enseignant, afin de mieux pouvoir accompagner l'apprenant dans la construction de son projet personnel d'apprentissage.

Nous représentons dans le tableau de la figure 2 un résumé des principales différences entre le dispositif original du cours de FLE et le microdispositif au laboratoire, les éléments en gris foncé représentant des aspects où les libertés de choix offertes à l'apprenant sont très restreintes, quand les éléments en gris clair laissent plus d'espace à sa prise de décision. Ces critères se basent sur les travaux de Jézégou pour évaluer l'ouverture d'un dispositif, en particulier sur la grille GEODE (Jézégou, 2010).

Nous avons utilisé ce microdispositif avec trois groupes de niveau 4 (4^{ème} semestre d'apprentissage du FLE) de notre centre de langues, à savoir des apprenants de niveau A2-B1, avec deux groupes au premier semestre 2016 et le troisième au second semestre 2016. Le premier groupe (groupe A) comprenait 10 apprenants, le second (groupe B),

Tableau 1 : Les composantes du dispositif original et du microdispositif conçu.

	Dispositif original du cours de FLE	Microdispositif au laboratoire
Composantes spatio-temporelles	2 heures de 2 fois par semaines	2 heures 2 fois par mois
	Cours en salle de classe avec méthode de FLE et ordinateur et projecteur pour l'enseignant	Laboratoire de langue équipé d'ordinateurs individuels, casques et Internet
	Rythme donné par l'enseignant aux activités de groupe	Rythme défini par l'apprenant avec le soutien de l'enseignant
Composantes pédagogiques	Objectifs définis par l'enseignant et la méthode	Objectifs définis par l'apprenant avec le soutien de l'enseignant
	Cheminement proposé par la méthode et réadapté par l'enseignant	Cheminement proposé par l'apprenant avec le soutien de l'enseignant
	Contenus définis par la méthode et l'enseignant	Contenus définis par l'apprenant avec le soutien de l'enseignant
	Évaluation définie par l'enseignant	Auto-évaluation réalisée par l'apprenant et prise en compte par l'enseignant
Composantes de la communication éducative médiatisée	Supports d'apprentissage définis par la méthode et complétés par l'enseignant	Supports d'apprentissage choisis par l'apprenant
	Outils de communication définis par l'institution (e-mail)	Outils de communication définis par l'institution (e-mail et Moodle)
	Personnes-ressources disponibles en salle de classe : enseignants et autres apprenants	Personnes-ressources à la disposition de l'apprenant : enseignants, autres apprenants, partenaires de tandem, locuteurs natifs à distance...

11 apprenants, et le troisième (groupe C), 12 apprenants. Chacun des groupes présentait une relative hétérogénéité de profils, selon les données issues du système informatique gérant les inscriptions : 61% de ces apprenants étant des étudiants de l'institution, 12% des enseignants, 15% des lycéens du lycée technique rattaché à l'institution, et 12% des externes. Au regard des domaines de spécialité, on observe également une hétérogénéité plus ample que ce à quoi on peut s'attendre dans une université « technologique », avec seulement 40% des étudiants en formation d'ingénieur.

Si la didactique du FLE cherche en général à proposer des formations ciblant au plus près le besoin des étudiants, on remarque que le public des cours de notre centre de langues n'est ni vraiment un public de FOU, avec seulement 61% des apprenants en cours d'études, ni un public pour le FOS, avec seulement au sein de ce panel 55% des apprenants étudiant dans le domaine technique ou technologique. Cette hétérogénéité est un facteur qui a été essentiel pour nous inciter à introduire un espace pour l'individualisation et l'ouverture aux objectifs de chacun.

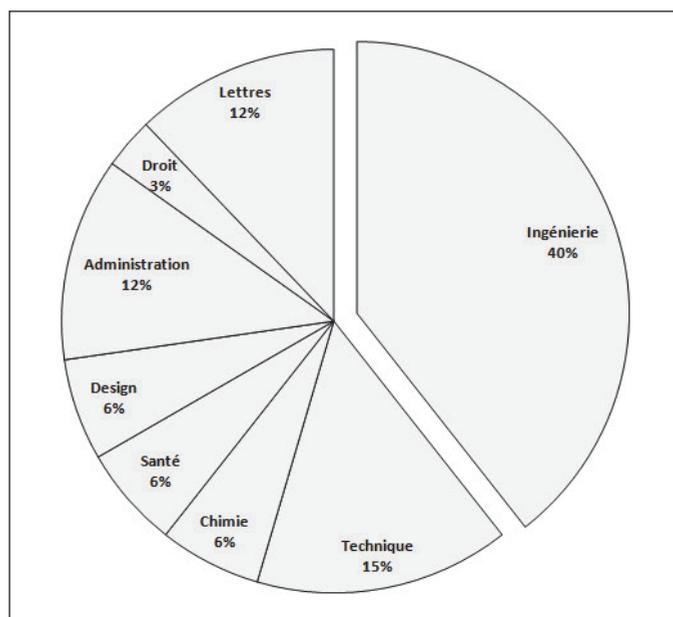


Figure 2 : Répartition par domaine des 33 apprenants du panel.

Processus d'apprentissage et données récoltées

Nous présenterons à présent les caractéristiques des séances réalisées au laboratoire avec le soutien de la plate-forme Moodle, et commenterons directement quelques résultats obtenus avec ces trois groupes, afin de rendre compte de la spécificité de la dynamique de formation proposée, et de l'interaction entre ouverture, autonomie et technologies dans ce contexte. La première tâche proposée, pour la première séance au laboratoire, concerne la réalisation d'une biographie langagière succincte de l'apprentissage du français de chaque apprenant (Fig. 2). Cette tâche a pour objectif de provoquer un premier niveau de réflexion sur l'apprentissage, afin de faire prendre conscience à l'apprenant de la pertinence de son ressenti et de ses projets pour l'orientation de son parcours.

Les apprenants ont détaillé ici des aspects variés de leur apprentissage, lesquels ont servi de point de départ à la construction des projets individuels. Au regard des différentes composantes que ce dispositif cherche à ouvrir, nous nous intéresserons aux motivations des apprenants pour apprendre la langue française et à leurs objectifs (Figure 4).

Pour un tiers des apprenants, apprendre le français s'inscrit dans l'envie de voyager dans des pays francophones. C'est une information pertinente par rapport aux contenus usuellement enseignés dans les méthodes de FLE généralistes comme celle utilisée à l'UTFPR, où la posture de touriste est souvent celle endossée par les apprenants dans les activités. À l'opposé, pour huit apprenants apparaît le projet d'étudier à l'étranger, pour cinq d'entre eux celui de migrer, quand six apprenants envisagent d'utiliser le français dans leur vie professionnelle. La grande majorité de ces apprenants réussissent à exprimer des motivations concrètes et à envisager l'apprentissage

de la langue dans une perspective en relation avec leurs projets individuels. Onze apprenants citent pourtant comme motivation le seul perfectionnement linguistique, ce que l'on peut interpréter comme une difficulté à formuler des objectifs ou à exprimer des motivations. Cela s'observe en effet dans le cadre du conseil à l'apprentissage : « Ce qu'un apprenant ne peut pas dire n'est pas accessible à sa cognition : le conseiller considérera donc que l'apprenant ne possède pas les critères qu'il ne formule pas » (Gremmo, 1995: 35). Dans les objectifs concrets énoncés par les apprenants (Figure 5), on retrouve de la même manière des objectifs trop généraux pour donner lieu à un projet, tels que travailler les différentes aptitudes, la grammaire ou encore le vocabulaire. Plus des deux tiers des objectifs cités (68/97) représentent en revanche des objectifs plus précis, comme se préparer pour une certification, parler dans une situation précise, écrire un certain type de texte, ou encore écouter un genre



Figure 3 : Tâche numéro 1, biographie langagière de l'apprenant.

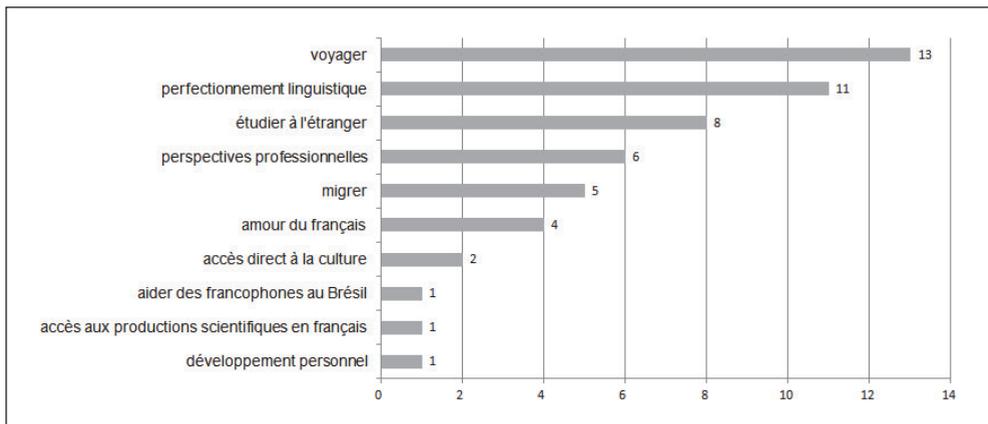


Figure 4 : motivations des apprenants.

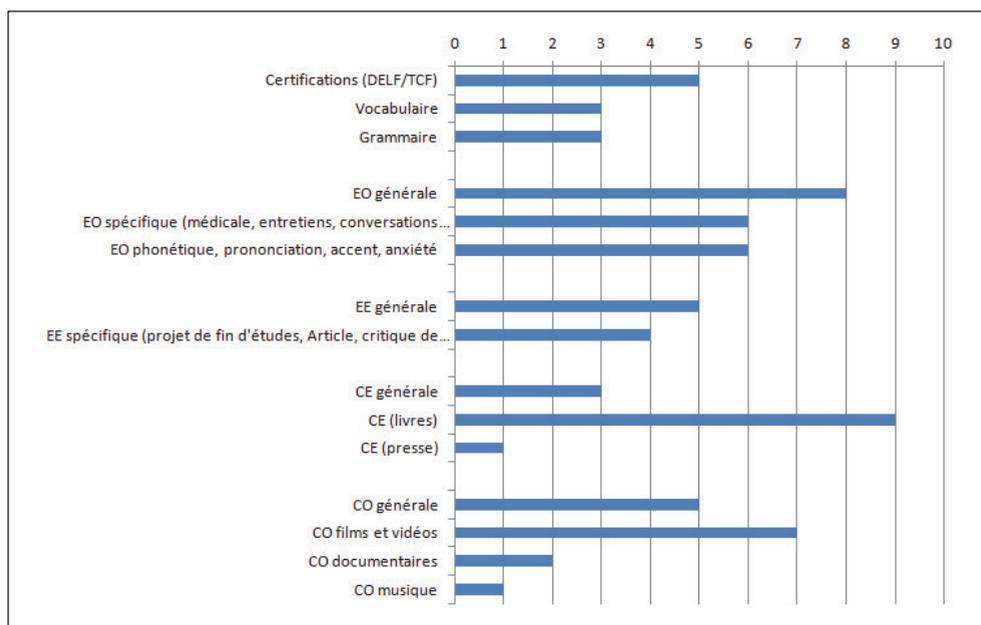


Figure 5 : objectifs définis par les apprenants.

de document particulier. Neufs apprenants évoquent également l'intérêt de lire un livre. Ces premières tâches ont été réalisées au laboratoire, ce qui nous a permis de nous tenir à disposition des apprenants pour les soutenir sur les plans méthodologique et linguistique. Certains apprenants ont montré des difficultés à réaliser ces tâches et à comprendre leur intérêt, ce qui a nécessité plus de dialogue qu'avec d'autres.

À la deuxième séance, les apprenants ont été amenés à créer un projet d'apprentissage pour l'ensemble du semestre, reprenant les motivations et objectifs énoncés dans la première tâche et les associant à des ressources et une projection temporelle. Pour cela, nous avons proposé un autre document à rédiger, que nous avons ensuite commenté via la plate-forme et parfois aussi oralement, afin d'affiner le projet de chacun, dans une posture de conseil et de facilitateur. Ces étapes ont été plus ou moins rapides en fonction des apprenants, certains ayant eu besoin de revenir sur leur projet jusqu'à trois fois, quand d'autres ont eu des idées claires et opérationnelles de manière presque immédiate. Le rythme de chacun a ainsi été pris en compte dans le déroulement des activités, ainsi que la diversité de leurs capacités à prendre des décisions relatives à l'apprentissage.

Les séances suivantes ont toutes été réalisées sur le même modèle : les apprenants étaient libres de mettre en œuvre leur projet – comme il avait été formulé par écrit, et devaient à chaque fin de séance rendre compte du travail réalisé dans une fiche de type journal de bord (voir Annexe 1). Pendant les séances, chacun travaillait individuellement sur un ordinateur, avec la plate-forme Moodle, des sites internet et/ou des programmes de traitement de texte. En tant qu'enseignante, nous restions à disposition des apprenants pour discuter de leurs activités et répondre à leurs questions, tentant de ne pas prendre de décision à la place des apprenants à la manière d'un conseiller (Gremmo, 1995). Le choix de demander aux apprenants de créer un projet



Figure 6 : Impression d'écran du Portfolio d'activités à poster sur Moodle.

s'inscrit dans une tentative de guider les apprenants vers la prise de décision comme dans un centre de ressources, où « l'intervenant pédagogique abandonne les fonctions de transmission et d'entraînement qu'il délègue aux machines. Entre l'utilisateur et son projet de formation, il se fait interface au sens où le projet de l'utilisateur devient premier, avant toute considération d'ordre idéologique, didactique, pédagogique ou technique » (Albero, 1998: 8).

Pour aider les apprenants à trouver des ressources sur Internet, nous avons constitué quelques listes thématiques de ressources en ligne, lesquelles pouvaient servir de point de départ aux apprenants dans leurs recherches. À la manière du catalogue d'un centre de ressources, celles-ci cherchaient à présenter des caractéristiques d'auto-suffisance (présentant par exemple des transcriptions des documents oraux), d'adaptabilité (avec ou sans activités didactiques proposées) et d'accessibilité (Carette & Holec, 1995). Par exemple, la session de compréhension orale comprenait des liens vers les sites présentés dans la Figure 7.

De la même manière, nous avons présélectionné des liens pour les autres aptitudes, quelques outils linguistiques, et des sites plus spécialisés sur les études universitaires (voir Annexe 2). Au total, 28 ressources différentes ont été proposées. Les apprenants n'avaient aucune obligation de les utiliser et n'ont reçu aucune consigne en ce sens. Grâce aux outils statistiques de la plate-forme Moodle, nous avons pu observer 297 visualisations de ces 28 ressources, soit une moyenne de 10 visualisations chacune. Le tableau suivant présente les ressources visualisées par le plus grand nombre d'apprenants différents, les autres ressources ayant été consultées par moins de 5 apprenants :

Ces données montrent que conformément aux objectifs annoncés, de nombreux apprenants se sont intéressés à la préparation de certifications et à la pratique de la

Session	Nom du site Internet	Nombre de visualisations	Utilisateurs différents
Certifications	DELF/DALF	51	16
CO	Dialogues pour le FLE	28	13
CO	Apprendre le français avec TV5 monde	19	12
CO	France Bienvenue	13	10
EE	Rédiger un CV	18	9
FOU	MOOC francophone	24	9
Langue	Le conjugueur	13	8
Langue	Linguee	15	8
Certifications	TCF	15	8
CE	Bibliothèque numérique TV5 Monde	9	7
FOU	TEDx Paris	11	6

compréhension orale. Ces éléments sont indicatifs mais ils montrent que le dispositif a bien offert des possibilités de choix en matière de ressources. Les autres données disponibles, en particulier les carnets de bord et les supports multimédias réalisés pour les présentations orales, permettent de mieux prendre la mesure de la diversité des cheminements des apprenants et des travaux réalisés. Si la plupart d'entre eux n'ont pas réalisé un « projet », au sens de mise en œuvre d'une tâche impliquant la résolution d'un problème (Ellis, 2003), tous ont construit un projet d'apprentissage, en menant à bien des activités définies par eux-mêmes.

Huit apprenants se sont préparés au DELF durant les séances au laboratoire (six au DELF B1 et deux au DELF B2) et la grande majorité a profité de l'accessibilité des ressources audio et vidéo pour réaliser des activités de compréhension orale. Ils ont de plus tous intégré une tâche plus personnelle à présenter pour l'évaluation orale finale. Nous pouvons regrouper ces différents travaux individuels dans 3 catégories générales : Préparation d'un voyage, Pratique du français de spécialité, et Langue et culture. Dans la première catégorie, les apprenants B4, B5 et B8 ont imaginé un voyage en France, avec plus ou moins d'originalité, mais en définissant un programme précis, des itinéraires, en choisissant des hôtels ou lieux de résidence, réalisant ainsi des tâches en tant qu'acteurs sociaux (Conseil de l'Europe, 2000). Les apprenants A6, B2, B10 et C11 ont effectué des recherches plus ou moins précises et détaillées concernant un séjour d'échange universitaire. B2 et B10, visant la même bourse d'études, ont réalisé leur projet ensemble. Ces deux apprenants ont comparé deux universités participantes du programme, la vie des étudiants dans ces deux contextes, à partir d'aspects comme le coût du logement ou l'alimentation, afin de choisir plus facilement la ville où ils réaliseraient leur échange s'ils obtenaient la bourse. Enfin, C6, a préparé un voyage professionnel qu'elle allait réaliser pendant le semestre en France, et pris des décisions concernant son hébergement, son mode

Compréhension orale

 Dialogues pour le FLE
DIALOGUES POUR FLE Des dialogues dans différentes situations de la vie quotidienne.

 France Bienvenue
France Bienvenue Des conversations très naturelles en français sur des thèmes variés.

 RFI
 Le Journal en français facile et des exercices à partir d'émissions de radio.

 Apprendre le français avec TV5 monde
 De nombreux exercices pour pratiquer le français à partir de la TV.

 Ca Bouge - Enseigner le français au fil des régions francophones
 Découvrez de nombreuses régions francophones à partir de vidéos.

Figure 7 : Session de compréhension orale sur Moodle.

de transport entre les différentes villes où elle allait séjourner, puis préparé une présentation de ce voyage une fois réalisé.

Neuf apprenants se sont intéressés au français de leur spécialité, également de manière plus ou moins approfondie. Trois enseignants ont présenté leurs travaux de recherche, A1 en racontant un postdoctorat qu'elle avait réalisé en Suisse, A7 en présentant ses recherches sur le design et les émotions, et A16 en écrivant une courte proposition de projet de recherche en chimie. Des apprenantes externes ont présenté leur emploi, et deux étudiants en ingénierie ont présenté leur projet de fin d'études, l'une sur l'énergie renouvelable et l'autre sur l'acquisition de données d'ECG par une application de téléphone portable. Enfin, un des étudiants en lettres a réalisé des recherches sur les différences de genre entre les noms du français et du portugais, et l'autre a étudié la différence entre la science-fiction et le fantastique chez Lovecraft et Maupassant. Dans la dernière catégorie concernant la langue et la culture, les apprenants ont lu des nouvelles, des blogs, regardé des films ou des séries, effectué des recherches sur l'histoire de France ou sur des domaines d'intérêt, et rédigé des textes variés.

Ces différents travaux présentent une variété de parcours et de contenus similaire aux expériences d'apprentissage qui peuvent avoir lieu dans un centre de ressources où l'hétérogénéité du public « rend impossible toute prévision sur qui, présentant quelles particularités, utilisera quel matériel » (Carette & Holec, 1995: 86). Le micro-dispositif a permis aux apprenants de définir leur propre parcours, et leur a donné les moyens spatio-temporels nécessaires à sa mise en œuvre. En observant cette variété de travaux réalisés, on devine aussi sous-jacente une variété de ressources utilisées sur Internet, entre des sites culturels, des sites informatifs, mais aussi des sites spécialisés et des articles scientifiques. Cette introduction à l'Internet en français comme ressource linguistique nous apparaît comme une compétence utile pour poursuivre un apprentissage du français en dehors de l'environnement éducatif. La relation entre salle de classe et micro-dispositif s'est appuyée sur des moments de regroupements et de partage pour se construire, ainsi que sur l'évaluation formelle, basée sur les productions orales des apprenants mais aussi sur les tâches du carnet de bord. Cette formule hybride, avec deux espaces physiques, deux espaces didactiques (la méthode de FLE et l'environnement Moodle) et deux rôles distincts pour l'enseignant, nous a semblé atteindre l'objectif principal de permettre aux apprenants de définir par eux-mêmes certaines composantes pédagogiques de leur apprentissage.

Conclusion

Ce compte-rendu montre comment une même macro-tâche proposée à des apprenants sur la plate-forme Moodle a pu s'articuler à l'intention d'ouvrir différentes composantes du dispositif de formation et d'offrir aux apprenants l'opportunité de définir par eux-même les contenus et objectifs travaillés, et de choisir leurs ressources d'apprentissage. C'est grâce à l'utilisation de la plate-forme que le contexte d'apprentissage s'est construit, grâce au recours à l'Internet que les apprenants ont pu exploiter des ressources variées, et grâce à l'espace physique, pourvu d'ordinateurs individuels, qu'il a été possible de différencier les activités tout en partageant un même espace temporel et physique. Ce type d'approche peut se rapprocher de la classe inversée, les apprenants pratiquant pendant que l'enseignant intervient comme facilitateur et médiateur, avec la différence que c'est l'apprenant qui décide quels sont les objectifs, les activités et les ressources à travailler. En revanche, en termes d'amélioration des capacités d'apprentissage des apprenants, cette expérience ne nous apporte pas de données pertinentes. En effet, les moments de dialogue entre l'enseignant et l'apprenant ont eu lieu de manière informelle pendant les séances au laboratoire, ce qui ne permet pas de percevoir les évolutions individuelles comme cela peut être étudié au fil de séances de conseil. De la même manière, notre étude n'a observé dans les éléments des portfolios que les aspects didactiques liés aux objectifs, ressources, contenus et projets des apprenants, sans observer les stratégies ni les représentations des apprenants. Il nous semble ainsi que si cette expérience présente un intérêt pour ouvrir l'espace de la classe, des analyses et probablement des adaptations didactiques complémentaires seraient nécessaires pour relier son intérêt au regard de pratiques d'autonomisation.

Annexe 1 : Journal de bord des apprenants à remplir après chaque séance

Objectif(s) :

Document / Activité / Site Internet utilisé(s) :

Ce que j'ai fait :

Ce que j'ai aimé :

Ce que je n'ai pas aimé, les problèmes que j'ai rencontrés :

Ce que j'ai appris :

Ce que j'ai envie de faire ensuite :

Annexe 2 : Session de ressources de FOU sur Moodle

Français universitaire

- 
Estudar em Francofonia / Étudier en Francophonie
- 
Activités pour découvrir la vie universitaire en France, Belgique et Canada.
- 
FILIFE : Filière Linguistique Préparatoire aux Études en France
- 
Cours de français pour l'ingénierie et de préparation aux études.
- 
Fleuron : Français Langue Etrangère, Ressources et Outils Numériques
- 
Dialogues et conversations dans le milieu académique.
- 
TEDx Paris
- 
Conférences courtes en français.
- 
INA : grands entretiens
- 
Entretiens de personnalités diverses avec transcription interactive.
- 
Canal-U
- 
La Web tv de l'enseignement supérieur (conférences, vidéos, articles scientifiques).
- 
MOOC francophone
- 
Pour trouver un MOOC en français !
- 
FUN MOOC
- 
D'autres MOOC en français !
- 
Ressources pédagogiques des universités françaises
- 
Un moteur de recherche de ressources pédagogiques.

Références bibliographiques

- Albero, B., (1998) « Les centres de ressources langues : interfaces entre matérialité et virtualité » in *Etudes de linguistique Appliquée* [En ligne]. N°112, pp. 469-482. Disponible sur : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1772/filename/Albero98.pdf> [Dernier accès le 15 février 2018].
- Bouillon, H., (1971) « Du laboratoire de langues à la bibliothèque sonore : L'individualisation de l'apprentissage en langues vivantes » in *Mélanges CRAPEL* [En ligne]. N°2, pp. 1-21. Disponible sur : <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/bouillon-2.pdf> [Dernier accès le 15 février 2018].
- Carette, E., & H. Holec, (1995) « Quels matériels pour les centres de ressources ? » in *Mélanges CRAPEL* [En ligne]. N° 22, pp. 85-94. Disponible sur : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/06_carette_holec.pdf [Dernier accès le 15 février 2018].

- Chateau, A., & H. Zumbihl, (2010) « Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ? » in *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* [En ligne]. Vol. 13. Doi : 10.4000/alsic.1392 <https://doi.org/10.4000/alsic.1392> [Dernier accès le 15 février 2018].
- Clark, R. E., (1983) « Reconsidering Research on Learning from Media » in *Review of Educational Research* [En ligne]. Vol. 53, n° 4, pp. 445-459. Doi: 10.3102/00346543053004445 <https://doi.org/10.3102/00346543053004445> [Dernier accès le 15 février 2018].
- Do Canto Winter Dos Santos, Y., (2017) *A aprendizagem de francês através de aplicativos para smartphone: uma análise de sete aplicativos da google play store*, Mémoire de master. Universidade Federal Do Rio Grande do Sul.
- Ellis, R., (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Esch, E., (1994) *Self-access and the adult language learner* [En ligne]. London, CILT. Disponible sur : <https://eric.ed.gov/?id=ED382027> [Dernier accès le 15 février 2018].
- Gardner, D., & L. Miller, (1999) *Establishing Self-access. From Theory to Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Gremmo, M.-J., (1995) « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil » in *Mélanges CRAPEL* [En ligne]. N°22, pp. 33-61. Disponible sur : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/04_gremmo.pdf [Dernier accès le 15 février 2018].
- Guichon, N. & T. Soubrié, (2013) « Manuels de FLE et numérique: le mariage annoncé n'a pas (encore?) eu lieu » in *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. N° 54, pp. 131-142.
- Holec, H., (1979) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Holec, H., (1990) « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? » in *Mélanges CRAPEL* [En ligne]. N° 20, pp. 75-87. Disponible sur : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/6holec_1990.pdf [Dernier accès le 15 février 2018].
- Holec, H. & M. Kuhn, (1971) « Des laboratoires de langues pour quoi faire ? » in *Mélanges CRAPEL* [En ligne]. N° 2, pp. 1-9. Disponible sur : <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/holec3-kuhn.pdf> [Dernier accès le 15 février 2018].
- Houssaye, J., (1988) *Le triangle pédagogique*. Berne, Peter Lang.
- Jézégou, A., (2005) *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant* [En ligne]. Paris, L'harmattan. Disponible sur : http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/37/52/PDF/Jezegou_Evaluation_de_l_ouverture_d_un_dispositif.pdf [Dernier accès le 15 février 2018].
- Jézégou, A., (2010) « Le dispositif GEODE pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif » in *The Journal of Distance Education/Revue de l'Éducation à Distance* [En ligne]. Vol. 24, n° 2. Disponible sur : <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/viewArticle/625/112> [Dernier accès le 15 février 2018].
- Maurin, J.-C., (2004) « Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation » in *Distances et savoirs* [En ligne]. Vol. 2, n° 2-3, pp. 183-204. Doi : 10.3166/ds.2.183-204. <https://doi.org/10.3166/ds.2.183-204> [Dernier accès le 15 février 2018].
- Moore, M., (1993) « Theory of transactional distance » in Keegan, D (Éd.), *Theoretical principles of distance education*. Oxon, Routledge, pp. 22-38.
- Mozzon-McPherson, M., (2007) « Supporting Independent Learning Environments: An Analysis of Structures and Roles of Language Learning Advisers » in *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* [En ligne]. Vol. 35, n°1, pp.

- 66-92. Doi: 10.1016/j.system.2006.10.008. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.10.008> [Dernier accès le 15 février 2018].
- Puentedura, R., (2010) « SAMR and TPCK: Intro to advanced practice » [En ligne]. N°12. Disponible sur : http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPCK_IntroToAdvancedPractice.pdf [Dernier accès le 15 février 2018].
- Poteaux, N., (2007) « Du dispositif ouvert au dispositif à distance : étude de cas pour une nouvelle transposition » in Triby E. & E. Heilmann (Éd.), *A distance : apprendre, travailler, communiquer*. Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, pp. 77-89.
- Puren, C., (2004) « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement / apprentissage en environnement numérique ? » in *ELA*. Vol.2, n°134, pp. 235-249.
- Queluz, G. L., (2010) « Escola de aprendizes e artifíces do Paraná (1909-1930) » in *Revista Tecnologia & Humanismo* [En ligne]. Vol. 24, n°39, pp. 39-112. Disponible sur : <https://revistas.utfpr.edu.br/rth/article/viewFile/6258/3909> [Dernier accès le 13 février 2018].
- Reinders, H., (2008) « The what, why, and how of language advising » in *MexTESOL*. Vol.2, n° 32, pp. 13-22.
- Rivens Mompean, A., (2012) « Le CRL : un espace privilégié pour aller vers l'autonomie » in *Les Langues Modernes*. N° 3, pp. 69-74.