

La perspective actionnelle et l'apprentissage des langues en ligne : exemple d'une pratique

*Action-oriented perspective and online language learning:
an example of good practice*

Frissa Kenza

kenza.frissa@etu.uae.ac.ma

Doctorante, Equipe de
recherche Linguistique

Communication et Traduction,

FLSH Tétouan, Université

Abdelmalek Essaidi Tetouan

Maroc

Nejjari Amel

amelnejari@yahoo.fr

Laboratoire SIGL, Equipe

de recherche Linguistique

Communication et Traduction

École Nationale des Sciences

Appliquées Tétouan, UAE

Khaldi Mohamed

medkhaldi@yahoo.fr

S2!PU, ENS Martil, Abde-

lmalek Essaadi University,

Tetouan, Morocco

Recibido: 30/11/2020

Aceptado: 20/04/2021

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 18

JULIO / DICIEMBRE 2021

ISSN 2007-7319

RÉSUMÉ : Enseignement à distance, en présentiel, communication médiatisée, classes virtuelles, cybertâches, autant de désignations qui ont dernièrement été au cœur des préoccupations des praticiens et de la communauté des chercheurs en Sciences de l'Éducation et en Didactiques. Mais de quoi s'agit-il précisément ? Et en quoi cela concerne-t-il l'enseignement/apprentissage des langues ? Sous quelles formes est-il pertinent de faire appel à ces dispositifs basés sur l'internet ? Quels changements cela implique-t-il pour l'enseignant et quel est désormais son rôle ? Autant de questions auxquelles cet article tentera de répondre. L'accent est mis sur l'apprentissage de langues dans un dispositif d'enseignement/apprentissage en ligne et les conditions à remplir pour que ce mode d'apprentissage soit efficace.

MOTS CLÉS : À distance, en présentiel, langues, CECRL, approche actionnelle.

ABSTRACT: Remote learning, face-to-face classes, mediated communication, virtual classes, as many designations that have recently been at the heart of the concerns of practitioners and the research community in Educational Sciences and Didactics. What does it really mean? How is this related to teaching-learning languages? In which ways is it relevant to use these internet-based devices? What changes does this imply for the teacher and what is his/her role now? So many questions that this article will intent to answer. The emphasis is on language learning in an online training system and the conditions that must be fulfilled for this mode of learning to be effective.

KEYWORDS: Remote, face-to-face, languages, CECRL, action-oriented approach.

Introduction

Depuis quelques années, les dispositifs d'enseignement apprentissage proposés au sein du système éducatif marocain ont évolué avec l'influence d'un nouveau rapport aux savoirs engendré par l'émergence des nouvelles technologies. D'ailleurs, le levier 20¹ de la Vision Stratégique 2015-2030 souligne la forte volonté institutionnelle de promouvoir l'intégration des TICE dans l'enseignement au Maroc. On constate notamment que les différents types de cours proposés sont passés d'un format basé essentiellement sur l'aspect présentiel à un format mené à distance. De fait, pour assurer une continuité d'enseignement apprentissage face à la crise sanitaire de la Covid-19, plusieurs types de formation basées sur l'aspect technologique ont supplanté le présentiel. Face à ce contexte particulier, cet article soulève la question fondamentale de l'usage pertinent et critique des technologies, autrement dit, de l'impact et des implications de celles-ci dans le processus d'apprentissage des langues dans un milieu où le recours à ces technologies est dû à la nécessité de garantir une continuité pédagogique.

Cet article a pour objectif de faire l'inventaire des multiples possibilités qu'apporte l'enseignement apprentissage en ligne dans le cadre d'une perspective actionnelle et des conditions à remplir pour que ces opportunités atteignent les objectifs escomptés. Pour ce faire, nous aborderons dans un premier temps l'aspect théorique de conceptions des pratiques pédagogiques et didactiques d'un dispositif d'enseigne-

ment apprentissage à distance, puis nous mettrons en évidence, à travers un exemple pratique d'usage d'outils technologiques, les implications de ce type de dispositifs sur l'apprentissage des langues.

A distance VS Présentiel

Pour apporter plus de clarté à nos propos, commençons par définir la formation entièrement en ligne (à distance) comme un dispositif de « présence à distance », expression reprise du titre d'un ouvrage de Weissberg, (1999). Dans un article, Mangelot (2002) montre la constitution progressive d'une communauté d'apprentissage dans un cours de maîtrise de FLE entièrement à distance, révélée par la teneur de certains courriels, messages de forums ou réponses à des questionnaires de fin d'année. On peut estimer que quatre conditions doivent être remplies pour que la « rencontre » puisse avoir lieu : des outils de mise en commun (dans l'exemple ci-dessus, des forums), un accompagnement pédagogique (dans le cas ci-dessus, assuré par l'enseignant rédacteur du cours, à raison *grosso modo* d'une demi-journée par semaine), une chronologie commune (pas forcément synchrone) et des activités pédagogiques ouvertes (dans le cas ci-dessus, deux ou trois tâches par mois – sur six mois – étaient à réaliser sur un forum différent pour chaque tâche, les étudiants pouvant faire leur travail n'importe quand à l'intérieur de cette limite mensuelle).

Une communication médiatisée

La spécificité la plus apparente dans l'enseignement apprentissage en ligne est que toute la communication pédagogique va passer par le biais d'appareils numériques,

¹ CSEFRS, Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030

ordinateurs, tablettes, Smartphones, etc. On parle à ce moment-là de « communication pédagogique médiatisée » (Peraya, 2000).

Une question se pose immédiatement : cette communication pédagogique médiatisée va-t-elle se dérouler selon un mode synchrone ou asynchrone ? Le mode synchrone est évidemment celui qui se rapproche le plus du cours en face à face et les outils modernes permettent assez facilement de faire dialoguer en ligne, en visioconférence, une dizaine de personnes (Zoom, Microsoft Teams, Google Hangout, Adobe Connect). Ceci dit, une des raisons principales qui conduisent à opter pour un enseignement apprentissage en ligne est liée à la liberté de temps et de lieu qu'apporte une telle forme d'enseignement : apprendre quand on veut et où on veut. Le mode synchrone laisse bien la liberté de lieu mais pas celle de temps, puisqu'il va falloir que les personnes souhaitant échanger en ligne se donnent un rendez-vous précis, comme dans le cas du cours présentiel.

Si l'on adopte un mode essentiellement asynchrone, on dispose alors d'un choix d'outils assez vaste, comme les blogs, les wikis, les forums, le courriel, etc. Mais il ne suffira pas de choisir le bon outil par rapport à ce que l'on veut faire faire aux apprenants, il faudra également établir un mode d'emploi (par exemple : Formez des groupes et ouvrez une discussion sur le chat) et une chronologie de leur utilisation (par exemple : telle tâche est à réaliser pour mardi soir).

Dans la situation actuelle, combiner les deux modes pour une exploitation optimale des ressources technologiques serait l'option la plus efficace dans de telles cir-

constances. Nous détaillerons ce point par la suite.

Conception et conduite d'un cours

Si l'on écarte les dispositifs de types Centres de Ressources en Langues ou Centres d'Apprentissage en Autonomie (Albero, 2000, Barbot, 2000, Rivens Mompean, 2013), où, en principe c'est l'apprenant qui conduit son propre apprentissage avec l'aide de conseillers, le cours de langue présentiel est mené par un enseignant qui indique aux apprenants ce qu'ils doivent faire, tout au long de la séance ; l'enseignant remarque très vite s'il y a une incompréhension des consignes et peut réajuster à tout moment. Il dispose de plusieurs techniques pour corriger : il peut reprendre immédiatement une formulation erronée (avec le risque de couper l'apprenant dans son élan), noter l'erreur et la signaler plus tard, demander au groupe d'être attentif aux problèmes de langue, reformuler une phrase erronée tout en l'incluant dans la communication pédagogique, etc. L'enseignant en face à face peut également faire travailler les apprenants par petits groupes (éventuellement devant ordinateur) et passer de groupe en groupe, puis faire présenter par chaque groupe le travail réalisé (éventuellement avec l'aide d'un logiciel de présentation). Certains enseignants réalisent des fiches de préparation très détaillées avant leurs cours, d'autres laissent plus de place à l'improvisation, d'autres encore suivent un guide pédagogique fourni par la méthode employée.

En ligne, il en va tout autrement. France Henri, une spécialiste québécoise de la formation à distance, estime qu'un des intérêts des dispositifs médiatisés est

d'amener les enseignants-concepteurs à anticiper l'apprentissage :

« La démarche de médiatisation exige du professeur qu'il re-conceptualise son enseignement. Il doit dorénavant planifier, prévoir, et préparer long-temps, à l'avance le scénario d'apprentissage, les documents de référence, les outils de travail et de communication que les étudiants utiliseront, les consignes et les conseils qui guideront l'apprentissage, les mécanismes d'accompagnement et de suivi, les modalités d'évaluation, etc. (Henri, 2003) »

France Henri considère cette évolution comme positive dans la mesure où cela conduit forcément à une certaine flexivité – voire à certaines mutualisations – pédagogiques ; le cours étant écrit et en ligne peut plus facilement être consulté par d'autres enseignants. Il peut par ailleurs y avoir certaines résistances par rapport à la mise en commun entre enseignants à savoir par exemple la perte du côté théâtral de l'enseignement présentiel.

Quatre différences entre formation à distance et présenteielle

Pour mieux concevoir le dispositif d'enseignement apprentissage en ligne, il conviendrait d'abord de prendre conscience de ses caractéristiques. Nous citons ci-après les plus importantes selon Mangenot et Soubrié (2010).

- **La passation de consignes** : celles-ci doivent être extrêmement claires et précises (y compris pour les délais de réalisation et pour la forme et la lon-

gueur attendue), sachant que l'apprenant sera seul devant son ordinateur au moment où il les lira.

- **Les ressources**, qu'il s'agisse de documents support ou d'aides, sont disponibles en nombre quasiment infini sur internet et il serait absurde de s'en priver. Ceci dit, le risque est de perdre beaucoup de temps à trouver la source adéquate. Pour les aides, il existe des sites plus stables que d'autres et il faut en tenir compte, pour que le cours reste réutilisable d'une année à l'autre. Dans ce sens, l'enseignant se basera sur des sites de références et qui actualisent souvent les données mises à disposition afin que les apprenants puissent toujours s'y référer.
- **Le tutorat** est une forme d'aide en enseignement individualisée, qui est offerte soit pour accompagner un apprenant qui éprouve des difficultés, soit pour donner une formation particulière, complémentaire ou à distance. Il peut prendre des formes assez diverses, selon le degré d'autonomie déjà acquis par les apprenants, mais il est clair que son volume (le temps que l'enseignant passera à suivre ses apprenants en ligne) et sa rémunération dépendent de choix institutionnels.
- **Les outils de communication** permettant la réalisation de la tâche (et l'aide du tuteur) ont également tendance à se multiplier de manière incontrôlable.

Pour résumer, l'enseignant de langue en ligne va être amené à réaliser des actions assez différentes de l'enseignant en face à face, actions pour certaines bien plus coûteuses.

teuses en temps que celles que demande la conduite d'un cours en présentiel, dans le sens où l'enseignant sera dans l'obligation de tester au préalable son dispositif, en plus de la formation continue (de l'enseignant) nécessaire afin de s'adapter à l'outil numérique qui, lui seul, crée certaines difficultés pour les enseignants.

Des formes d'auto-apprentissage :

Une autre question que l'on peut se poser est celle de la dimension autodirective que peut comporter (ou non) un enseignement apprentissage en ligne. Par rapport à une classe présentielle, il est clair que les choix de l'apprenant sont plus étendus. Il peut consulter certaines ressources, en laisser d'autres de côté. Il peut choisir les moments où il travaille, dans le cas le plus fréquent de dispositifs d'enseignement apprentissage à dominante asynchrone. Si le scénario du cours le prévoit, il peut choisir de travailler seul ou avec d'autres. Concernant les corrections, le tuteur peut, par exemple, lui signaler ses erreurs en le laissant ensuite s'autocorriger.

L'approche par les tâches et l'enseignement apprentissage à distance

L'approche par les tâches, la perspective actionnelle

L'approche par tâches est issue de la didactique des langues anglo-saxonnes, comme le montrent l'ouvrage pionnier de l'australien David Nunan, publié dès 1989, ainsi que celui très complet de Rod Ellis (2003). Elle a ensuite été reprise par le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

L'approche dominante de l'enseignement apprentissage des langues durant en-

viron 25 ans a été l'approche dite "communicative", ce terme renvoyant à un double niveau : les actes de parole et les situations de communication que les apprenants devaient maîtriser étaient celles qui prévalent dans la vie réelle d'une part, la communication en classe devait être la plus authentique possible, d'autre part. Il s'agissait de dépasser les limites d'un enseignement trop axé sur la répétition/mémorisation de structures. Mais à l'intérieur même de l'approche communicative, un certain nombre de didacticiens anglo-saxons, dès le milieu des années 1980, ont proposé une déclinaison, l'approche par les tâches (Task-based Language Teaching, Nunan, 1989, Ellis, 2003) : l'idée centrale était celle d'un accent mis sur le sens (faire réaliser des activités réellement significatives) plutôt que sur la forme (grammaire, lexique, etc.). Par la suite, l'accent a également été mis sur le fait que la tâche devait avoir un résultat (outcome) bien défini permettant d'évaluer sa réussite.

En effet, à partir des années 2000, la perspective actionnelle fait son entrée dans le domaine de la didactique du FLE. La perspective actionnelle ajout une dimension à l'approche communicative. Une dimension réelle : communiquer pour agir, qui plus est, pour interagir.

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole

se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECR p.15)

La perspective actionnelle prend en compte le fait que l'on communique pour faire quelque chose. L'enseignement suit la même logique : les apprenants vont apprendre pour faire, et plus exactement, vont faire pour apprendre, d'où l'importance de la tâche.

Ellis (2003) a pointé l'importance d'une bonne organisation des contributions des apprenants et de l'enseignant dans la réalisation de la tâche :

« Une tâche est un plan de travail, principalement orienté vers le sens, conduisant les apprenants à manier la langue d'une manière proche de la vie réelle, pouvant concerner une ou plusieurs des quatre compétences, impliquant l'apprenant dans le processus cognitif et possédant un résultat clairement identifiable permettant de déterminer si la tâche a bien été réalisée. » (Ellis, 2003)

La définition qui sera retenue dans une perspective d'enseignement apprentissage en ligne, s'écarte de celle d'Ellis sur un point particulier : pour qu'il y ait une tâche, il convient qu'il y ait une production de la part des apprenants, orale ou écrite, en classe ou en ligne, monologique ou dialogique (sans production, pas d'échanges en ligne et donc pas de dimension sociale)

Spécificités des tâches dans la perspective actionnelle en ligne

La tâche dans la perspective actionnelle

Le conseil de l'Europe (2001) a préconisé une "perspective actionnelle" qui consiste à donner du sens à l'activité même d'apprentissage en impliquant les apprenants dans des tâches relevant de pratiques sociales avérées (Soubrié, 2008). La question de la signification n'est plus seulement envisagée sur le plan linguistique, voire discursif, mais également sur le plan praxéologique : « Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, qui seules leur donnent leur pleine signification [...] » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15). L'évolution vient surtout de ce lien que l'on cherche à établir entre la classe de langue et le monde extérieur, lien déjà mis en avant par la pédagogie de projet.

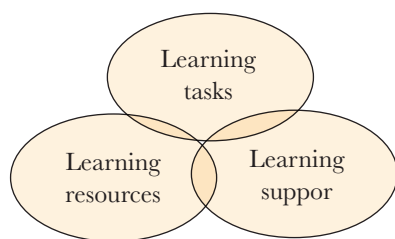
Dans ce sens, Mangenot & Soubrié (2010) affirment qu'en langues, concevoir et conduire un cours en ligne devrait s'appuyer sur des tâches (approche actionnelle) ou, plus rarement, sur des projets. La réalisation de la tâche se base sur un certain nombre de constituants : un ou des **document(s)-support, des activités pédagogiques** (tâches) matérialisées par des **consignes** précisant la production (écrite ou orale) attendue, les délais et les **modalités de travail** (individuel, en binômes, en groupes), des aides à la réalisation (tutorat, liens internet, fiches outil), **des modalités d'évaluation**. Elle s'avère ainsi être un bon principe pour la réalisation de dispositifs d'enseignement apprentissage en ligne.

Spécificités des tâches exploitant Internet

Les tâches d'apprentissage jouent un rôle fondamental dans les environnements technologiques. Ce sont elles qui déterminent la manière dont les apprenants se confronteront aux matériaux de cours et les formes de construction des savoirs qui en résulteront.

Figure 1

Olivier & Herrington, 2001



Trois éléments de la tâche sont spécifiques à l'utilisation des nouvelles technologies : les deux principaux sont le support de départ et les moyens de communication entre apprenants. La production peut également avoir un caractère multimédia ou faire l'objet d'une publication sur le web social.

Comme cela avait déjà été constaté par Mangenot & Louveau (2006), l'élément crucial d'une tâche bien conçue est le lien entre le support et la production. Dans le cas des tâches exploitant internet (cyber-tâches), on peut préciser cette idée en disant que la (ou les) activité(s) de production demandée(s) aux apprenants (à travers les consignes) doit (doivent) s'articuler fortement au support multimédia servant de ressource :

- Sur le plan sémantique : le sens de l'activité doit être en cohérence avec le sens véhiculé par le support
- Sur le plan linguistique : le support doit contenir des éléments langagiers pouvant être repris dans l'activité de production

Conception des tâches dans un dispositif d'enseignement apprentissage en ligne

Lors de la conception d'une tâche, il est important de concevoir un scénario de communication au cas où des interactions en ligne soient prévues :

- Qui communiquera avec qui (groupe classe ou sous-groupes) ?
- Avec l'aide de quel(s) outil(s) ?
- À quel rythme (synchrone et/ou asynchrone) et à quelle fréquence ?
- Avec quelle intervention de l'enseignant ?

Le scénario pédagogique

L'expression « scénario pédagogique » ou « scénario d'apprentissage » est très liée à la formation ouverte et à distance et donc à la médiatisation : l'enseignant n'étant pas présent au moment où les activités d'apprentissage seront réalisées, il convient de définir et formaliser celles-ci beaucoup plus précisément qu'on ne le fait habituellement pour la classe présentielle. On peut citer plusieurs définitions du scénario pédagogique. Pour de Lièvre, Quintin & Depover (2002), il s'agit d'« une organisation temporelle d'activités pédagogiques agencées en vue d'atteindre le plus efficacement possible les objectifs fixés ». Pernin & Lejeune sont pour leur part plus précis sur la question des rôles, ressources, outils et services :

« Un scénario pédagogique représente la description, effectuée a priori ou a posteriori, du déroulement d'une situation d'apprentissage ou unité d'apprentissage visant l'appropriation d'un ensemble précis de connaissances, en précisant les rôles, les activités ainsi que les ressources de manipulation de connaissances, outils et services nécessaires à la mise en œuvre des activités. (Pernin & Lejeune, 2004) »

Dans le domaine des langues, Nissen (2006) propose une définition qui prend mieux en compte la communication.

Dans toutes ces définitions, « scénario » désigne une partie assez importante, sans doute de l'ordre d'un cours complet. Quelle que soit sa taille, un scénario pédagogique peut être défini comme un ensemble de tâches auxquelles on adjoindrait un certain nombre de précisions essentiellement liées à la médiatisation.

Dans tous les cas, il paraît capital d'inclure dans la conception pédagogique ce que Tricot & Plécat-Soutjis (2003), dans un article très détaillé sur la conception de dispositifs de formation à distance utilisant les technologies, nomment « scénario d'encadrement », à savoir une prévision des échanges en ligne susceptibles de se produire. D'autres auteurs évoquent un « scénario d'encadrement » (de Lièvre et al., 2006), pour désigner les rôles que le tuteur sera amené à remplir.

Le tutorat. On considère en général que le tutorat à distance implique un certain nombre de fonctions (ou types d'interventions tutorales, Denis, 2003), pas forcément remplies par les mêmes personnes et pas

toujours assurées dans chaque dispositif. D'après les typologies de Denis, 2003 et de Bourdet, 2006, il y a six fonctions principales du tuteur :

- **Assistant technologique** : les apprenants ont besoin d'un temps d'adaptation à l'environnement numérique. Quelqu'un doit être disponible pour répondre aux problèmes rencontrés, ne serait-ce, pour commencer, qu'en termes de login et de mot de passe. Cette fonction est parfois dévolue à une *hot-line*, accessible par téléphone ou par courriel.
- **Expert des contenus** : l'expert est en général l'enseignant qui a rédigé (ou filmé) le cours, qui peut ou non faire partie des tuteurs.
- **Conseiller méthodologique** : savoir s'organiser à distance est important, et les consignes en elles-mêmes doivent contribuer à cette aide à l'organisation. Mais le tuteur a également un rôle à jouer, ne serait-ce que pour rappeler les échéances, pour veiller à la bonne répartition du travail, pour conseiller telle méthode plutôt que telle autre, pour pointer tel ou tel site internet pouvant apporter une aide, etc.
- **Pédagogue** : Le tuteur est parfois le concepteur des tâches, sans pour autant être le rédacteur du cours. Dans d'autre cas, il peut adapter les tâches. Parfois, on n'a pas affaire à des tâches mais à un projet : le tuteur jouera alors plus un rôle de conseiller et d'animateur par rapport au déroulement.
- **Animateur**, pouvant parfois tendre vers un rôle de parité (rôle défini par

Bourdet, 2006, comme « soutien au cheminement, participation à la tâche comme acteur »). De manière plus générale, il s'agit de veiller au bon climat relationnel, d'encourager, de (re) motiver.

- **Évaluateur**, là aussi, la fonction d'évaluation sommative (notation) peut être dévolue à quelqu'un d'autre qu'au tuteur. Mais il existe souvent une forme d'évaluation formative, durant le processus, par exemple quand on demande aux apprenants de tenir un journal de bord en ligne.

Aides à la réalisation d'une tâche

Un des éléments qui s'avère essentiel et qui s'ajoute à la conception d'une tâche dans un enseignement apprentissage en ligne est l'élaboration des aides à la réalisation de la tâche.

Le premier type d'aide à fournir aux apprenants concerne le guidage des tâches : les consignes doivent être extrêmement précises, indiquant notamment la production attendue et sa longueur.

Une tâche, bien pensée, sera le plus souvent divisée en plusieurs étapes. Il est donc fondamental qu'à chaque moment l'apprenant ait à sa disposition des instructions claires lui permettant de savoir précisément ce qu'il a à faire, avec quels outils et quels supports. Un des intérêts du travail exploitant le numérique consiste à libérer l'enseignant du rôle de pourvoyeur direct de consignes et ce, en les transposant dans un outil technopédagogique, par exemple une plateforme qui sera l'interface directe de l'apprenant et permettre ainsi à chaque apprenant d'avancer à son rythme et selon ses choix. Dans ce sens, l'apprenant aura

par exemple des délais de réalisation des tâches conçues par l'enseignant.

Le second type d'aide est lié au tuteur. Un des rôles importants du tuteur en langues et notamment de fournir des feedback correctifs (Denis, 2003 et de Bourdet, 2006).

Un dernier point à prévoir concerne les sous-tâches ou micro-tâches, qui ont pour but d'aider à la réalisation de l'action principale. Il peut s'agir d'aides lexicales, grammaticales, phonétiques, d'exemples de textes, de conseils rhétoriques, etc. Généralement, on fournit un lien vers des dictionnaires, des grammaires et des traducteurs en ligne.

Les sous-tâches sont très souvent fermées, au sens qu'elles n'appellent pas de production ouverte, qui devrait nécessairement faire l'objet d'un feedback humain. Nous faisons appel à un générateur d'exercices comme Hot Potatoes, « Quiz » de Moodle, Quizlet, Quizziz, ou comme Kahoot, qui permettent de concevoir QCM, exercices à trous, appariements, puzzles en s'appuyant sur des contenus authentiques présents ailleurs sur la Toile, avec la possibilité de poser des liens dans l'exercice même. Ce principe, qui permet notamment d'élaborer d'intéressantes activités de compréhension écrite et orale, est exploité dans un certain nombre de sites pédagogiques de FLE (Français Langue Étrangère).

Considérant que la tâche et le scénario pédagogique relèvent de deux niveaux différents de granularité, afin de mieux prendre en compte le choix des modalités de travail collectif ou individuel, on définira donc la « cyber tâche » comme un agencement d'activités d'apprentissage (appelées par certains « micro-tâches » ou « sous-tâche »)

tendant vers la réalisation d'une action principale identifiable concrétisée par une (ou des) production(s) / interaction(s) verbale(s) ouverte(s), production ou interaction elles-mêmes appuyées sur des documents-suppôts. Le scénario pédagogique est alors lui-même constitué d'une ou plusieurs cybertâches relevant du même thème ou de la même mise en situation, combinées(s) avec un scénario de communication et prévoyant une chronologie des échanges.

Exemple de cahier des charges pour concevoir et animer des cours en ligne

Pour illustrer ce qui précède, nous allons maintenant présenter quelques tâches is-

sues de cours en ligne, avec leur scénario de communication respectif. Une première partie se penchera sur le cahier des charges illustrant les différents éléments essentiels à une formation à distance. La seconde partie reprendra quelques tâches basées sur la scénarisation de ce dernier.

Cahier des charges pour concevoir et animer un cours en ligne

Lors de l'élaboration de ce cahier des charges, nous nous sommes référés aux travaux de Mangenot et de Louveau (2006) afin d'adapter les objectifs, les tâches et les moyens techniques mis en œuvre pour pouvoir les réaliser.

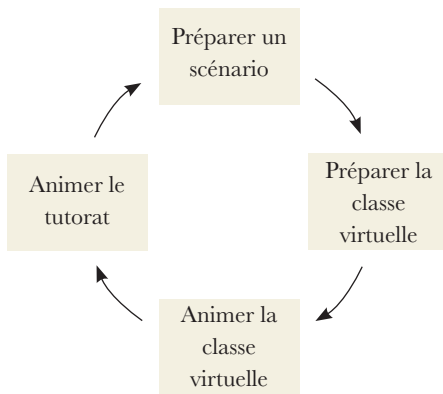
*Figure 2
Outils formation en ligne*

Format choisi :	Classe virtuelle- synchrone Tutorat-asynchrone
Plateforme choisie pour la classe virtuelle :	TEAMS / Zoom
Plateformes de collaboration et d'édition possibles à utiliser pour le tutorat :	On peut utiliser Teams ou d'autres plateformes : Google classroom Edmodo Padlet
Applications possibles à utiliser pour le tutorat et la classe virtuelle :	Traitement de texte collaboratif Google docs Vidéos Powtoon Video scribe Tellagami Edpuzzle Quiz/sondages <u>Mentimeter</u> <u>Quizziz</u> <u>Kahoot</u> <u>Learning apps</u> <u>Edpuzzle</u> <u>Google forms</u>

Moodle
 Verbal planet
 Italki
 Visuels et présentations
 Canva
 Google slides
 Remue-méninges
 Answergarden
 Histoires
 Inklewriter free
 Storybird

Nous avons choisi, dans ce cahier des charges, quatre grandes étapes pour mener une formation en ligne :

Figure 3
 Quatre étapes pour une formation en ligne



Préparer un scénario. La conception du scénario pour un dispositif d'enseignement apprentissage en ligne doit suivre une approche actionnelle car les cours et les différents outils technologiques actuellement disponibles s'avèrent convenables. Le scénario, préconisé pour notre article, doit contenir une articulation entre tutorat

asynchrone et la classe virtuelle. Dans ce sens, il faut bien penser l'outil pour la réalisation de la tâche :

- Choisir les objectifs, les contenus, les activités à faire en tutorat (compréhension, repérage, production). Parmi ceux-là, choisir ce qui sera à faire avant et ce qui sera à faire après la classe virtuelle.
- Définir la durée optimale d'une séance de classe virtuelle (ou du moins la durée des activités)
- Choisir les objectifs, les contenus et les activités à faire en classe virtuelle.
- Mettre en place une approche permettant aux apprenants d'être plus autonomes et efficaces lors de l'utilisation des connaissances.
- Penser à l'évaluation (diagnostique, formative et sommative).

Préparer la classe virtuelle. La classe virtuelle est un espace qui doit être bien aménagé avant d'entamer le cours, comme pour préparer un cours en présentiel. Néanmoins, l'enseignant sera dans l'obligation de gérer un outil technologique qui pourra bloquer nombreux scénarios possibles en face à face, à

savoir le travail en paires ou en petits groupes. L'enseignant se verra dans l'obligation de préparer sa séquence pédagogique, ses ressources et ses interventions en prenant en compte les fonctionnalités suivantes :

- **Interventions** audio et vidéo de l'enseignant et des apprenants
- Partage de **documents** et collaboration sur ces documents (tableau virtuel)
- Partage de **vidéos** et interaction sur ces vidéos (type YouTube)
- Partage **d'écran** = tout ou une fenêtre ou un onglet du navigateur chrome
- Chat global et individuel : pour partage de **liens vers des applications externes**
- Partage de **sondages et quiz avec résultats**
- **Enregistrement** de la classe virtuelle

Une séquence pédagogique dans une formation en ligne doit contenir les différentes étapes avec les liens vers les documents et outils externes comme les sites web et les documents collaboratifs (documents ouverts et consultables à tout moment pendant la classe virtuelle). Tout comme en présentiel, l'enseignant doit prévoir un rythme alterné pour maintenir l'attention : une activité en classe virtuelle ne devrait pas durer plus de 15 minutes. Dans ce sens, l'enseignant doit prévoir de donner un temps de réflexion et des travaux de groupe sans oublier la tâche de production.

Animer la classe virtuelle. Avant d'animer la classe virtuelle, l'enseignant devra faire toutes les vérifications techniques à savoir

l'audio et le son, la vidéo (caméra, cadrage, arrière-plan, éclairage et posture), et l'ouverture de toutes les pages web nécessaires pour charger les supports sur le logiciel choisis pour animer la classe virtuelle (cf : tableau p 7).

Pendant la phase du lancement de la classe virtuelle, l'enseignant affiche d'abord un écran d'accueil (d'attente) préalablement conçu (présentation/rappels techniques et règlement/support d'anticipation pour éveiller la curiosité des apprenants : photo, expression, citation, etc. /rappel de notions etc.) Il procédera par la suite au partage de la webcam et du micro pour saluer les apprenants et refaire une vérification de son et d'image tout en interpellant les apprenants et en proposant des solutions aux problèmes techniques, s'il y en a.

En présentiel comme à distance, chaque classe est fédérée par un règlement essentiel. Par exemple :

- Annoncez que pour éviter les problèmes d'interférence/de bruits du côté des apprenants, chacun devra couper son micro lorsqu'il ne parle pas : les logiciels de classe virtuelle sont maintenant capables de détecter quand une personne ne parle pas et coupent automatiquement son micro pour éviter de propager les bruits ambiants.
- Expliquez qu'il faut utiliser l'option « main levée » pour prendre la parole lorsque quelqu'un d'autre parle.
- Rappelez qu'il faut se mettre en conditions : demandez-leur de s'isoler au calme, de fermer les pages internet, de mettre le téléphone en veille, etc. avant de commencer la séance !

Toutes ces étapes représentent une amorce à l'animation réelle du cours. Dans ce qui suit, nous vous proposons un ensemble d'étapes pour la conduite de la classe virtuelle :

- a. Accueil et brise-glace.
- b. Animer le cours en fonction de la séquence pédagogique avec tous les outils : présentation, interaction sur présentation, audio, partage écran, sondages...
 - Préparer un quiz de compréhension et le partager avec les apprenants
 - Vérifier la compréhension de la consigne
 - Informer les apprenants des modalités de réponse et du temps imparti
 - Lancer/partager la vidéo ou le document écrit
 - Laisser les apprenants vérifier leurs réponses.
- c. Gérer les interactions : échanges contrôlés (sur le chat par exemple), échanges spontanés (par audio), échanges en groupes.
- d. S'assurer que les apprenants suivent ce qui permet de procéder à des moments d'évaluation formative. Pour cela, on utilisera les outils de sondages et de quiz en vérifiant les notions acquises ou en demandant l'avis du groupe sur une explication.
- e. Conclure la classe virtuelle en revenant sur les points fondamentaux à travers une activité bilan sans oublier la préparation de la prochaine classe virtuelle.

Animer le tutorat. Comme déjà expliqué auparavant, le tutorat se fait d'une manière asynchrone. Il s'agit de faire un suivi d'activités et de proposer des aides et des feedbacks aux apprenants. Cette phase per-

met d'évaluer de manière individuelle les apprenants et de prévoir ainsi des bilans généraux.

Exemple pratique de scénario pour un enseignement apprentissage en ligne

Ce scénario est extrait d'une séquence pédagogique exploitant un extrait du manuel Cosmopolite 2² destiné à un public d'adulte/étudiants de niveau B1.1. Les objectifs sont les suivants :

- Pragmatiques : Identifier des critères de classement / Opérer un classement
- Linguistiques : Mots et expressions pour rendre compte d'un classement

Verbes prépositionnels pour parler de l'expatriation

Expressions pour mettre en garde

Nous proposons dans ce qui suit un tableau récapitulatif de toute l'unité didactique, et nous préciserons après, un exemple pour la partie accès au sens. L'unité didactique, mise en avant dans ce qui suit, est basée sur une approche actionnelle. Les tâches à réaliser tout au long de cette unité : anticipation, la compréhension de l'écrit (CE), le repérage et la conceptualisation, sont les microtâches pour atteindre l'objectif final qui est la production écrite. Tout au long de cette unité, nous avons essayé de mettre en œuvre la collaboration entre les apprenants et ce à travers les outils de web tel "le tableau blanc interactif", l'utilisation de "WhatsApp" qui permet d'avoir un lien social avec tout le reste de la classe et même avec l'enseignant.

² Hirschsprung N. Tricot T, 2017, Cosmopolite 3 Méthode de français B1, éd Hachette, p. 12-13

Figure 4
Unité didactique FLE Niveau B1.1

Séances	Dossier 1	Grammaire/ lexique	Activités	Outils
2 MARDI 07/07 2h	LEÇON 1 Identifier des critères de classement Opérer un classement	-Mots et expressions pour rendre compte d'un classement Verbes prépositionnels pour parler de l'expatriation Expressions pour mettre en garde	-Accueil des apprenants avec écran d'accueil + appel -Retour sur le devoir de la première séance. Question réponse au sujet du manuel numérique Anticipation : - Afficher un PPT avec des images de capitales mondiales pour introduire la thématique. « le point sur nos villes préférées ». - Faire émettre des hypothèses (par prise de parole individuelle ou via « le chat » sur le but de l'affiche = concours organisé par la RATP pour sélectionner la ville qui bouge. Explication des objectifs (PPT)	Affichage des résultats de Teams Forms Partage d'écran : manuel numérique (cf. ressources agrandissements) PPT partagé
			CE Affichage document 1 : lecture et explication consigne avec modalités de travail et temps imparti : <i>Citez ce que vous préférez et ce que vous aimez le moins / les avantages et désavantages de votre ville d'origine.</i> Relevé des interventions : tour de table Inscrire sur le tableau blanc les noms des binômes dans des cases. Donner la consigne de l'activité : lire le document 1 et lister les 12 critères retenus pour classer les villes. Quels critères sont essentiels ? Quels critères sont originaux ? Pourquoi ? Les binômes se concertent et inscrivent les critères dans leur case. https://learningapps.org/display?v=pyht0hvpk20	Partage d'écran manuel numérique WhatsApp/chat Teams forms

	<p>Repérage1 Partager un doc Word avec nom de chaque binôme devant un item exemple :</p> <p>Binôme 1 : l'emploi Binôme 2 : l'alimentation etc</p> <p>Chaque binôme se concerta pour trouver « la paire » qui correspond à chaque item exemple :</p> <p>Binôme 1 : l'emploi / le taux de chômage Binôme 2 : l'alimentation / nombre de restaurants gastronomique etc.</p> <p>Restitution sur tableau blanc</p>	<p>Partage d'écran manuel numérique WhatsApp/chat</p>
	<p>Conceptualisation :</p> <p>Afficher la règle des critères de choix d'une ville en mode « texte à trous »</p> <p>Les apprenants complètent oralement à tour de rôle avec les mots qui manquent, l'enseignant valide et affiche la réponse au fur et à mesure.</p>	<p>Partage d'écran Word partagé « WhatsApp Tableau blanc interactif</p>
	<p>Systématisation</p> <p>Activité 7 (a et b) du cahier d'activités</p>	<p>Tableau blanc interactif Lien sur le chat vers Learning apps Exo sur mentimeter</p>
	<p>PE</p> <p>Choisissez une liste de 6 villes marocaines qui bougent</p> <p>Justifiez le choix en présentant les critères de sélection.</p> <p>Echangez sur WhatsApp pour valider la production à poster sur TEAMS</p> <p>Mise en commun et correction</p> <p><i>(Cette production fera partie du suivi dans l'évaluation continue. L'enseignant pourra compléter ce suivi à l'aide des activités sur la même thématique dans la parcours digital)</i></p>	<p>Partage d'écran PPT Teams WhatsApp Chat / word</p>

<p>2 MARDI 07/07 ASYNCHRONE 1h</p>	<p><u>Devoir</u> Devoirs : EXO 1 & 2 CO : Un exercice de compréhension orale en parallèle avec la compréhension écrite faite en classe virtuelle. L'exercice est autocorrectif et sert à affiner la compréhension sur les critères de classement des villes. (L'enseignant évalue les barres de progression des apprenants). Parcours digital / teams</p> <p>Devoir EXO 3 & 4 : lexique : Rendre compte d'un classement – (Texte à trous (glisser déposer des étiquettes))</p> <p><u>Cahier d'activités</u> Exo : 1 – (page 4 CE) et 7 et 8 (page 6 lexique)</p>
---	---

Nous essayons, dans le tableau ci-après, de proposer une vision de ce que pourrait être le déroulement d'une activité de compréhension (accès au sens) d'un document.

Figure 5
Accès au sens à distance

<p>Etape 1 : rituel technique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Accueillir les apprenants avec un écran d'accueil élaboré précédemment. • Activer la webcam et le micro. • Saluer les apprenants au fur et à mesure qu'ils se connectent en les interpellant individuellement pour s'assurer du bon fonctionnement du matériel. • Proposer des solutions aux problèmes techniques s'il y en a. • Annoncer le règlement de la classe virtuelle. • Informer les apprenants de l'enregistrement de la séance et cliquer sur enregistrer pour une rediffusion plus tard.
<p>Etape 2 : rituel pédagogique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Commencer par une activité brise-glace par exemple le portrait chinois qui consiste pour l'animateur à proposer une liste de mots tels que : animal, couleur, film, chanson, plat, plante, acteur, objet, vêtement, etc. Ceci peut être réalisé sur le tableau blanc Freehand de la classe virtuelle où chaque apprenant est invité à écrire ou dessiner ses réponses. <ul style="list-style-type: none"> • Commencer la phase d'accès au sens. • En amont, importer le document support dans la zone fichier de Teams. • Pour lancer l'activité Ouvrir le document support et partager l'écran avec le groupe d'apprenants. • Identifier le document à travers l'exploitation de Freehand. • Expliquer la consigne et préciser le temps de réalisation. • Faire une mise en commun : groupe classe • Afficher le document en partage d'écran et demander à 3 volontaires de faire la 1ère lecture, un apprenant par paragraphe, tout en demandant aux autres apprenants de noter sur papier ou sur l'onglet de la conversation les mots difficiles.

- Après la première lecture s'arrêter sur les mots difficiles en donnant quelques indications, puis faire une deuxième lecture.
- Récupérer le lien de l'activité de compréhension et le partager sur le *chat*.
- Expliquer la consigne et définir le temps imparti.
- Faire une mise en commun.
- S'assurer de la compréhension.

Activité learning apps <https://learningapps.org/display?v=pyht0hvpk20> (Lien direct vers un exemple d'activité de compréhension que nous pourrions proposer aux apprenants).

Contraintes et limites

L'enseignement apprentissage en ligne offre de nombreux avantages dont la flexibilité, le gain de temps pour l'apprenant et l'adaptation au contexte d'utilisation. Il s'avère être un système efficace, cependant suivre des cours à distance a aussi ses contraintes, ses limites et les défis auxquels l'enseignant et l'apprenant devraient faire face. En voici quelques-uns :

- L'aspect technique :
 - L'accès à une connexion internet
 - La nécessité d'avoir un appareil numérique (téléphone, ordinateur, tablette)
 - La nécessité de maîtriser l'outil informatique.
 - La conception des activités doit être comptable avec les différentes interfaces, chose qui reste impossible pour la majorité des outils pour la phase synchrone (cf tableau p 11).
 - L'accès payant de quelques plateformes de formation à distance.
- L'aspect pédagogique :
 - Contrainte de temps pour la conception de l'offre de formation avec toutes les séances synchrones et les activités asynchrones.
 - Le manque du contact humain en face à face
 - L'autodiscipline

Conclusion

Si les raisons pour la mise en place d'un enseignement apprentissage à distance sont multiples, les contraintes et

les limites soulevées montrent cependant qu'il requière une attention particulière dans sa conception et sa mise en place. Nous avons traité tout au long de ce travail quelques éléments essentiels pour l'ingénierie d'un tel dispositif d'enseignement apprentissage basé sur une perspective actionnelle. En effet, ce type de dispositif demande autant à l'apprenant qu'à l'enseignant, ou tuteur, en termes d'investissement et d'appropriation. Un des éléments à prendre en considération, c'est qu'une authentique perspective actionnelle dans le cadre d'un dispositif d'enseignement apprentissage de langue en ligne ne devrait pas ignorer les nouveaux genres sociaux d'activité que l'on trouve sur le web social, à savoir toutes les formes de collaboration à travers le web. L'idée étant de faire participer activement les apprenants dans leur enseignement apprentissage.

La dernière remarque que nous voudrions faire, concerne les cours en ligne dans toutes leurs dimensions : toute approche qui consisterait avant tout à chercher à faire l'économie d'effort dans la conception des cours en ligne ainsi que leur animation. Fournir des ressources brutes, aussi bien faites soient-elles, ne constitue en aucun cas une action d'enseignement apprentissage. Dans ce sens, il convient de régler au mieux les différents paramètres du scénario pédagogique en fonction des objectifs de l'enseignement envisagé et des caractéristiques des apprenants, et surtout trouver le bon outil technopédagogique pour la réalisation de chaque tâche.

Bibliographie :

- Albero B., 2000, *L'autoformation en contexte institutionnel*, Paris, L'Harmattan.
- Barbot M.-J., 2000, *Les Auto-apprentissages*, Paris, CLE International
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier
- CSEFRS, Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030.
- De Lièvre B., Quintin J.-J., Depover C., 2002, « Une expérience d'implantation d'activités organisées à distance au niveau universitaire », *Actes du 19^e colloque de l'AIPU (Louvain-la-Neuve)*, consulté en novembre 2016 <http://ute.ac.be/deste/menu.html> (publications).
- Denis B., 2003, « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? », *Distances et savoirs*, Vol. 1, n°1, pp.19-46
- Ellis R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press
- Henri F., 2003, « Les campus virtuels, pourquoi et comment ? », in Charlier B., Peraya D., pp. 71-78
- Mangenot F., 1998, « Classification des apports d'internet à l'apprentissage des langues », *Alsic*, Vol. 1(2), pp. 133-146.
- Mangenot F., 2002, « L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC », in Legros D., Crinon J (éd), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin, pp. 169-184
- Mangenot F., Soubrié T., 2010, « Classer les cybertâches : quels critères quels obstacles ? », *Études de linguistique appliquée n°160, Informatique et enseignement des lettres*, pp. 433-443.
- Mangenot F., Louveau E., 2006, *Internet et la classe de langue*, Paris, CLE International.
- Nunan D., 1989, *Designing Tasks for The Communicative Classroom*, Cambridge University Press.
- Olivier D., Herrington J., 2001, *Teaching and Learning Online*, Perth, Edith Cowan University. Consulté en novembre 2016. <http://researchrepository.murdoch.edu.au/6931/>
- Perayay D., 2000, « Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisées », in Alava S. (éd.), *Cyberspaces et formations ouvertes*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 17-42.
- Pernin J.-P., Lejeune A., 2004, « Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios », in *Colloque Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et l'Industrie*, université de Technologie de Compiègne, pp. 407-414
- Rivens Mompean A., 2013, *Le centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*, Lille, Presses universitaires du Septentrion
- Soubrié T., 2008, « Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR », in R. Bizarro (éd.), *Ensinar e aprender linguas e culturas estrangeiras hoje : que perspectivas ?* Porto, Areal Editores, pp. 68-81
- Tricot A., Plegat-Soutijis., 2003 ; « Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC », revue STICEF, Vol. 10. <http://sticef.org>
- Weissberg J.-L., 1999, *Présences à distance*, Paris, L'Harmattan.