

« État des lieux de l'apprentissage des langues étrangères en ligne focalisé sur le français langue étrangère et la didactique des langues dans l'univers virtuel – approche critique : atouts, limites et suggestions pour aller plus loin »

Inaugural-Dissertation
in der Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

vorgelegt von

Panagiota Tsigara

aus
Thessaloniki in Griechenland

Bamberg, den 16.07.2015

Tag der mündlichen Prüfung: 16.07.2015

Dekanin: Universitätsprofessorin Dr. Prof. Heidrun Alzheimer

Erstgutachterin: Professorin Dr. Christine Michler

Zweitgutachter: Universitätsprofessor Dr. Martin Haase

À mes deux enfants Melina et Alexandros, à mon mari chéri

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, j'aimerais remercier ma directrice de thèse, Madame le Professeur Christine Michler. Merci pour son accompagnement généreux, ses précieux conseils, ses réponses immédiates à mes multiples questions, ses nombreuses relectures et sa disponibilité. Merci aussi pour sa grande compréhension, sa confiance et son soutien tout au long de ces années.

Mes remerciements s'adressent aussi à Monsieur le Professeur Martin Haase pour avoir accepté d'être membre du comité consultatif, ce qui implique des heures de lecture attentive.

Un grand merci à tous ceux qui ont pris le temps et ont bien voulu me renvoyer les questionnaires et/ou mobiliser leur cercle de connaissances afin de faciliter la constitution de mon échantillon (étudiants, élèves, voisins, amis, collègues, membres de la famille). Merci pour les encouragements. Sans leur participation, mon travail n'aurait pas pu être accompli.

Un merci particulier à mes étudiants et à mes élèves pour leur aide inestimable et nos conversations.

Merci aux divers spécialistes qui ont su me faire part des diverses opportunités auxquelles ils étaient confrontés en me transmettant leur enthousiasme pour cette méthode de formation.

Merci à ma collègue et chère amie Despina Perdiou pour nos longues discussions autour du sujet, nos échanges, ses conseils et son aide bibliographique inestimable.

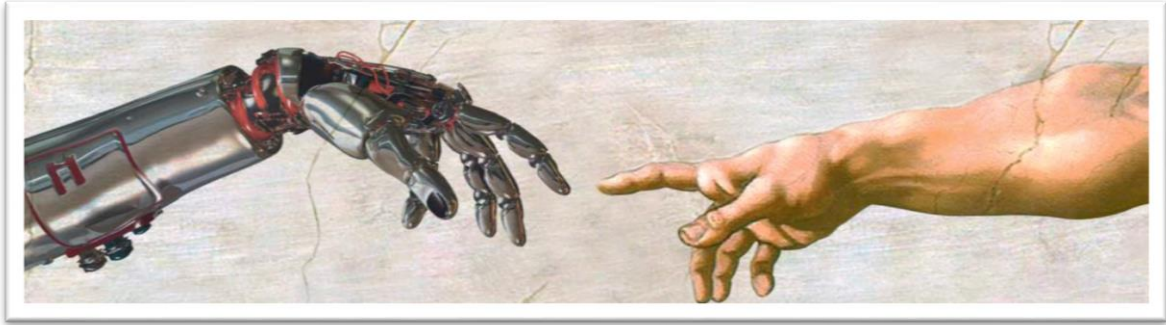
Merci aussi à mon amie Ioanna Kalli pour son soutien à tous les niveaux, son aide bibliographique et son encouragement.

Un merci particulier à Yannis Chremmos pour son dépannage informatique, l'aide pour la mise en forme du présent document, l'élaboration des figures et des tableaux ainsi que pour ses précieux conseils en matière et le temps y consacré.

Un grand merci à mes parents et à tous les membres de ma famille qui m'ont encouragée durant toutes ces années. Merci pour leur grand soutien et leur aide, leurs encouragements lors de moments difficiles et l'intérêt porté à mon travail.

Je voudrais également remercier mon époux, Konstantinos. Merci pour son aide en statistiques, nos longues discussions et son grand soutien. Un immense merci surtout de m'avoir profondément et inconditionnellement soutenue durant ces années.

Un grand merci j'aimerais enfin adresser à toi, ma fille, et à toi, mon fils qui as vu le jour en mars 2015. Merci mes chers enfants d'avoir supporté de si près mon humeur parfois difficile avec une énorme patience. Merci d'avoir été aussi discrets. Mon fils, j'espère que tu ne m'en veux pas d'avoir passé tant d'heures installée devant l'ordinateur pendant ces mois durant lesquels tu grandissais en moi. Votre présence a donné des ailes à ma motivation et m'a encouragée à poursuivre dans cette aventure. Σας ευχαριστώ μικρά μου αγγελούδια !



« *L'e-learning atteint l'âge de raison* » (Mignot 2007)

« *...örtlich und zeitlich flexibel studieren* » (Virtuelle Hochschule Bayern 2013)

« *Les langues passent à l'ère industrielle* » (Lederer 2008, p. 59)

« *Le marché des langues se consolide et se délocalise* » (Jasor 2010, p. 10)

« *Avis de tempête sur les formations en langues* » (Wickham 2011)

TABLE DES MATIÈRES

Préambule	7
Résumé	10
Zusammenfassung	11
1. Introduction	12
1.1 Objectifs de l'enseignement du FLE* à l'ère actuelle et le CECR*	12
1.2 Origines du e-learning	20
1.3 Historique de l'apprentissage à distance	23
1.4 Définitions du e-learning	27
1.5 Formes et variantes de la formation à distance	30
1.6 Formation en ligne et en présence : dissemblances et ressemblances	32
1.7 Technologies et outils de communication au service de la FAD*	36
1.8 Objectifs et questionnement du travail	41
2. État des lieux du e-learning dans trois pays européens : l'Allemagne, la France et la Grèce	43
2.1 Allemagne	43
2.2 France	48
2.3 Grèce	53
3. Bilan des recherches scientifiques	58
4. Didactique des langues étrangères dans l'univers virtuel	65
4.1 Choix de la plateforme	65
4.2 Éléments techniques de structure d'un cours en ligne	68
4.3 Planification didactique	69
4.4 Analyse des besoins	74
4.5 Assurance de qualité	77
4.6 Évaluation du cours et des moyens utilisés	79
4.7 Rôle des intervenants dans une FAD* et formation des tuteurs	82
4.8 Motivation et principes pédagogiques	87

5. Matériels et méthodes	92
5.1 Questionnaires	92
5.2 Méthode d'analyse des données collectées	93
6. Résultats des questionnaires	95
6.1 Profil des participants	95
6.2 Opinion des enquêtés face aux cours en ligne	98
6.3 Expérience des enquêtés des cours en ligne	109
7. Discussion - critique	115
7.1 Choix de la méthode de recherche.....	115
7.2 Défauts de la recherche	117
7.3 Analyse des résultats des questionnaires	120
7.4 Regard critique sur les limites de l'apprentissage en ligne	132
7.5 Risques liés à l'utilisation inconsciente de l'Internet	139
7.6 Freins au développement du secteur du e-learning	143
7.7 Approche critique des atouts de l'apprentissage en ligne.....	145
7.8 Suggestions pour aller plus loin.....	152
8. Conclusion	159
9. Bibliographie	162
10. Annexes	175
10.1 Questionnaire auprès du public allemand	175
10.2 Questionnaire auprès du public grec	181
10.3 Tableaux.....	187
10.4 Glossaire des sigles et acronymes.....	198
10.5 Glossaire des termes spécifiques.....	202

Liste des figures

Figure 1 : Nombre de cours proposés par l'Université virtuelle de Bavière (2000-2010)	46
Figure 2 : Universités proposant des formations à distance en France	51
Figure 3 : L'évolution des chiffres des écoles participant à la plateforme « e-classe » en Grèce et leur offre de cours en ligne.	54
Figure 4 : Le modèle de Dick et Carey	71
Figure 5 : Lieu d'apprentissage des langues étrangères maîtrisées (public grec et allemand).....	96
Figure 6 : Durée hebdomadaire passée sur Internet	96
Figure 7 : Activités pratiquées sur Internet	97
Figure 8 : Âge du public enquêté (grec et allemand)	97
Figure 9 : Personnes ayant déjà recherché une offre de cours virtuel (public allemand).....	98
Figure 10 : Intention de suivre un cours en ligne (public grec et allemand)	99
Figure 11 : Répartition par âge des personnes souhaitant suivre.....	100
un cours en ligne (public grec et allemand)	100
Figure 12 : Répartition par activité des personnes souhaitant suivre.....	100
un cours en ligne (public grec et allemand)	100
Figure 13 : Tranches d'âge auxquelles devrait s'adresser un cours en ligne .	101
Figure 14 : Cours en ligne individuel vs collectif (public grec)	102
Figure 15 : Cours en ligne individuel vs collectif (public allemand)	102
Figure 16 : Type de cours en ligne intéressant le public grec	103
Figure 17 : Type de cours en ligne intéressant le public allemand	103
Figure 18 : Motifs décourageant le public grec de suivre un cours en ligne ...	105

Figure 19 : Motifs décourageant le public allemand de suivre un cours en ligne	105
Figure 20 : Le manque de contacts personnels en tant que critère de découragement d'un cours en ligne (public grec et allemand)	106
Figure 21 : Motifs encourageant le public grec à un cours en ligne	107
Figure 22 : Motifs encourageant le public allemand à un cours en ligne	107
Figure 23 : L'autonomie d'apprentissage en tant que critère d'encouragement à un cours en ligne (public grec et allemand)	108
Figure 24 : Les frais inférieurs en tant que critère d'encouragement à un cours en ligne (public grec et allemand).....	109
Figure 25 : Représentation schématique du pourcentage de réalisation et d'achèvement d'un cours en ligne	111
Figure 26 : Autoévaluation du progrès en langue cible (public grec)	112
Figure 27 : Autoévaluation du progrès en langue cible (public allemand).....	113
Figure 28 : Répartition par âge du cyberharcèlement.....	142
Figure 29 : Paradigme de comparaison absolue et proportionnelle du coût des cours en salle et en ligne	148
Figure 30 : L'évolution des cours proposés sur la plateforme LMS* Moodle du campus virtuel (VC) de l'université de Bamberg.....	197

Liste des tableaux

Tableau 1 : Niveaux communs de compétences – Échelle globale (CECR*) ...	14
Tableau 2 : Moyens utilisés par génération de la FAD*	24
Tableau 3 : Médias éducatifs	27
Tableau 4 : Compétences associées aux fonctions tutorales	85
Tableau 5 : Exemples de services de soutien proposés aux étudiants dans le cadre d'une FAD*, selon le plan en cause.....	158
Tableau 6 : Activité exercée par chacun des participants du public allemand du questionnaire (item 3).....	187
Tableau 7 : Réponses supplémentaires à la question 10 du questionnaire des participants en Allemagne : « Où avez-vous appris les langues étrangères maîtrisées ? »	188
Tableau 8 : Réponses supplémentaires à la question 13 du questionnaire des participants en Allemagne : « À quelles tranches d'âge s'adresse d'après vous un cours en ligne ? »	189
Tableau 9 : Réponses supplémentaires à la question 19 du questionnaire des participants en Allemagne : « Quels motifs vous encourageraient à suivre un cours en ligne ? »	189
Tableau 10 : Réponses supplémentaires à la question 21 du questionnaire des participants en Allemagne :	190
« Quels motifs vous décourageraient à suivre un cours en ligne ? ».....	190
Tableau 11 : Réponses à la question ouverte 23 du questionnaire auprès du public allemand ayant déjà suivi un cours en ligne : « Décrivez en quelques lignes le type du cours suivi (organisation et moyens techniques, durée et rythme de l'offre, système d'évaluation, coût, forme des activités, etc.) »	191
Tableau 12 : Réponses à la question ouverte 24 du questionnaire auprès du public allemand ayant déjà suivi un cours en ligne : « Avez-vous achevé le programme ? Si non, pourquoi ? »	193

Tableau 13 : Réponses à la question semi-ouverte 25 du questionnaire auprès du public allemand ayant déjà suivi un cours en ligne : « Comment vous êtes-vous informé sur l'offre du cours suivi ? » 194

Tableau 14 : Réponses aux questions ouvertes 27 et 28 du questionnaire auprès du public allemand ayant déjà suivi un cours en ligne : « Qu'est-ce qui vous a plu dans le programme suivi ? » « Qu'est-ce qui vous a éventuellement déplu dans le programme suivi ? » 195

Préambule

Cette thèse dont le sujet est « État des lieux de l'apprentissage des langues étrangères en ligne focalisé sur le français langue étrangère et la didactique des langues dans l'univers virtuel – approche critique : atouts, limites et suggestions pour aller plus loin » est inscrite en Sciences humaines et études culturelles du département de didactique des langues romanes de l'Université Otto-Friedrich de Bamberg en Allemagne.

Dans un pays de 127 îles habitables, d'une grande surface frontalière et de plusieurs régions rurales comme la Grèce, l'accès d'une grande partie de la population à des établissements d'enseignement de langues étrangères ou même à des établissements scolaires de base peut parfois poser des difficultés. Les besoins du pays dans ce domaine restent cependant constamment élevés, vu les vagues de migration considérables, les relations internationales développées et le tourisme florissant du territoire. En même temps, les conditions économiques disgracieuses rendent impératif le besoin de trouver des solutions fiables et abordables financièrement.

Tout au long de mes études de langue et de littérature françaises aussi bien à l'Université Aristote de Thessalonique qu'à l'Université Le Mirail de Toulouse, le domaine de la didactique et des nouvelles technologies a attiré mon intérêt scientifique et a servi d'élan initial pour approfondir cette matière. Cette orientation m'a également poussée à poursuivre mes études de Master II comme « Responsable de formation en français langue étrangère » à l'université Marc Bloch de Strasbourg, toujours dans ce même secteur d'apprentissage et d'élaboration de matériel didactique adapté aux besoins des apprenants.

Mes premiers cours via Skype¹ ont eu lieu en 2007. Avec le temps, le travail effectué a commencé à porter des fruits « mesurables » en considérant la réussite de mes premiers candidats virtuels à des examens multiples

¹ Skype est l'un des nombreux logiciels gratuits permettant aux internautes d'effectuer et de recevoir des appels téléphoniques et vidéo via Internet.

auxquels nous nous préparions à distance (examen de DELF², de DALF³ et de CECL⁴). Cette évolution a remonté ma motivation. Poursuivre dans cette voie était donc inévitable. Le défi se lançait devant moi.

En même temps, mon activité en tant que lectrice au sein de l'université de la ville de Bamberg, entamée en octobre 2011, m'a donné l'occasion de me familiariser avec la plateforme d'apprentissage en ligne⁵ (LMS⁶) Moodle sur le site du campus virtuel (Virtueller Campus der Otto-Friedrich-Universität Bamberg), très amplement utilisé dans l'établissement⁷, et de me servir de ses multiples avantages que je constatais pour la première fois en pratique. La possibilité d'effectuer un sondage en ligne pour savoir par exemple quelle date serait la plus opportune pour un examen oral ou d'ajouter des activités, des travaux à rendre, des ressources supplémentaires ou du matériel audiovisuel, n'étaient que quelques-unes des fonctionnalités qui ont infiniment simplifié mon travail tout en le rendant plus attractif et fascinant. Pouvoir annoncer des événements à venir ou une absence imprévue en ajoutant du contenu de rattrapage était une autre possibilité du programme facilement abordable qui s'est révélée très profitable. La numérisation des ressources nous permettait également d'effectuer des économies de temps et d'argent en diminuant le gaspillage de papier – si fréquent au sein des instituts d'enseignement, où le nombre de participants est généralement élevé (de 15 à 35 personnes pour un cours de langue) – et de mieux organiser mon contenu pédagogique. Sa mise

² Diplôme d'études en langue française

³ Diplôme approfondi de langue française

⁴ Certification d'État hellénique de connaissance des langues

⁵ Une plateforme de formation à distance est un programme informatique au service d'une formation à distance qui permet de consulter à distance des contenus pédagogiques, d'individualiser l'apprentissage et d'offrir un encadrement à distance (Loisier et Marchand 2002) ou « un système informatique destiné à automatiser les diverses fonctions relatives à l'organisation des cours, à la gestion de leur contenu, au suivi des progrès des participants et à la supervision des personnes responsables des différentes formations » (Office de la langue française 2005).

⁶ Learning Management System

⁷ La figure 30 (cf. annexe 10.3) présente l'évolution du nombre de cours proposés sur la plateforme* LMS* Moodle du campus virtuel de l'université de Bamberg pour la durée qui va du semestre de l'hiver 2007-2008 au semestre de l'été 2014.

à jour était également très simplifiée. À travers la plateforme, les étudiants avaient aussi la possibilité de participer à des forums de discussion⁸, de converser en ligne, de donner un retour sur le cours et les activités proposées, etc. Après ce premier contact avec le programme, j'étais donc décidée à me lancer à la découverte de tous ces atouts plus en profondeur.

Le monde numérique m'attirait d'ailleurs depuis toujours. Le progrès technologique et l'explosion des nouveautés dans le secteur nous simplifiant la vie était pour moi un facteur de motivation supplémentaire pour mettre cet outil au service de mes élèves en leur offrant le plus grand nombre de possibilités adaptées à leurs besoins et susceptibles de stimuler au maximum leur envie d'apprendre.

Par ailleurs, le nombre relativement limité de travaux scientifiques traitant de façon exhaustive le sujet m'a donné la motivation de combler cette lacune. C'était à cette époque-là que l'idée d'une future activité professionnelle à mon compte dans le domaine de l'enseignement en ligne a progressivement pris naissance. Pour cela, l'acquisition d'un socle théorique bien solide, dérivé d'une analyse et d'un travail de fond dans le cadre d'une thèse de doctorat ou d'un programme de recherche, devait incontestablement être réalisée au préalable.

⁸ « Sur un réseau télématique, en particulier sur Internet, espace public destiné à l'échange différé de messages sur un thème précis » (Larousse 2000).

Résumé

Le présent travail vise à dresser un état de lieux de la situation actuelle de l'apprentissage en ligne dans trois pays européens, l'Allemagne, la France et la Grèce, sous une optique comparative durant la période de recherche s'étalant entre octobre 2011 et mars 2015. L'étude privilégie le français langue étrangère et la science de la didactique des langues dans l'univers virtuel et met la lumière sur des aspects pédagogiques et techniques de ce modèle de formation. Une de ses finalités principales est d'envisager la place du e-learning dans les pays étudiés afin de constater quel impact leurs différences de conjoncture socio-économique et de cadre culturel et éducatif peut avoir sur l'apprentissage des langues, la didactique de la formation à distance (FAD) et ses perspectives. La méthode mixte de recherche (qualitative et quantitative) est adoptée avec l'interrogation des bases de données du domaine de la didactique des langues et des revues internationales portant sur la formation à distance. Le recours à des questionnaires vient compléter la recherche ayant comme visée la détection et l'analyse des besoins en FAD⁹, le repérage des raisons encourageant ou décourageant le public à la participation à un cours en ligne et la proposition des remèdes pour aller plus loin compte tenu de ces observations. 337 personnes participent à l'enquête. En définitive, cette étude confirme que dans tous les pays étudiés, quels que soient les secteurs et les niveaux d'enseignement, les chiffres de l'offre des cours électroniques sont en constante augmentation. Pourtant, des paramètres freinant sensiblement le développement du domaine existent. Parmi les plus déterminants, il y a la question de la formation du personnel pédagogique, assez souvent sous-estimée par les responsables des programmes, et les conséquences du phénomène sur la qualité de l'enseignement, rendant capital le besoin d'une intégration de la matière dans le cadre des cursus universitaires des futurs enseignants des langues.

⁹ Tous les sigles, les acronymes et les termes spécifiques utilisés dans le présent document qui sont suivis d'un astérisque (*) sont également désignés ou définis dans les glossaires (cf. annexes 10.4 et 10.5).

Zusammenfassung

Diese Studie zielt darauf ab, eine vergleichende Bestandsaufnahme des aktuellen Zustands des Online-Learnings in den drei europäischen Ländern, Deutschland, Frankreich und Griechenland für den Zeitraum zwischen Oktober 2011 und März 2015 zu geben. Die Untersuchung konzentriert sich auf das Erlernen des Französischen als Fremdsprache sowie auf die wissenschaftliche Seite des Fremdsprachenunterrichts in der virtuellen Welt und bringt Licht in die pädagogischen und technischen Aspekte dieses Ausbildungsmodells. Eines ihrer Hauptziele ist es, den Status des E-Learnings in den bestimmten Ländern zu überprüfen, um zu schlussfolgern, welche Auswirkungen die Unterschiede in den sozioökonomischen Bedingungen sowie im Kultur- und Bildungsrahmen auf das elektronische Sprachenlernen, die Didaktik und ihrer Perspektiven haben. Verwendet wird eine gemischte Methode (qualitativ und quantitativ). Grundlagen sind die Durchsicht von Datenbanken im Bereich der Fremdsprachendidaktik sowie in der systematischen Aufarbeitung der relevanten internationalen Fachliteratur. Das Zurückgreifen von Fragebögen vervollständigt die Untersuchung, die zum einen das Ziel hat, die Erfordernisse im Bereich E-Learning zu erforschen und zu analysieren, zum anderen die Gründe festzustellen, die dazu ermutigen oder entmutigen, an einem online-Kurs teilzunehmen und zum dritten auf der Basis dieser Erkenntnisse Vorschläge zur Verbesserung und Weiterführung zu machen. 337 Personen nehmen an dieser Studie teil, deren Resultate insgesamt bestätigen, dass in allen Ländern, in allen Bereichen und auf allen Stufen des Bildungswesens das Angebot an elektronischen Kursen ständig zunimmt. Jedoch gibt es Faktoren, die die Verbreitung und Entwicklung dieses Lernangebots erheblich behindern. Einer der entscheidendsten Aspekte ist der Aspekt der Ausbildung der Lehrkräfte, die relativ häufig von Programm-Managern unterschätzt wird. Dies hat zur Folge, dass die Qualität der Online-Kurse nicht vergleichbar ist. Um dieses Manko zu beheben, ist eine obligatorische Integration der Online-Didaktik in die Studiengänge für künftige Lehrkräfte unerlässlich.

1. Introduction

1.1 Objectifs de l'enseignement du FLE¹⁰ à l'ère actuelle et le CECR¹¹

À l'ère de la mondialisation, l'apprentissage des langues étrangères est devenu une nécessité. Des personnes de tout âge choisissent de se lancer à la conquête d'une langue étrangère pour des motivations variant d'un individu à l'autre. Grâce aux progrès des sciences de l'éducation, l'éventail des méthodes d'apprentissage adaptées et focalisées dorénavant sur les besoins et capacités individuels de l'apprenant est énorme. De l'enseignement dit traditionnel à la formation en ligne, les adeptes en sont nombreux. Mais quels sont les objectifs de l'enseignement du FLE* et dans quelle mesure l'offre de l'enseignement en ligne, qui commence à s'imposer sur le marché des langues, nous permettrait-elle de réaliser ces objectifs ?

Plusieurs organismes (ministères chargés de l'éducation, instituts pédagogiques, organismes de formation) nous fournissent des définitions exhaustives des objectifs devant être atteints lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour une définition fiable, de multiples facteurs sont à prendre en compte (Efstathiadis 1998). D'après le CECR*, le point de référence dans l'enseignement d'une langue étrangère, fruit d'une collaboration de plusieurs membres du domaine en Europe et dans le monde entier et coordonné par le Conseil de l'Europe, la nature et le classement des objectifs à atteindre peuvent se différencier selon le public, le contexte, le niveau de la langue ou l'approche adoptée (Conseil de l'Europe 2001). Toutefois, même lorsque ces quatre facteurs coïncident, la nature et le classement des objectifs à atteindre peuvent se différencier (en raison d'autres facteurs externes, par exemple).

Voyons tout d'abord la définition détaillée des objectifs à atteindre selon le CECR* afin d'obtenir chacun des six niveaux de référence (A1, A2, B1, B2, C1, C2) dans la langue cible (Ek 1998 ; North et Schneider 2000) sous forme d'un résumé de l'ensemble de ces niveaux dans le tableau qui suit (tableau 1) :

¹⁰ Français langue étrangère

¹¹ Cadre européen commun de références pour les langues

1.1. Objectifs de l'enseignement du FLE à l'ère actuelle et le CECR

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment avoir besoin de chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent

		sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Il peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles ou familiales, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets familiers et habituels ou qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant -par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc.- et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1 : Niveaux communs de compétences – Échelle globale (CECR*)
(Conseil de l'Europe 2001, p. 25)

Mike Fleming, à l'occasion du forum de politiques linguistiques intergouvernemental du Conseil de l'Europe réuni à Genève en novembre 2010, dans son intervention sur la qualité et l'équité en éducation, présente deux approches entièrement différentes des objectifs de l'apprentissage des

langues dans les établissements scolaires en y portant un regard critique (Fleming 2010).

Dans l'approche traditionnelle premièrement, l'acquisition de la compétence communicative est au cœur des objectifs. C'est à travers le scénario curriculaire relatif aux disciplines scolaires que les élèves doivent acquérir des connaissances et compétences à chaque matière, en recourant à leurs compétences linguistiques.

Quant à la méthode sur laquelle repose le projet « *Langues dans/pour l'éducation* », présenté lors du forum, les objectifs à atteindre sont le plurilinguisme et l'interculturalisme. En réalité, ces deux concepts sont attachés à l'éducation à une citoyenneté d'action, au développement personnel et à la participation démocratique et sont appropriés à tous les aspects du curriculum. De cette façon, cette vue des objectifs de l'enseignement linguistique exige une approche plus nuancée de la langue par rapport à l'approche traditionnelle. Afin de fixer l'attention sur les rôles distinctifs des différents éléments du curriculum pour l'apprentissage des langues dans les établissements scolaires, le dialogue et la compréhension réciproque jouent un rôle extrêmement important.

Quelques exemples bien concrets de variation des objectifs en fonction du public et du niveau servi seront exposés par la suite (Coste et Lehman 1995).

La divergence des objectifs à acquérir est très clairement dessinée à travers l'exemple de l'enseignement d'une langue étrangère dans l'école élémentaire. Pour leur définition, une série de questionnements doit dans un premier temps être prise en compte. Il faudra tout d'abord examiner ce que les élèves doivent faire. Il convient donc de se demander s'il s'agit dans ce cas d'offrir des bases solides par rapport à la langue cible, de développer des stratégies d'apprentissage, une conscience linguistique, des compétences et des façons d'être (apprendre à apprendre, autonomie d'apprentissage, sensibilisation aux aspects socioculturels). On doit se poser la question de savoir s'il ne s'agit pas tout simplement de se faire plaisir tout en découvrant une autre culture de façon ludique (à travers des chansons, des comptines, ou

des jeux), d'utiliser la langue étrangère pour la pratique d'autres activités scolaires (physique, musique, etc.) ou prendre de la confiance en soi en réalisant sa capacité d'apprendre (Conseil de l'Europe 2001, p. 130). La réponse à cette interrogation pourrait nous procurer la définition des objectifs la mieux adaptée aux besoins concrets de ce public spécifique (Schneider 1999 ; Vigner 1996).

Il est fondamental donc de considérer que, pour un même type de contexte, de nombreux curriculum peuvent être élaborés en occasionnant des applications régionalement variées. Pour rendre ce paramètre plus concret, nous prendrons deux cas de variation des objectifs de l'enseignement de deux langues étrangères dans les trois secteurs suivants :

- a) l'école primaire (apprentissage d'une première langue étrangère) ;
- b) le premier cycle du secondaire (apprentissage d'une deuxième langue étrangère) ;
- c) le deuxième cycle du secondaire (apprentissage optionnel d'une troisième langue étrangère).

Curriculum n° 1

Dans l'école primaire, l'objectif capital de l'apprentissage d'une première langue étrangère serait de sensibiliser les enfants aux phénomènes de langages existant et de déclencher leur intérêt aux langages tout en essayant de mettre en relation la langue cible avec la langue maternelle, ou même avec d'autres langues auxquelles les élèves s'exposent dans leur milieu social et familial. Les compétences générales de chaque apprenant en relation avec la compétence à communiquer sont soulignées. Tout en affirmant l'identité linguistique et culturelle initiale des apprenants, on insiste sur la pluralité culturelle et linguistique en alertant contre l'attitude nationaliste. Le rythme, le chant, les sons, le corps, le geste, l'appropriation physique et les éléments qui servent à différencier esthétiquement une langue d'une autre sont également au centre des visées du secteur.

En poursuivant la première langue étrangère lors du passage au premier cycle du secondaire, on met l'accent sur le développement progressif d'une compétence communicative (dans ses composantes sociolinguistique, linguistique et pragmatique). On accorde bien évidemment de l'importance sur ce qui a déjà été acquis au primaire concernant la sensibilisation langagière et la prise de conscience linguistique.

Pour l'intégration de la deuxième langue étrangère apparue pour la première fois maintenant, les compétences acquises à la première langue étrangère sont prises en compte avec une légère modification des objectifs de tout ce qui est désormais maîtrisé à la première langue étrangère (les activités de compréhension pourraient par exemple être favorisées par rapport à celles de production).

Toujours dans le cadre de ce premier modèle de curriculum analysé, nous observons que dans le second cycle du secondaire l'enseignement de la première langue étrangère est clairement réduit. Néanmoins celle-ci peut régulièrement servir de moyen pour enrichir l'enseignement d'une autre discipline (géographie ou histoire par exemple) en contribuant à la prise en compte de la pluriculturalité dominant le monde actuel (c'est le cas de l'interdisciplinarité scolaire¹²).

Quant à la deuxième langue étrangère, tout en insistant sur la compréhension, on étudie plus en profondeur les différentes organisations du texte par rapport à ce qu'on est en train d'étudier ou à ce qui a précédemment été étudié en langue maternelle, en faisant toutefois appel aussi à des compétences développées lors de l'apprentissage de la première langue étrangère.

¹² « La mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.) en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves » (Lenoir et Sauvé 1998, p.11-13).

Curriculum n° 2

Dans cette deuxième version de curriculum étudié, l'accent de l'apprentissage d'une première langue étrangère à l'école primaire est mis sur la communication orale de base. Le contenu linguistique à étudier est très explicitement fixé à l'avance avec une insistance sur la phonétique, les structures syntaxiques et l'interaction orale entre les élèves. En entrant au premier cycle du secondaire, nous prévoyons une réapparition des techniques et des modes d'apprentissage qui ont dominé dans le primaire aussi bien pour la première et la deuxième langue étrangère que pour la langue maternelle. Les apprenants doivent désormais prendre en considération de façon solide le rapport entre les langues et les différentes activités d'apprentissage.

Dès cet instant et jusqu'à la fin du secondaire, on continue avec la mise en place d'un programme plutôt « ordinaire » de développement de compétences variées en ce qui concerne la première langue étrangère. Le profil et les intérêts des apprenants doivent cependant se placer au centre de l'élaboration du programme en prévoyant des marges de diversification dans le but de satisfaire au mieux leurs attentes et besoins personnels. Des occasions de répétition et d'observation des modalités et des ressources utilisées pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère doivent aussi y être planifiées.

La dimension socioculturelle de la langue avec des savoirs et savoir-faire saisis à travers l'utilisation accrue des médias écrits et audiovisuels est au centre de l'apprentissage de la deuxième langue étrangère au premier cycle du secondaire qui se poursuit jusqu'à la fin du secondaire avec une synchronisation éventuelle avec les activités du programme de langue maternelle. Ainsi, l'apprentissage de la deuxième langue étrangère donne aux élèves la chance de s'interroger sur l'interculturalité et les différences entre les cultures du monde entier. La prise en considération de la pluralité des cultures pourrait être renforcée par l'intermédiaire d'un échange scolaire international ou à travers l'enseignement d'autres disciplines comme par exemple la géographie ou l'histoire.

Dans le second cycle du secondaire enfin, l'apprentissage de la première et de la deuxième langue étrangère devient plus complexe et le niveau de difficulté s'élève et se poursuit sur l'élan initial.

Il ne faut pas négliger non plus qu'à côté de ces paramètres d'ordre indicatif, pour chacune des langues étudiées, des retours sur les moyens et le parcours d'apprentissage auxquels les apprenants auront à faire face doivent être prévus. Dans le curriculum s'inscrivent également l'introduction d'une éducation des langues générale et une réalisation de l'apprentissage offrant aux apprenants la possibilité de créer un savoir-faire métacognitif en rapport avec leurs propres stratégies et capacités.

Après avoir étudié ces deux différents exemples de curriculum, il convient d'évoquer le fait qu'en raison des changements socio-économiques du monde actuel, les visées de l'enseignement d'une langue étrangère connaissent une constante évolution aussi en suivant le rythme de la progression de tous les secteurs concernés.

En souhaitant enfin faire le point sur les objectifs de l'enseignement de la première et de la deuxième langue étrangère dans le système scolaire en Allemagne, nous avons examiné le programme de formation pour l'enseignement secondaire du Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche allemand. Ainsi, nous avons constaté que, bien que différencié en fonction des Länder, ce programme est toujours aligné sur les principes du CECR* et se trouve en total accord avec le plan scolaire des autres pays d'Europe. Les normes pour l'enseignement du français comme première ou deuxième langue étrangère détaillant les objectifs, les compétences visées et les moyens qui doivent être utilisés afin d'atteindre ces objectifs sont là aussi déterminées avec comme appui les principes désignés dans le cadre commun (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus 2008/2009).

Ce dernier constat renforce l'importance devant être accordée à l'existence d'un point de repère collectif au niveau européen, voire international dans un deuxième temps, quant aux buts à atteindre lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce paramètre faciliterait indubitablement la conception

et la mise en place des projets en commun ainsi que le développement du domaine de la formation à distance.

1.2 Origines du e-learning

La société actuelle de l'information a apporté des changements importants dans la totalité des activités humaines, basée sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) ayant pénétré la vie quotidienne. L'évolution technique a rendu les ordinateurs, les appareils offrant accès à la Toile (téléphones portables, tablettes numériques, etc.) et toute trace de nouvelles technologies* omniprésents. Le Web¹³ est désormais disponible depuis l'endroit le plus reculé du globe et fait son apparition dans des lieux où, parfois, même les besoins vitaux des habitants ne peuvent pas être comblés. En même temps, les capacités de l'Internet se sont multipliées. La liste est longue : messagerie électronique, réseaux sociaux¹⁴, conférences audio et vidéo¹⁵, appels téléphoniques, livres numériques, recherches scientifiques, publications, commerce, achats, rencontres, chats¹⁶, jeux, visualisation des programmes du petit écran, suivi des émissions radiophoniques, travail ou études, sont quelques-unes seulement des activités disponibles actuellement dans l'univers virtuel.

La production et la circulation rapide de l'information et du savoir caractérisent le monde moderne imposant l'utilisation des approches didactiques alternatives et des ressources pédagogiques variées (Bernstein 1996). En même temps, il est admis que plusieurs efforts ont constamment lieu, afin de satisfaire le souhait des enseignants et des enseignés de se libérer

¹³ Abréviation de l'anglais World Wide Web (réseau mondial)

¹⁴ « Site Web* permettant de se constituer un réseau d'amis ou de connaissances professionnelles et d'échanger avec eux différents types d'informations (messages publics ou privés, liens hypertextes, vidéos, photos, etc.). Les réseaux sociaux les plus connus sont Facebook, Twitter, MySpace, etc. » (Larousse 2000).

¹⁵ « Réunion virtuelle où les participants peuvent se voir réciproquement, grâce à l'utilisation de caméras et d'écrans qu'on installe pour la transmission des images » (Ghirardini 2011, p. 142).

¹⁶ De l'anglais *to chat* qui signifie bavarder. « Communication informelle entre plusieurs personnes sur le réseau Internet, par messages affichés sur leurs écrans (recommandation officielle : causerie) » (Larousse 2000).

des contraintes spatiotemporelles que la méthode traditionnelle d'enseignement leur avait ordonné (Kalogiannakis 2004).

Dans ce contexte, il n'est pas étonnant qu'en saisissant le mot « e-learning » dans un moteur de recherche tel que Google, nous obtenions environ 295 000 000 entrées (mise à jour : mars 2015). Les termes « apprentissage en ligne » et « enseignement en ligne » dans la même période et sur le même moteur de recherche nous fournissent respectivement 365 000 et 325 000 résultats, prouvant ainsi qu'à l'ère actuelle, la progression de ce phénomène dans nos vies est incontestable.

Il convient toutefois de signaler que la formation à distance n'a pas toujours recueilli une large adhésion dans la mentalité des gens. Lors de ses premiers pas, elle s'adressait principalement à un public « empêché », qui n'avait pas la « chance » de fréquenter un établissement de formation (pour des raisons professionnelles, d'éloignement géographique, etc.) et se voyait dans l'obligation de s'inscrire à un cours à distance, en l'absence de professeurs. Il s'agissait donc plutôt d'une situation de pis-aller (Albero et Thibault 2004, p. 35-52). Il a fallu du temps pour que les opportunités qu'elle offre soient largement reconnues et mises en valeur.

L'essor des nouvelles technologies a très vite influencé toutes les branches professionnelles en mettant à la disposition de l'enseignant une abondance d'outils qui ont facilité la pratique de son métier et ont amélioré la qualité de l'offre proposée. Le développement de la formation à distance a contribué entre autres à faire face à des limites de temps et d'espace qui ont souvent perturbé la planification d'une unité d'enseignement. Dans une société imposant un rythme de vie toujours plus rapide, le besoin d'être autonome dans l'apprentissage d'une langue étrangère, que ce soit pour des raisons professionnelles ou pour le plaisir individuel, et de pouvoir gérer personnellement le temps disponible était souvent dès le début à l'origine du recours des apprenants à des solutions d'écoles virtuelles. À l'ère de la Toile et de la transmission électronique de l'information, l'utilisation de l'Internet pour rompre la distance entre l'enseignant et l'apprenant a en effet contribué à la promotion du secteur de l'apprentissage des langues étrangères et à la

réfutation progressive des préjugés vis-à-vis des nouveaux modèles d'acquisition du savoir.

Le développement socio-économique global est à l'origine d'une évolution des formations à distance incluant les nouvelles technologies (Albero 2003 ; Fichez 2002, p. 171-184 ; Moeglin 1998). Les besoins de formation continue à des horaires flexibles ainsi que l'évolution des approches éducatives mieux focalisées sur la participation active de l'apprenant ont fait que l'intérêt pour la e-formation a explosé en impliquant en même temps une recomposition des rôles des acteurs de la formation (Albero 2003 ; Audet 2006, p. 13, 38). La prise de conscience de la nécessité de développer le secteur a été la conséquence évidente de ces phénomènes sociaux et culturels. La mondialisation de la formation a progressivement contesté les frontières géographiques, le dimensionnement des acteurs, le rôle du formateur et les modalités pédagogiques de l'activité de formation en langues (Wickham 2011). Aucune distance n'est désormais assez grande, tandis que la communication peut s'entamer d'un simple clic.

Avant de clore cette revue de l'origine de l'apprentissage en ligne, nous avons jugé conséquent de rechercher la contribution du CECR* à cette transformation du mode d'enseignement qui, comme nous l'avons constaté, a assumé un rôle phare dans la définition des objectifs à atteindre lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, après avoir parcouru les 196 pages de ce document, nous avons remarqué qu'aucun résultat pour les notions de e-learning, e-formation, formation à distance, enseignement ou apprentissage en ligne ne s'affiche. Les seules références au monde numérique consistent en le mot « Internet », saisi deux fois pour évoquer l'interaction écrite sur Internet se rapprochant de plus en plus de l'interaction en temps réel et le système d'évaluation de DIALANG¹⁷ pouvant être consulté sur

¹⁷ Il s'agit d'un « système d'évaluation à l'intention des apprenants en langues qui souhaitent avoir une information diagnostique sur leur compétence. Le projet DIALANG bénéficie du soutien financier de la Commission européenne, Direction générale pour l'éducation et la culture [...] Le système se compose d'autoévaluation, de tests de langue et de feed-back disponibles pour quatorze langues européennes : allemand, anglais, danois, espagnol,

Internet, et en le mot « électronique », rencontré dix fois dans le corps du texte. Le mot s'utilise pour décrire notamment la messagerie électronique utilisée comme support d'évaluation ou activité d'apprentissage et pour évoquer le dictionnaire électronique comme dispositif facilitant une tâche écrite (Conseil de l'Europe 2001, p. 68, 74, 75, 76, 120, 140, 160).

Il faut rappeler que le CECR* est un ouvrage publié en 2001, c'est-à-dire dans une période où l'essor technologique explose et où l'enseignement en ligne fait déjà depuis plusieurs années partie intégrante du monde professionnel dans la plupart des pays européens avec des chiffres augmentant de jour en jour. Il convient donc de se demander si ce n'était pas dans les intentions des auteurs d'ignorer cette partie pénétrant notre société – ce qui paraîtrait pourtant assez étonnant – ou si dans l'avenir un autre ouvrage de la même initiative viendrait combler cette lacune en fournissant des lignes directrices communes en Europe et au-delà ainsi qu'en contribuant de cette façon à l'évolution ultérieure du domaine.

1.3 Historique de l'apprentissage à distance

Il est vrai que la formation à distance n'appartient pas aux privilèges de la société actuelle et de l'homme moderne uniquement. Les sources de l'apprentissage à distance se situent vers le milieu du XIX^e siècle, c'est-à-dire bien avant l'apparition et l'évolution des nouvelles technologies* (Perriault 2002). En dehors de la délimitation sémantique de la technologie éducative, il est important de préciser que par rapport au développement des TIC* et des moyens qui y sont utilisés, quatre générations de la FAD* peuvent être distinguées (Power 2002, p. 57-69 ; Sofos et Kron 2010).

Dans le tableau qui suit (tableau 2), nous pouvons observer schématiquement les moyens employés par génération d'apprentissage à distance :

finlandais, français, grec, irlandais, islandais, italien, néerlandais, norvégien, portugais et suédois » (Conseil de l'Europe 2001, p.140).

Apprentissage à distance	Moyens utilisés
1 ^{re} génération	Correspondance
2 ^e génération	Radio, téléphone, télévision
3 ^e génération	Cassettes audio, vidéo, Internet, e-mail
4 ^e génération	Médias interactifs, formation en ligne

Tableau 2 : Moyens utilisés par génération de la FAD*
(Passerini et Granger 2000, p. 15)

Comme nous pouvons donc l'apercevoir, la première génération de l'apprentissage à distance a exploité des moyens asynchrones comme le courrier et a vu le jour grâce à la généralisation du timbre-poste en Angleterre (Saleh et Bouyahi 2004). C'était en 1840 déjà que les premiers cours par correspondance ont eu lieu (Kwisnek 2005, p. 192-220 ; Maeroff 2003). Ces cours, proposant des devoirs en version papier et des travaux transmis par l'intermédiaire de la poste mais aussi de la télécommunication, annoncent les premiers pas du développement de la FAD* en Europe, étendue ensuite dans le reste du monde. Ces programmes faisant appel au modèle du comportementalisme¹⁸ ont été marqués par les traits caractéristiques de l'époque industrielle (imprimerie, production de masse, télégraphie, etc.).

Il convient toutefois de préciser que les premiers modèles développés présentent certains points négatifs dus exactement au mode de transmission des informations utilisé : la poste rendait l'interaction très faible, entraînant de nombreux cas d'abandon et de démotivation chez les apprenants (Glikman 2002).

Dans les programmes de la deuxième génération, l'emploi des médias de masse comme la radiophonie et la télévision appuyé sur le modèle cognitiviste

¹⁸ Le modèle du comportementalisme dans l'enseignement (ou behaviorisme en anglais) met l'accent sur la stimulation, la création et le renforcement des comportements observables appropriés. Selon ce modèle, apprendre c'est « associer, par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique » (Kozanitis 2005).

de l'apprentissage¹⁹ se répand en s'éloignant désormais de l'imprimé en tant que seul outil pédagogique de l'apprentissage. Des émissions radiophoniques et télévisées éducatives adressées à un public très large et d'un budget considérable font leur apparition. En même temps, des tuteurs proposent de l'aide personnalisée aux apprenants isolés par le biais du téléphone et tentent de rendre la communication plus efficace.

Malgré ces efforts, l'interaction entre l'intervenant et le participant reste assez limitée et la communication se poursuit principalement à travers les technologies de la première génération. De nouvelles techniques développées comme l'instruction CAI²⁰, le système PLATO²¹ ou les techniques de cours électroniques sous forme de CD et de DVD n'ont pas pu apporter les résultats escomptés.

Des supports pédagogiques multimédias (hypermédias²², tuteurs intelligents²³, etc.) constituent la base de la troisième génération de l'apprentissage à distance. Cette étape, alignée au modèle du constructivisme de l'apprentissage²⁴, est déterminée par l'enseignement assisté par ordinateur et l'appel au multimédia (communications CMC²⁵). Afin de faciliter l'interaction entre les enseignants et les participants, des outils d'interaction synchrones et asynchrones comme le télécopieur, le téléphone et la messagerie électronique

¹⁹ Pour le modèle cognitiviste, enseigner c'est la présentation de façon structurée, déductive et hiérarchique de l'information. L'apprentissage consiste en le traitement de nouvelles informations de façon organisée (Kozanitis 2005).

²⁰ Computer Assisted Instruction

²¹ Programmed Logic for Automated Teaching Operations

²² « Technique ou système permettant, dans un système documentaire multimédia, de passer d'un document à un autre selon des chemins préétablis ou élaborés lors de la consultation » (Larousse 2000).

²³ « Ensemble de modules qui communiquent entre eux. Ces modules sont chargés de l'expertise du domaine, de l'encadrement pédagogique, du diagnostic des erreurs de l'apprenant et de la mise à jour du profil de ce dernier. Ils communiquent avec l'apprenant par l'intermédiaire de l'interface » (Blanvillain 1993).

²⁴ Selon la théorie du constructivisme, offrir des « situations obstacles » permettant le développement de représentations appropriées du monde est la base de l'enseignement. Apprendre, c'est construire et organiser ses connaissances par son action propre (Kozanitis 2005).

²⁵ Computer-Mediated Communications

1. Introduction

sont exploités. Ces systèmes, à l'aide de nouveaux débits de connexion, offrent la possibilité de transmission de données particulièrement volumineuses. Des activités adaptées aux besoins et aux performances de l'apprenant sont désormais proposées.

La quatrième génération de l'apprentissage à distance comporte des environnements éducatifs en ligne complets avec l'utilisation des médias interactifs offrant la possibilité aux enseignés d'un apprentissage personnalisé. L'interaction est favorisée par l'intermédiaire des multiples outils de communication en ligne comme les pages Web*, les forums de discussion*, etc. Dans le cadre de cette génération, nous sommes face à une étape d'expérimentation pour l'emploi des nouvelles techniques comme par exemple l'intelligence artificielle²⁶.

Nous pouvons enfin voir dans le tableau ci-dessous (tableau 3) un aperçu de l'évolution de toutes les technologies et des outils en relation avec l'apprentissage à distance :

Évolution	Période
Livre Courrier	Jusqu'à 1920
Radio Téléphone Film Télévision	1920-1960
Télétext ²⁷ /Minitel ²⁸ Cassettes audio/vidéo Audioconférence, CBT ²⁹ , applications multimédia	1980-2000

²⁶ « Ensemble de théories et de techniques mises en œuvre en vue de réaliser des machines capables de simuler l'intelligence humaine » (Larousse 2000).

²⁷ « Service télématique pour la transmission de textes, offrant des possibilités supplémentaires par rapport au service télex*, en particulier des possibilités de traitement de textes à distance » (Larousse 2000).

²⁸ « Petit terminal de consultation de banques de données vidéotex* commercialisé par France Telecom » (Rey-Debove 2010).

Laserdisc, CD, vidéoconférence* Internet, e-mail Vidéoprojecteurs LCD ³⁰ , DVD, moteurs de recherche Fibres optiques, téléphones portables	
Réseaux sans fil Portails ³¹ , e-portfolios ³² Simulations, réalité virtuelle ³³ Media streaming ³⁴ : podcasts ³⁵ , video casts, Video on Demand Réseaux sociaux*, wikis ³⁶ , blogs ³⁷	Après 2000

Tableau 3 : Médias éducatifs (Garison et Anderson 2003).

1.4 Définitions du e-learning

Avant d'aborder de façon plus exhaustive le domaine du e-learning, il convient de rechercher en quoi cette méthode d'enseignement, qui s'est imposée dans le monde actuel, consiste exactement.

²⁹ Computer-Based Training

³⁰ Liquid Crystal Display

³¹ « Point d'entrée d'un site Web* permettant d'accéder à un ensemble de ressources, le plus souvent sur un sujet particulier » (Audet 2006, p. 66).

³² « Ensemble évolutif de documents et de ressources électroniques capitalisés dans un environnement numérique décrivant et illustrant l'apprentissage, l'expérience, les compétences ou le parcours de son auteur. Accessible à distance via une technologie interopérable, il s'appuie sur une base de données personnelles (informations, documents ou liens accessibles via Internet) et un (ou plusieurs) espace(s) collectifs(s) de publication sélective » (Heutte 2013).

³³ « Système de simulation interactive par images de synthèse tridimensionnelles » (Rey-Debove 2010).

³⁴ « Terme anglais, du mot stream qui signifie flux, courant. Il s'agit de la « diffusion en continu » (Larousse 2000) et est notamment utilisé pour l'envoi de contenu en direct ».

³⁵ Le podcasting est un « mode de diffusion sur Internet des fichiers audio ou vidéo, qui permet de les télécharger et de les transférer sur un baladeur numérique (recommandation officielle : diffusion par baladeur) » (Larousse 2000).

³⁶ De l'hawaïen *wiki* qui signifie rapide. « Site Web* collaboratif dont le contenu peut être modifié par les internautes autorisés » (Larousse 2000).

³⁷ « Abréviation de l'anglais *weblog*, carnet de bord sur le Web*. Site Web* sur lequel un internaute tient une chronique personnelle » (Larousse 2000).

Afin de procéder à la définition de la notion, une première difficulté ressort déjà lorsqu'on essaye de choisir une traduction pertinente du mot « e-learning » en français parmi la multitude de termes, d'acronymes et de sigles utilisés pour le désigner. Bien que la formule anglaise demeure largement utilisée, d'après l'Institut d'administration des entreprises (IAE), elle se montre incomplète puisqu'elle ne révèle que l'action d'apprendre en ignorant la dimension d'enseigner. C'est pourquoi certains spécialistes recommandent plutôt l'utilisation de la tournure « apprentissage en ligne » comme équivalente pour le monde francophone (Biannic et Urien 2007). L'usage des termes suivants est également largement admis par les professionnels : formation à distance (FAD)/distancielle/en ligne/électronique/virtuelle/numérique, e-formation, enseignement en ligne, télé-enseignement, cyberenseignement, cyberapprentissage, etc. De même que pour la personne délivrant ou animant la formation à distance, plusieurs termes sont là aussi amplement utilisés : e-formateur, e-teacher, e-tuteur, enseignant virtuel, cyberprof, cyberformateur, etc.

Le préfixe « e » dans ces expressions indique « *qu'un dispositif électronique est utilisé avec le terme qui suit* » (Biannic et Urien 2007). Le *e-learning* est donc une formule qui renvoie à l'enseignement ou l'apprentissage dans un environnement virtuel électronique. Une définition de la notion qui nous a semblé adéquate et complète est celle du Conseil de l'Union européenne adoptée lors de la réunion de janvier 2003. Le Conseil la définit alors comme « *l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance* » (DOMI 2014).

Selon Prata et Lopes, le *e-learning* consiste en une pratique d'enseignement et d'apprentissage profitant de l'utilisation des technologies multimédias et d'Internet afin d'améliorer la qualité de l'apprentissage en favorisant l'accès à des ressources, des échanges ou des services à distance (Prata et Lopes 2005, p. 31-72).

D'après le dictionnaire de français en ligne des éditions Larousse, le *e-learning* constitue le « *mode d'apprentissage requérant l'usage du multimédia et donnant accès à des formations interactives sur Internet* » (Larousse 2000).

Quant à la formation à distance (FAD), le Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD) la détermine comme « *un dispositif de formation comportant un ensemble de moyens organisés pour atteindre les objectifs d'un cours ou d'un programme. Ce dispositif permet à une personne d'apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement, et avec le soutien à distance de personnes-ressources* » (CLIFAD, 2010).

La séparation dans le temps et dans l'espace entre l'enseignant et l'apprenant et l'absence de contraintes de présence physique d'un formateur est donc la base de la définition de la FAD*. Il s'agit d'une formation médiatisée et élaborée dans le but d'offrir aux personnes intéressées la possibilité de se former sans qu'un déplacement soit nécessaire.

Dérivée de la locution FAD*, l'expression « *formation ouverte et à distance* » (FOAD) contient la notion « ouverte » qui correspond à la souplesse de temps, des moyens et d'espace où se déroule l'enseignement ainsi qu'à la souplesse de l'accès aux ressources pédagogiques (Saleh et Bouyahi 2004). Elle se distingue donc du terme de la formation ouverte britannique qui indiquait le fait qu'elle était « accessible à n'importe qui » avec la première université ouverte britannique à donner la possibilité à tout le monde de s'y inscrire (Université de Sherbrooke Canada 2014).

Quelques spécialistes du domaine préfèrent remplacer le terme « à distance » par le préfixe « télé ». Ainsi le terme *télé-enseignement*, utilisé par de nombreux centres de formation et des universités comme le Centre national de télé-enseignement (CNTE) en France et la Télé-université du Québec (Téluq), est déterminé par Marchand et Loisier en 2004 comme « *l'éducation qui n'implique pas la présence physique de l'enseignant chargé de dispenser l'enseignement dans le lieu de sa réception, ou par laquelle l'enseignant est présent à de rares occasions ou pour des tâches spécifiques* » (Marchand et Loisier 2004).

La *formation en ligne* est enfin présentée comme un enseignement recourant principalement à l'usage de la Toile comme moyen de diffusion à travers l'abondance des différentes applications qui y sont proposées (blogs*, chats*, forums de discussion*, webconférences³⁸, etc.) et qui sollicite l'assistance d'un formateur (Profetic 2010).

Certains points communs régissent toutefois cette multitude de termes et de définitions. Leur objectif est de mettre l'accent sur la flexibilité de ce mode d'apprentissage qui regroupe certaines caractéristiques identiques. L'interaction et la communication directe entre le public et le formateur et l'autonomie dans la gestion du temps de l'apprentissage quant à la durée des séquences et des horaires comptent parmi les éléments de base du modèle quel que soit le terme de référence utilisé. Par ailleurs, une formation délivrée en ligne est complètement délocalisée et les participants sont libres de fixer leur propre rythme d'apprentissage en fonction de leurs besoins. La présence des ressources pédagogiques médiatisées (environnements informatisés, ressources audio et vidéo, etc.) fait enfin partie intégrante de ce type de transmission du savoir.

En raison de cette divergence et de la complémentarité également constatée quant aux définitions, aux marges d'acceptation et aux points de vue de spécialistes autour du sujet, nous avons pour le présent travail opté pour l'utilisation des termes précédents dans leur intégralité tant pour la méthode d'enseignement que pour la personne qui y intervient.

1.5 Formes et variantes de la formation à distance

En évoquant le terme « e-learning », plusieurs représentations nous viennent à l'esprit, en rendant primordial le besoin de mettre tout d'abord la lumière sur les différentes formes que ce mode d'apprentissage peut prendre. Leur abondance dans la littérature nous oblige à faire un choix et à prendre

³⁸ Il s'agit d'une « réunion de participants provenant de lieux géographiques différents, dans un environnement virtuel sur le World Wide Web. La communication se fait par l'intermédiaire de texte, d'audio, de vidéo ou d'une combinaison de ces méthodes » (Ghirardini 2011, p. 142).

comme point de départ dans notre recherche la définition des types les plus dominants et les plus amplement utilisés dans le secteur.

Par rapport aux conditions du cours et aux objectifs visés, l'apprentissage en ligne peut se présenter sous les formes suivantes (Eduscol 2012) :

- Apprentissage électronique synchrone
- Apprentissage électronique asynchrone
- Apprentissage mixte (blended learning)
- Apprentissage présentiel enrichi.

Au même moment, synchronisés depuis leur espace personnel, que ce soit le lieu de travail, le domicile ou un centre de formation, les participants d'un *apprentissage électronique synchrone* se connectent à l'aide d'un logiciel pour participer à une classe virtuelle³⁹. Dans cette classe, plusieurs possibilités leur sont offertes : les cyberélèves ont l'occasion de prendre la parole, de participer à des discussions ou d'analyser les ressources proposées simultanément par le formateur. Un tableau blanc interactif (TBI)⁴⁰ est également la plupart du temps à leur disposition, permettant le partage du matériel et les échanges. Le formateur est appelé à organiser son enseignement en respectant les normes de l'enseignement traditionnel.

L'apprentissage électronique asynchrone, en revanche, n'exige pas de connexion simultanée. À condition qu'ils possèdent un accès sur un réseau de télécommunication et qu'ils aient à leur disposition tout le matériel pédagogique, les apprenants sont en mesure de choisir eux-mêmes le temps et le lieu de travail. La communication et l'échange d'opinions avec les autres

³⁹ « Une simulation, sur Internet, d'une classe réelle, permettant de numériser tous les échanges qui peuvent se tenir en face à face avec d'autres personnes (vision, son, échange de documents) » (Université Européenne de Bretagne 2014).

⁴⁰ C'est un « tableau relié à un ordinateur via une liaison qui peut être avec [...] ou sans fil [...] qui transmet des informations à ce dernier. Après traitement, les données sont alors transmises à un vidéoprojecteur qui a la charge de projeter l'écran de l'ordinateur sur le TBI. L'opérateur peut ainsi y effectuer [...] (via un stylet ou parfois un doigt) des mouvements et des actions comme sur un écran d'ordinateur avec une souris [...]. Les TBI sont généralement livrés avec des progiciels* permettant, par exemple, de réaliser des séquences pédagogiques interactives. [...] Ils peuvent être fixes ou mobiles » (Makowski 2013).

apprenants et le formateur peuvent être aussi bien synchrones (sous forme de chat*, vidéoconférence*, etc.) qu'asynchrones (messagerie électronique, forum de discussion*, blog*, etc.).

L'apprentissage mixte peut combiner les méthodes précédentes conformément aux besoins d'enseignement. À l'aide d'un protocole de communication, le formateur détermine lors de la planification du cours la façon dont celui-ci sera structuré. Le suivi en direct des cours reste ici aussi une possibilité, mais enrichie avec du matériel supplémentaire mis à la disposition des apprenants. Ces derniers peuvent recourir à ces ressources pédagogiques ultérieurement, à leur guise, pour combler leurs propres lacunes et en fonction de leurs exigences (Cararigas 2014).

Un cours traditionnel fait finalement l'objet de *l'apprentissage présentiel enrichi*, à la différence que la transmission du savoir est soutenue maintenant par des ressources pédagogiques supplémentaires. Cette documentation (écrite et/ou audiovisuelle) se met à la disposition des apprenants par l'intermédiaire d'une plateforme électronique (telle que Moodle), d'un tableau blanc interactif*, etc. (Lionarakis 2005, p. 13-38).

Bien que consciente du fait que les dissimilitudes séparant les différentes méthodes du distanciel soient d'une importance considérable, pour les besoins du présent travail nous aborderons⁴¹ ces quatre formules de e-learning sous une optique commune en considérant que leurs similitudes sont plus importantes que les aspects sur lesquels elles se différencient. Leurs nuances seront cependant spécifiées dans des cas où ces écarts seraient fondamentaux pour l'évolution de la recherche.

1.6 Formation en ligne et en présence : dissemblances et ressemblances

Les deux méthodes, former en présence et former à distance, présentent de nombreux points communs tout en se différenciant sur plusieurs aspects.

⁴¹ Étant donné que cette thèse est rédigée au pluriel de majesté, le « nous » se réfère à l'auteur, donc à une seule personne au féminin singulier.

Sur ces éléments, nous allons faire le point dans la présente section. Ignorer cette dimension pourrait conduire à l'inachèvement de projets de e-formation ou empêcher des formateurs de se lancer dans ce domaine passionnant où, cependant, les critères et les principes essentiels à une formation de qualité persistent.

En classe ou à distance, les principes pédagogiques sur lesquels s'appuient les deux tendances sont comparables. Bien qu'ils soient évoqués plus largement infra (cf. chapitre 4.8), il convient de mentionner ici qu'un bon plan de cours, avec la définition des objectifs généraux et spécifiques de chaque séance, une favorisation d'un enseignement actif, un plan des travaux à remettre pendant la session ainsi que des politiques de remises de travaux demeurent des éléments fondamentaux d'un enseignement de qualité (Kinaze 2010).

Quelle que soit la méthode de transmission du savoir, le facteur humain reste également un point significatif de l'apprentissage. Un comportement positif envers les apprenants et le sujet, la maîtrise des connaissances sur l'apprentissage et l'attitude humaine ainsi que la maîtrise du sujet à présenter et la possession des moyens pour en encourager l'apprentissage sont parmi les qualités d'un formateur amplement reconnues (Brewer 2001). À celles-ci peuvent s'ajouter des aptitudes personnelles comme la capacité de convaincre, l'impartialité, l'autorité, l'enthousiasme, l'énergie, le respect ou la capacité d'être à l'écoute des besoins des autres et d'établir et de maintenir des contacts personnels.

En face à face ou à distance, le contenu de l'enseignement doit également correspondre à un haut niveau de qualité et être adapté aux intérêts et aux besoins des personnes formées. L'élaboration du contenu de la séance doit être le fruit d'une planification pédagogique ayant comme but de mettre en relation les activités pédagogiques proposées avec les compétences à développer.

D'un autre côté, des différences séparant ces deux approches persistent. En opposition avec une unité de FAD*, dans l'enseignement en salle il revient très souvent à un seul enseignant de prendre en charge la conception et la

1. Introduction

mise en place du programme de formation en faisant appel à des méthodes d'enseignement peu structurales et à des moyens de diffusion essentiellement simples (manuel, CD, etc.) qui sont presque exclusivement soumis à sa responsabilité (Audet 2006, p. 8).

En même temps, le sens de contacts personnels et une communication orale fluide seraient parmi les compétences du formateur par excellence dans ce modèle. L'apprentissage étant en équipe, les possibilités de discuter et de développer des relations sociales sont plus nombreuses qu'à distance. De la même façon, la possibilité pour les apprenants de développer des compétences à l'oral est abondamment fournie.

Par ailleurs, les cours en salle sont encadrés de façon moins formelle. Les consignes des activités et des travaux sont orales et plus courtes qu'en distanciel.

Nous pourrions aussi prétendre qu'en présentiel, il serait plus facile de proposer du contenu de formation adapté aux besoins d'un public prédéfini. Néanmoins, les possibilités de personnalisation du contenu pédagogique seraient plus restreintes et les ressources élaborées pourraient la plupart des fois être réutilisées par des publics différents (dans des cas de manuels d'enseignements et d'accompagnements fixés par un établissement d'enseignement privé, par exemple).

D'après le modèle de Dick et Carey (Dick et al. 2009) que nous allons évoquer plus largement infra (cf. chapitre 4.3), dans l'enseignement en direct, le formateur, par l'intermédiaire de l'instruction dirigée (instructor-led teaching) et en utilisant les ressources pédagogiques dans le milieu de la classe, accompagne les apprenants dans leur parcours d'acquisition du savoir.

Concernant les frais de production et d'utilisation d'une unité d'enseignement en face à face, il faudra avouer qu'ils sont généralement plus élevés qu'en formation à distance et fixés très souvent en fonction du nombre de groupes établis (pour une approche plus analytique du sujet, cf. chapitre 7.8). Ces derniers étant d'une taille restreinte dans la plupart des cas, les apprenants doivent aussi se montrer disponibles pour se déplacer et assister à l'enseignement suivi à des horaires fixes.

En l'occurrence, la méthode d'évaluation repose enfin essentiellement sur les principes d'une évaluation sommative* et peut se présenter sous des formes diverses (Saint-Amant et Audet 2002).

En examinant de façon plus détaillée le distanciel sous ces mêmes aspects, il convient de référer que dans la formation en ligne, il s'agit la plupart des fois d'une équipe multidisciplinaire qui conçoit et gère un programme de formation à travers des méthodes rigoureuses et plus longues en utilisant des moyens de diffusion plus complexes nécessitant assez souvent du support technique disponible. Le formateur doit faire preuve de compétences telles que l'ingénierie pédagogique, posséder un minimum de connaissances techniques et être capable de bien gérer un groupe linguistique.

Selon Dick et Carey (Dick et al. 2009), l'enseignant en présence numérique, en mettant en valeur le matériel didactique et le milieu éducatif, verrait son rôle se confiner à la facilitation de la tâche des participants pour l'acquisition du savoir.

À distance, les contraintes spatiotemporelles sont brisées. Une même formation mise en place peut maintenant être destinée à des publics très variés géographiquement résidant dans des villes voire des pays différents et être suivie à des horaires absolument flexibles et indifféremment du nombre de cyberapprenants.

Les frais de production d'une unité d'enseignement se différencient de ceux d'utilisation en restant généralement moins élevés que le coût d'un enseignement en présence. Par ailleurs, le nombre d'étudiants qui vont avoir accès au programme planifié n'influence cette fois nullement la détermination des dépenses prévues.

Quant au matériel créé, il doit être d'une originalité remarquable avec des contenus fixes en fonction d'un public précis tout en offrant la possibilité d'être adapté à des rythmes et à des parcours différents. Les consignes doivent être rédigées de façon très explicite.

En opposition avec le face à face pédagogique, l'apprentissage en ligne reste principalement individuel, en offrant cependant occasionnellement la possibilité d'un échange interculturel et d'une interaction numérique. Dans ce

modèle d'apprentissage, l'accent est mis sur le développement des compétences personnelles telles que le sens de l'autonomie ainsi que sur la maîtrise de certaines connaissances techniques.

Rester anonyme ou suivre les interactions des autres étudiants sont quelques-unes seulement des nouvelles fonctionnalités mises en place par ce mode de formation. Par ailleurs, dans la formation distancielle, l'évaluation formative* et la correction sont facilitées tandis que l'évaluation sommative* doit être adaptée à la méthode.

Il faudra enfin mentionner que le taux d'abandon de l'apprentissage – un aspect que nous aborderons plus en détail ci-après (cf. chapitre 7.3 et 7.4) – reste incontestablement plus élevé que dans l'apprentissage en présence (Arulampalam 2005, p. 252-262 ; Bourdages 1996, p. 51-68 ; Chénard et Doray 2005 ; Dorais 2003, p. 9 ; Metz 2002 ; Sauvé 2006). Le pourcentage peut atteindre jusqu'au 13% selon les conditions de livraison de la formation (cf. chapitre 6.3).

1.7 Technologies et outils de communication au service de la FAD*

L'offre dominante des technologies pouvant être utilisées dans l'apprentissage en ligne dans le but de transmettre du contenu ou d'interagir avec les autres intervenants de la formation constitue une énorme chance pour le développement du secteur (Barron 1999). Nous nous posons cependant la question de savoir pourquoi les technologies utilisées dans le domaine présentent une telle multitude de formes et dans quelle mesure les moyens de communication utilisés en dehors du monde éducatif également, comme les réseaux sociaux* ou la messagerie électronique, seraient aussi efficaces dans la transmission du savoir.

Afin de pouvoir communiquer le matériel didactique de son cours et permettre l'interactivité entre les participants et les contenus, le e-formateur est appelé à faire un choix parmi l'abondance des moyens qu'il tient à sa disposition. Des outils synchrones comme les conférences audio* et vidéo*, les tableaux blancs interactifs*, les outils de partage d'écran et d'applications (Skype*, GoToMeeting, Zipcast, AnyMeeting, QuickScreenShare, Micogo,

Join.me, etc.), la messagerie vocale, le chat* et les services de messagerie instantanée (IM – Instant Messaging), les univers virtuels* (Second Life), la radio, la télévision ou le Web* TV, les appels téléphoniques, ou encore des outils asynchrones comme le courriel, les forums de discussion*, les blogs*, les réseaux sociaux* (Twitter, Facebook, MySpace, etc.), les pages Web*, les activités d'autoévaluation (HotPotatoes, CourseLab), les sondages, l'intelligence artificielle*, les plateformes d'auteurs, l'imprimé, les enregistrements audio et vidéo, sont quelques-uns seulement d'entre eux (Ghirardini 2011, p. 113 ; Wickham 2011). Un minimum de maîtrise de ces technologies de la part de l'enseignant est exigé afin de lui permettre de favoriser le ou les outils les plus efficaces pour la formation en ligne et le public concret.

La vidéoconférence* constitue l'une de pratiques les plus appréciées en FAD*, présentant de nombreux avantages tant pour les apprenants que pour le réalisateur de la formation et l'institution. Par son intermédiaire, l'interaction entre les participants est préservée et le public se trouve devant un type de communication auquel il est familiarisé puisqu'il ressemble au contact personnel en face à face. Les retours sont plus faciles étant donné qu'ils sont favorisés par la visibilité des émotions et des réactions des deux parties. Les enseignants ont le plus souvent la possibilité de faire appel à leur matériel tel quel, qu'ils peuvent à tout moment et facilement actualiser et mettre au service des apprenants (Audet 2006, p. 43, 45).

Les pages Web* que le cyberélève peut utiliser à sa guise et où l'emploi de plusieurs médias à la fois reste possible (radio, téléviseur, téléphone) constituent un autre outil très amplement utilisé dans l'enseignement à distance. Ce mode d'enseignement permet aussi une interaction avec le contenu et rend l'organisme livrant la formation visible et concurrentiel dans le marché des langues.

L'enquête intitulée « Twitter : un outil éducatif dans le cadre scolaire ? », réalisée par l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) en 2012 (Marquié 2012) auprès d'enseignants et de professionnels de l'éducation, a jeté la lumière sur l'utilisation d'un autre outil de plus en plus

courant au sein des e-formations : les réseaux sociaux*. Ce moyen se présente comme un levier de motivation très important notamment dans le cadre des formations en contexte scolaire où il peut s'utiliser en supplément de l'enseignement présentiel (apprentissage présentiel enrichi) en mettant en valeur les interactions avec l'extérieur et en renforçant le lien entre l'école et la maison (Delesalle et Marquié 2014). Les réseaux sociaux* permettent également le partage d'opinions entre les enseignants ainsi que les échanges avec d'autres classes tout en contribuant au perfectionnement de la compétence à l'écrit (production et compréhension) des élèves. La possibilité fournie aux apprenants de participer à des jeux éducatifs et à des concours n'est pas non plus négligeable.

Le chat* s'utilisant en FAD* présente également certains aspects susceptibles d'intéresser le public du domaine. Il s'agit d'un outil facile et libre d'accès à travers le monde permettant des contacts moins formels et plus prompts entre les participants et le tuteur (Audet 2006, p. 43). Il offre la possibilité de discuter à plusieurs parallèlement tout en permettant à l'internaute de ne pas dévoiler son identité s'il le souhaite. Cependant, la spontanéité de ce mode d'interaction pourrait parfois œuvrer au détriment de la structure de l'enseignement suivi.

Faisant partie des outils de l'écrit numérique asynchrone, le forum de discussion*, avec la flexibilité chronologique le caractérisant, autorise le temps différé et la permanence de l'écrit et fait du forum l'équivalent d'un texte en constante voie de développement (Mangenot 2010, p. 23-25). Par son biais, des individus qui ne se connaissent pas peuvent aisément interagir et discuter entre eux en y affichant des messages. L'espace est libre d'accès aussi bien pour les apprenants que pour les encadrants. Les cyberprofs peuvent entamer des discussions sur un sujet spécifique qu'ils ont la possibilité ensuite de consulter et y laisser des commentaires dans un endroit favorisant le travail collaboratif. Ce processus permet également aux participants d'éviter l'afflux, dans leurs boîtes aux lettres personnelles, de messages électroniques que d'autres types de médias occasionneraient et de gérer de façon plus personnalisée les informations fournies (Ghirardini 2011, p. 113).

Le blog* – qui peut être individuel ou collectif – est un autre moyen dont l'utilisation devient de plus en plus répandue dans la conception et le déroulement d'un cours de télé-enseignement. Se présentant comme un journal intime, il donne l'occasion aux blogueurs (auteurs du blog) et aux personnes y publiant des commentaires d'exprimer leur point de vue sur un sujet donné dans un format normalisé. Les commentaires laissés sont rassemblés et actualisés continuellement. À travers cet outil, les renseignements concernant le cours sont facilement abordables pour tous les participants et peuvent de façon très simple être mis à jour et partagés entre les personnes participant à la formation. Le blog* permet également aux cyberélèves de procéder à la présentation de leur propre travail et d'afficher des commentaires sur celui des autres participants en rendant ainsi les travaux déposés plus communicatifs tout en donnant du sens à des tâches qui seraient restées sur papier dans le cas d'un cours traditionnel. Un blog* peut aussi servir de journal de bord, d'espace, et donc de recueil des idées, de réflexion et de discussions entre les membres de la formation à une échelle plus limitée en renforçant l'aspect psycho-affectif de ce type de formation jugé très souvent insuffisant dans le monde du numérique (cf. chapitre 7.4) (Ghirardini 2011, p.113).

Les blogs* et les forums* sont des outils asynchrones auxquels on recourt également dans le cadre des stages professionnels de futurs enseignants dans des situations de communication pédagogique médiatisée par ordinateur (CPMO). Parmi les objectifs de cette méthode, nous pourrions mentionner la favorisation de la constitution d'une identité professionnelle et l'encouragement de la mutualisation et de la solidarité collégiale, la liaison de terrain avec la réflexion didactique et l'adoption d'une attitude scientifique face aux obstacles rencontrés sur le terrain (Mangenot 2010, p. 23-25).

Un autre moyen amplement utilisé par les experts de l'apprentissage en ligne est le webcasting*, dont l'apport dans le domaine est remarquable. En permettant la diffusion du matériel audio et vidéo d'une source unique vers plusieurs postes par l'intermédiaire de médias de lecture en continu (streaming media*) ou des webcasts* enregistrés, il peut être utilisé en tant qu'outil

synchrone ou asynchrone. Un exemple typique de son usage est le cas d'une leçon vidéo où un spécialiste prend la parole en s'adressant à plusieurs apprenants en même temps, sans qu'il y ait une interaction de leur part. Ces ressources audiovisuelles, facilement transmissibles, œuvrent au profit de la motivation des participants qui peuvent à tout moment recevoir du contenu médiatisé, des orientations ou des messages à caractère affectif de la part de leur tuteur. À travers les vidéos, des procédures et des instructions difficilement exposées sans avoir recours au support de l'image peuvent être présentées sans difficulté. Dans les situations assez fréquemment rencontrées où la quantité maximale de données pouvant être transmises par le réseau en cours reste faible, le webcasting* sert de remède en facilitant l'interaction et la fourniture d'un matériel pédagogique de qualité.

Pour l'utilisation de ces moyens, certains éléments moins favorables sont cependant à prendre en compte. L'apprenant doit faire preuve d'une aisance face à l'utilisation des nouvelles technologies et être équipé d'un matériel technique supplémentaire (microphone, webcam, carte graphiques⁴², etc.) occasionnant des frais additionnels. La qualité de l'image ou de l'affichage ainsi que la vitesse de transmission peuvent se différencier en fonction de la configuration des usagers et il se peut que des interruptions ou des problèmes techniques surviennent. La compression et l'envoi de fichiers lourds (audiovisuels par exemple) par le formateur, démarches fondamentales pour l'organisation du cours, exigent également des connaissances plus spécifiques dans ce domaine. Ces paramètres rendent alors essentielle la disponibilité quasi instantanée du personnel technique spécialisé de l'unité d'enseignement, augmentant ainsi le coût de la formation, sans compter les coûts de gestion du site Internet du centre et des mesures de sécurité pour la protection de l'accès à des contenus privés pris en charge par l'organisme de formation (Audet 2006, p. 43).

⁴² « Carte d'extension qui s'enfiche dans un ordinateur personnel afin de lui donner des possibilités d'affichage. Celles-ci dépendent des circuits logiques (fournis par la carte vidéo) et du moniteur » (Babylon 2010).

Par la présente section, l'abondance des outils à la disposition des intervenants d'un enseignement distanciel a été dévoilée. La visée a donc été de mettre la lumière sur les moyens les plus amplement utilisés, tout en concédant que, vu leur étendu et la vitesse d'émergence de nouveaux outils au service de la formation à distance, une approche exhaustive du sujet aurait été utopique.

1.8 Objectifs et questionnement du travail

Avant de clore cette première partie introductive de notre travail, il convient de se pencher sur les objectifs qu'il devrait servir et les pistes de réflexion ayant conduit notre recherche vers ce cheminement.

Il est évident que chaque progrès technologique entraîne avec lui toutes les activités de l'homme moderne. Dans ce cadre, le présent travail vise à étudier dans quelle mesure l'évolution de la technologie et des moyens informatiques avaient l'impact prévu sur le secteur de la didactique des langues étrangères et plus particulièrement du FLE*. La description détaillée et l'état des lieux de la situation actuelle, l'exploration du rôle et un effort de délimitation et de remise de la science de la didactique de l'enseignement en ligne sur la carte globale des méthodes de la didactique sont parmi les objectifs principaux de cette étude.

De nos jours, la mondialisation est une idée très en vogue mais dont la perception est rarement commune. Vivons-nous ou vivrons-nous prochainement dans un « village mondial » ? À l'ère de la globalisation, on attendrait que l'évolution de la technologie en tant que composante mondialement commune suscite des changements relativement uniformes dans le domaine des langues étrangères dans des pays d'environnements sociaux et culturels semblables. Ce sujet nous préoccupera en tant que deuxième hypothèse de travail de cette enquête. Un autre objectif de la présente thèse est donc la comparaison de la place de l'apprentissage en ligne dans trois pays européens différents (l'Allemagne, la France et la Grèce). Il est intéressant de voir comment une différence apparemment négligeable de conjoncture économique, de cadre culturel ainsi qu'une conception et une

1. Introduction

approche différentes face au sujet des langues étrangères d'un pays à l'autre ont de l'impact sur l'apprentissage des langues, sur la didactique de la formation à distance, sa situation actuelle et ses perspectives.

À chaque époque et dans tout secteur d'activités, une nouvelle évolution se heurte au début à une certaine méfiance. Il est assez épineux pour ce qui est considéré comme établi et éprouvé pendant des années de céder sa place au nouveau et à l'incertain. Par ailleurs, la didactique d'une langue étrangère a du contenu et des objectifs concrets. Comme dans chaque secteur d'activités, il n'est pas sans intérêt d'examiner, à travers une analyse détaillée des objectifs et des moyens à disposition, dans quelle mesure un nouveau moyen, une méthode d'enseignement différente, loin du modèle traditionnel, qui n'a pas encore pu faire ses preuves pendant des décennies, appuyée sur la Toile et sur de nombreuses autres réalisations technologiques, peut servir ces objectifs.

2. État des lieux du e-learning dans trois pays européens : l'Allemagne, la France et la Grèce

Au cours de ces dernières décennies, nous observons de tous côtés du vieux continent un énorme développement dans le secteur de l'apprentissage en ligne. Des plateformes de formation* telles que Moodle, StudOn, Big Blue, MOOC* sont utilisées dans tous les domaines d'apprentissage, du niveau élémentaire au niveau de la langue sur objectifs spécifiques⁴³, avec des adeptes de toute tranche d'âge. L'offre en programmes éducatifs autour de l'enseignement en ligne destinée au personnel didactique s'est également multipliée et le chiffre des apprenants virtuels a explosé. Plus précisément, aussi bien l'Allemagne que la France et la Grèce financent de plus en plus l'étude et la mise en place des projets au service de la formation en ligne. À titre indicatif, nous pouvons citer les initiatives de la part de la Virtuelle Hochschule Bayern en Allemagne (Université virtuelle de Bavière), de l'Université d'Athènes en Grèce ou du ministère de l'Éducation nationale en France que nous allons traiter plus en détail infra.

Dans le présent chapitre, nous exposerons donc la situation de la FAD* dans les trois pays étudiés en y accordant au FLE* une place prioritaire. Des éléments chiffrés et les programmes qui y sont menés vont être présentés à travers un prisme comparatif de l'évolution du domaine observée dans les trois territoires afin d'évaluer son état actuel et en tirer des conclusions.

2.1 Allemagne

En raison principalement de la propagation de l'Internet, depuis la fin des années 1990 le e-learning a éprouvé en Allemagne une vive expansion. À partir de cette même période, le ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche (Bundesministerium für Bildung und Forschung) a donné corps à plusieurs initiatives. Les projets « Écoles au réseau », (« *Schulen ans Netz* »),

⁴³ Le Français sur objectifs spécifiques (FOS) « est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE* à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures » (Cuq 2003).

« Nouveaux médias dans la formation » (« *Neue Medien in der Bildung* ») ou le « Notebook-University » constituent quelques-uns seulement parmi les plus caractéristiques.

La première école virtuelle de l'Allemagne est créée en novembre 2012 (Bild.de 2012). Basée sur des initiatives similaires appliquées aux États-Unis, au Canada, en Australie et en Finlande, elle s'adresse initialement aux élèves de sept îles de la Frise-Orientale⁴⁴ qui depuis cette date se voient dispenser des cours en ligne par l'intermédiaire de la vidéoconférence* à partir du continent. Ce type d'enseignement et d'apprentissage simultané à de longues distances constitue une première à l'échelle fédérale.

Mais comment l'apprentissage se déroule-t-il exactement dans cette école ? Lors d'une conférence vidéo*, une école insulaire est interconnectée à une école du continent. À travers un écran, les élèves de l'île assistent à des cours et peuvent tenir un rôle actif en posant des questions et en interagissant avec les autres participants à l'aide de divers moyens mis à leur disposition dans ce but (microphone, caméra, etc.).

Quoique l'école virtuelle ne remplace pas l'enseignement en face à face, les responsables du programme y ont fondé beaucoup d'espoirs en comptant sur une amélioration de l'accès au second cycle continental, voire sur une hausse de la qualité d'enseignement plus générale surtout dans des cours insulaires où l'offre est insuffisante, comme c'est le cas par exemple de l'enseignement du FLE*. Une extension du système prioritairement tournée vers les élèves malades de longue durée est également prévue. Les enfants, à l'aide de l'école virtuelle, auront la possibilité de suivre des cours en direct ou d'obtenir sur place du contenu enregistré. D'après le ministre de la Culture de la Basse-Saxe, bien que les frais pour la première installation technique de l'école se chiffrent à 200 000 euros, son utilisation jusqu'en 2015 pour les personnes y ayant droit sera gratuite.

⁴⁴ Les îles de la Frise-Orientale, autrement appelées îles frisonnes orientales (*Ostfriesische Inseln* en allemand), sont un archipel allemand de la mer du Nord situé devant la côte de la Basse-Saxe.

En outre, le ministère fédéral de la Formation et de la Recherche encourage l'application de « médias numériques dans la formation professionnelle » en y accordant plusieurs millions d'euros (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012). L'objet capital de projets de recherche de ce type est le développement, l'essai et l'évaluation des enseignements mobiles originaux dans le domaine de la formation professionnelle au sein des associations de recherche, des entreprises, des fédérations, des écoles et des universités (Universität Paderborn 2013).

Dans le cadre de ce projet, les universités virtuelles allemandes ont été développées avec comme but fondamental la prestation de connaissance électronique et l'apprentissage de langues étrangères (Kicherer 2010). L'enseignement supérieur virtuel a vite gagné du terrain au point de se présenter actuellement comme l'équivalent numérique des universités « classiques » (Studium-Ratgeber 2014).

Dans un cours virtuel de ce type, l'apprentissage entier peut se dérouler sur Internet par le biais d'un enseignement électronique synchrone ou asynchrone (cf. chapitre 1.5). Ainsi, le matériel pédagogique et les travaux écrits sont souvent fournis par messagerie électronique et les cours magistraux peuvent avoir la forme d'une séance vidéo. Quelques établissements d'enseignement supérieur virtuels en Allemagne renoncent entièrement à un campus, tandis que d'autres entretiennent un centre à présence physique, dans lequel des cours et des examens sont organisés (apprentissage mixte). Il faut admettre que les établissements d'enseignement supérieur virtuels laissent relativement beaucoup d'espace libre aux étudiants quant à l'organisation de l'apprentissage (Studium-Ratgeber 2014).

Une des universités virtuelles les plus prépondérantes en Allemagne est sûrement celle de Hagen en Rhénanie du Nord-Westphalie. Offrant une multiplicité de filières universitaires en ligne, elle est devenue célèbre et est appréciée dans le pays entier. Des sciences culturelles et économiques jusqu'aux études de psychologie, son offre est considérée comme la « mère » de tous les établissements d'enseignement supérieur virtuels en Allemagne.

2. État des lieux du e-learning dans trois pays européens : l'Allemagne, la France et la Grèce

L'université virtuelle de Hagen entretient des centres d'étude dans la quasi-totalité des grandes villes allemandes.

Dans l'Université virtuelle de Bavière (VHB), nous sommes également face à une augmentation de l'offre des cours proposés, reflétant l'activité, les besoins accrus et les perspectives du domaine (Virtuelle Hochschule Bayern 2013). Il faut noter que les matières disponibles en ligne concernent une multitude de domaines et sont loin d'être destinées uniquement aux études de sciences, où les participants auraient par tradition un accès plus favorisé aux nouvelles technologies. Pour le semestre d'hiver 2014-2015, les cours proposés par la VHB* concernent les différents secteurs scientifiques presque dans leur intégralité : les domaines de la culture (ethnologie, communication et médias, théologie), du professorat, de la psychologie, de l'informatique, de la santé et de la médecine, de l'ingénierie, des sciences naturelles (géologie, physique), mais aussi des langues (allemand langue étrangère, anglais, français, italien, russe, suédois et espagnol) sont concernés par la programmation de l'université virtuelle. Dans la figure 1 nous pouvons constater le parcours ascendant des cours en ligne proposés pendant la décennie 2000-2010 :

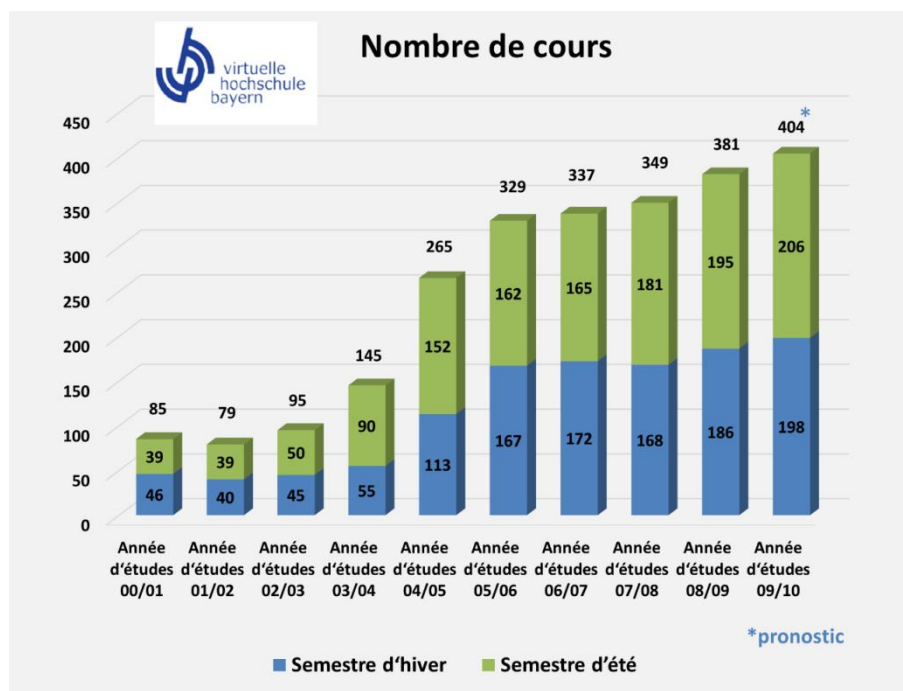


Figure 1 : Nombre de cours proposés par l'Université virtuelle de Bavière (2000-2010) (Virtuelle Hochschule Bayern 2013)

Significative de l'importance accordée à ce modèle d'apprentissage est l'évocation de la formation en ligne lors de la rencontre annuelle du Fonds social européen (FSE) à Bamberg en 2010. Durant la conférence, l'accent a été mis sur la possibilité offerte par l'université virtuelle d'un échange de savoirs scientifiques entre les étudiants d'autres universités et de domaines différents ainsi que sur le manque de contrainte de présence physique des enseignants et des enseignés.

Il est donc incontestable que la Toile a profondément modifié les habitudes aussi dans le monde de l'enseignement supérieur. Certes, on est encore loin de voir la moitié des étudiants déjà inscrits à une université virtuelle comme certains pronostics de 2005 l'envisageaient, mais le développement des études assistées par les médias est irréversible et se poursuit (Studium-Ratgeber 2014). Avec l'expansion du chat*, des messageries électroniques, des vidéoconférences* et l'apparition d'utilisateurs de plus en plus experts dans le domaine, se forment des structures encourageant l'approbation des établissements d'enseignement supérieur virtuels. L'accompagnement personnel des participants joue un rôle important aussi dans l'enseignement à distance même dans des cas où l'éloignement est considérable. Il faut également signaler qu'étant donné la concurrence parmi les établissements supérieurs virtuels qui s'intensifie continuellement, nous sommes également face à une tendance croissante quant au niveau de l'offre proposée.

Enfin, il est à noter que dans le secteur de la formation privée aussi, le modèle d'enseignement distanciel témoigne d'une forte présence dans le pays. Du matériel éducatif pour des cours en ligne destiné au personnel pédagogique est offert par la majorité des maisons d'édition (Klett, Cornelsen, etc.). En même temps, ces dernières proposent assez souvent des unités de formation à distance pour leur clientèle ou des ressources pédagogiques asynchrones disponibles en ligne pouvant être utilisées comme supplément d'une unité de cours en présentiel (apprentissage présentiel enrichi). Ces ressources sont adressées aussi bien aux apprenants qu'aux enseignants et ont comme but de faciliter leur travail en le rendant en même temps plus attractif et motivant pour le public concerné (Klett Verlag 2013).

2.2 France

Plusieurs établissements publics et privés offrent en France également des formations à distance de tout niveau partiellement ou intégralement en ligne en accueillant un nombre croissant d'apprenants. La présence du numérique est particulièrement élevée dans le contexte scolaire où de multiples initiatives viennent améliorer les conditions d'apprentissage pour tout public.

Sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le Centre national d'enseignement à distance (CNED), avec un budget de 139 millions d'euros (CNED 2013), propose des enseignements scolaires et universitaires s'étendant de l'école primaire et du lycée (général, technologique ou professionnel) aux études universitaires. Il offre également des cours de préparation à des concours de la fonction publique. Fondé déjà en 1939 sous le nom de Centre national d'enseignement par correspondance (CNEPC) pour faire face à la déstructuration de l'enseignement scolaire causée par la Seconde Guerre mondiale, il obtient son nom et statut actuels en 1986. Quelques années plus tard, en 1999, il devient avec plus de 265 000 inscrits le premier opérateur d'enseignement à distance d'Europe et de la francophonie en fournissant 3 000 formations dans 200 pays. En 2013, il offre 500 formations et 3 000 modules à distance, en accueillant 226 100 inscrits dont 80 400 dans l'enseignement scolaire et 55 750 dans des diverses formations de l'enseignement supérieur.

Proposée par le CNED* et lancée en 2009, l'Académie en ligne est un autre service de soutien scolaire de tout niveau, du cours préparatoire (CP) à la terminale, dans des matières d'enseignement différentes qui est procuré aux élèves gratuitement. Avec 17 classes en 12 disciplines différentes, l'Académie en ligne offre 105 cours complets, 10 500 unités de travail à télécharger, complétés depuis septembre 2010 par 360 unités interactives de synthèse pour 30 cours du collège et 700 exercices en ligne. Les connexions sur le site en

septembre 2010⁴⁵ s'élevaient au nombre de 200 000. Le service propose du matériel librement téléchargeable permettant aux élèves de faire le point sur leurs connaissances et aux parents de mieux accompagner leurs enfants dans le parcours scolaire en leur offrant la possibilité de suivre le programme national des cours.

Ce service est complété par la collection en ligne AtoutCned, mise en place la même année, qui constitue un autre dispositif d'accompagnement scolaire à distance. Le dispositif donne la possibilité aux apprenants le souhaitant de consulter des ressources pédagogiques interactives supplémentaires sur le programme national ou d'être accompagnés par un enseignant de l'Éducation nationale, formé spécialement pour le soutien scolaire en ligne (CNED 2010).

Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, dans le cadre du programme « Faire entrer l'École dans l'ère du numérique », met en place le « M@gistère », un autre service de formation continue interactive destiné aux enseignants du premier et du second degré. Sa mission est d'accompagner la formation continue des enseignants (Ministère de l'éducation nationale 2013).

Pour la scolarisation des enfants en situation de handicap, le ministère, sous le projet « Enseigner avec le numérique » et en partenariat avec l'Institut national supérieur de la formation et de la recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA) et le réseau de création et d'accompagnement pédagogiques (CANOPE-CNDP⁴⁶), applique une politique de soutien à la production et au développement des usages de ressources pédagogiques numériques adaptées (Eduscol 2014).

Un effort particulier a été consacré au développement du matériel numérique destiné aux élèves sourds accompagné d'autres mesures à leur profit : publication des programmes d'enseignement de la langue des signes française (LSF), mise en place progressive en académies des pôles pour

⁴⁵ Malgré le fait que le site du service de l'Académie en ligne se présente toujours actif, une recherche assidue sur la Toile n'a malheureusement pas apporté des données chiffrées plus actuelles (mise à jour le 31.01.2015).

⁴⁶ Le CANOPE est le réseau de création et d'accompagnement pédagogiques.

l'accompagnement à la scolarisation des élèves sourds (PASS) et création du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (Capes) de LSF*.

L'Observatoire national des ressources numériques adaptées (ORNA), qui, sous la tutelle de l'INS HEA*, a comme mission de procéder à la description et à l'évaluation de ressources numériques adaptées existant et de surveiller les nouvelles productions, a également été créé par le ministère accompagné du portail national d'information, « L'école pour tous », destiné aux parents et aux professionnels de l'éducation.

Afin de mieux faire connaître la déficience visuelle et de créer pour les apprenants porteurs de troubles de dyslexie, dysphasie, dyspraxie (DYS) des ressources accessibles et des outils sur supports mobiles, d'autres projets de l'organisme ont récemment vu le jour ou sont en voie de développement. Aux élèves victimes d'un accident vasculaire cérébral (AVC) sera dédiée enfin une autre plateforme qui est en train de s'élaborer avec du matériel ajusté à leurs besoins spécifiques.

Par ailleurs, avec comme vocation l'accompagnement de la formation continue des enseignants, le CNED* publie en partenariat avec les éditions Lavoisier et Hermès depuis 2003 la revue de l'enseignement et de la formation à distance *Distances et savoirs*. Plus précisément, son objectif consiste en l'étude de la structuration du domaine de l'enseignement et de la formation à distance.

La Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance (FIED), fondée en 1987 sur l'initiative de la Direction de l'enseignement supérieur (DES) du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, propose, en octobre 2012, 565 formations diplômées et 393 modules autonomes en formation initiale et continue dans 35 universités à distance (FIED 2012a). La FIED* rassemble tous les établissements universitaires proposant des formations en ligne et valorise le développement de la formation tout au long de la vie et la collaboration entre les établissements d'enseignement supérieur. Sa mission est entre autres de promouvoir la recherche et les formations en matière de formation ouverte

et/ou à distance (FOAD), de créer des formations et des ressources pédagogiques en commun avec les autres établissements, de faciliter les échanges sur le sujet de la FAD* et de pourvoir le domaine des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (FIED 2012b). Nous pouvons voir ci-dessous un aperçu des universités proposant en 2012 des formations à distance en France (fig. 2).



Figure 2 : Universités proposant des formations à distance en France (FIED 2012b)

Le Centre de ressources et d'information sur les multimédias pour l'enseignement supérieur (CERIMES) est un autre organisme attaché au Centre national de documentation pédagogique (CNDP) et administré par la

2. État des lieux du e-learning dans trois pays européens : l'Allemagne, la France et la Grèce

direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (DGESIP) du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CERIMES 2014). Il a pour vocation de rendre accessibles aux étudiants et aux enseignants de l'enseignement supérieur les ressources audiovisuelles en aidant ces derniers à les introduire dans l'enseignement. En même temps, le centre est en charge de la production du matériel audiovisuel pour les enseignants et délivre des renseignements sur les dispositifs de formation à distance des établissements de l'enseignement supérieur. En 2013, le CERIMES* a coproduit à ce titre 141 heures de ressources dont un film documentaire, quarante-quatre clips, dix-sept conférences et neuf colloques, congrès, séminaires ou autres manifestations filmées. 141 heures de programmes ont été mises en ligne sur www.canalu.tv (CERIMES 2013).

La transformation de la situation actuelle des centres de langue privés proposant des cours du FLE* en ligne et le rôle des encadrants face à cette évolution a été sur le vif de la problématique de la journée d'octobre 2011 intitulée « *Intégrer le E-learning : la place des enseignants* » qui a eu lieu à l'Alliance française de Paris, nous procurant des données considérables sur l'état actuel du domaine (Wickham 2011). Malgré l'évolution incontestable du secteur, les formateurs en France se disent souvent mécontents de la rémunération de leur travail, qui reste très souvent sous-estimé puisque en arrière-plan. Le centre de langue numérique doit encore faire des efforts pour rester visible et être concurrentiel en exploitant les outils virtuels.

Afin de clore cet examen de l'apprentissage en ligne en France, nous avons à la fin saisi dans un moteur de recherche l'expression « cours en ligne » pour obtenir, en octobre 2014, 288 000 résultats concernant l'enseignement de la musique en ligne, nombre qui est passé à 326 000 entrées en janvier 2015. Cet élément prouve ainsi que le e-learning a envahi tous les secteurs d'apprentissage dans l'Hexagone aussi, en y témoignant d'une augmentation ininterrompue.

2.3 Grèce

En examinant dans quel degré l'ère du numérique a pénétré le marché hellénique également, nous aboutissons à la plateforme de la « gestion électronique de la classe » nommée « e-Τάξη » (e-classe) créée en 2006 par le ministère de l'Éducation nationale et utilisée dans l'enseignement secondaire du pays (Classe scolaire électronique e-classe 2013). L'Université d'Athènes est la conceptrice du projet. La plateforme a été mise en place par « l'Équipe de l'enseignement à distance asynchrone » de l'Université d'Athènes en vue de soutenir le service de « gestion électronique de la classe du système scolaire panhellénique ». L'accès des apprenants y est libre. En mai 2013, le service réunit 8 512 enseignants inscrits de 3 064 écoles différentes du pays et voit ces chiffres passer en février 2015 à 11 018 enseignants et 3 096 établissements scolaires respectivement. Pour l'année scolaire 2013-2014, il y a 5 900 cours électroniques, dans 1 212 écoles du pays. Dans le graphique suivant, l'évolution des chiffres des écoles y participant et des cours en ligne mis en place est représentée (fig. 3). Nous remarquons que la courbe du nombre de cours créés pendant les années 2012-2014 ne présente qu'une légère augmentation tandis que celle du nombre d'écoles participantes a été ralentie. Cette baisse pourrait s'expliquer par le fait qu'en raison de la crise financière grecque de cette période, une suppression considérable des ressources destinées au secteur de l'enseignement de tous les degrés a entraîné la compression de certains établissements scolaires et du personnel pédagogique avec les conséquences négatives évidentes dans plusieurs domaines.

2. État des lieux du e-learning dans trois pays européens : l'Allemagne, la France et la Grèce

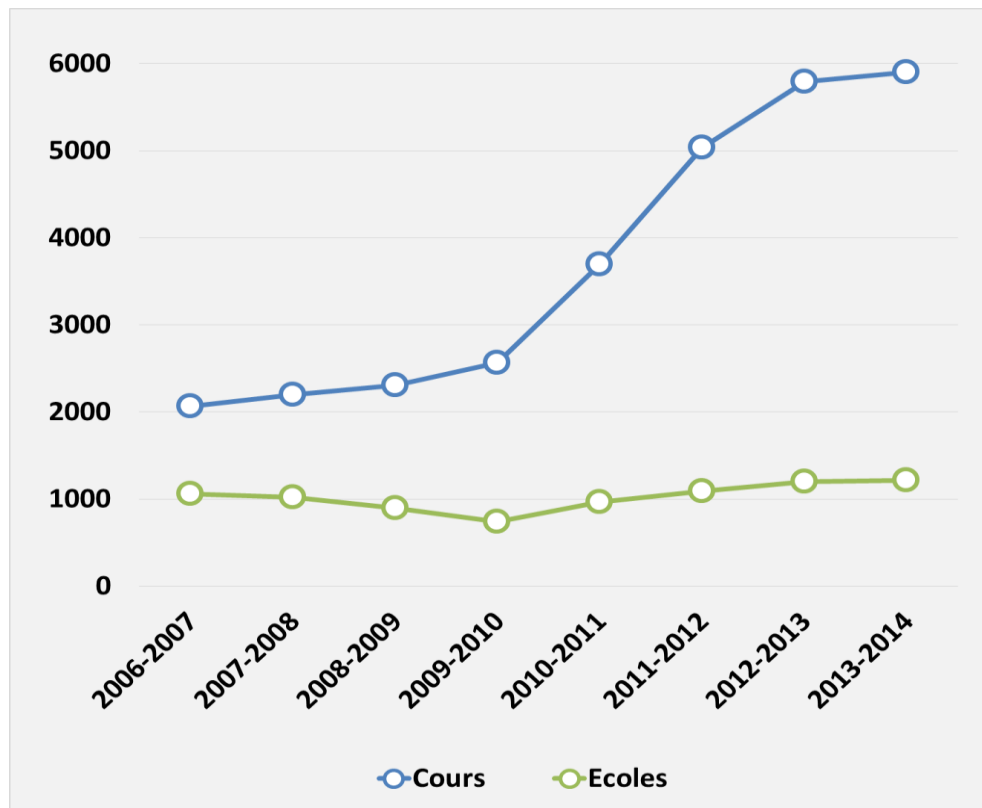


Figure 3 : L'évolution des chiffres des écoles participant à la plateforme « e-classe » en Grèce et leur offre de cours en ligne.

En dehors de la plateforme e-classe, il faut également relever la forte présence du « réseau scolaire panhellénique », administré par le ministère grec de l'Éducation nationale et des Cultes et cofinancé à ses débuts par l'Union européenne (Ministère grec de l'Education nationale 2013). Le réseau relie tous les établissements scolaires, les enseignants et les services administratifs du ministère. Avec 15 301 établissements connectés, 75 153 enseignants et 27 586 collégiens inscrits, il s'agit du plus grand réseau public du pays en nombre d'utilisateurs ; il est reconnu dans le monde entier comme un réseau éducatif considérable qui promeut l'utilisation des nouvelles technologies dans le système éducatif grec. Sa vocation première est d'assurer l'accès libre à des services de télématique et à du matériel didactique numérique et d'affirmer l'enseignement à distance, la collaboration parmi tous les degrés d'éducation et l'interrelation avec des réseaux éducatifs européens.

Le programme Odysseia a été fondé par le même ministère avec pour but d'accompagner les élèves en présentant une approche accessible des nouvelles technologies ainsi que de créer de nouveaux logiciels pour une présentation plus efficace des ressources didactiques et de former les enseignants de toute discipline (environ 5 500 enseignants de 385 écoles différentes ont été formés en 2010). L'organisme a également traduit 17 logiciels qui sont reconnus à échelle internationale en les alignant par la suite aux besoins du programme éducatif grec (Odysseia 2010).

En se penchant sur le domaine de l'enseignement supérieur du pays, l'Université numérique ouverte (EAP⁴⁷), fondée en 1992 et financée par l'État, se présente comme l'application e-learning la plus répandue du territoire. En janvier 2015, avec des inscriptions toujours en hausse, elle compte 18 874 étudiants en licence, 17 167 en master II et 82 en études doctorales. Quant à l'offre en formation, le nombre de programmes d'études s'élève à 32 et celui d'unités d'enseignement à 232. À signaler qu'une année plus tôt, en janvier 2014, ce même chiffre s'élevait à 205 unités d'enseignement (Université ouverte hellénique 2014).

Des formations exclusivement en ligne sont également proposées par d'autres universités du territoire, toujours aussi vivement accueillies par le public. La version numérique de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes, créée en 2001, compte 45 000 inscrits dans ses offres de formation en ligne s'étalant en 2014 sur 28 domaines scientifiques différents (Université nationale et capodistrienne d'Athènes 2014). Elle offre 1 547 cours en ligne à travers le réseau académique panhellénique non lucratif « Greek Universities Network » (GUNet), ainsi que des programmes éducatifs continus par l'intermédiaire de la plateforme de la FAD* (Université nationale et capodistrienne d'Athènes 2014). L'université de Macédoine propose 1 584 enseignements du niveau de licence jusqu'au master par le truchement de la plateforme Course Management Platform for Universities (CoMPUS), un système de FAD* asynchrone où les enseignants ont la possibilité de téléverser des ressources didactiques, des activités, d'insérer des notes de

⁴⁷ Sigle pour Elliniko Anoixto Panepistimio = Université ouverte hellénique (en grec)

cours, etc. Le nombre d'utilisateurs se chiffre à 25 422 (Université de Macédoine 2014).

Au semestre d'hiver 2013-2014, l'Université d'Égée livre 50 programmes de formation à distance dans 20 domaines et plus de 250 unités d'enseignement destinées aussi bien à des diplômés universitaires qu'à des bacheliers (Université d'Égée 2014). Les offres de ce type sont proposées par la quasi-totalité des établissements d'enseignement supérieur des autres villes du pays comme ceux de Crète (Zotos 2013), d'Ioannina (Université d'Ioannina 2014), etc.

Le réseau GUnet*, basé à Athènes et fondé le 12 septembre 2000, regroupe tous les établissements académiques du pays dont 20 universités et 16 instituts d'enseignement technologique (TEI⁴⁸). Se mettre au service de la recherche et de l'éducation en fonction des besoins de la commune académique du pays est la principale visée de l'organisme. Plus précisément, il a comme objectif principal d'établir des collaborations avec les établissements supérieurs et de recherche d'autres pays, de développer et de gérer le réseau académique de toutes les universités et TEI* du pays, ou encore de participer à des programmes éducatifs, de recherche et de développement en rapport avec les technologies d'Internet afin de contribuer à ce que les universités restent au courant des évolutions du domaine technologique. Étant donné que le réseau a été mis en place dans le cadre d'une initiative commune de tous les établissements de l'enseignement supérieur du territoire, il profite de l'avantage de pouvoir se servir de l'expérience et du savoir-faire des équipes de centres de gestion des réseaux de toutes les institutions. Un grand nombre de recherches et de travaux scientifiques ont été menés dans le passé en collaboration avec ces équipes qui soutiennent activement la définition et la réalisation des actions du GUnet* (GUnet 2014).

Dans le secteur de la formation continue, l'Établissement de jeunesse et de formation tout au long de la vie propose une offre considérable sous l'égide du ministère grec de l'Éducation nationale et des Cultes et du Secrétariat général de la formation tout au long de la vie. La création d'une infrastructure

⁴⁸ Instituts d'enseignement technologique (Technologika Ekpedeftika Idymata en grec)

technologique et scientifique appropriée qui rendra possible le support efficace et rapide des programmes éducatifs est parmi les objectifs principaux de l'institut. En même temps, l'intégration des nouvelles technologies à l'éducation des adultes, l'application de programmes de recherche et de formation sur objectifs spécifiques*, le développement de la méthodologie de l'enseignement à distance et la gestion de programmes européens relatifs à la formation de ce public viennent compléter la vocation de l'organisme (Etablissement de Jeunesse 2011).

Enfin, selon les chiffres de la dernière exposition e-learning effectuée à Athènes, en décembre 2013 les centres de formation électroniques privés gagnent de plus en plus de terrain avec une présence forte de plus de 900 écoles dans le territoire (« E-learning expo » 2013). En matière d'apprentissage des langues étrangères, leur offre s'étend, en dehors des langues européennes les plus fréquemment enseignées dans le système scolaire comme l'anglais, l'allemand, le français et l'espagnol, à des langues des pays limitrophes comme le bulgare, le turc ou l'albanais en y enregistrant des taux de participation particulièrement élevés.

Étant donné la constante évolution du domaine de la FAD* observée dans les trois pays étudiés, une exposition plus exhaustive de la présence du virtuel dans l'enseignement aurait été inabordable. Cependant, nous espérons qu'à travers notre sélection des exemples les plus dominants par territoire, il a été rendu clair que, depuis des décennies déjà, aussi bien le secteur de l'enseignement public que le secteur privé s'y sont abondamment engagés avec des différences plutôt minimales quant à la tendance remarquée. Nous constatons aussi que la révolution numérique dans le monde de l'éducation s'est considérablement étalée sur la quasi-totalité des domaines d'apprentissage (de la musique à l'univers sportif, culinaire ou linguistique). Tous les niveaux et les établissements d'enseignement en sont concernés. En même temps, de nouvelles perspectives ne cessent de s'ouvrir avec la mise en place et le financement de nouveaux projets. Il convient donc de conclure que la domination du monde virtuel dans le statut éducatif serait, au moins dans les pays examinés, irréversible.

3. Bilan des recherches scientifiques

À cette deuxième décennie du ^{xxi}^e siècle, bien que le domaine de la formation à distance soit encore un large sujet d'étude à approfondir, le secteur est loin d'être considéré comme un champ vierge. De nombreux chercheurs y ont consacré de multiples enquêtes pour aboutir à des conclusions susceptibles d'éveiller notre intérêt scientifique et de favoriser la poursuite de notre activité de recherche.

Un point de départ pour la mise en place du présent travail a été l'interrogation des bases de données du domaine de la didactique des langues dans un premier temps, ainsi que des sciences humaines et sociales, des lettres, des sciences de l'éducation et de la pédagogie par la suite. Des bibliothèques universitaires de différentes villes dans les trois pays étudiés en priorité, dont la bibliographie était accessible soit en ligne soit sur place, ont été explorées. Ainsi, les bibliothèques de Bamberg en Allemagne, la TB 2- Humanwissenschaften (sciences humaines) et la TB 4- Sprach- und Literaturwissenschaften (sciences du langage et de la littérature) principalement, ou encore celles de Strasbourg en France (parmi les trente-deux qu'elle compte, les U2 et U3 notamment – bibliothèques pluridisciplinaires destinées surtout aux étudiants de lettres, de sciences humaines et de droit) et de Thessalonique en Grèce (bibliothèque et centre d'information de l'Université Aristote) nous ont procuré du matériel précieux pour avancer dans notre investigation.

À l'aide de mots clés et de leur combinaison en quatre langues (français, anglais, allemand et grec), une recherche sur la Toile a été effectuée en saisissant initialement les expressions suivantes : e-learning, on-line, apprentissage en ligne/distanciel, FAD*, e-formation, télé-enseignement, ΕξΑΕ⁴⁹, Fernunterricht.

Des revues internationales portant sur la formation à distance et sur la e-formation ainsi que la littérature à partir des références citées dans les publications les plus récentes ont également été étudiées.

⁴⁹ Sigle pour Εξ'αποστάσεως Εκπαίδευση = Formation à distance (en grec)

Günther Schneider et Brian North en 2000 nous offrent un ouvrage précieux intitulé « Fremdsprachen können-was heisst das? Skalen zur Beschreibung Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit »⁵⁰ (North et Schneider 2000). Dans le titre en question, les écrivains exposent les barèmes facilitant l'autoévaluation de compétences communicatives dans une langue étrangère.

Déjà dans la décennie 1970-1980 les Dick et Carey (Dick et al. 2009) ont élaboré un modèle de planification didactique destiné à la FAD* avec les étapes précises à suivre afin de bien planifier un programme de formation en ligne.

Un autre travail ayant dès le début attiré notre attention était celui de l'équipe de Beatrice Ghirardini qui en 2011, avec son œuvre « Methodologies pour le développement de cours e-learning. Un guide pour concevoir et élaborer des cours d'apprentissage numérique », a offert un outil rare aux formateurs en dressant une liste intégrale des moyens de communication pouvant être utilisés dans une unité de FAD* avec une réflexion critique autour de leurs atouts et limites (Ghirardini 2011). Le travail a été élaboré avec le soutien du ministère fédéral de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Protection des consommateurs et par décision du Parlement allemand.

Encore plus récemment, en février 2014 Cécile Delesalle et Gérard Marquié, dans leur article « Twitter : outil de transformation dans le champ éducatif ? » paru dans la revue *Jeunesse Études et Synthèses*, ont mis la lumière sur les réseaux sociaux* et la façon dont un formateur peut les exploiter dans son enseignement (Delesalle et Marquié 2014).

Au cours du présent travail, nous avons également constaté que les autorités du Canada occupent une présence très importante dans le domaine du e-learning avec l'initiative et le financement de multiples projets de recherche et de publications promouvant l'expansion du secteur qui ont dès le

⁵⁰ Proposition de traduction non officielle du titre de l'ouvrage : « Connaître des langues étrangères : qu'est-ce que cela signifie ? Barèmes pour la description de l'évaluation et de l'auto-évaluation des compétences communicatives dans une langue étrangère ».

3. Bilan des recherches scientifiques

début attiré notre intérêt scientifique. Les trois travaux qui suivent en sont des exemples caractéristiques.

Soutenue par le Secrétariat aux affaires intergouvernementales canadiennes du Québec (SAIC) et le ministère du Patrimoine canadien, Lucie Audet a publié en 2006 un guide de formation et de soutien aux enseignants en formation à distance intitulé « Pour franchir la distance », destiné à tous les intervenants de la formation dans tous les contextes d'enseignement (Audet 2006). Le guide fournit des éléments essentiels à la réalisation d'un apprentissage à distance ainsi que des outils permettant aux futurs formateurs d'une unité de FAD* de s'expérimenter tout en se familiarisant avec le sujet (pour ceux qui en sont novices) et accompagne les spécialistes au développement de leurs connaissances afin qu'ils maîtrisent au mieux les points fondamentaux de leur domaine.

Du même auteur en co-rédaction avec Saint-Amant Gilles, un autre article dénommé « E-Learning, Blended learning et présentiel : vers un changement de paradigme du produit pédagogique universitaire » a été rendu public en 2002 dans *Les Cahiers du Management Technologique*, éclaircissant les dissimilitudes entre les différents modes de formation en mettant l'accent sur l'aspect pédagogique (Saint-Amant et Audet 2002).

Lors de cette même année également, en 2002, une autre initiative venant du Canada avec le financement du ministère du Patrimoine canadien et du SAIC* a été réalisée. Le « Guide des pratiques d'apprentissage en ligne auprès de la francophonie pancanadienne » mis en place par le Groupe de recherche sur l'apprentissage à vie par les technologies de l'information (GRAVTI) et préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada a vu le jour (Loisier et Marchand 2002). Sa vocation consiste à présenter les expériences effectuées autour du domaine de la FAD* reflétant l'emploi des technologies dans le Canada francophone en procédant à une comparaison de ces travaux sous une perspective critique.

Une année plus tard en 2003, Mark Nichols a publié une théorie pour le e-learning « A theory for eLearning » dans le journal spécialisé *Educational Technology & Society* et a mis la lumière sur le sujet de la pédagogie en

proposant dix principes pédagogiques devant être respectés dans l'apprentissage distanciel (Nichols 2003, p. 1-10).

En 2004, Albero et Thibault, dans leur article « Enseignement à distance et autoformation à l'université : au-delà des clivages institutionnels et pédagogiques ? », ont essayé de prouver que pour favoriser l'apparition de nouvelles pratiques de formation et éviter les clivages freinant l'intégration des diverses dimensions de la formation, il conviendrait d'abandonner le traitement traditionnel de l'autoformation et de l'enseignement à distance (Albero et Thibault 2004, p. 35-52).

En même temps, il est à mentionner que les rapports d'activités de nombreux organismes publics ou privés (CNED*, REFAD*, VHB*, etc.) nous offrent des publications de statistiques éclaircissant l'état actuel du domaine, avec la présentation des données chiffrées à jour sur le sujet constituant le fruit de multiples travaux de recherche.

Une abondance de colloques, de journées et de forums ont également été organisés durant ces années avec comme objectif de fournir aux enseignants intéressés du matériel solide qui faciliterait leur tâche de mise en place ou d'animation d'un apprentissage en ligne. En outre, leur visée était souvent de présenter la situation actuelle voire d'inciter les futurs apprenants d'une langue étrangère à opter pour une formation à distance.

En octobre 2014, le colloque international portant le titre « Apprendre et enseigner le français à l'heure du numérique : évolution de la formation initiale et continue des enseignants en ligne dans la zone Europe du Sud-Est » a été organisé dans la ville de Thessalonique en Grèce par les Instituts français de Grèce en collaboration avec le Département de langue et littérature françaises de l'Université Aristote de Thessalonique. Au sein du colloque, des acteurs et théoriciens du e-learning ont été réunis dans le but de dresser un bilan d'étape de la recherche liée au numérique en développant les nouvelles perspectives des dernières évolutions technologiques tout en se concentrant sur la situation particulière des pays de la région.

En 2011, lors de la journée « Intégrer le E-learning : la place des enseignants » organisée par l'Alliance française de Paris Île-de-France, le rôle

3. Bilan des recherches scientifiques

du travail collectif des équipes pédagogiques au profit du centre a été abordé. Une interrogation sur l'utilisation des réseaux sociaux* et de créations à partager pour la mise en valeur du produit éducatif nous a également donné des pistes de réflexion fructueuses.

Des revues et des journaux spécialisés du domaine n'ont pas cessé non plus de publier des articles sur l'évolution de la recherche dans le secteur de l'apprentissage en ligne : *Distances et Savoirs*, *Revue de l'éducation à distance*, *Éducation Permanente*, *Forschung & Lehre*, *Études de linguistique appliquée*, *Cahiers de l'action*, *Educational Technology & Society*, *Jeunesse Études et Synthèses*, *Les Cahiers du Management Technologique*, *Revue Française de Pédagogie*, *Distance Éducation*, *Pédagogie collégiale*, *Economics of Education Review*, *Écoles supérieures du professorat et de l'éducation*, etc.

Les universités et les organismes chargés de l'éducation supérieure des pays étudiés (Université nationale et capodistrienne d'Athènes, Université d'Égée-Grèce, VHB*-Allemagne, Université européenne de Bretagne, FIED*-France, etc.), à travers les programmes de formation à distance qu'ils proposent, ont également soutenu la progression de notre travail en nous procurant des chiffres et des données particulièrement intéressants.

La distribution de questionnaires auprès d'un public de 337 personnes et l'analyse de leurs réponses sont enfin venues enrichir le présent écrit de recherche.

Pour jeter enfin un œil sur la programmation future des activités concernant l'apprentissage distanciel, il faudra signaler que des conférences, des journées et des activités multiples sur le domaine sont abondamment planifiées pour l'année académique 2015 également dans plusieurs villes d'Europe mais aussi des autres continents comme l'Amérique – qui a d'ailleurs une présence toujours très forte dans le domaine – et de l'Afrique.

La 21^e édition de la plus grande conférence sur le e-learning qui porte le titre « Online Educa Berlin » est prévue pour la fin de l'année 2015 et se déroulera du 2 au 4 décembre dans la capitale allemande. La conférence donnera l'occasion aux divers spécialistes du domaine de débattre autour des

techniques d'information et de communication afin de procéder à des échanges fructueux sur les nouveautés du monde du télé-enseignement (Online Educa Berlin 2015).

Le colloque annuel du REFAD* intitulé « Les compétences essentielles de l'apprenant en formation à distance » aura lieu à Vancouver les 28 et 29 mai 2015 en collaboration avec le Collège Éducacentre et financé par le ministère du Patrimoine canadien. Le but de la rencontre sera de faire le point sur les compétences nécessaires dans un milieu éducatif en constante évolution, où le défi d'une évaluation à distance est omniprésent et où le Web 3.0⁵¹ est prêt à succéder au Web 2.0⁵² et à ses fonctionnalités. La lumière sera mise sur les nouveaux savoir-faire désormais exigés en raison de la multiplication des modèles d'apprentissage en ligne. Le colloque sera organisé en partenariat avec le Collège d'enseignement général et professionnel à distance (Cégep) et le Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (CSF) (REFAD 2015).

Dans l'Hexagone, au sein de l'Université fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées Jean Jaurès et des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation Midi-Pyrénées (ESPE), la deuxième édition du colloque PédagoTICE viendra enrichir les connaissances scientifiques sur le domaine des nouvelles technologies* du 29 au 30 juin 2015. Avec une association des pédagogues et des technologues dans les présentations, la rencontre ambitionne de démontrer comment leur alliance peut apporter des résultats novateurs dans le secteur. Les dispositifs hybrides⁵³ (présentiel/à distance/alternants), les dispositifs impliquant les acteurs de la documentation,

⁵¹ Pour le Web 3.0 nous ne disposons pas encore de définition officielle puisqu'il désigne le Web* appelé à succéder au Web 2.0*. Il n'a pas encore manifestement vu le jour et laisse à chaque internaute la possibilité de le déterminer en fonction de sa propre représentation du futur d'Internet.

⁵² Le Web 2.0 « désigne généralement le Web* nouvelle génération, c'est-à-dire l'ensemble des fonctionnalités communautaires et collaboratives (blogs*, avis consommateurs, flux RSS*, plateformes d'échanges vidéo, etc.) qui se sont fortement développées sur Internet à partir de l'année 2005 » (Bathelot 2014).

⁵³ Il s'agit de la formation combinant le présentiel et le distanciel.

3. Bilan des recherches scientifiques

les enseignements interactifs ainsi que le handicap et les problématiques d'accessibilité seront parmi les thèmes du colloque (PédagoTICE 2015).

La 11^e édition de la conférence annuelle des utilisateurs de la plateforme Moodle appelée « MoodleMoot 2015 » se déroulera également à l'Université de Tours du 10 au 12 juin 2015 (MoodleMoot 2015), tandis que du 24 au 26 mars 2015 le salon E-learning annuel consacré à la formation à distance et en ligne aura lieu à Paris, porte de Versailles (« E-learning expo » 2015).

Avant d'achever ce bilan des évènements à venir, il serait intéressant de mentionner la « 10^e conférence internationale e-learning sur les TIC* appliquées au développement, à l'enseignement et à la formation » hébergée par la République fédérale démocratique d'Éthiopie qui, sous le thème « Enrichir l'avenir », se déroulera du 20 au 22 mai 2015 dans la capitale éthiopienne. La conférence organisée par l'entreprise ICWE* constituera un espace d'échange pour tous ceux qui souhaitent renforcer leur expertise et leurs capacités tout en établissant des contacts internationaux et interprofessionnels avec des personnes spécialistes du domaine.

Tous ces évènements éducatifs prévus pour l'année 2015 vont sans aucun doute enrichir l'évolution de la recherche dans le domaine et vont contribuer à la mise en place de techniques innovantes au profit de l'apprentissage à distance. Il est incontestable que la participation à des rencontres de ce type non seulement augmentera le savoir-faire mais tonifiera également la sensibilisation du public éducatif autour du sujet, ce qui agira de façon multiplicative à la progression de cette méthode d'apprentissage.

4. Didactique des langues étrangères dans l'univers virtuel

Comme relevé dans la sixième section de l'introduction, la formation à distance présente en plusieurs champs de nombreuses dissimilarités de la formation en présence (cf. chapitre 1.6). Quant à l'art d'enseigner à distance, fait-il également partie des différences séparant les deux méthodes ? Peut-on parler d'une pédagogie du numérique ? Nous nous référons souvent aux technologies qui y sont utilisées en passant parfois complètement à côté du processus d'échange de savoir dans une formation à distance. Quelles formes peut prendre un cours en ligne ? Comment planifier une unité didactique afin que les participants en tirent le maximum de profit ? De quelle façon analyser leurs besoins, fixer des objectifs, motiver le public à distance, gagner sa confiance et garder son intérêt intact tout au long du parcours ? La question de la didactique de l'enseignement à distance, souvent négligée lors de l'abord du sujet, sera au centre de cette section.

4.1 Choix de la plateforme

Pour la mise en place d'un cours de télé-enseignement, le choix d'une plateforme d'apprentissage* constitue – sous certaines conditions – une des étapes primordiales à mener avant de procéder à la planification didactique. Un grand nombre de plateformes se sont développées ces dernières années et se trouvent à la disposition du concepteur du programme (Moodle, Claroline, Ganesha, Blackboard, ILIAS, SAKAI, etc.). La progression des plateformes vers des emplois très diversifiés et polyvalents tend à bouleverser le monde de l'éducation en offrant des possibilités novatrices à son public.

Mais qu'est-ce qu'exactly une plateforme d'apprentissage ? D'après Loisier, une plateforme est un programme informatique au service d'une formation à distance qui permet de consulter à distance des contenus pédagogiques, d'individualiser l'apprentissage et d'offrir un encadrement à distance (Loisier et Marchand 2002).

Elle est destinée à tous les participants de la formation (administrateurs, concepteurs, e-formateurs, tuteurs, apprenants) et a pour but de secourir leur

mission en permettant de diffuser, d'organiser et de traiter un grand nombre d'informations. Le e-formateur peut y trouver de l'aide précieuse pour la mise en place du dispositif, le classement et la personnalisation des ressources audiovisuelles, la remise des travaux, etc. que les apprenants ont ensuite la possibilité de consulter, de télécharger et d'organiser à leur guise. Le développement des pratiques et des infrastructures met à la disposition des enseignants des modes de communication très variés avec l'enseignant et les autres participants et autorise la réalisation de tâches communes, l'élaboration de documents collectifs, l'autoévaluation de leurs progrès, etc. À travers une plateforme, la gestion administrative de l'enseignement est également facilitée, étant donné qu'un tel programme permet d'administrer les droits et l'accès des participants au logiciel, de dresser des listes, de créer des liens vers d'autres programmes, de gérer l'aspect financier de la formation et de remplir beaucoup d'autres fonctions bureautiques.

Une des plateformes les plus amplement utilisées au niveau international avec une présence très forte dans le monde francophone aussi est la plateforme Moodle qui, selon des études comparatives, concentre plusieurs éléments avantageux pour ceux qui en font usage (Dogbe-Semanou 2008). Son interface simple en fait l'un des programmes les plus aisés à prendre en main, ne nécessitant que peu de connaissances techniques de la part des utilisateurs. Les indices qu'elle fournit sont clairs, efficaces et bien organisés. De multiples occasions d'échange, d'interaction et d'assistance entre les intervenants et les apprenants ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes sont offertes.

La question se pose toutefois de savoir si le recours à une plateforme d'apprentissage* pèserait lourd sur le budget de la formation. À ce propos, il convient de signaler que des programmes à bas prix ou même gratuits sont disponibles depuis longtemps sur le marché. Ils ne présentent évidemment pas la complexité d'autres programmes payants au niveau des fonctions qu'ils proposent mais ils restent très efficaces pour la gestion des formations d'un public relativement limité. Ces logiciels libres permettent la mise en place de certaines activités de base comme l'archivage de documents écrits et

audiovisuels et la communication entre les intervenants, mais ils seraient toutefois inopérants dans le cadre de formations de masse, pour lesquelles le concepteur du programme d'apprentissage devrait recourir à d'autres solutions payantes offrant des fonctionnalités supplémentaires de gestion et de contrôle de l'apprentissage.

Il ne faut pas non plus négliger le fait que pour utiliser une plateforme d'apprentissage de façon efficace, une formation des tuteurs et des formateurs ainsi qu'une initiation à ses fonctions doit précéder sa mise en place pour le public. D'après Dogbe-Semanou et son équipe, pour ce faire, une technique infallible serait de mettre le personnel pédagogique à la place des apprenants en permettant aux futurs enseignants de participer au programme de la formation en tant qu'enseignés afin de se familiariser eux-mêmes d'abord avec les différents aspects des outils de la plateforme. En jouant ce rôle, ils pourraient par la suite animer le projet beaucoup plus aisément étant donné que cette expérience leur aura donné l'occasion de mieux maîtriser le système, de l'évaluer et de procéder à d'éventuelles améliorations (Dogbe-Semanou 2008).

Pourtant, recourir à une plateforme d'apprentissage n'est pas essentiel dans tous les genres de formation distancielle. Au contraire, privilégier son usage sans avoir auparavant procédé à une analyse des besoins engendrerait le risque de mettre en avant l'aspect technique de l'enseignement au détriment de sa qualité pédagogique (Loisier et Marchand 2002). L'équipement technique du centre et du public concerné est un facteur à appréhender, bien que des plateformes sous forme de CD-ROM⁵⁴ pouvant être employées individuellement au niveau local soient également présentes sur le marché de la FAD*. C'est au concepteur du programme d'apprentissage qu'il revient d'évaluer l'utilité d'une telle plateforme en fonction des exigences de son public et des visées du dispositif.

⁵⁴ Compact Disk-Read Only Memory

4.2 Éléments techniques de structure d'un cours en ligne

Pour structurer une unité d'enseignement à distance, plusieurs possibilités sont offertes au e-formateur en fonction de ses objectifs, du public cible et du financement prévu pour le domaine technique de la formation. Une organisation hebdomadaire de séances ou une organisation par programme sont parmi les méthodes les plus fréquemment employées pouvant également s'utiliser en complémentarité (Sofos et Kron 2010).

Afin que les participants à la formation soient mieux accompagnés dans l'organisation de leur emploi de temps, il est nécessaire que le programme accessible et ses objectifs présentent certains points de structure. Ainsi, un espace d'accueil présentant des renseignements généraux (planning du cours, collaborateurs, charge de travail hebdomadaire prévue, dates limites, prérequis, calendrier, etc.) accompagné d'une liste des participants avec leur profil (photos⁵⁵, adresses électroniques, etc.) ainsi que celui des enseignants doit être prévu.

Pour que la communication entre les participants soit favorisée, un espace d'échange synchrone ou asynchrone entre les membres de la formation devrait compléter la page introductive (sous forme de chat*, de forum de discussion*, etc.) (cf. chapitre 1.7). À travers ces outils, des discussions et des commentaires sur un sujet spécifique peuvent être lancés et la possibilité d'étude en plénum d'une même source est offerte (c'est le cas des wikis* par exemple). Par l'intermédiaire de cet espace de partage, des éventuels changements sont également facilement communiqués aux intéressés (Ghirardini 2011, p. 113).

Le concepteur du programme d'apprentissage ne devrait pas non plus sous-estimer l'importance de l'évaluation pour la motivation de son groupe (cf. chapitre 4.8). Ainsi, il faudra accorder sur le site une place centrale consacrée

⁵⁵ La question se pose toutefois de savoir s'il serait approprié de contraindre les participants à se présenter en utilisant une photo d'eux-mêmes à l'ère numérique où la soustraction de données personnelles sur la Toile connaît une évolution alarmante. Des risques liés à la mémoire permanente d'Internet seront abordés infra dans le chapitre 7.5.

à l'évaluation, l'autoévaluation et le e-portfolio* (pour les tâches à accomplir, les dossiers à déposer, les travaux rendus, etc.).

Enfin, une banque de questions doit faire partie intégrante des éléments techniques de base d'une structure d'apprentissage en ligne, avec un espace dédié au support technique bien visible et facilement abordable pour des cas où un dépannage spécialisé serait indispensable pour la poursuite d'une activité.

4.3 Planification didactique

D'après Smith et Ragan, la planification didactique consiste en la procédure systématique de transformation des principes d'apprentissage et de didactique en des projets bien concrets dans le but de produire du matériel didactique, des activités ainsi que des ressources d'information et d'évaluation (Smith P. et Ragan 2005). En complétant cette définition, David Merrill énonce la planification didactique comme la définition détaillée des conditions didactiques nécessaires afin d'obtenir les résultats d'apprentissage souhaités (Merrill 2007, p. 336-341).

La détermination explicite et détaillée des objectifs à atteindre par l'apprenant à la fin de la séance, en tant que première étape d'organisation d'un enseignement, est l'un des principes fondamentaux sur lesquels s'appuie toute théorie de planification didactique (Smith P. et Ragan 2005).

Pour qu'une unité d'enseignement soit réussie, elle doit être efficace, productive et attractive, c'est-à-dire qu'elle doit motiver les apprenants et les encourager à poursuivre leurs activités d'apprentissage en faisant en sorte que l'acquisition du savoir et du savoir-faire soit favorisée. Elle doit en même temps être rentable avec des délais bien précis pour l'accomplissement des étapes du travail. La formulation de dates fixes de dépôt des travaux et des dossiers écrits, par exemple, pourrait soutenir cette application (Smith P. et Ragan 2005).

La participation active des apprenants tout au long du parcours et l'interaction intellectuelle et physique entre ces derniers et le matériel de

formation font également partie des principes de base devant être appliqués lors de la planification d'un cours en ligne.

Quant à l'évaluation, il est essentiel qu'elle comporte aussi bien l'évaluation du programme par les apprenants (feed-back) – pour qu'une amélioration du produit reste possible – que l'évaluation de leurs propres performances en rapport avec l'atteinte des objectifs éducatifs fixés initialement (cf. chapitre 4.6). Parmi les objectifs établis, les activités d'apprentissage et celles d'évaluation, une concordance parfaite doit bien évidemment être fixée. C'est en se servant de ces objectifs que le concepteur du programme va procéder à la production des activités d'apprentissage et d'évaluation.

La recherche empirique et théorique a mené au développement d'un grand nombre de modèles de planification didactique (Instructional Design-ID⁵⁶) fondés sur ces principes. Chaque concepteur de programme d'apprentissage en ligne est libre de faire son choix parmi ces modèles en fonction de ses propres exigences et les attentes de son public.

Basé principalement sur les approches de la psychologie cognitive et le travail de Gagné concernant les conditions d'apprentissage (Gagné 1985), le modèle de Dick et Carey (Dick et al. 2009) constitue l'un des modèles les plus répandus pour les interventions didactiques en ligne⁵⁷. En raison de son utilisation étendue par les concepteurs de programmes de formation à distance – même les moins expérimentés – ainsi que de sa clarté, nous avons jugé profitable de présenter plus en détail par la suite les principes le régissant⁵⁸.

⁵⁶ Le terme a été pour la première fois utilisé en 1991 par Paul Merrill (Burton et Merrill 1991, p.17-43).

⁵⁷ Appuyés sur la définition de Merrill, un grand nombre de modèles de planification de la procédure éducative parmi lesquels le 4C/ID Model (van Merriënboer 1997), le modèle ADDIE* (Molenda 2003) ou celui de Gerlach et Ely (Gerlach et Ely 1980) ont été développés.

⁵⁸ Bien que la personne animant une formation en ligne et celle qui la conçoit ne coïncident pas toujours, nous considérerons pour le présent travail que le même individu est en charge de ces deux étapes. Dans des cas où la distinction entre ces deux acteurs semble cruciale, un éclaircissement sera ajouté.

D'après Dick et Carey, dix étapes composent la procédure didactique : 1) définir les buts, 2) structurer les éléments de contenu, 3) identifier les préalables, 4) identifier les objectifs de performance, 5) développer les outils d'évaluation, 6) développer les stratégies d'enseignement, 7) développer et choisir le matériel pédagogique, 8) construire et appliquer l'évaluation formative, 9) réviser le processus de formation et 10) construire et appliquer l'évaluation sommative. Ces phases sont représentées schématiquement sur la figure suivante (fig. 4) :

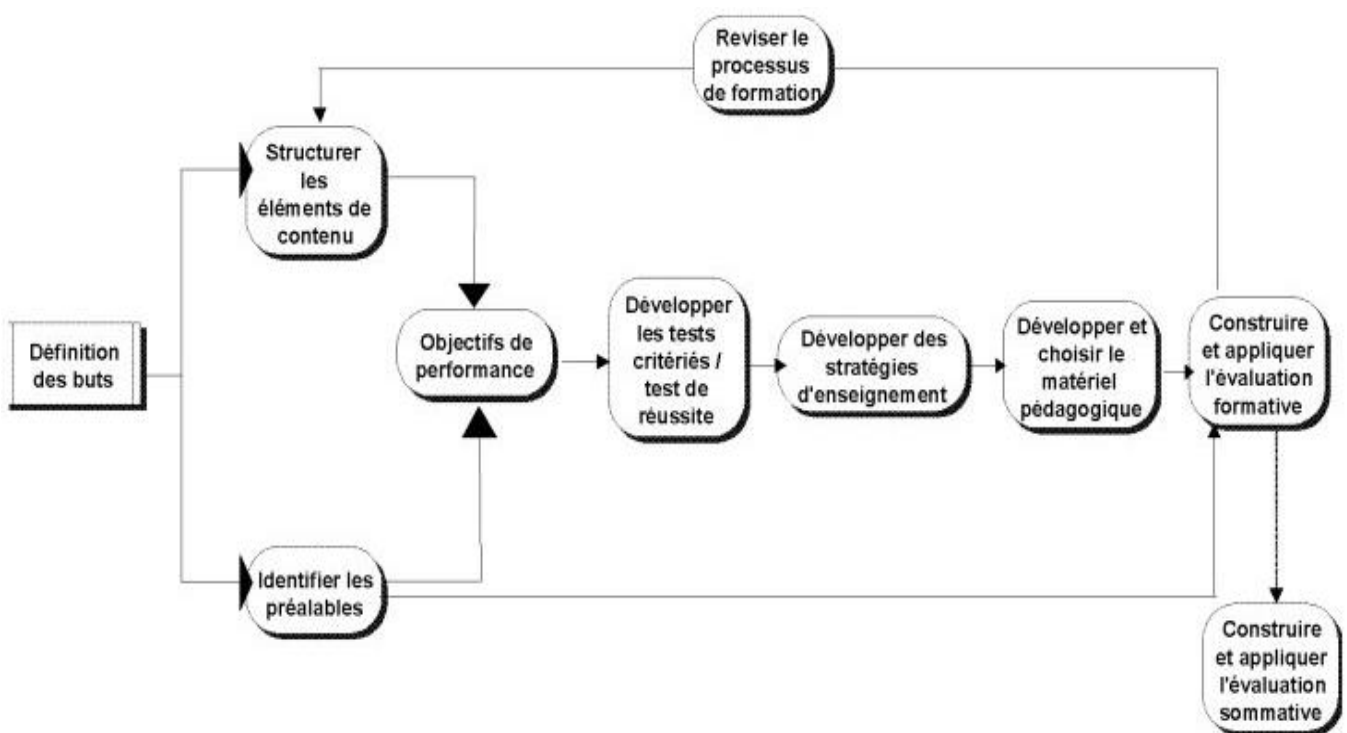


Figure 4 : Le modèle de Dick et Carey (Dick et al. 2009, p. 12)

Voyons maintenant analytiquement à quoi ces étapes correspondent.

1) Définir les buts

Cette première partie vise à la définition des buts à atteindre par les apprenants à la fin du parcours d'apprentissage. Pour ce faire, plusieurs méthodes sont à la disposition du concepteur : une analyse des besoins préalablement effectuée, des contraintes fixées par l'entité qui finance l'apprentissage (entreprise, ministère, etc.) ainsi que l'expérience

professionnelle du concepteur peuvent être prises en considération (cf. chapitre 4.4).

2) Structurer les éléments de contenu

Les types d'apprentissage⁵⁹ exigés par chacun de ces buts devront ensuite être analysés avec une description des étapes essentielles à traverser afin d'y accéder. Pour chacune de ces étapes il convient d'identifier les compétences devant être acquises afin de permettre aux participants d'atteindre les objectifs visés. La conception d'un tableau par le formateur avec les compétences, les buts à atteindre et la relation entre les deux pourrait faciliter la structuration des éléments de contenu.

3) Identifier les préalables

C'est ensuite que peuvent être éclaircies les compétences qui seront essentielles au progrès de l'apprenant et que peut être dressée une liste de capacités qui aideront celui-ci à avancer dans son travail sans qu'il rencontre d'obstacles apparents. Les traits individuels des participants jouant un rôle crucial au planning de la formation sont à prendre en compte dans cette troisième étape.

4) Identifier les objectifs de performance

Ayant comme base l'analyse effectuée lors des étapes précédentes, il convient maintenant de déterminer ce que les participants seront en mesure de faire à la fin du programme de formation, les conditions pour y parvenir ainsi que les critères d'une performance réussie.

5) Développer les outils d'évaluation

Une élaboration des méthodes et des épreuves d'évaluation de la performance des apprenants est prévue pendant cette phase toujours en relation étroite avec les objectifs fixés pendant la phase préliminaire. L'enseignant doit également faire en sorte qu'il existe une diversité d'outils

⁵⁹ Les types d'apprentissage présentés par Gagné constituent la base de réflexion pour Dick et Carey. Selon Gagné, on peut organiser hiérarchiquement (du plus simple au plus complexe) les catégories d'apprentissage comme suit: apprentissage de signaux (involontaire), de connexion stimulus-réponse (réponse volontaire), de chaînes motrices (enchaînement de mouvements dans un but donné), de chaînes verbales, d'une discrimination multiple, d'un concept, de règles ou principes et résolution de problèmes (Gagné 1985).

d'évaluation pour qu'une adaptation au profil et aux besoins diversifiés de son public demeure possible.

6) Développer les stratégies d'enseignement

Quelles activités privilégier afin d'atteindre les objectifs visés ? C'est le moment de choisir les stratégies par le biais desquelles le contenu du cours sera présenté – les activités d'apprentissage et d'évaluation, les jeux de rôle, le type de travaux (en équipe ou individuel), les activités d'enrichissement, etc. Afin de faciliter l'étape postérieure – celle du choix du matériel pédagogique –, les stratégies choisies doivent prendre en compte les théories d'apprentissage, le contenu, les moyens utilisés et le profil des apprenants.

7) Développer et choisir le matériel pédagogique

Une fois les stratégies d'enseignement choisies, le matériel pédagogique à utiliser peut être recherché. Il peut s'agir des ressources pédagogiques déjà existantes susceptibles de convenir aux besoins d'un public précis, de la conception par le formateur du nouveau matériel destiné à être utilisé pour la formation en cours ou d'une combinaison de ces deux possibilités toujours au profit des participants. C'est au concepteur du programme d'en juger en fonction du matériel dont il dispose et des possibilités de création de ressources supplémentaires.

8) Construire et appliquer l'évaluation formative*

En approchant la fin de la planification didactique, une évaluation formative* doit être appliquée de manière à ce que le concepteur constate les éventuelles failles et lacunes du système et puisse l'améliorer (cf. chapitre 4.6). Le programme peut être évalué partiellement ou dans son intégralité par une mise à l'épreuve sur le terrain ou par les enseignants qui plus tard animeront la formation dans des cas où concepteur et formateur ne coïncident pas (cf. note 58). Cette étape présente un intérêt crucial afin que l'efficacité du programme soit augmentée.

9) Réviser le processus de formation

Ce pas peut être considéré comme celui qui clôt la planification didactique. Ayant récolté les résultats de l'évaluation accomplie lors de l'étape précédente et après avoir procédé à leur analyse, c'est le moment de

perfectionner les éléments nécessitant une révision pour produire un programme efficace et solide.

10) Construire et appliquer l'évaluation sommative*

Selon Dick et Carey, cette dernière étape, celle de l'évaluation sommative* (cf. chapitre 4.6), bien qu'essentielle dans chaque intervention éducative, ne fait pas partie de la planification d'une unité d'enseignement étant donné que le programme n'est pas évalué par son concepteur mais par ceux qui vont en faire usage plus tard (enseignants, participants, etc.). C'est à ces derniers donc de mesurer les différents paramètres de la formation comme par exemple la qualité et l'efficacité du matériel pédagogique, l'enseignant même (s'il y en avait un) et l'enseignement globalement.

Nous avons donc démontré que des modèles au service d'un concepteur de programme de FAD* visant à la facilitation de sa mission de structuration de l'enseignement en question et de production de matériel didactique adéquat sont abondants. C'est au créateur de la formation d'en choisir un par rapport aux attentes du projet et du public auquel il s'adressera. Pourtant, il ne faudra pas négliger le fait qu'indépendamment de la procédure de planification didactique adoptée et des étapes qui doivent être franchies pour y arriver, certains principes didactiques universellement admis par les didacticiens spécialistes du domaine ne peuvent pas être contournés.

4.4 Analyse des besoins

Comme nous l'avons constaté lors de la présentation du modèle de Dick et Carey, pour définir les buts d'une intervention didactique, que ce soit en face à face ou à distance, il convient initialement d'analyser le contexte de la formation, les participants et leurs besoins. Cette étape aidera le concepteur du programme à mieux adapter le contenu du projet à la formation précise en éliminant le risque de création d'un produit qui ne correspondrait pas à la demande.

La notion des besoins reste cependant assez vague. Nous essaierons dans un premier temps de donner une définition du concept en déterminant les

types de besoins devant principalement être détectés par le concepteur du programme.

Selon Burton et Merrill (Burton et Merrill 1991, p. 17-43), six types de besoins éducatifs, que l'on pourrait regrouper comme suit, sont à être dépistés lors de cette étape :

➤ les besoins normatifs (Normative Needs)

Il s'agit de la différence entre la performance d'un groupe de personnes ou d'un individu et le modèle de performance fixé. À titre indicatif, nous pourrions penser à l'exemple de la moyenne d'une classe obtenue lors d'une épreuve écrite face à la moyenne des élèves obtenue au niveau national.

➤ les besoins ressentis (Felt Needs)

Ils correspondent à une envie individuelle ou collective de s'améliorer, comme par exemple l'envie d'un apprenant exerçant le métier de conseiller financier de perfectionner sa capacité à négocier avec ses clients dans la langue cible.

➤ les besoins exprimés (Expressed Needs)

Ce sont ceux dérivés des activités des personnes et qui sont constatés en pratique. Ce type de besoin se constate d'habitude au sein des organismes par l'intermédiaire de procédures fixes comme par exemple les formulaires de retour et la collecte de données sur la satisfaction et l'expérience vécue des apprenants (feedback).

➤ les besoins comparatifs (Comparative Needs)

Il s'agit des besoins dérivés de la comparaison entre la performance de deux groupes d'élèves dans le but de fournir des ressources supplémentaires uniquement à une partie d'entre eux au vu de leurs résultats jugés inférieurs à ceux des autres.

➤ les besoins anticipés ou futurs (Anticipated/Future Needs)

C'est-à-dire une discordance entre la situation présente et celle attendue dans l'avenir. La reconnaissance de ces besoins est particulièrement importante pour la planification stratégique des programmes éducatifs.

➤ les besoins critiques/d'incident (Critical/Incident Needs).

Il est question des besoins rares susceptibles cependant d'entraîner des répercussions importantes sur le fonctionnement d'un système. À titre indicatif, nous pourrions citer des problèmes pouvant survenir à cause de l'apparition d'une épidémie dans un établissement scolaire ou du dysfonctionnement des serveurs⁶⁰ d'une unité éducative ayant comme domaine la formation via Internet.

Lucie Audet, pour sa part, distingue quatre types de besoins devant être identifiés auprès des participants (Audet 2006, p. 13). Il est question :

- ✓ des besoins fonctionnels (ce que le système doit comporter en tant que fonctionnalités),
- ✓ des contraintes des clients (par exemple, des limitations quant à la localisation, leurs compétences et équipements, leur disponibilité, etc.),
- ✓ des caractéristiques du système,
- ✓ des besoins inverses (ce que le système ne doit pas faire).

Après avoir donc dépisté les types de besoins du futur public, des questionnaires, des sondages et des interviews peuvent être respectivement distribués et menés. Il faudra toutefois tenir compte de la complexité de cette étape vu l'éventuelle hétérogénéité des niveaux mais aussi des exigences au sein d'un même groupe d'apprentissage en y accordant l'attention convenable. La tâche du concepteur devient encore plus exigeante dans des cas de groupes considérablement nombreux.

Après avoir accompli l'analyse, c'est au formateur d'essayer d'harmoniser ces attentes parfois opposées et de les intégrer dans les limites fixées par l'analyse des contraintes avant de passer à la phase suivante de structuration des éléments recueillis.

⁶⁰ Un serveur (de données) en informatique est un « organisme privé ou public exploitant un système informatique permettant à un utilisateur la consultation directe de banques de données » (Rey-Debove 2010).

La programmation d'un enseignement à distance exige le plus souvent un développement rapide apportant des résultats de haut niveau, avec un budget parfois limité. En conséquence, les marges financières et temporelles pour une analyse des besoins trop exhaustive restent assez restreintes. C'est en cela que réside alors la principale différence entre une analyse des besoins pour la conception d'un programme de formation en ligne et l'étape équivalente d'une formation en présentiel.

En guise de conclusion, nous pourrions donc supposer que comme le confirme Kaufman, à travers le processus de l'analyse des besoins, le responsable du projet prévoit les éventuels problèmes et risques du produit et y apporte des solutions, tout cela lors d'une étape où des modifications, même radicales, dans les principes et la structure du programme à mettre en place restent encore envisageables (Kaufman 2002).

4.5 Assurance de qualité

La notion de l'assurance de qualité dans le domaine de l'éducation peut être considérée comme un champ assez nouveau. Malgré le fait que depuis toujours on faisait constamment en sorte d'améliorer un produit proposé, ce n'est que lors de ces dernières décennies que nous pouvons observer des contentions organisées afin de mieux définir, formater et analyser le produit éducatif (Cheng et Tam 1997, p. 22-31).

Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, ou OECD en anglais), l'assurance qualité « couvre toute activité concernant l'appréciation et l'amélioration des mérites et de la valeur d'une action de développement, ou le respect de normes préétablies » (OECD 2002).

Un système d'assurance de qualité dans le cadre du e-learning doit prendre en considération des paramètres supplémentaires significatifs en relation avec les caractéristiques de création et de prestation du produit. Le secteur de la didactique ne permet pas facilement cette procédure étant donné qu'il est assez complexe de conditionner et de mesurer l'instruction, qui est ici le produit. Il est extrêmement délicat par exemple de procéder à l'évaluation des performances d'un apprenant en matière de créativité, de socialisation,

d'originalité de la pensée ou d'esprit critique. En outre, d'autres éléments spécifiques doivent être examinés comme l'environnement des réseaux d'ordinateurs et de la Toile, le mode technologique d'interaction entre apprenants, enseignants et matériel pédagogique, l'infrastructure technique nécessaire, les systèmes et les logiciels utilisés et les ressources pédagogiques adaptées.

En tenant compte de ces particularités, l'OECD* et la Banque internationale (OECD 2002 ; World Bank 2007) proposent trois dimensions sur lesquelles pourrait s'étendre l'assurance de qualité des programmes de formation à distance :

1) les produits (outputs), à savoir les résultats immédiats d'un programme pour les individus et les groupes d'individus. La notion de qualité des produits se réfère surtout aux premiers résultats d'apprentissage au niveau des connaissances, des compétences et des capacités qu'un projet éducatif peut apporter.

2) les résultats (outcomes), c'est-à-dire les résultats des produits à moyen terme.

3) l'impact à long terme, en l'occurrence les améliorations importantes qu'un programme est capable de susciter dans la vie et les besoins des participants au programme.

De tels critères d'assurance de qualité concernent principalement les grands programmes éducatifs entrepris par des gouvernements ou des organismes internationaux. Ces projets exigent d'ailleurs un suivi organisé et à long terme.

Il est intéressant de mentionner le projet d'assurance de qualité pour le cas de la formation distancielle assumé par l'Organisation internationale de normalisation (ISO). La mission de l'organisme, œuvrant depuis 1946, est d'établir les normes au niveau international pour la quasi-totalité des secteurs et d'attester la qualité et la fiabilité des produits et des services offerts. Le projet reste toutefois pour le moment inachevé étant donné qu'il n'est pas

encore élaboré dans un socle commun qui comprendrait tous les paramètres et demeure plutôt sectoriel, ne concernant que les technologies pour l'éducation, la formation et l'apprentissage⁶¹. L'absence d'un système bien concret de contrôle et d'assurance de qualité dans le cas de l'apprentissage en ligne reste donc évidente.

4.6 Évaluation du cours et des moyens utilisés

Concernant l'évaluation du cours, il est essentiel de préciser que la perception de la qualité du cours a une dimension et un sens différents pour chacun des intervenants du processus d'échange du savoir (Dochy 1996, p.69-94 ; Harvey et al. 1992). Cette remarque est importante afin d'estimer la qualité d'un programme éducatif et par conséquent de l'évaluer.

Selon Worthen, l'évaluation est définie comme l'estimation de la valeur d'un programme (Worthen 1997) qui, d'après Smith et Brandon (Smith N. et Brandon 2008), a comme but la constatation de la validité, le repérage des fautes, le contrôle de son parcours, son amélioration et la définition des perspectives de développement.

En fonction du but servi par l'évaluation, John Owen propose sa classification en cinq types (Owen 2006) :

- ✓ l'évaluation proactive (effectuée avant l'application du programme),
- ✓ l'évaluation clarificatrice,
- ✓ l'évaluation interactive,
- ✓ l'évaluation du monitoring,
- ✓ l'évaluation d'impact.

⁶¹ Il s'agit de l'ISO IEC/JTC 1/SC 36 présentant les groupes de travail suivants: vocabulaire, planification et communications, technologies de collaboration, information de l'apprenti, gestion et livraison de connaissances, d'éducation et de formation, assurance de qualité et cadres descriptifs, plateforme, services et intégration de spécification, ITLET* -Culture, langage et besoin individuel, interopérabilité pour le traitement des traces d'apprentissage (ISO 1999).

4. Didactique des langues étrangères dans l'univers virtuel

Linn, Grolund et William, pour leur part (cf. chapitre 4.3), voient deux types principaux de classification de l'évaluation qui ont dominé le secteur (Linn et Grolund 2000; William 2006, p. 283-289) :

- ✓ l'évaluation formative,
- ✓ l'évaluation sommative.

Selon le CECR*, l'évaluation formative consiste en « un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants. On utilise souvent l'évaluation formative au sens large afin d'y inclure l'information non quantifiable fournie par des interrogations et des entretiens » (Conseil de l'Europe 2001, p. 141).

L'évaluation sommative par contre vise à déterminer les résultats finaux de l'application d'un programme, se réalise par des spécialistes du domaine et par des participants, plaçant ces derniers au centre de l'intérêt. Elle « *contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence [...], est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir* » (Conseil de l'Europe 2001, p. 141). À son issue, des mesures doivent être adoptées afin d'améliorer le produit proposé.

D'après le modèle de Kirkpatrick, les quatre niveaux suivants peuvent désigner l'objet d'une évaluation (Kirkpatrick 2006):

➤ les réactions des apprenants : par l'intermédiaire des questionnaires distribués dans des étapes diverses du parcours, il peut être examiné de quelle manière les apprenants réagissent vis-à-vis de l'enseignement, dans quelle mesure ils l'apprécient, si leur participation est active, etc.

➤ les apprentissages : en recourant à des devoirs, à des épreuves écrites ou à des observations sur place, l'évaluateur du programme est chargé de noter si les objectifs d'apprentissage ont été accomplis.

➤ les comportements : en considérant les performances du public, on peut évaluer si leur participation au cours a contribué à une modification de leur

comportement et s'ils ont mis en pratique les aptitudes admises lors de l'enseignement.

➤ les résultats : il s'agit de l'observation des résultats transmis dans l'organisme susceptibles de s'interpréter par des changements quant à la production, aux frais ou à l'amélioration de la qualité.

Comme le confirme Ghirardini, il est primordial que la stratégie d'évaluation du projet soit définie dès l'étape de sa mise en place juste après la fixation détaillée de ses objectifs. Il convient de décider s'il s'agira par exemple d'une évaluation du progrès ou des résultats de l'enseignement pour qu'une production des outils d'évaluation en adéquation avec les objectifs fixés initialement reste possible (Ghirardini 2011, p. 59).

Dans le cas du e-learning, des paramètres plus globaux doivent de surcroît être mesurés en se posant la question de savoir si le programme en question est parvenu ou non à satisfaire les besoins qui ont présidé à sa création. Si, par exemple, il a été élaboré afin d'être utilisé dans un établissement scolaire, remplit-il les besoins d'une classe du niveau demandé (Dick et al. 2009) ?

Depuis 2010, un système de qualité sur l'évaluation de l'apprentissage en mode virtuel appelé « OpenECBCheck »⁶² reconnu à l'échelle mondiale est à la disposition des intervenants d'une unité de FAD*. Son but est de les accompagner dans le processus d'évaluation du programme en leur fournissant une série de critères destinés à mesurer l'efficacité de plusieurs paramètres (personnel, ressources pédagogiques, méthodes, etc.) durant toutes les étapes du programme depuis la conception jusqu'à sa mise en place et les retours des participants (feedback) (ECB Check 2010).

Avec les nouveaux outils dont ils disposent, les responsables d'une unité de FAD* ont la possibilité de vérifier à tout moment l'efficacité du programme mené et le degré de satisfaction de leur public. Cependant, pour prévenir tout risque de se trouver face à des situations imprévues, il reste capital que la détermination de la méthode et des stratégies d'évaluation s'effectue déjà dès

⁶² ECB : sigle pour E-Learning for Capacity Building

la phase de mise en place du programme et qu'elle s'accorde prioritairement aux objectifs établis lors de cette étape.

4.7 Rôle des intervenants dans une FAD* et formation des tuteurs

La présence de plus en plus dominante de la formation distancielle et l'émergence des nouveaux dispositifs du e-learning dans le monde entier rend obligatoires la redéfinition des rôles des acteurs impliqués (concepteur, formateur, participant) ainsi que l'encadrement des nouveaux protagonistes faisant leur apparition (tuteur à distance, gestionnaire de plateformes, administrateur) et met le tutorat et la formation des tuteurs au centre de l'attention des spécialistes du secteur. Quelle que soit la forme de la méthode choisie, les cyberélèves éprouvent face à l'inconnu le besoin de la présence – physique ou virtuelle – d'un individu compétent pour répondre à leurs interrogations et les accompagner dans leur parcours vers l'acquisition du savoir.

Dans la présente section, nous allons procéder à l'éclaircissement du rôle du tuteur et du e-formateur en mettant la lumière sur leurs nouvelles fonctions ainsi qu'à la formation de base que les tuteurs devront recevoir afin de mieux accomplir leur mission.

Guider la personne formée vers la conquête de l'autonomie dans son apprentissage, la conseiller sur les ressources disponibles, l'encourager et l'évaluer le cas échéant paraissent comme les fonctions principales du formateur tout au long du parcours éducatif (Lionarakis 2005, p. 13-38). La favorisation de la réflexion sur l'apprentissage et la régulation des échanges viennent s'ajouter à sa mission (Denis 2003, p. 19-46). Dans certains modèles d'apprentissage distancielle, comme par exemple celui décrit par Robin Mason (Wrap around model), le rôle du formateur devient encore plus complexe étant donné que parfois une grande partie du matériel pédagogique n'est pas déterminée à l'avance mais est créée au fur et à mesure de la formation par l'intermédiaire des discussions et des activités avec les participants de l'échange (Mason 1998).

François Mangenot distingue trois fonctions fondamentales devant être remplies par le tuteur :

- une fonction d'aide quant à l'organisation du volume de travail des étudiants,
- une fonction pédagogique (qui exige qu'il soit spécialiste du domaine, ce qui n'est pas toujours le cas – cf. chapitre 7.4),
- une fonction socio-affective dans l'animation des échanges, de soutien et de création d'un lien social (pour l'intérêt crucial de cette troisième fonction, cf. chapitre 7.4) (Mangenot 2010, p. 23-25).

Tiré de son expérience du terrain et de l'enquête bibliographique, un « profil de tuteur » est désigné par Brigitte Denis (Denis 2003, p. 25). Ce profil devrait servir de point de départ pour la détermination de ses fonctions exactes et, par conséquent, des compétences devant être développées dans le cadre des formations de tuteurs. Pour elle, le tuteur ayant à disposition plusieurs outils communicatifs est chargé du rôle de l'accueil des participants, de l'animation des séances, du guidage et du soutien quant à l'organisation des étapes du travail à suivre et à l'autoévaluation des apprenants. Il est là dans le but aussi de soutenir la communication entre les membres de la formation et de fournir des réponses à des interrogations autour du déroulement du dispositif et des traits spécifiques du programme.

Plus en détail, selon Denis, le profil du tuteur comporterait les sept fonctions suivantes :

1) accueil et mise en route des actions de formation (présentations, vérification de la compréhension des tâches à effectuer, encouragement à l'interaction et à la communication interne, mise en place des activités brise-glace⁶³, mise en relation des activités avec les objectifs fixés, rappel des échéances, etc.).

⁶³ Il s'agit des activités qui permettent à l'enseignant « de nouer un premier contact avec les élèves, de découvrir leurs centres d'intérêt, d'évaluer leur niveau [...] et de renforcer la cohésion du groupe » (Purel 2010).

4. Didactique des langues étrangères dans l'univers virtuel

2) accompagnement technique (dépannage technique en cas de difficultés élémentaires avant le renvoi à des techniciens spécialistes du domaine pour des problèmes plus complexes, information sur les différents moyens propices à la réalisation de chaque activité, renseignement sur les normes énoncées, etc.).

3) accompagnement disciplinaire (réponses à des interrogations sur le contenu, mise à disposition des apprenants du matériel nécessaire, promotion de la répartition des ressources entre eux, etc.).

4) accompagnement méthodologique (organisation des méthodes et des étapes du travail, planning et répartition des travaux dans des cas de tâches en équipe, rappel des dates limites, mise en lumière sur les stratégies d'apprentissage, regard critique et discussion autour de l'efficacité de leurs propres façons d'apprendre, proposition de démarches méthodologiques, soutien affectif en cas de diagnostic de décrochage, mise en place, modération et organisation de l'interaction entre les membres de la formation, renforcement des relations entre les participants, etc.).

5) autorégulation et métacognition (discussion autour du progrès de l'apprentissage, vérification du déroulement de la formation, tenue et analyse d'un carnet de bord, évaluation de soi-même et de son efficacité en tant que tuteur, etc.).

6) évaluation (information sur les grilles et les critères d'évaluation, demande de l'autoévaluation du progrès et des activités de la part des participants, évaluation de leurs travaux en collaboration avec le formateur, émission de feedbacks, suggestions d'amélioration envers le concepteur du programme d'apprentissage, etc.).

7) jouer le rôle de la personne-ressource attitrée (suggestions des cours aux apprenants en fonction de leurs attentes, mis à leur disposition du matériel administratif autour de l'enseignement, etc.).

Nous apercevons dans le tableau ci-dessous sur les fonctions des tuteurs les types de leurs interventions accompagnés des compétences qui y sont associées devant être élaborées :

Types d'interventions	Compétences associées
Accueil, mise en route	Compétences pédagogiques, relationnelles, disciplinaires et techniques
Accompagnement technique	Compétences techniques
Accompagnement disciplinaire	Compétences disciplinaires
Accompagnement méthodologique	Compétences pédagogiques, et relationnelles
Autorégulation et métacognition	Compétences pédagogiques, relationnelles et disciplinaires
Évaluation	Compétences pédagogiques et disciplinaires
Personne-ressource attirée	Compétences relationnelles et disciplinaires

Tableau 4 : *Compétences associées aux fonctions tutorales*
(Denis 2003, p. 28).

Pour pouvoir proposer un produit de qualité, un programme de formation doit faire en sorte d'avoir du personnel bien formé aux outils utilisés et à leurs apports. Le e-teacher aurait donc comme devoir de se former continuellement sur les possibilités techniques offertes afin de bien animer son enseignement, l'enrichir ou le moderniser. Lors de la journée d'octobre 2011 « *Intégrer le e-learning : la place des enseignants* » qui a eu lieu à l'Alliance française de Paris, Isabelle Barrière, en présentant la formation nécessaire aux enseignants pour une offre de qualité en mode d'apprentissage en ligne, s'est référée aux apports sociaux, actionnels ou linguistiques que la formation des formateurs peut entraîner (Barrière 2011).

Une fois donc l'exigence inéluctable d'une instruction approfondie des tuteurs dépitée, la question se pose de savoir comment bien les former. En plus de ses compétences générales, un tuteur doit également maîtriser une série de compétences spécifiques relatives au programme de formation animé et de sa fonction exacte. Cette dernière, ainsi que l'organisation et les normes du programme impliquées sont des paramètres qui doivent être clarifiés. Quels sont les objectifs et le contenu concret du projet ? À quel public s'adresse-t-il ?

Quel modèle d'évaluation sera retenu ? À quels besoins correspond-il et quels sont les principes (sociologiques, philosophiques, etc.) qui régiront le programme ? Il s'agit des interrogations élémentaires à élucider avant le commencement de l'intervention du tuteur afin de l'aider à mieux faire face aux exigences concrètes du programme en question. Recourir à des tuteurs avertis ainsi qu'assurer le suivi de leurs actions sont des atouts incontournables d'une FAD* au profit de toute personne s'y appliquant. L'animation assurée par le tuteur doit s'inscrire dans un système précis, être en accord avec les attitudes du public et les relations avec les collaborateurs et l'organisme délivrant la formation (Denis 2003, p. 32).

Dans le but de mettre en place un système de formation des tuteurs opérant, plusieurs facteurs doivent être pris en considération parmi lesquels le contexte dans lequel se déroulera la formation, les exigences du concepteur du programme, ainsi que celles des participants et de l'organisme, l'expérience du tuteur en la matière, etc. Pour Denis, sept étapes devraient composer toute méthode de formation des tuteurs. Il s'agit d'une proposition s'adressant à des formateurs de tuteurs en ligne devant bien évidemment s'adapter aux besoins et aux contextes spécifiques du public. La proposition comporte les sept étapes désignées ci-dessous :

- a) vécu d'un dispositif de FAD* en tant qu'apprenant,
- b) émergence des représentations de la fonction tutorale,
- c) définition d'un profil d'intervention de référence,
- d) consensus sur la fonction tutorale en vue de l'adoption d'un profil d'intervention et de la rédaction d'une charte du tuteur,
- e) préparation pratique à l'animation,
- f) animation et régulation,
- g) suivi et partage des pratiques.

Ces parties se distinguent en deux catégories : tout d'abord il s'agit de la formation initiale de l'intervenant qui se met en place avant que le programme ne commence (étapes a-e) complétée par la suite par les deux dernières étapes (f et g) qui concernent le suivi de la formation.

Nous avons donc saisi que la présence et le rôle d'un tuteur bien formé est loin d'être délimité à une simple mission exécutive et reste fondamental pour le bon déroulement de chaque unité de FAD*. Le recours à du personnel pédagogique et technique spécialisé constitue l'un des domaines primordiaux dans lesquels chaque programme de formation distancielle visant à des résultats de haut niveau et à des taux d'abandon réduits chez les participants devrait investir.

4.8 Motivation et principes pédagogiques

Mais comment le e-teacher peut-il motiver son public à distance et attirer et garder son attention intacte ? De quelle façon gagner sa confiance et s'assurer de la satisfaction suscitée par son enseignement ? S'agit-il des mêmes moyens utilisés lors d'un cours en face à face ?

De multiples théories de paramètres à prendre en compte lors de la conception d'un programme de FAD* afin de favoriser la motivation ont été élaborées (Audet 2006, p. 38). Une synthèse de celles-ci a été tentée par Chickering et Ehrmann qui, bien que loin de faire l'unanimité, constitue une base solide de réflexion (Chickering et Ehrmann 1996, p. 3-6).

Ainsi, encourager les contacts entre les enseignants et les apprenants, privilégier l'apprentissage actif, ne pas tarder à réagir à une demande, favoriser une bonne gestion du temps, offrir des défis (à l'aide de tâches stimulantes), respecter l'hétérogénéité des façons d'apprendre et des compétences (en prévoyant des activités variées par exemple) sont quelques-uns seulement des paramètres les plus globalement admis.

Ayant élaboré la théorie de planification motivatrice, John Keller nous offre également de l'aide précieuse pour la création d'une unité d'enseignement attractive et la résolution de problèmes faisant obstacle à la motivation des étudiants (Keller 2010). Pour ce faire, il est indispensable d'offrir aux participants des motivations d'après les composantes suivantes :

4. Didactique des langues étrangères dans l'univers virtuel

1. Attention,
2. Pertinence (Relevance),
3. Confiance (Confidence),
4. Satisfaction.

Les initiales de ces quatre termes (en anglais) forment le nom de ce modèle, ARCS, que l'on va aborder de façon plus détaillée par la suite :

1. L'attention se réfère d'une part au renforcement et au maintien et d'autre part à la conduite de l'attention des enseignés lors de l'instruction. Le but initial d'un programme doit être l'encouragement et le maintien de l'intérêt et de la curiosité du public. Dans le modèle, trois paramètres différents de cette catégorie sont prévus. Il s'agit de la stimulation de la perception des participants, de la stimulation de l'envie de recherche et de la variabilité des moyens de présentation des informations utilisés afin de maintenir intact l'intérêt de chacun des apprenants.

2. La pertinence se rapporte à l'adéquation entre le contenu de l'enseignement et les objectifs personnels fixés ainsi qu'entre le cours et les prérequis des participants. Avant d'entamer l'apprentissage, les élèves doivent être convaincus que ce qu'ils vont apprendre servira à l'accomplissement de leurs buts et qu'il sera en rapport avec ce qu'ils connaissent déjà.

3. La confiance concerne la création des attentes positives par l'enseignement et l'encouragement d'objectifs réalistes. Il est primordial pour les participants de savoir qu'ils peuvent atteindre leurs visées avec leurs propres forces.

4. Sur le renforcement des motivations personnelles des apprenants en vue de se faire plaisir à travers l'expérience de l'apprentissage et de ses résultats repose enfin la quatrième composante du modèle, celle de la satisfaction.

En poursuivant notre interrogation sur les principes pédagogiques devant régir un cours en ligne, nous avons été amenée à consulter les publications de

Nichols qui en 2003 a mis la lumière sur le sujet en proposant dix principes pédagogiques pour l'apprentissage distanciel (Nichols 2003, p. 1-10) :

➤ **Principe n°1** : Le e-Learning constitue un nouveau moyen éducatif qui facilite la procédure éducative et peut être appliqué à divers modèles d'éducation aussi bien en face à face qu'à distance. Il est compatible avec des approches théoriques qui concernent l'apprentissage et le mode d'organisation de la procédure éducative. À travers ce principe, l'apprentissage en ligne est donc déterminé comme un moyen et non comme un système éducatif. Par conséquent, il peut être utilisé comme moyen dans un cours en face à face, en apprentissage mixte (blended-learning)* ou exclusivement en ligne en accomplissant des fonctions didactiques différentes à chaque fois (par exemple pour présenter du contenu ou pour faciliter la communication dans un autre cas).

➤ **Principe n°2** : L'importance de l'apprentissage électronique en tant que technologie éducative avancée consiste en des formes particulières et uniques d'éducation combinant les modèles qui existent déjà dans l'apprentissage présentiel et l'apprentissage à distance. Nous avons donc affaire à de nouvelles formes d'éducation pouvant associer les avantages de l'apprentissage en salle à ceux du distanciel à l'aide de technologies diverses en nous offrant un éventail de choix très étendu.

➤ **Principe n°3** : La priorité est donnée à l'approche pédagogique. C'est seulement après avoir procédé à la planification pédagogique que le choix des outils et de leur fonctionnement pour l'apprentissage à distance peut suivre. Le choix des outils doit donc refléter l'approche pédagogique adoptée. D'après ce principe, ce type d'apprentissage reste neutre dans le sens où la technologie ne peut pas en soi déterminer la procédure et la qualité de l'enseignement.

➤ **Principe n°4** : L'apprentissage électronique se développe principalement à travers son application réussie dans l'innovation pédagogique. Étant donné que l'innovation ne consiste pas en la technologie même, ce qui compte dans la procédure éducative est la présence de pratiques créatives

offrant par exemple des solutions plus intéressantes financièrement ou plus rentables par rapport à la méthode traditionnelle.

➤ **Principe n°5** : L'apprentissage à distance peut être mis en valeur directement dans deux sous-ensembles de base de la procédure éducative : la présentation du contenu éducatif et la facilitation de l'éducation. Afin de procéder à la diffusion du matériel du cours, les outils de la FAD* ont longtemps été utilisés (la messagerie électronique, les pages Web*, les blogs*, les plateformes d'apprentissage*, etc.).

➤ **Principe n°6** : Il faudra que les outils d'une unité d'apprentissage distanciel soient élaborés pour qu'ils fonctionnent dans un modèle de planification optimal et convenablement choisi. Plusieurs travaux scientifiques démontrent que la création et la mise en valeur de certains outils électroniques (forum*, blog*, wiki*, etc.) doivent toujours être en rapport étroit avec le contexte d'apprentissage (Sofos et Kron 2010). Il ne suffit pas de créer du matériel didactique et de le mettre à la disposition des apprenants sur une plateforme d'enseignement*. Il convient tout d'abord de s'interroger sur sa fonctionnalité et son adéquation par rapport à la planification pédagogique qui précède.

➤ **Principe n°7** : Les outils et les techniques de l'apprentissage en ligne doivent seulement être utilisés après avoir déterminé s'il serait propice que ceux-ci soient transmis via Internet ou si une diffusion sans accès au Web* serait plus efficace. Il ne faudra donc pas abuser de l'utilisation des outils électroniques synchrones par crainte que d'éventuels problèmes techniques empêchent la poursuite de la communication. Dans certains cas (la diffusion de fichiers audiovisuels très volumineux, par exemple), la solution de l'envoi par DVD ou à travers le mode streaming* pourrait se montrer beaucoup plus commode et opérant.

➤ **Principe n°8** : Comme tout enseignement efficace, un apprentissage électronique bien organisé devra également offrir des possibilités diverses d'interaction entre l'apprenant et l'objet de l'apprentissage. La mise à disposition du matériel du cours et des photocopies sous forme de notes électroniques conventionnelles par exemple – pratique assez

fréquemment utilisée par les enseignants les moins familiarisés avec le domaine – pourraient décourager les apprenants de s'en occuper. Il faudra faire en sorte que les ressources traditionnelles soient enrichies et offrent plusieurs possibilités d'interaction (vidéo, activités d'autoévaluation, etc.) entre les personnes impliquées.

➤ **Principe n°9** : La procédure de base d'un programme éducatif qui permet au participant d'atteindre les objectifs éducatifs et les objectifs de performance fixés initialement ne doit pas être modifiée quand il s'agit d'une unité de FAD*. C'est la visée et le contenu du cours qui possèdent un rôle prioritaire par rapport aux outils de l'enseignement électronique.

➤ **Principe n°10** : Seuls les raisonnements pédagogiques bien étayés et les avantages éducatifs peuvent constituer un point de repère et une base solide pour la valorisation des outils dans la formation en ligne. Avant de recourir à une unité de télé-enseignement, nous devons donc avoir prouvé que celle-ci aurait à offrir un nouveau paradigme de procédure éducative se différenciant positivement des méthodes actuelles utilisées pour les besoins concrets d'une formation.

À travers la présente section, qui clôt parallèlement le chapitre consacré à la didactique des langues étrangères dans un contexte virtuel, le rôle dominant des diverses techniques de motivation dans l'enseignement a été rendu clair. Privé de l'immédiateté d'un cours en salle, un apprentissage à distance exige le recours à d'autres méthodes auxiliaires, susceptibles d'éveiller l'intérêt du public et de maintenir son enthousiasme au plus haut niveau. Chaque intervenant d'un programme distanciel devrait donc maîtriser parfaitement ces pratiques, son rôle étant là aussi déterminant pour la satisfaction de la clientèle, paramètre capital de la réussite d'un programme expérimental.

5. Matériels et méthodes

La méthode adoptée pour construire le présent travail de recherche était la méthode mixte. Des données qualitatives et quantitatives ont été récoltées et ont constitué la base de notre questionnement.

5.1 Questionnaires

Les questionnaires ont été rédigés et distribués après avoir avancé dans la recherche bibliographique afin de mieux pouvoir profiter de cet outil en fonction des besoins et des lacunes observés lors de l'étape précédente⁶⁴. Composés de 29 items chacun, les deux questionnaires ont été préparés et distribués sous forme électronique à travers l'un des nombreux outils de création d'enquête en ligne, le programme Google Docs⁶⁵. Ils ont été élaborés en deux langues, l'allemand et le grec, avec comme public cible les apprenants en langues étrangères ayant déjà suivi un cours en ligne ou non (les questionnaires sont disponibles aux annexes 10.1 et 10.2). Les séries et le type de questions ont été définis. La majorité des questions étaient fermées. Il y avait cependant certaines questions ouvertes dans des cas où une réponse développée était indispensable pour les résultats de l'enquête (Salam 2006). Les questionnaires ont d'abord été testés auprès d'un public limité pour éviter d'éventuelles failles. L'opinion des experts dans le domaine de la communication et du management a été consultée et prise en compte quant au type de questions devant y être présentes, leur formulation ainsi que le nombre d'items. Les données récoltées ont ensuite été organisées et analysées.

Les objectifs fixés du questionnaire pourraient être regroupés comme suit : la détection et l'analyse des besoins en formation à distance, le repérage

⁶⁴ Un regard critique sur le questionnaire en tant que mode d'investigation plus globalement et sur les questionnaires élaborés pour les besoins du présent travail sera toutefois donné infra (cf. chapitre 7.1 et 7.2).

⁶⁵ Pour accompagner le chercheur dans son enquête, plusieurs outils sont à sa disposition ne nécessitant qu'un minimum de connaissances techniques : Google Docs, KwikSurveys, Lasonde.fr, Freeonlinesurveys, JotForm, FluidSurveys, LimeSurvey, Survey Monkey, Rational survey, Votations.com sont quelques-uns d'entre eux.

des raisons encourageant ou décourageant les apprenants et les apprenants potentiels à la participation à un cours en ligne et la proposition de suggestions pour aller plus loin compte tenu de ces observations.

Un maximum de destinataires a été recherché afin d'avoir une diversité de domaines, d'âges, d'activités et de centres d'intérêt. Pour cela, le réseau de connaissances personnelles et de clientèle a principalement été mobilisé (universités, instituts français et franco-allemand, universités populaires, entreprises, centres de langues privés, collègues, étudiants, etc.). La participation a de loin dépassé le nombre de 30 à 40 personnes prévu initialement, rendant l'analyse de l'enquête beaucoup plus fructueuse. 210 participants ont répondu à la version grecque du questionnaire et 127 à la version allemande, élevant à 337 le nombre total de participations.

La durée pendant laquelle les réponses ont été acceptées a été fixée à cinq semaines s'étendant du 23.05.2013 au 02.07.2013 afin de pouvoir par la suite procéder à leur analyse. La période concrète choisie n'était pas sans intérêt : il s'agissait d'une saison de l'année (entre mai et juillet) pendant laquelle les établissements de formation de tout type sont dans leur majorité en pleine activité professionnelle. De cette façon, les risques d'indisponibilité des participants à l'enquête ou de non-réception du questionnaire (dans des cas de centres de langues fermés pour des raisons de vacances ou de congés scolaires) ont été écartés.

5.2 Méthode d'analyse des données collectées

Pour la collecte des données, une version numérique de l'enquête a été choisie pour des raisons évidentes : rendre accessibles et efficaces la collecte et le traitement des données. Les éléments ont donc initialement été récoltés par pays et langue à l'aide du programme Google Docs. Ils ont ensuite été examinés au moyen du logiciel SPSS⁶⁶. Les graphiques ont été élaborés à l'aide du programme Microsoft Excel⁶⁷ et Microsoft Paint⁶⁸.

⁶⁶ Le SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) est un logiciel d'analyse et de création de statistiques ainsi que de gestion et de documentation des données qui fait partie du marché depuis 1968 et est classé parmi les programmes les plus amplement utilisés pour l'analyse

5. Matériels et méthodes

Enfin, pour l'analyse des résultats, nous avons procédé à une approche comparative et collective de deux pays étudiés (Allemagne et Grèce) tout en mettant en évidence les similitudes et les différences observées. Une traduction en français des questions et des réponses a été réalisée.

statistique dans plusieurs domaines scientifiques (sciences sociales, économie, médecine, etc.).

⁶⁷ Microsoft Excel, dont la version la plus récente est Excel 2013, est un logiciel tableur* développé et distribué par l'éditeur Microsoft. Parmi ses multiples fonctions, nous avons fait usage de la possibilité qu'il offre de créer automatiquement des graphiques d'affichage des données chiffrées.

⁶⁸ Microsoft Paint (anciennement appelé Paintbrush) est un logiciel de traitement d'images disponible avec toutes les versions de Windows permettant d'ouvrir et d'enregistrer les fichiers dans divers formats (BMP*, JPEG*, etc.). Il a été lancé pour la première fois en 1985.

6. Résultats des questionnaires

Dans le présent chapitre, nous allons présenter de façon impartiale les réponses aux questionnaires de l'enquête, tout en citant les résultats catégorisés et traduits sous forme de tableaux et de graphiques afin de faciliter la visualisation des réponses. Les réponses supplémentaires aux questions ouvertes ou semi-ouvertes des formulaires non incluses dans les figures de la section actuelle seront disponibles dans les annexes (cf. annexe 10.3). Pour la présentation, nous respecterons les trois catégories correspondant à la structure des questionnaires :

- 1) le profil des participants ;
- 2) leur opinion face aux cours en ligne ;
- 3) leur expérience de ce mode d'apprentissage distanciel (pour la partie du public enquêté concernée).

Dans la partie de la discussion (cf. chapitres 7.3, 7.4 et 7.7), une analyse et une approche critique des résultats sera effectuée.

6.1 Profil des participants

La plupart des participants à l'enquête ont entre 20 et 49 ans, habitent essentiellement en Allemagne et en Grèce (continentale et insulaire) mais aussi à Chypre, en France, en Suisse, aux Pays-Bas, en Suède, en Italie, en Grande-Bretagne ou aux États-Unis et il s'agit majoritairement de femmes (à hauteur de 70%)⁶⁹. Les participants parlent au moins une langue étrangère apprise principalement à l'école ou dans un centre de langues privé (fig. 5). La majorité d'entre eux passent en moyenne plus de dix heures par semaine sur

⁶⁹ La présence dominante des femmes dans le public de l'enquête pourrait être interprétée par le fait que selon des études de l'INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques), la présence des femmes dans le secteur de l'enseignement et des lettres est prépondérante (Boudaquin et Jobard 2008; Zammit 1993).

6. Résultats des questionnaires

Internet, avec comme activité préférée le courrier électronique et les nouvelles, suivie d'une activité professionnelle ou universitaire (fig. 6 et 7).

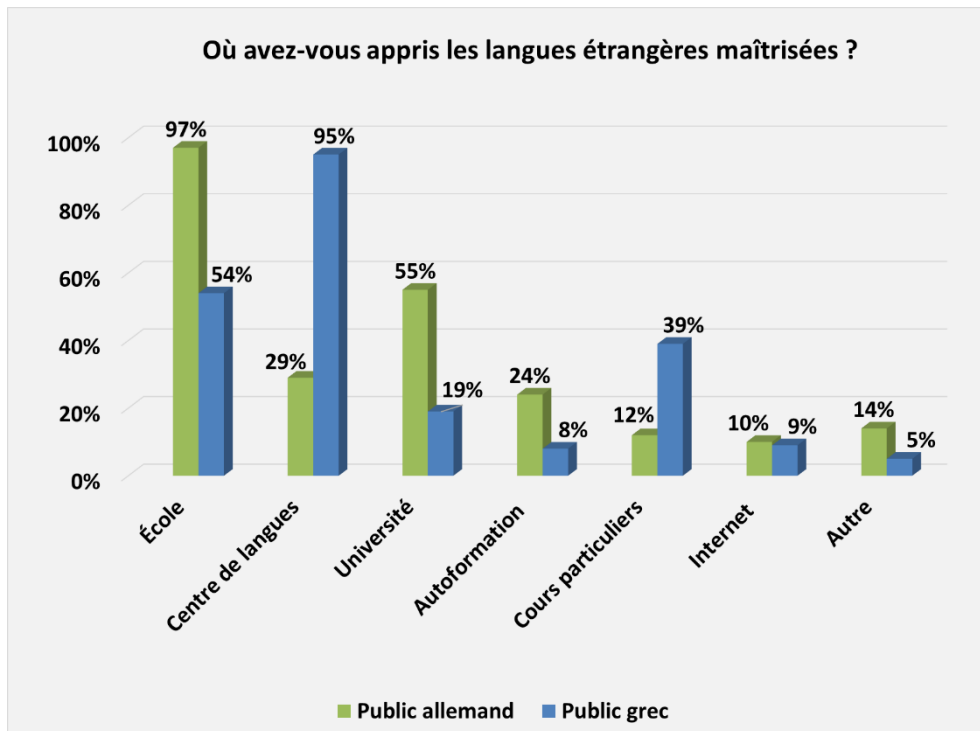


Figure 5 : Lieu d'apprentissage des langues étrangères maîtrisées (public grec et allemand)

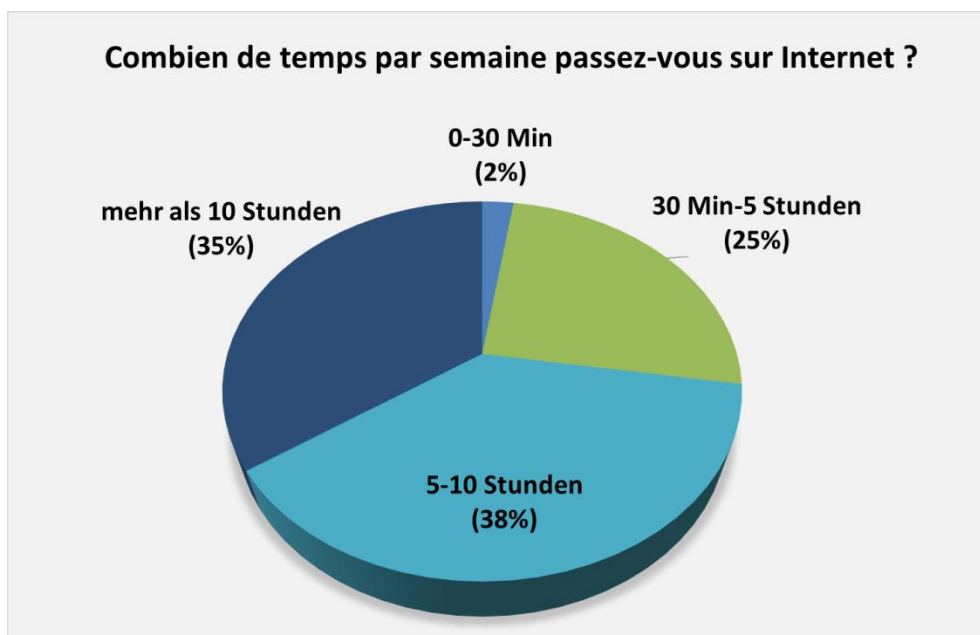


Figure 6 : Durée hebdomadaire passée sur Internet

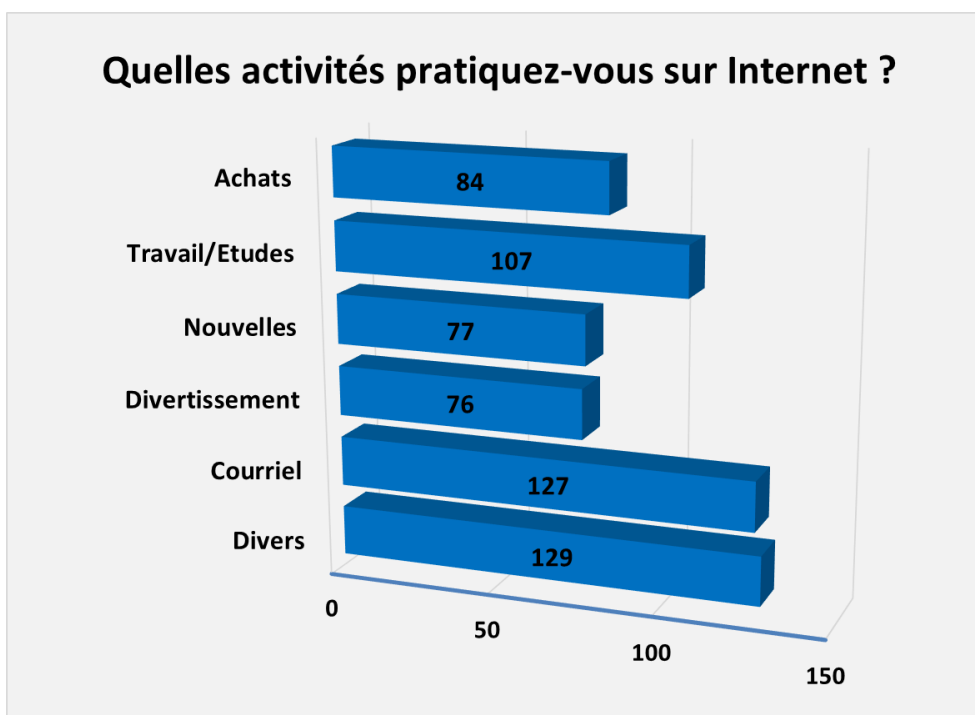


Figure 7 : Activités pratiquées sur Internet

Dans la figure suivante, nous avons regroupé l'échantillon grec et allemand par tranches d'âge afin de mieux visualiser leur profil :

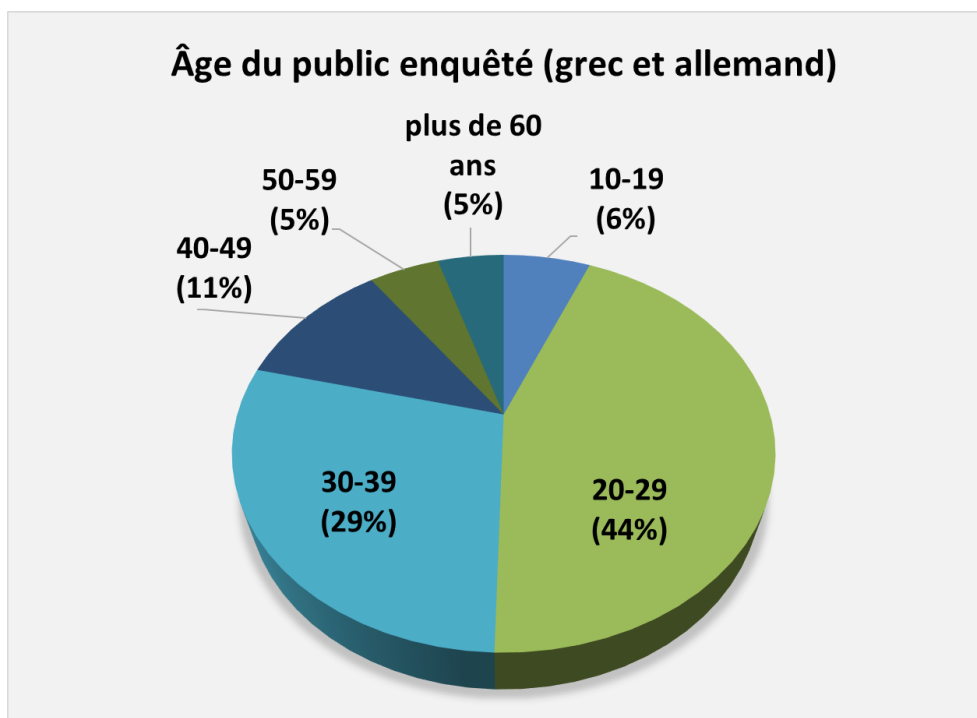


Figure 8 : Âge du public enquêté (grec et allemand)

L'activité professionnelle des personnes interrogées est très variée. Étudiants, élèves, enseignants, ingénieurs, musiciens, avocats, médecins, économistes, managers, militaires, professionnels libéraux, traducteurs, informaticiens, biologistes, retraités, chômeurs, etc. ont pris part à l'enquête (cf. annexe 10.3, tableau 6).

6.2 Opinion des enquêtés face aux cours en ligne

La deuxième partie du questionnaire portait sur l'opinion des interrogés face à l'apprentissage en ligne. Comme nous pouvons le constater dans le graphique 9, environ un cinquième de l'échantillon du public allemand (18%) seulement aurait déjà recherché une offre pour suivre un cours en ligne (fig. 9). Pour les Grecs, ce même item représente 39% des interrogés, ce qui correspond au double du public par rapport aux germanophones.

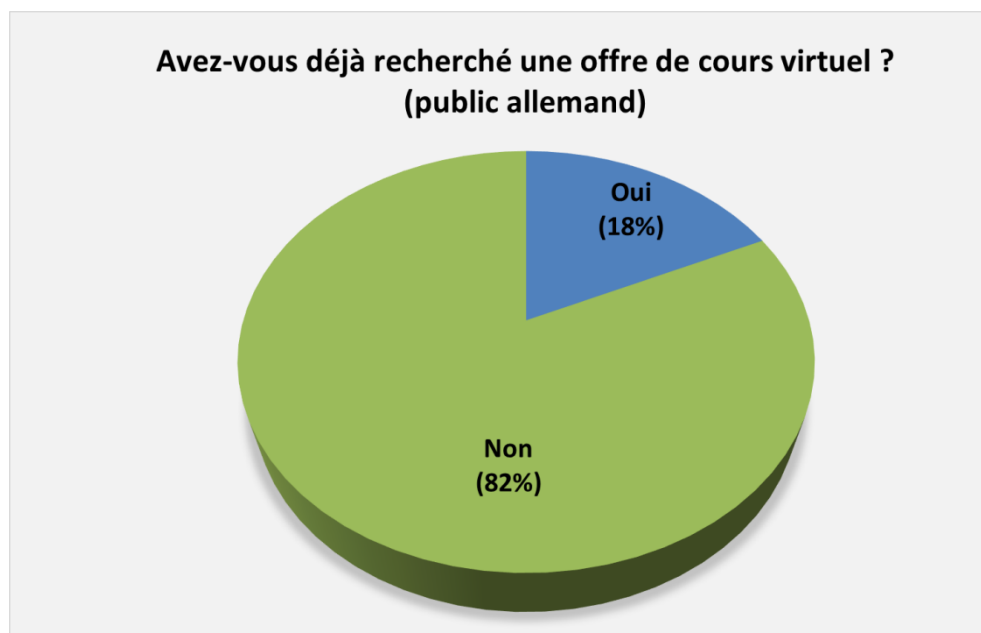


Figure 9 : Personnes ayant déjà recherché une offre de cours virtuel (public allemand)

En même temps, le taux de personnes interrogées souhaitant suivre un tel cours dépasse les deux tiers des participants (68%) dans les deux pays étudiés (fig. 10).

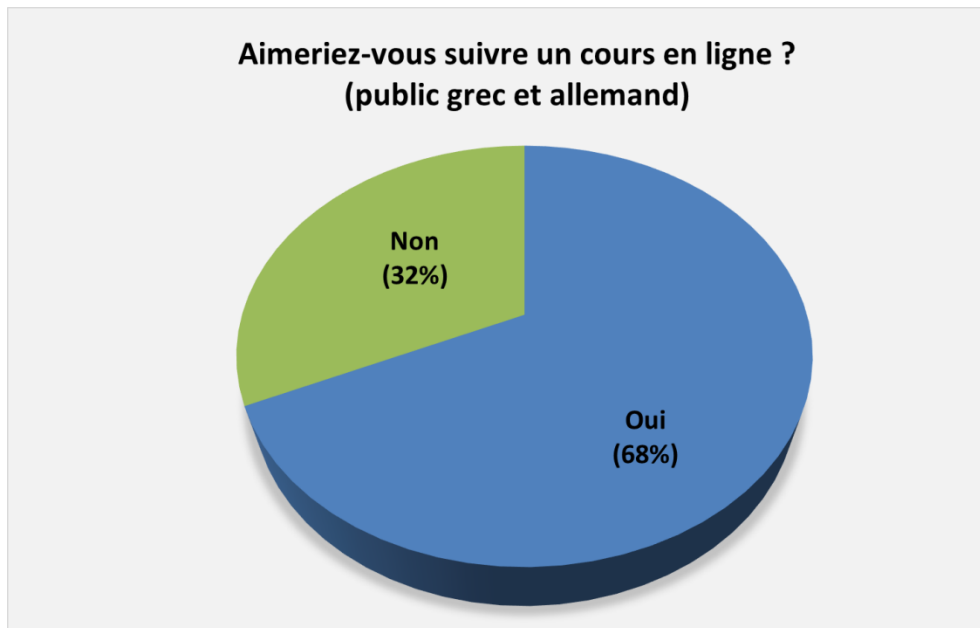


Figure 10 : Intention de suivre un cours en ligne (public grec et allemand)

En souhaitant analyser le profil des personnes désirant suivre un cours en ligne, nous avons créé deux figures (fig. 11 et 12) où nous pouvons apercevoir schématiquement leur répartition par âge ainsi que leur activité. Nous constatons que presque la moitié d'entre eux (46,5%) ont entre 20-29 ans suivis de loin par les personnes âgées entre 30-39 ans (28,3%) et sont majoritairement actifs dans un domaine professionnel.

6. Résultats des questionnaires

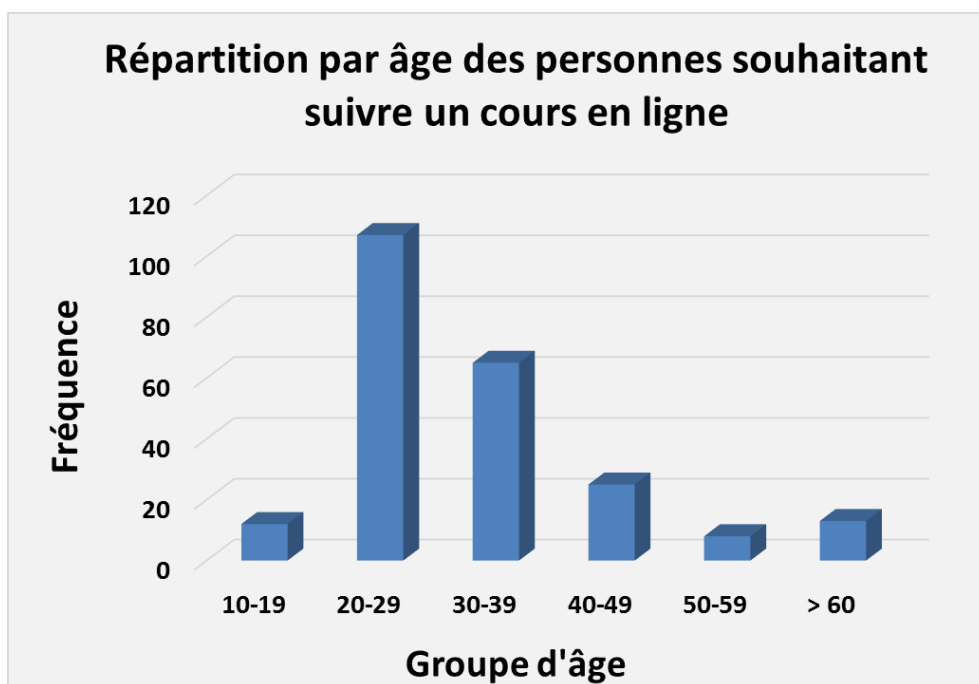


Figure 11 : Répartition par âge des personnes souhaitant suivre un cours en ligne (public grec et allemand)

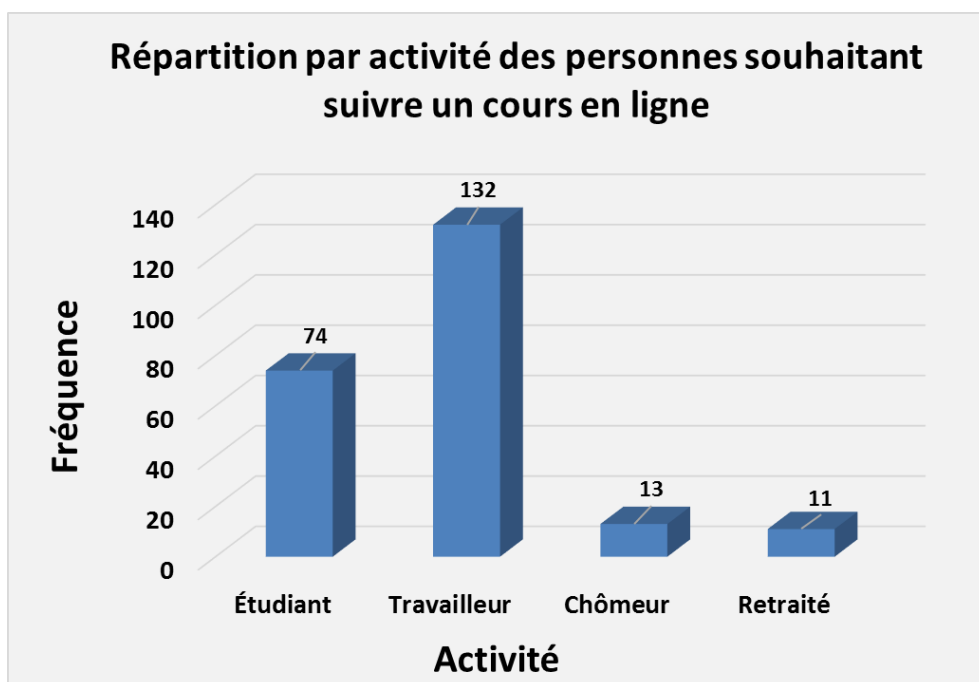


Figure 12 : Répartition par activité des personnes souhaitant suivre un cours en ligne (public grec et allemand)

Par ailleurs, la majorité des enquêtés (72%) considèrent que cette forme d'apprentissage s'adresse à des personnes ayant entre 20-39 ans et couvre tous les niveaux en langue cible (du niveau A1 au C2 du CECR*) (fig. 13).

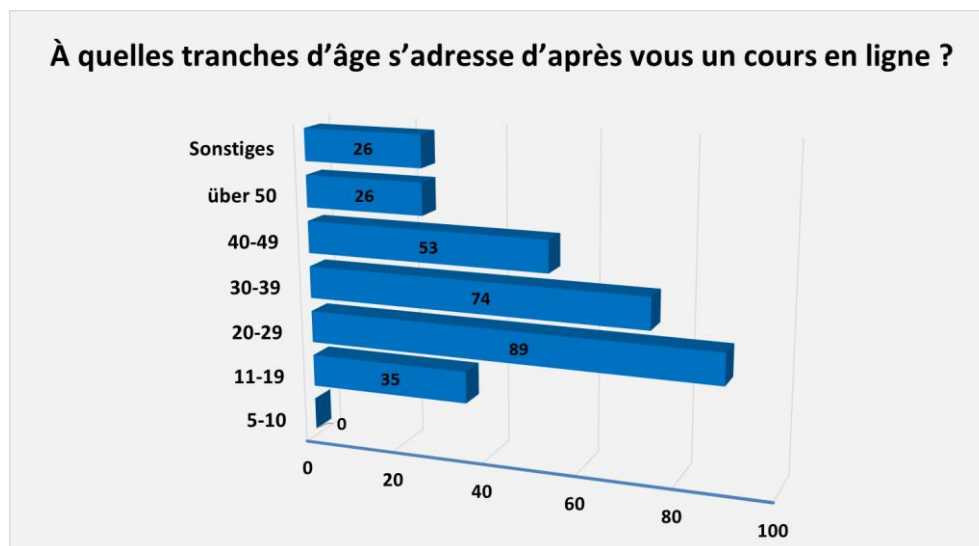


Figure 13 : Tranches d'âge auxquelles devrait s'adresser un cours en ligne

Concernant le niveau de connaissances en informatique préalable, nous apercevons une légère différence entre les deux pays, avec les Allemands qui estiment (pour 63% d'entre eux) qu'un niveau élémentaire de connaissances en informatique serait suffisant alors que les Grecs se montrent un peu plus sceptiques à ce propos (avec un pourcentage de 70%), considérant un niveau intermédiaire en informatique comme présumé pour pouvoir faire face aux besoins techniques d'un cours en ligne.

Les réponses obtenues à l'item suivant concernant le type de cours susceptible d'intéresser les participants (fig. 14, 15, 16, et 17) présentent là aussi des différences que nous ne pourrions pas négliger entre les deux pays : les graphiques nous font apparaître qu'en Grèce un cours exclusivement en ligne et individuel aurait la priorité tandis qu'en Allemagne un cours individuel aussi mais se déroulant partiellement en ligne gagnerait en préférence.

6. Résultats des questionnaires

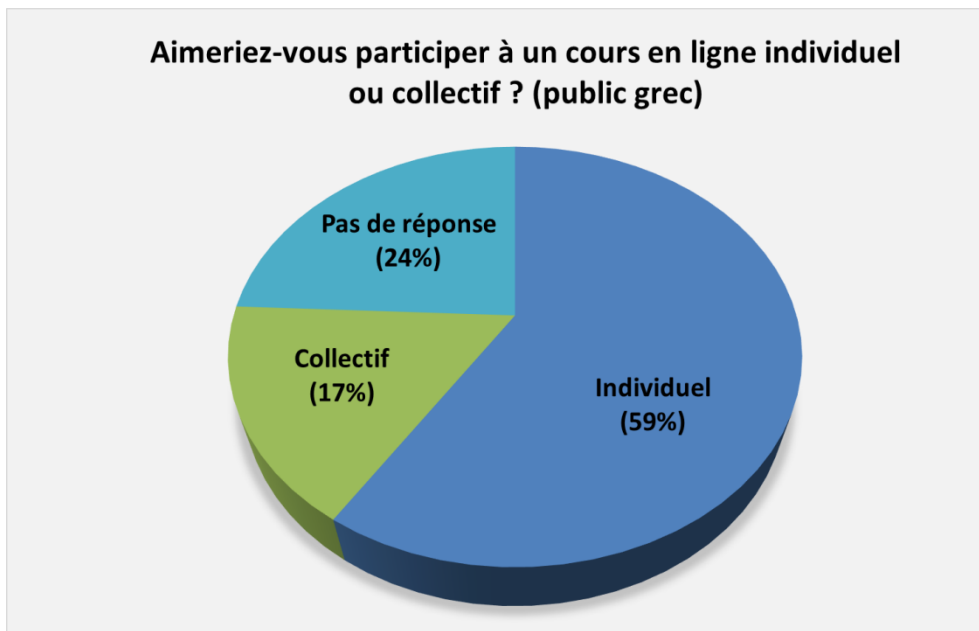


Figure 14 : Cours en ligne individuel vs collectif (public grec)

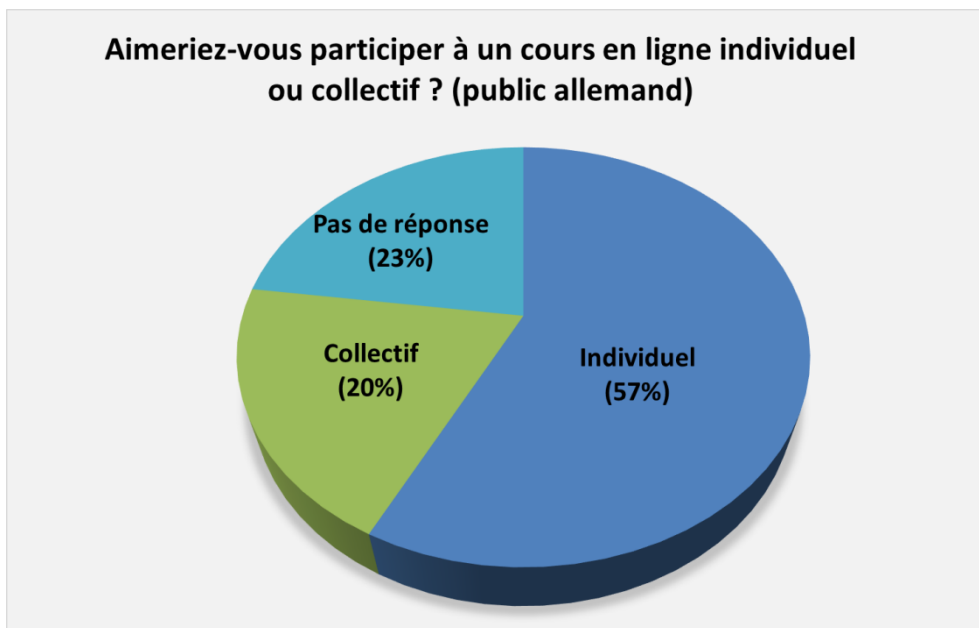


Figure 15 : Cours en ligne individuel vs collectif (public allemand)

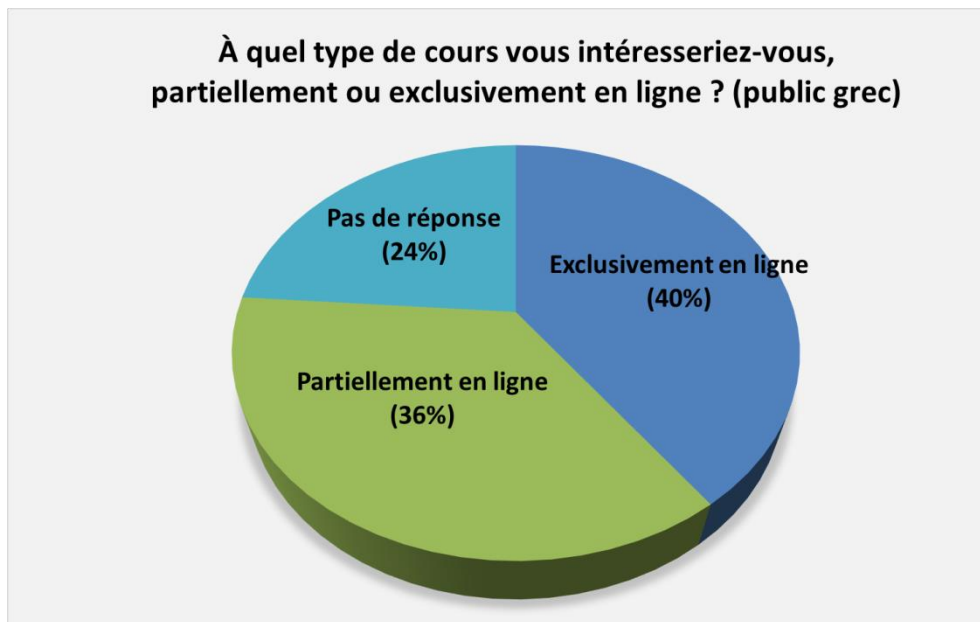


Figure 16 : Type de cours en ligne intéressant le public grec

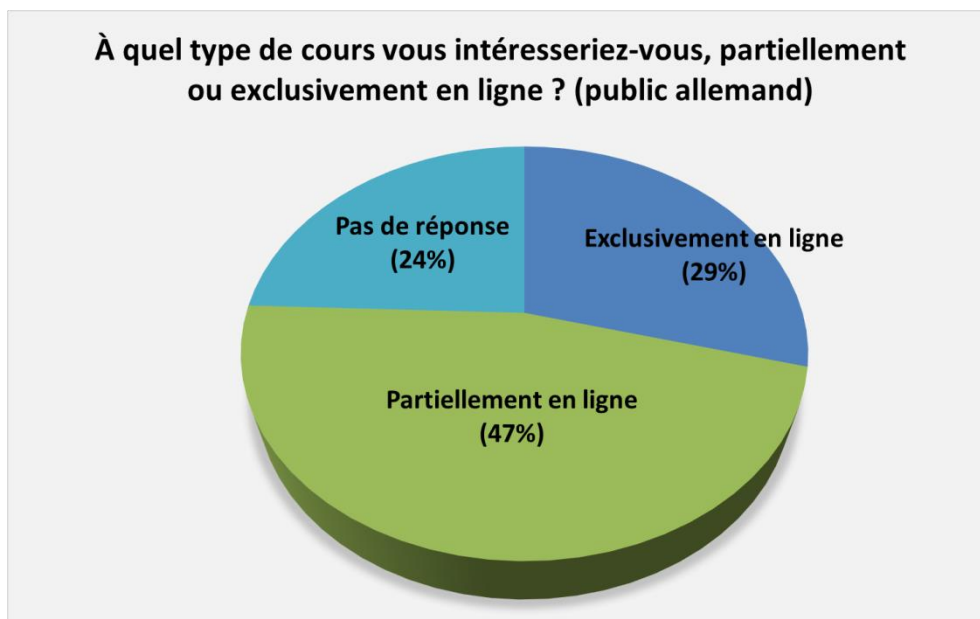


Figure 17 : Type de cours en ligne intéressant le public allemand

Cette deuxième partie du sondage se conclut par deux questions d'un intérêt significatif. Nous avons voulu savoir quels motifs en particulier décourageraient ou encourageraient les interrogés à suivre un cours en ligne (cf. annexe 10.3, tableaux 9 et 10).

6. Résultats des questionnaires

Nous avons donc découvert qu'en Grèce, le manque de contact ou le contact assez restreint avec les autres participants démotive considérablement notre échantillon à opter pour un cours en ligne avec un pourcentage s'élevant jusqu'à 60%. La même raison ne dissuaderait que la moitié de la population allemande. En même temps, 43% des Grecs et 53% des Allemands expriment une méfiance quant à l'efficacité d'un tel programme d'apprentissage. Les connaissances faibles en informatique seraient une autre cause à l'encontre de ce choix (d'un pourcentage de 8% environ).

D'autres raisons démotivant notre public, avec cependant des pourcentages plus bas, viennent s'ajouter à celles qui précèdent. L'exigence d'une autodiscipline élevée de la part de l'apprenant pour faire face aux demandes du cours, étant donné que des dates régulières et fixes sont plutôt rares, ainsi que le manque de pression, de personnalisation et de possibilité d'interaction directe en cas de questions précises à poser rendraient pour certains le taux d'abandon de l'enseignement plus haut. En même temps, la complexité technique ou l'ennui d'une telle forme de cours repousserait une autre partie de l'échantillon. Des participants se montrent enfin dubitatifs et estiment qu'à travers cette méthode la production orale et plus précisément la prononciation ne pourraient pas être pratiquées de façon directe, détaillée et efficace (fig. 18 et 19).

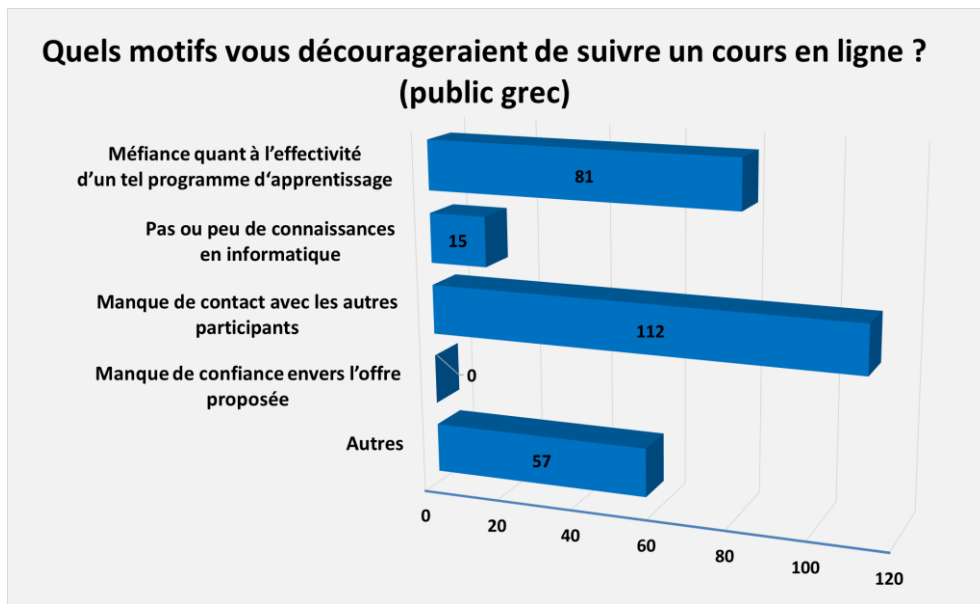


Figure 18 : Motifs décourageant le public grec de suivre un cours en ligne

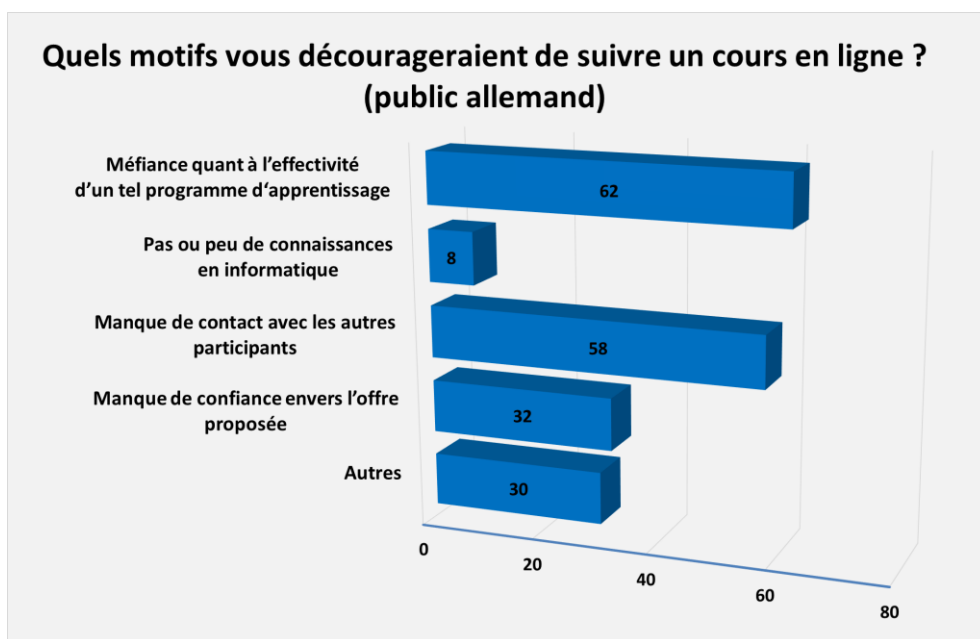


Figure 19 : Motifs décourageant le public allemand de suivre un cours en ligne

Nous observons donc que dans les deux pays le manque de contact avec les autres participants constitue un critère de haute importance susceptible de décourager une grande partie du public de participer à un cours de la FAD*. Afin de savoir leur nombre exact, nous avons créé une vue d'ensemble du

public grec et allemand dans le graphique ci-dessous (fig. 20), pour constater que presque la moitié d'entre eux (50,1%) seraient découragés par cette absence présumée de l'aspect socio-affectif d'un apprentissage en ligne. En même temps, 21 participants sur 337, soit 6,23% des personnes interrogées, en seraient rebutées à cause d'une familiarisation restreinte avec les outils d'informatique.

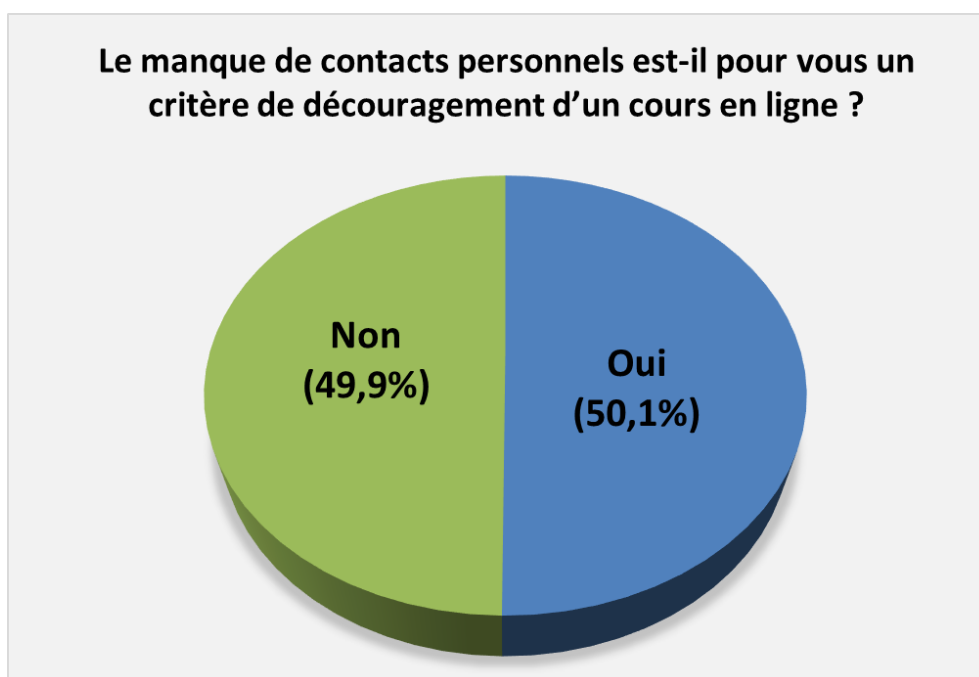


Figure 20 : Le manque de contacts personnels en tant que critère de découragement d'un cours en ligne (public grec et allemand)

Mais quelles raisons encourageraient les habitants des deux territoires à la participation à un tel cours ? Nos données font apparaître que dans le pays hellène, des raisons pratiques telles que le gain de temps, l'absence de déplacements, etc. arrivent en tête et encouragent les participants à suivre un cours de ce type pour 79% de la population interrogée. La question de frais éventuellement inférieurs par rapport à un cours en présentiel suit dans leurs motivations (72%). Le motif de la flexibilité quant aux horaires et au lieu du cours représente 66% des interrogés, suivi de l'autonomie d'apprentissage offerte par ce type d'enseignement (48%).

En Allemagne, par contre, la quasi-totalité des interrogés (90%) considère la flexibilité des horaires comme motif principal pour se lancer à un cours à distance. Des raisons pratiques viennent juste après (72%) suivies de l'autonomie d'apprentissage offerte par ce type d'enseignement (57%) et une offre disponible plus large. Les frais éventuellement moins élevés d'un tel programme n'arrivent qu'à la fin de leurs motivations (fig. 21 et 22).

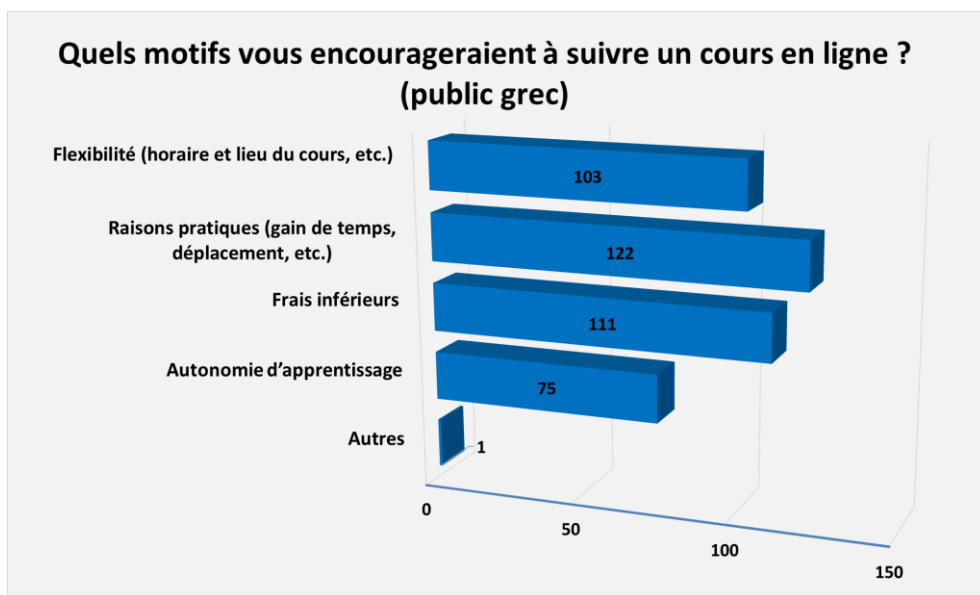


Figure 21 : Motifs encourageant le public grec à un cours en ligne

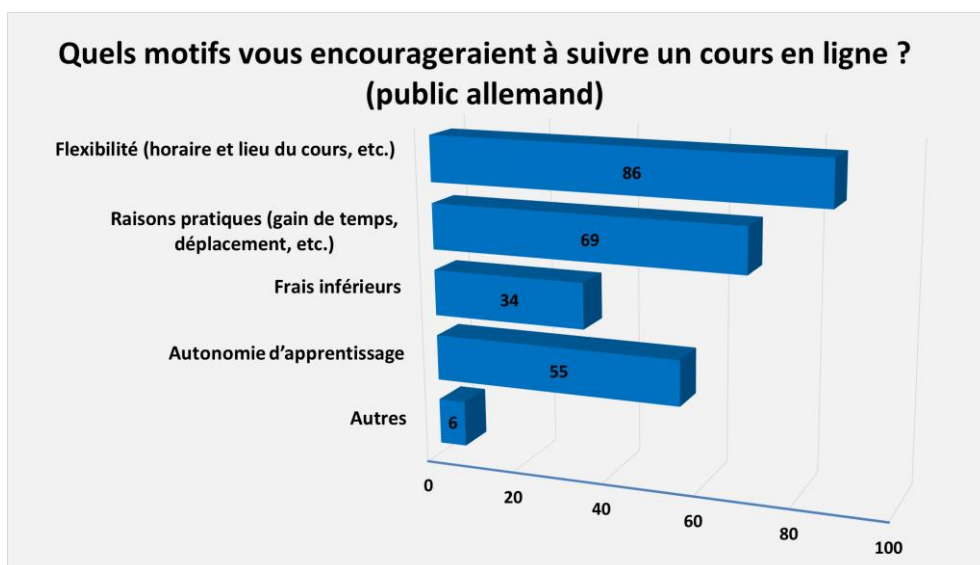


Figure 22 : Motifs encourageant le public allemand à un cours en ligne

6. Résultats des questionnaires

Avant d'achever la deuxième partie des résultats, observons les pourcentages des interrogés considérant l'autonomie d'apprentissage et les frais inférieurs comme deux paramètres décisifs pour le choix d'un cours en ligne : dans les deux territoires, 38,6% des gens seraient motivés par la possibilité d'apprendre une langue étrangère tout en conservant leur autonomie quant à la gestion du temps tandis que 42,4% du public serait incité par le fait qu'une unité de FAD* est estimée comme plus intéressante financièrement (fig. 23 et 24).

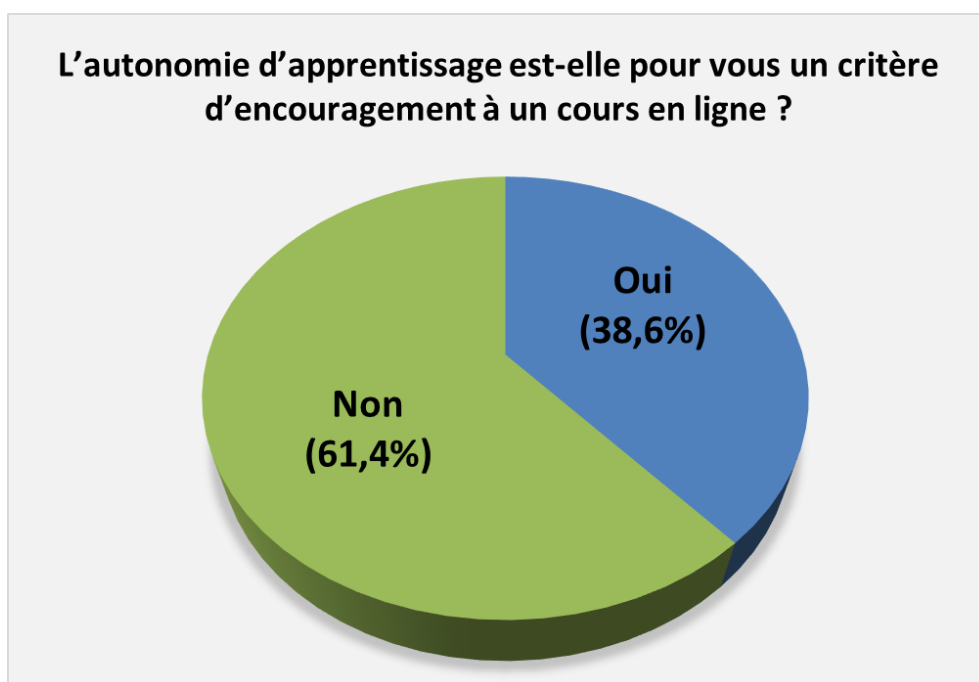


Figure 23 : L'autonomie d'apprentissage en tant que critère d'encouragement à un cours en ligne (public grec et allemand)

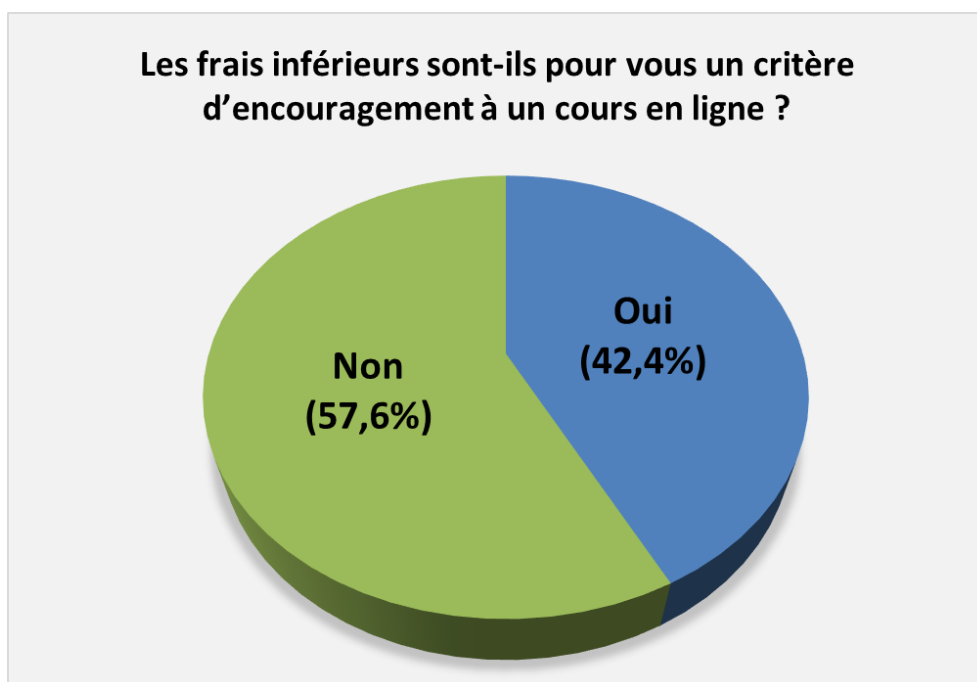


Figure 24 : Les frais inférieurs en tant que critère d'encouragement à un cours en ligne (public grec et allemand)

6.3 Expérience des enquêtés des cours en ligne

La troisième partie de l'enquête a exclusivement été consacrée aux personnes – ci-après nommées « expérimentés » – ayant déjà suivi un cours en ligne et à leurs impressions tirées de cette expérience. Environ 10% des participants dans les deux pays, soit 35 personnes, font partie de cette catégorie (10,9% des Grecs contre 8,6% des Allemands). Les langues apprises en ligne varient et s'étendent des langues européennes comme l'anglais, le français, l'allemand, l'italien, l'espagnol, le tchèque, le suédois ou le néerlandais jusqu'à des langues plus rarement apprises en Europe comme le turc ou le chinois.

En considérant la diversité que la forme d'un cours en ligne peut avoir, nous avons initialement demandé aux expérimentés d'exposer en quelques lignes le type de cours suivi (organisation et moyens techniques, durée et rythme de l'offre, système d'évaluation, coût, forme des activités, etc.) (cf. annexe 10.3, tableau 11).

6. Résultats des questionnaires

Des participants ont ainsi décrit des cours souvent asynchrones, exclusivement ou partiellement en ligne, développés à l'aide d'une plateforme d'apprentissage* telle que Moodle. C'était entre autres le cas des cours suivis à l'université par des étudiants ou des externes. Dans ce dernier cas, l'apprentissage mixte a été proposé avec quelques heures d'apprentissage en ligne et un cours hebdomadaire en présentiel pendant lequel la compétence de la production orale a particulièrement été pratiquée, le matériel électronique a été approfondi et des éventuelles questions ont été éclaircies. En même temps, des cours synchrones sur Skype (cf. note 1) ou autre programme de vidéoconférence* (Google, Yahoo, etc.) avec le recours à des sites proposant du matériel audiovisuel tels que YouTube ont été décrits. Enfin, des cours d'autoapprentissage au moyen de manuels électroniques à télécharger (sous forme de fichiers PDF par exemple) ont été au choix des participants.

La durée et le rythme de l'enseignement étaient très variés (entre un mois et un an dans la plupart des cas). Parfois, le choix était laissé à la libre volonté de l'apprenant tandis qu'il y avait d'autres cas où des horaires strictement fixes étaient imposés.

Une évaluation en continu ou une évaluation finale étaient dans quelques cas seulement demandées pendant lesquelles des devoirs scannés devaient être rendus aux tuteurs par messagerie électronique, des tests de contrôle avaient régulièrement lieu et un examen final en ligne ou sur place était prévu (surtout dans des cas de cours faisant partie d'un cursus universitaire). La correction automatique des activités d'autoévaluation proposées avec des explications fournies en cas d'erreur a généralement aussi été disponible.

Quant au coût des cours suivis, nous avons là aussi observé des écarts considérables : des propositions gratuites ou des projets pilotes ont été mentionnés à côté des offres payantes d'une somme s'étendant entre 140€ et 300€ par an.

La forme des activités a été là aussi particulièrement variée : des exercices d'apprentissage et d'évaluation pour les quatre compétences linguistiques ont été enregistrés : des exercices de production et de compréhension orales et écrites ont abondamment été proposés.

Nous avons voulu par la suite relever le taux de participants ayant accompli le programme ainsi que les raisons d'une éventuelle interruption (cf. annexe 10.3, tableau 12). Nous avons alors constaté qu'en ce qui concerne le questionnaire présenté en Grèce, seules 3 personnes sur 23 ont pu et voulu suivre le cours jusqu'à son terme. La raison principale d'interruption était la perte d'intérêt vis-à-vis du programme, le progrès jugé insuffisant, le manque de pression et de contact personnel ainsi que le manque de temps. En Allemagne, par contre, plus de la moitié des interrogés, soit 6 personnes sur 11, apparaît avoir achevé le cours. La raison principale d'arrêt a été le caractère ennuyeux du programme ou là aussi des raisons pratiques (manque de temps, niveau de l'offre proposée ne correspondant pas aux besoins, etc.).

Dans le diagramme suivant (fig. 25), nous avons regroupé le pourcentage de personnes ayant déjà suivi un cours en ligne en se focalisant sur le taux d'entre eux l'ayant achevé (partie bleue de la barre) ou ayant abandonné pour des raisons multiples l'apprentissage entamé (partie verte de la barre).

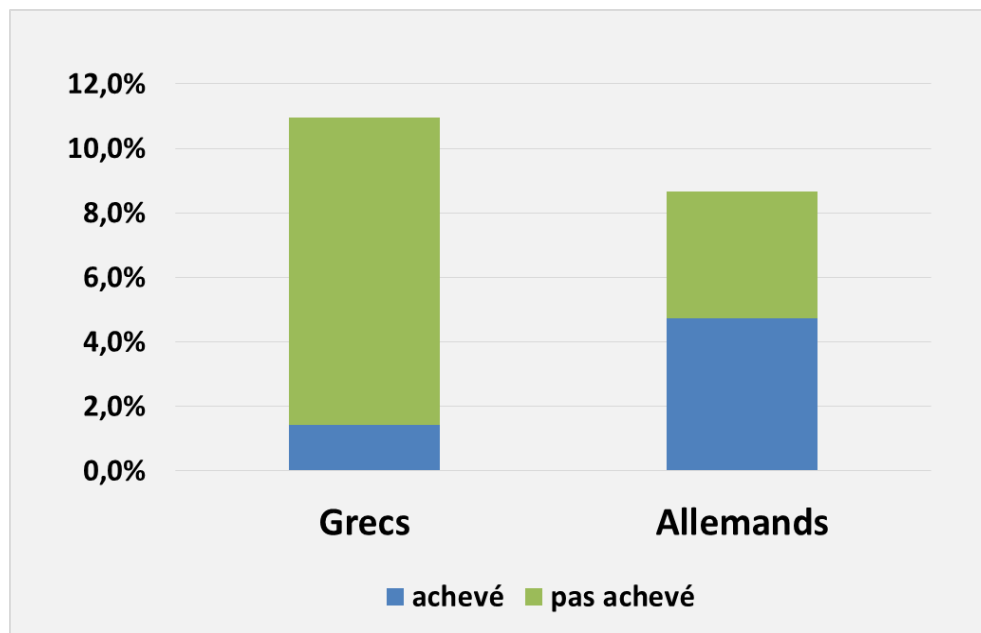


Figure 25 : Représentation schématique du pourcentage de réalisation et d'achèvement d'un cours en ligne

6. Résultats des questionnaires

Les deux dernières figures sur les résultats de notre enquête représentent les réponses recueillies à un item d'autoévaluation d'intérêt crucial portant sur l'efficacité du programme suivi et nous donnent l'occasion de découvrir des différences remarquables entre les deux pays (fig. 26 et 27). En Grèce, presque la moitié des interrogés déclarent ne pas être satisfaits de leurs progrès en langue cible, alors qu'en Allemagne moins d'un quart des participants se montrent mécontents du résultat de cette expérience d'apprentissage virtuel.

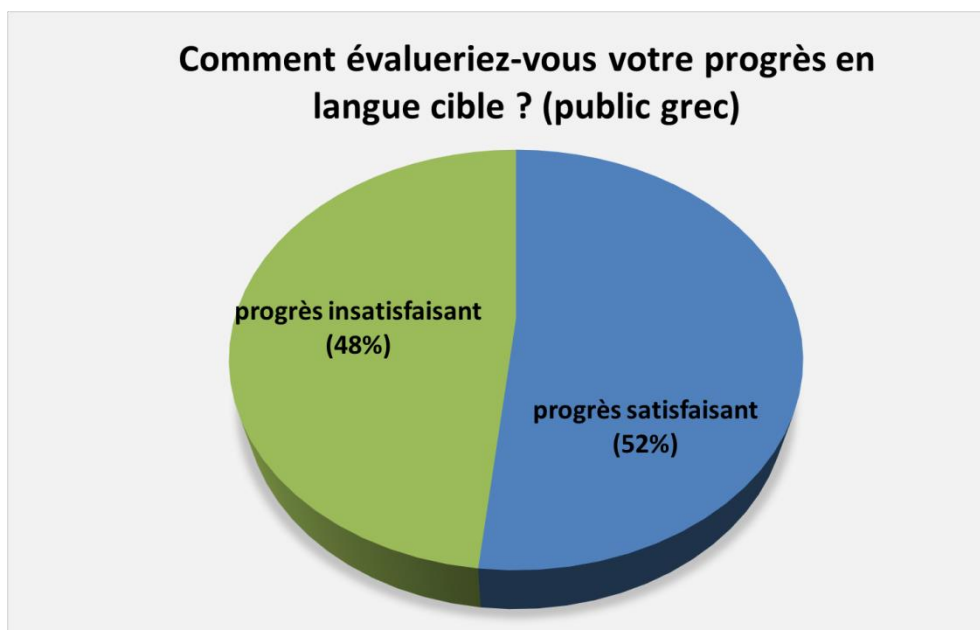


Figure 26 : Autoévaluation du progrès en langue cible (public grec)

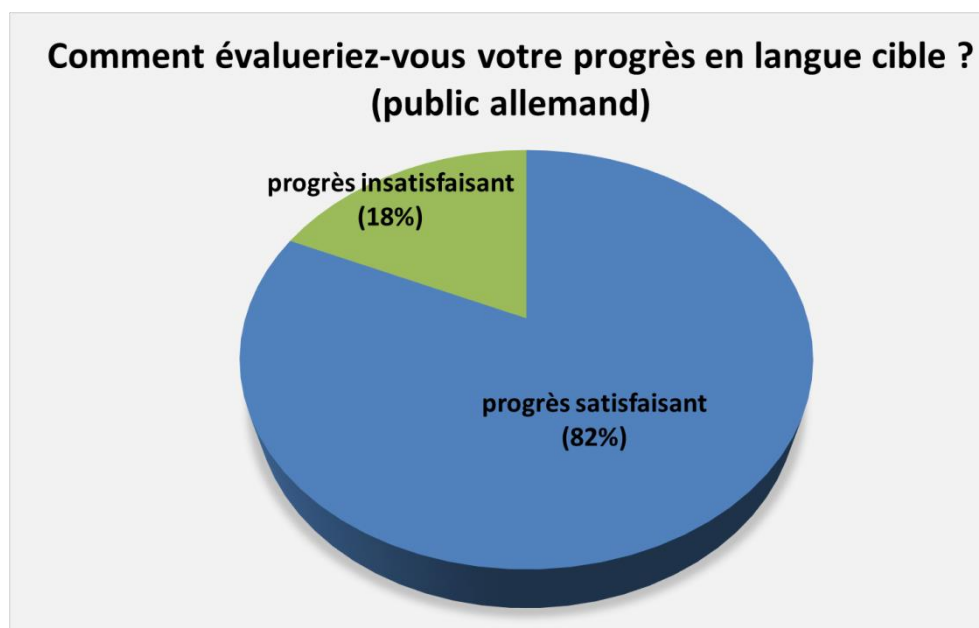


Figure 27 : Autoévaluation du progrès en langue cible (public allemand)

Les enquêtés ont enfin été invités à décrire ce qui leur a éventuellement déplu ou plu dans le programme suivi (cf. annexe 10.3, tableau 14). En raison de leur complémentarité, les réponses des deux questionnaires se présenteront collectivement.

En examinant les réactions à la première partie de l’item, nous avons aperçu qu’un grand nombre de participants évoquent des difficultés techniques telles que des problèmes de connexion, de son ou d’image (pour les cours synchrones), des logiciels lourds à gérer, des liens inactifs ou inexistantes comme facteur de perte de temps et de démotivation. Par ailleurs, l’absence de pression, de contact personnel et d’interaction « directe » entre enseignant et apprenant est négativement signalée. Pour d’autres, l’enseignement suivi n’a pas été assez personnalisé au vu des activités proposées identiques pour l’ensemble des apprenants. Par conséquent, l’expérience linguistique s’est montrée inadaptée à leurs besoins, leurs centres d’intérêt, leur méthode d’apprentissage ou leurs propres difficultés. L’insuffisante pratique de l’oral a parallèlement déçu certains participants, au moment où d’autres se sont montrés insatisfaits de l’explication souvent lacunaire des réponses fautives (dans des cas de correction automatique des erreurs). Somme toute, des

problèmes de concentration sont signalés en raison des multiples stimulants et d'innombrables applications disponibles dans le monde virtuel d'un simple clic de souris.

De l'autre côté, la flexibilité spatiotemporelle et la possibilité d'adapter le cours à leur propre rythme d'apprentissage ont constitué pour la majorité des expérimentés des points très positivement décrits. En même temps, l'abondance de ressources didactiques authentiques disponibles sur la Toile (documents audiovisuels, presse écrite, dictionnaires électroniques, etc.) ont rendu le matériel didactique utilisé très varié et captivant et son organisation nettement plus rigoureuse. L'économie de temps et d'argent ainsi que la possibilité de communication et d'échange avec d'autres apprenants de la même langue du monde entier font aussi partie des points forts signalés. La phrase suivante regroupe enfin quelques-uns des témoignages recueillis en faveur de l'enseignement suivi : *« À travers cette méthode, on pouvait faire le même exercice autant des fois que l'on voulait, écouter le même extrait audio plusieurs fois [...]. On a finalement atteint le niveau souhaité en langue cible beaucoup plus rapidement, de façon plus ludique et sans peine ».*

En guise de conclusion, nous pourrions alors admettre que les réponses aux questionnaires recueillies représentées dans le présent chapitre de façon schématique constituent une source extrêmement riche de problématiques et de questionnements. Elles couvrent l'éventail global des objectifs du travail fixé initialement et correspondent absolument à nos attentes. Cet aspect, en combinaison avec le grand retentissement du public à notre recherche, leur hétérogénéité apparente, ainsi que la diversité et la multitude des items, nous offrent du matériel abondant pour une critique créative et l'extraction des conclusions fécondes que nous allons exposer analytiquement dans la section 3 du chapitre suivant.

7. Discussion - critique

7.1 Choix de la méthode de recherche

Appuyée sur de nombreuses études démontrant que la qualité des résultats de la méthode mixte de recherche est très souvent jugée supérieure aux autres, nous avons opté pour les besoins du présent travail en faveur de cette méthode qui combine l'approche quantitative* et qualitative* de l'enquête (Assie et Kouassi 2007 ; Johnson et Onwuegbuzie 2004, p. 14-26). Il s'agit d'une démarche permettant au spécialiste d'aborder globalement le phénomène à étudier en l'examinant sous tous ses aspects.

Selon Assie et Kouassi, « dans l'approche qualitative, le chercheur part d'une situation concrète comportant un phénomène particulier qu'il ambitionne de comprendre et non de démontrer, de prouver ou de contrôler. Il veut donner sens au phénomène à travers ou au-delà de l'observation, de la description de l'interprétation et de l'appréciation du contexte et du phénomène tel qu'il se présente. [...] Le mode qualitatif fournit des données de contenu, et non des données chiffrées » (Assie et Kouassi 2007).

Quant à l'approche quantitative, elle « vise à recueillir des données observables et quantifiables. Ce type de recherche consiste à décrire, à expliquer, à contrôler et à prédire en se fondant sur l'observation de faits et événements « positifs », c'est-à-dire existant indépendamment du chercheur, des faits objectifs. Cette méthode s'appuie sur des instruments ou techniques de recherche quantitative de collecte de données dont en principe la fidélité et la validité sont assurées. Elle aboutit à des données chiffrées qui permettent de faire des analyses descriptives, des tableaux et graphiques, des analyses statistiques de recherche de liens entre les variables ou facteurs, des analyses de corrélation ou d'association, etc. » (Assie et Kouassi 2007).

En réalité, les deux méthodes fonctionnent en complémentarité. L'approche qualitative*, par l'intermédiaire des entretiens, de l'observation (participante), des études de cas ou des protocoles, nous fait recueillir des informations qui font avancer la recherche. L'approche quantitative*, de l'autre côté, reposant sur un corpus théorique, permet de poser des hypothèses.

L'enquête est fondée sur des questionnaires, des sondages, des statistiques ou des sociogrammes, qui sont des outils permettant d'interroger un grand nombre de participants.

Mais quelles raisons inclineraient le chercheur vers le choix du questionnaire comme méthode de collecte du matériel à analyser ? Pourquoi l'avons-nous privilégié dans notre travail de recherche ?

Il est évident que les aspects favorables de cet outil sont nombreux. À travers cette méthode tout d'abord, le nombre de participants est généralement plus élevé en comparaison avec d'autres modes d'investigation (Schnell 1999, p. 335). Le questionnaire est composé d'items qui sont le fruit d'une réflexion profonde sans que l'expert soit sous la pression du temps – comme c'est assez souvent le cas lors des entretiens collectifs ou individuels. En même temps, nous pourrions prétendre qu'une authenticité et un plus grand soin quant aux réponses données pourraient plus facilement être assurés grâce à l'anonymat et l'absence de limites temporelles pour la formulation des réponses.

Il est admis d'ailleurs que par rapport aux autres méthodes de collecte des données, le questionnaire constitue un mode de recherche plus avantageux financièrement, élément à prendre en compte surtout dans des situations de financement de recherche restreint.

D'après Labiri-Dimaki, cette façon de collecter des éléments d'analyse est particulièrement efficace quand on s'adresse à une population d'un niveau éducatif élevé ayant accès à la Toile et avec des besoins et des intérêts concrets (Labiri-Dimaki 1995).

En ce qui concerne plus concrètement le format électronique et anonyme du questionnaire que nous avons mis en évidence, il faut mentionner qu'il concentre plus de chances de correspondre à son objectif, étant donné qu'en raison de la distance, l'interaction entre le chercheur et le participant est plus neutre sans nuance émotionnelle. L'anonymat rend généralement la personne enquêtée plus honnête de manière à ce que les réponses écrites recueillies

soient plus valides, exactes et reproductibles, sans l'influence du phénomène dénommé « biais de l'enquêteur »⁷⁰ (Stier 1999, p. 198).

Par ailleurs, le formulaire électronique peut être conçu afin que l'insertion des réponses collectées depuis un ordinateur puisse être effectuée très simplement en appuyant sur un bouton. De cette façon, il n'est plus nécessaire que les données soient informatisées manuellement comme dans le cas d'un questionnaire sous forme imprimée en permettant à l'enquêteur d'épargner considérablement du temps. L'avantage donc de la méthode est le traitement rapide des informations et le fait que les pistes demandées sont directement disponibles en tant que texte et peuvent aussitôt constituer une source d'analyse.

7.2 Défauts de la recherche

Afin de pouvoir attribuer à cette recherche son étendue exacte et mieux appréhender ses conclusions, il faudra tenir compte de certains facteurs spécifiques qui pourraient être considérés comme des limites du présent travail.

Dans le chapitre 4, la lumière a été mise sur la didactique des langues étrangères dans l'univers virtuel avec notamment la mise en examen des plateformes d'apprentissage, des éléments techniques qui structurent un cours en ligne, des éléments de planification didactique, etc. Certes, une analyse plus approfondie des principes de didactique du FLE* à titre de comparaison entre distanciel et présentiel pourrait également élucider des aspects intéressants de notre sujet. Toutefois, cela générerait le danger de désorienter le lecteur par rapport à l'objectif central du présent travail (cf. chapitre 1.8).

Quant au choix des pays d'étude (France, Allemagne et Grèce), il convient sur ce point de donner quelques éclaircissements. Dans le cadre de la présente recherche, une revue de la littérature existante a mené à la conclusion qu'en France le domaine de la FAD* est particulièrement développé

⁷⁰ Il s'agit du « biais lié à l'influence de l'enquêteur, par exemple dans sa manière de poser les questions » (Standaert 2011). C'est le cas essentiellement des enquêtes en face à face ou téléphoniques.

et offre des informations précieuses à l'enquêteur quant à la situation actuelle du secteur et ses points critiques. Pour cette raison, il a été jugé pertinent d'examiner plus en détail ce pays et d'intégrer les résultats dans le chapitre consacré à l'état des lieux du e-learning (cf. chapitre 2.2). Il aurait sans aucun doute été très enrichissant aussi d'avoir complété cette image de la FAD* dans l'Hexagone en ayant distribué des questionnaires auprès du public francophone également, comme il a été fait dans les deux autres pays examinés (Allemagne et Grèce). Malheureusement, la distribution n'a pas été envisageable pour deux raisons : d'une part, l'offre en cours de FLE* en France métropolitaine, malgré le taux élevé d'étrangers présents sur le territoire, demeure incontestablement moins importante que dans les deux autres pays étudiés ; d'autre part, si nous tenons compte du fait que la majorité écrasante du réseau des connaissances francophones de l'auteure était des enseignants, une distribution et analyse potentielle des questionnaires de ce public auraient engendré le risque de « biais de sélection »⁷¹. Pour ces raisons, le recours au public francophone en tant que source d'informations a sciemment été évité.

En même temps le questionnaire (en ligne), malgré ses nombreux avantages, il présente en tant que mode d'enquête un certain nombre de limites qui sont à prendre en compte et que l'on pourrait également compter parmi les points faibles du présent travail de recherche.

En comparaison avec l'entretien, il est vrai que le questionnaire en tant que méthode de collecte d'éléments induit par nature que les personnes avec un niveau éducatif et intellectuel plus élevé sont généralement plus nombreuses à y répondre en comparaison avec des gens d'un niveau éducatif inférieur. Ceci constitue une erreur systématique de la méthode et conduit inévitablement au phénomène désigné sous le terme de biais de sélection*. Dans le cas d'une enquête réalisée en ligne, par exemple, une erreur de ce

⁷¹ C'est le « biais méthodologique qui se produit au moment de la sélection de l'échantillon utilisé pour réaliser une enquête par sondage. La présence d'un biais de sélection va se traduire par le fait que la population ne soit pas représentative de la population mère à laquelle on veut extrapoler les résultats de l'enquête. Le biais de sélection se traduit généralement par le fait qu'une attitude ou caractéristique se retrouve sur-représentée dans l'échantillon » (Bathelot 2014).

type pourrait être suscitée par le fait que toutes les personnes interrogées ont une aptitude pour les nouvelles technologies.

Il est à signaler également qu'à travers la distribution d'un questionnaire il devient impossible de vérifier par qui, quand et sous quelles conditions celui-ci a été complété, ce qui serait facilement maîtrisable lors d'une enquête téléphonique ou en face à face par exemple (Fragebogen.de 2014). De plus, d'après Gerl et Pehl, l'activité et l'éveil intellectuels des participants est diminué (Gerl et Pehl 1983, p. 41).

En ce qui concerne les questionnaires du présent travail, il convient de préciser qu'ils n'étaient pas standardisés au sens strict du terme⁷². Certes, ils ont été distribués à tous les participants sous la même forme, mais les différences culturelles entre les deux peuples et les diversités sociales et éducatives de chaque participant n'ont pas pu être prises en compte. De surcroît, ils ont été conçus par le chercheur exclusivement pour les besoins et le questionnement concrets du présent travail sans être tirés d'une source bibliographique. Ils n'ont donc jamais été testés auparavant, ce qui implique une éventuelle marge d'erreur propre à toute expérimentation.

L'accès à la présente enquête n'était pas illimité pour pouvoir concentrer le plus grand nombre de participants possible, ce qui pourrait être aussi interprété comme une forme d'erreur systématique. Un point commun de tous les interrogés consistait en un certain degré de relation avec l'enquêteur, paramètre qui constitue encore une forme de biais de sélection*.

Le fait enfin que des personnes n'ayant pas accès à Internet n'avaient pas la possibilité non plus de compléter le formulaire avait comme conséquence que des gens pas ou peu familiarisés avec les nouvelles technologies* ont été exclus du présent travail.

⁷² L'ordre et la formulation des questions et des items de réponses dans le cas d'un questionnaire standardisé sont strictement identiques pour toute la population concernée, qui doit être interrogée selon la même procédure et sous des conditions identiques (Temporal et Larmarange 2006).

7.3 Analyse des résultats des questionnaires

Concernant les questionnaires de l'enquête actuelle, bien que certaines omissions de méthode n'ont pas pu être évitées pour les raisons analytiquement énoncées dans la section précédente, les réponses recueillies, avec un taux de participation ayant de loin dépassé nos attentes, ont constitué une source considérablement riche de questionnements et de réflexions critiques. Elles ont mis la lumière sur plusieurs aspects du domaine de la formation distancielle et nous ont incitée à procéder à l'approfondissement de notre analyse.

Deux peuples assez proches géographiquement et néanmoins d'une culture, d'un mode de vie et de situations sociales et économiques se différenciant sur plusieurs points ont été invités à participer à notre étude. Un premier regard d'interrogation concerne donc le fait de savoir si les habitants de Grèce et d'Allemagne partagent les mêmes conceptions vis-à-vis de l'apprentissage à distance et sur quels points et pour quelles raisons présenteraient-ils une attitude distincte face à ce mode d'apprentissage.

En examinant plus amplement le profil des interviewés, nous observons déjà dans le diagramme 5 un contraste remarquable entre les deux populations : 95% du public grec déclare avoir appris les langues étrangères qu'il maîtrise dans un centre de langues privé tandis qu'à peine un peu plus de la moitié d'entre eux (54%) ont cité l'école comme lieu d'apprentissage des langues, suivi de près par les cours particuliers (40%).

Diamétralement opposées sont les réponses du public allemand. Nous remarquons que presque le même pourcentage (95%) a évoqué l'école comme lieu par excellence de l'apprentissage des langues étrangères tandis que 29% à peine se réfèrent au rôle d'un centre de langues ou du soutien scolaire à ce propos.

Ces éléments illustrent l'importance que le système éducatif de chaque pays accorde à l'apprentissage des langues ainsi que la différence spécifique constatée entre les deux environnements. Il est vrai que l'apprentissage des langues étrangères en Grèce est une mission qui depuis des années est partiellement transférée au secteur de l'éducation privée. Cette réalité est

renforcée par des conceptions consolidées et des préjugés autour du rôle de l'école et de son incapacité à être à la hauteur de sa fonction qui est parfois malencontreusement constatée. De cette façon, un cercle vicieux orientant les personnes intéressées vers le choix d'un centre de langues privé ou des cours particuliers est amorcé.

En Allemagne, au contraire, on observe que la mission de l'apprentissage des langues étrangères offrant aux élèves la possibilité d'obtenir jusqu'à un niveau de maîtrise en langue cible sous certaines conditions (niveau C2 du CECR*, cf. chapitre 1.1) appartient presque exclusivement à l'attribution du système éducatif public et fait partie intégrante de l'éducation nécessaire et obligatoire, en délimitant le recours au secteur parascolaire à un public entièrement différent. Il s'agit plutôt des adultes souhaitant rafraîchir leurs connaissances d'une langue étrangère apprise il y a souvent plusieurs années à l'école ou des personnes qui, pour des raisons d'études, professionnelles ou personnelles, désirent approfondir un domaine spécifique (vocabulaire des affaires, de l'administration, du marketing, de la médecine, de l'hôtellerie, du tourisme, etc.). En conséquence, cette situation crée des exigences équivalentes de la part des apprenants allemands qui considèrent comme une évidence la maîtrise d'au moins une langue étrangère à l'issue de leur scolarité.

Notre attention est également retenue par le fait qu'un Allemand sur quatre a déjà expérimenté une méthode d'apprentissage d'une langue étrangère d'autoformation, autrement appelée « sans professeur » (livres, cassettes, CD, DVD ou autre matériel audiovisuel), ce qui montre qu'une partie substantielle du public allemand de la recherche a essayé de se libérer de la présence physique d'un enseignant et des limites spatiotemporelles.

Quels motifs pourraient être à l'origine de cette préférence ? Les coûts inférieurs de ce mode d'apprentissage ainsi que la possibilité d'une gestion temporelle de l'acquisition du savoir plus libre et individualisée détachée de l'influence des facteurs extérieurs semblent des paramètres positivement envisageables. Par ailleurs, nous pourrions conclure que la mentalité de ceux qui considèrent la présence d'un professeur comme partie intégrante de la

procédure d'apprentissage commence à décroître au moins en Allemagne en cédant sa place à des techniques plus innovantes.

Ces méthodes présentent d'ailleurs plusieurs points communs avec l'enseignement virtuel avec prioritairement le fait que l'enseignement de ce genre est dispensé de bornes naturelles imposées par la salle de cours. Le formateur, qui n'est plus physiquement présent en classe, voit dans la plupart des cas sa mission se limiter à la conception et à la mise en place du programme et s'achever au moment où la personne intéressée entame la formation. Nous pourrions en effet prétendre que ces manuels et collections de cassettes et de CD d'autoformation constituent le précurseur des cours en ligne avec comme avantage incontestable de ces derniers la valorisation des nouvelles technologies et l'association du son, de l'image et du texte polyvalent. En conséquence, nous remarquons qu'en Allemagne spécialement, un terrain favorable au niveau de la mentalité pour le passage à de nouvelles formes d'apprentissage des langues étrangères existe déjà étant donné que le travail intelligible a déjà été effectué et une maturité face à des nouveaux essais en matière est depuis longtemps signalée.

Dans le pays d'Homère toutefois, moins d'une personne sur dix a éprouvé une méthode d'apprentissage « sans professeur », ce qui pourrait être rapporté à un conservatisme constaté chez les citoyens face au système éducatif actuel favorisant des modèles plus traditionnels d'éducation mais qui sont souvent des solutions plus coûteuses. Cette observation présente un intérêt particulier et peut paraître assez étonnante si nous tenons compte du fait qu'en cette période le pays subit les conséquences d'une crise économique profonde rendant capitale la recherche de méthodes permettant d'effectuer des économies dans tous les secteurs dont évidemment le monde de l'éducation. En revanche, nous constatons que le développement du secteur de la formation à distance (qui pourrait procurer au marché des langues des solutions plus favorables financièrement) s'est laissé troubler par des préjugés et s'est vu contraint par la force de l'habitude. Et tout cela dans un pays où, en raison de son caractère extraverti, l'exigence intensive de maîtrise des langues étrangères reste constamment très élevée.

Cette analyse de la situation actuelle dans les deux pays démontre que le passage à des modèles d'enseignement distanciel doit être effectué par des points de départ différents, en ce qui concerne les priorités des deux systèmes éducatifs, les perceptions affirmées, l'envie de solutions novatrices et les conjonctures économiques dans chaque territoire.

La figure 6 concernant la durée hebdomadaire passée sur Internet illustre une observation générale qui est largement consentie : le Web* occupe une place primordiale dans la répartition du temps de l'homme moderne dans chaque domaine de la vie quotidienne. En témoigne le fait que plus de deux tiers des enquêtés passent plus de cinq heures par semaine sur Internet tandis que plus d'un tiers d'entre eux y consacrent plus de dix heures, soit presque une heure et demie quotidiennement.

D'après l'Institut de santé psychique de la ville d'Athènes (Kokkevi 2011), un pourcentage de 16,4% d'adolescents, dont une majorité de garçons âgés de 13 à 15 ans, se trouvent au moins pendant six heures par jour devant un écran – téléviseur, ordinateur ou console de jeux vidéo. En 2010, en comparaison avec l'année 2006, ce nombre a été triplé. Malgré des aspects défavorables du phénomène (cf. infra section 5 du présent chapitre), cette évolution garantit les présuppositions essentielles et une clientèle disponible déjà pour la mise en place de l'apprentissage électronique.

Selon la figure 7, 84% des participants à l'enquête en Allemagne utilisent l'Internet à des fins professionnelles ou éducatives et sont considérablement plus nombreux que ceux qui en font usage pour suivre les actualités (61%) ou pour effectuer des achats en ligne (66%).

La prédominance de l'usage éducatif de la Toile par rapport à son utilisation en tant que moyen d'information peut facilement être interprétée par le fait que la recherche d'informations se répartit entre divers médias comme la télévision, la radio ou la presse écrite, qui, traditionnellement et malgré la réduction enregistrée de leur public à l'ère actuelle, continuent d'occuper une place importante dans ce domaine. Cependant, si nous prenons en considération les avantages que l'Internet présente pour le domaine de la formation (exposés de façon détaillée infra cf. chapitre 7.7) et l'accès facile au

savoir qu'il garantit en promouvant l'apprentissage et en modifiant les approches pédagogiques conventionnelles à travers la mise en valeur des nouvelles technologies, nous pouvons facilement saisir pourquoi plus de 8 personnes interrogées sur 10 utilisent dans une échelle hebdomadaire le Web* dans le but de s'instruire.

Quant au public hellénique, l'utilisation de l'Internet pour le travail ou la formation passe en deuxième place (73%) après les actualités (84%), tandis que les achats en ligne occupent une place beaucoup plus médiocre avec à peine 30% d'adeptes.

L'apposition de ces deux éléments comparatifs entre les deux États nous fait constater un écart pouvant être attribué à plusieurs facteurs sociaux ainsi qu'à une différence de mentalité entre les deux peuples. Une approche plus conservatrice et réservée de l'emploi des nouvelles technologies pour l'éducation et un attachement plus marqué aux méthodes traditionnelles de l'enseignement sont là aussi observés chez les Grecs. Cette tendance est au contraire accompagnée d'une utilisation plus étendue du Web* pour des raisons de divertissement. Le téléchargement de documents audiovisuels, l'écoute de radio en ligne, le suivi de programmes de télévision Web*, etc. sont des activités pratiquées en ligne représentant un pourcentage de 71% en Grèce contre 60% en Allemagne. Cette analyse s'accorde avec les résultats de la recherche de « l'Observatoire pour la Grèce numérique », selon laquelle la familiarisation des Grecs avec l'intégralité des services numériques de divertissement actuels est plus élevée en comparaison avec les autres citoyens européens (Kounzeris et Konstantatos 2010).

Comme nous pouvons le voir dans le diagramme 8, la majorité écrasante des interrogés des deux pays (84%) appartiennent aux tranches d'âge 20-50 ans. Il s'agit des personnes qui, pendant leur scolarité, ont appris une langue étrangère à l'école ou dans un centre de langues à travers la méthode traditionnelle de l'enseignement. Une partie de ce public a ensuite poursuivi ses études dans un établissement supérieur ou a intégré le monde professionnel en faisant éventuellement face à de nouveaux besoins ou en étant confrontée à d'autres exigences en matière de maîtrise d'une langue

étrangère. En répondant à la question 13 du formulaire concernant les tranches d'âge auxquelles devraient s'adresser les cours en ligne (fig. 13), cette même catégorie de population enquêtée indique presque collectivement les personnes âgées entre 20-49 ans en tant que public pouvant profiter au maximum de ce modèle d'apprentissage. À travers leurs réponses, ils illustrent donc en réalité leur propre groupe d'âge.

Ces observations peuvent amener à la conclusion que ces mêmes personnes ayant appris une langue étrangère dans une classe traditionnelle estiment faire partie du public qui puisse bénéficier au mieux d'une forme d'apprentissage distancielle. Cela pourrait sans doute être attribué au fait que les nouveaux besoins auxquels ils se sont appelés à faire face dans un nouveau milieu professionnel ou académique s'accompliraient plus efficacement par l'intermédiaire d'un nouveau modèle d'apprentissage. La valeur croissante du temps, que l'on réalise en grandissant, les rythmes parfois implacables de la vie quotidienne et le facteur économique sont sans doute à l'origine de cette attitude. Ce type d'apprentissage, avec l'exploitation des nouvelles possibilités technologiques, se montre donc susceptible d'offrir à l'homme moderne une solution parfaitement ajustée aux données et aux changements de l'époque actuelle.

Un des traits caractéristiques du e-learning et l'un de ses atouts comparatifs par rapport au présentiel est l'utilisation des nouvelles technologies et de l'informatique pour l'animation d'une unité de cours. Il convient par la suite d'analyser le point de vue du public concernant les connaissances en informatique préalables afin qu'une personne intéressée puisse être en mesure d'assister à un tel mode d'enseignement. Il est intéressant que le public grec, avec un pourcentage de 70%, estime qu'un niveau intermédiaire de maîtrise du monde informatique est exigé tandis que pour le public allemand (d'un pourcentage de 60%) des connaissances élémentaires en matière suffiraient. Respectivement 13% du public d'origine grecque contre à peine 1% des participants d'origine allemande considèrent un niveau avancé d'utilisation des nouvelles technologies comme présumé avant de se lancer au mode virtuel d'apprentissage.

Il est évident que le fait de considérer un niveau avancé en informatique comme condition nécessaire pour suivre un cours en ligne pourrait fonctionner de manière suspensive à l'adoption et à la diffusion de la formation distancielle. Étant donné que l'échantillon du public de l'enquête avait approximativement les mêmes caractéristiques quant à leur âge et leur niveau social et éducatif, cette dissemblance entre les deux populations pourrait être attribuée à deux facteurs : premièrement à une information et un marketing plutôt insuffisants sur le marché hellénique autour des avantages de la méthode ou à une plus grande circonspection du public grec à ce propos repérée déjà dans des items précédents. Entre ces deux paramètres il se peut qu'une relation de causalité soit impliquée. Si on prend en considération que la majorité dominante des interrogés dans les deux pays se montre positive à suivre un tel programme de cours (fig. 10), on déduit que bien qu'un terrain fécond pour l'expansion de la FAD* existe, certains facteurs exogènes doivent être sérieusement pris en compte et confrontés afin d'éviter le ralentissement du développement du domaine.

Le graphique 9 indique que 18% des enquêtés allemands contre 39% des enquêtés grecs ont déjà recherché une offre pour suivre une formation en ligne. En observant collectivement les réponses, nous apercevons que plus de la moitié des participants en Allemagne qui ont recherché une offre en ont découvert au moins une pouvant servir leurs besoins et correspondant à leurs attentes. Par contre, moins d'un Grec sur quatre a pu trouver un cours en ligne de son choix.

Si nous partons du principe que les exigences des participants quant à la forme de l'enseignement sont à peu près équivalentes dans les deux pays, cet écart significatif pourrait être interprété par le nombre plus élevé et/ou la qualité éventuellement supérieure de l'offre des cours en ligne en Allemagne par rapport au pays hellène ainsi qu'à une meilleure promotion du secteur. Autrement dit, il a fallu plus du double des intéressés en Grèce (39% contre 18%) afin d'arriver au même pourcentage de réalisation d'un cours en ligne dans les deux pays (9-10%).

Cette différenciation reflète sans doute la demande de la part du public en Grèce d'une offre de produit éducatif supérieure qualitativement avec la mise en place de nouvelles formes d'éducation regroupant des caractéristiques plus captivantes. Elle pourrait également représenter une lacune dans la prestation de cours en ligne de qualité tirant ses origines des conditions économiques défavorables dans le pays. En même temps, elle révèle que manifestement le paysage éducatif grec actuel, la tendance de l'enseignement de langues étrangères à être depuis des décennies de plus en plus confiée à l'éducation privée, est dans l'impossibilité de satisfaire les demandes d'une part considérable du public concerné. L'interrogation donc persiste de savoir si l'apprentissage en ligne est en mesure de combler le manque existant et de promouvoir l'amélioration du domaine de l'apprentissage des langues étrangères.

Un autre élément nécessitant une analyse supplémentaire vu l'écart observé dans les réponses entre les deux parties concerne la forme du cours distanciel qui aurait attiré le public de l'enquête. Pour les hellénophones, un cours exclusivement en ligne et individuel gagnerait en préférence (fig. 14 et 16), tandis que dans le pays de Goethe un cours également individuel mais se déroulant partiellement en ligne (d'un pourcentage de 47% contre 36% de Grecs) serait plus attractif (fig. 15 et 17).

Nous constatons donc que face à l'inconnu, le public préférerait plutôt se retrouver en « tête-à-tête » avec un enseignant du numérique dans un cours particulier (type de cours plus familier pour la majorité des participants) que faire face aux exigences d'une classe virtuelle* qui paraît beaucoup plus complexe aux yeux d'un apprenant inexpérimenté dans ce mode de formation. Cette attitude pourrait toutefois cacher une contradiction. Comme nous allons remarquer plus analytiquement infra, un paramètre désavantageux du e-learning d'importance élevée pour une grande partie des enquêtés concerne la possibilité limitée de contacts interpersonnels qu'il offrirait (fig. 20). Pourtant, en optant pour un apprentissage en classe virtuelle*, les élèves auraient beaucoup plus simplement la possibilité de rencontrer d'autres participants et d'interagir avec eux en diminuant le sentiment d'isolement négativement décrit et en

profitant des atouts que la Toile offre abondamment de nos jours dans le domaine des relations interpersonnelles (cf. chapitre 7.4).

En examinant plus en détail les réactions des interrogés face à l'item 21 du questionnaire portant sur les motifs les décourageant de suivre un cours en ligne (cf. annexe 10.3, tableau 10), nous constatons que la démotivation est très souvent due à des facteurs externes (fig. 18 et 19). Les éléments négatifs cités prioritairement, comme le manque de contact avec les autres participants et la méfiance quant à l'efficacité d'un programme d'apprentissage virtuel, sont des aspects pouvant facilement être contournés par l'intermédiaire d'une meilleure information du public de la part des responsables de programmes. La question se pose cependant là aussi de savoir dans quelle mesure le personnel pédagogique aurait la formation requise afin de faire face aux hésitations du public, de le renseigner sur la multitude des moyens d'interaction disponibles et de contribuer de cette façon au fonctionnement régulier de l'enseignement (cf. chapitre 4.7 et 7.4).

D'après les réponses concernant les motifs les encourageant à suivre un cours en ligne (fig. 21 et 22), la question de frais éventuellement inférieurs de l'offre semble motiver 75% des participants grecs la décrivant comme leur deuxième motivation, tandis que pour les Allemands seuls 35% d'entre eux l'évoquent comme une motivation importante.

Cet écart pourrait s'interpréter si on jette une nouvelle fois un regard sur la conjoncture socio-économique des deux pays lors de la période de la réalisation de l'enquête (été 2013) : le pays hellène est tourmenté par la crise financière, hissant à 27,5% le taux de chômage en décembre 2013 (Statistiques mondiales 2013). Cette situation défavorable rend encore plus fondamental aux chercheurs d'emploi le besoin de s'équiper des connaissances et des certifications en langues étrangères afin d'avoir des meilleures chances dans le marché de travail, un marché extrêmement concurrentiel à l'époque vu la pénurie de l'offre d'emploi. En même temps, les ressources relativement limitées qu'ils ont à leur disposition orientent les habitants vers la recherche de solutions plus avantageuses du point de vue financier.

En poursuivant l'analyse, il est intéressant d'observer les réponses des enquêtés à la question concernant le niveau de langue que devrait viser un cours en ligne (cf. annexes 10.1 et 10.2, item 14) : 66% des Allemands ont signalé qu'il devrait concerner tous les niveaux d'apprentissage. Cela prouve qu'en Allemagne le modèle de télé-enseignement est établi comme équivalent à d'autres modes d'enseignement. Les participants en Grèce se sont montrés une nouvelle fois un peu plus conservateurs dans leurs réponses en déclarant pour 60% d'entre eux que ces cours se prêtent principalement à un niveau débutant et intermédiaire de connaissances en langue cible. Cet élément reflète vraisemblablement une certaine méfiance dans le territoire hellénique où, comme illustré déjà par l'analyse qui précède, le e-learning se trouve plutôt dans une période d'adaptation.

En voulant ensuite analyser les réponses à la troisième partie du questionnaire consacrée aux participants avertis ayant déjà suivi un cours en ligne, les données concernant le taux de participation à un cours à distance ainsi que le taux et les raisons d'abandon du programme entamé ont attiré notre attention (fig. 25). Comme nous allons le constater, les résultats font partie d'un autre pôle de différenciation entre les deux populations.

Dans le public grec, 23 personnes sur 210 ont participé à un apprentissage distanciel (soit 10,9% de l'échantillon). Il est intéressant de constater que trois personnes seulement parmi ces 23 participants expérimentés ont achevé le cours virtuel débuté, ce qui nous donne un pourcentage de 13% contre 87% des apprenants qui ont abandonné le programme. Le progrès insatisfaisant et le manque de pression de la part de l'enseignant ou du programme en ligne ont été cités comme les motifs essentiels du nombre étonnamment élevé d'abandon de l'enseignement, tandis que le manque de temps – paramètre qui ne concerne toutefois pas exclusivement la nature virtuelle du cours – n'est mentionné que par deux participants (cf. annexes 10.1 et 10.2, item 24).

Cela rend claire la grande lacune qui existe dans le domaine du e-learning en Grèce ainsi que le fort potentiel de développement de la FAD*. Il est évident que la forme actuelle d'apprentissage est loin de pouvoir

convaincre les participants grecs. Le phénomène pourrait tirer son origine du manque de concordance entre les caractéristiques du cours et les attentes des participants (niveau de connaissances, besoin de contact personnel avec le formateur, expérience précédente d'apprentissage d'une langue, etc.). Cependant, étant donné l'expérience globalement limitée du public grec en mode électronique de cours, la déduction des conclusions avérées quant aux raisons d'abandon d'un programme est assez compliquée et doit être effectuée de façon très vigilante.

Relativement à ce sujet, l'image du public germanophone présente des différences considérables. Tandis que le pourcentage des gens ayant entamé un cours virtuel se situe à peu près au même niveau qu'en Grèce (8,6% contre 10,9% des Grecs), plus de la moitié des participants ont achevé le programme de formation.

Cette donnée conduit dans un premier temps à la conclusion que les apprenants allemands ont été plus conscients quant au choix du cours et ont fait une utilisation plus lucide de ce mode d'apprentissage. Parallèlement, il convient de déduire que les objectifs pédagogiques ont été éventuellement plus nettement définis de la part des apprenants et du programme et qu'une meilleure promotion du cours ainsi qu'une information plus globale du public ont été mises en place.

Il est intéressant également d'analyser les réponses des Allemands qui n'ont pas achevé le programme en ce qui concerne les raisons d'interruption. En occurrence, ce sont des critères d'ordre pratique ou d'ennui (manque de temps, perte d'intérêt, etc.) qui sont mentionnés plutôt que des problématiques de fond telles que la structuration du cours ou les points faibles du système de cyberapprentissage en général. Nous pourrions alors conclure, toujours sous réserve de l'échantillon assez limité, que le public allemand est certainement plus réceptif face au distanciel et que les cours proposés dans le milieu germanophone correspondent mieux aux besoins du marché.

L'autoévaluation enfin du progrès dans la matière étudiée en ligne que les participants dans les deux pays estiment avoir noté (fig. 26 et 27) présente un

intérêt particulier : 82% des Allemands constatent une progression effectuée en langue cible contre seulement 52% des Grecs.

Peut-on alors conclure qu'en Grèce la qualité du produit virtuel offert serait inférieure à celle du produit allemand ? Cela pourrait être une éventualité étant donné qu'en Allemagne les dispositifs de la FAD* ont été plus longtemps expérimentés et que la concurrence déjà soutenue dans le domaine a obligé les concepteurs à respecter des normes plus strictes en augmentant de cette façon le niveau du produit proposé (cf. chapitre 2.1). Il convient toutefois de se poser la question de savoir s'il ne s'agirait pas plutôt d'une dissemblance entre les deux peuples quant à la perception du terme « satisfaisant », chacun ayant des exigences et des critères propres avant qu'ils se disent satisfaits d'un apprentissage. Pour les clients grecs, par exemple, il se peut que les résultats immédiats, la conquête de la compétence orale dès les premières leçons et le progrès très rapide en langue cible constituent des facteurs de base pour un cours réussi. Une éventualité serait également d'accorder cet écart aux différences culturelles entre les deux peuples : dans ce contexte, les Grecs se montrent probablement plus exigeants et sont évalués plus sévèrement par eux-mêmes en jugeant insuffisante une progression qui se limiterait simplement à être conforme aux attentes. Dans ce cas, il faudra attribuer le phénomène à une détermination biaisée des objectifs à acquérir et à une analyse des besoins incomplète, étapes d'importance cruciale lors de la procédure de la planification didactique dans lesquelles tout créateur de programme doit s'investir radicalement afin d'éviter ce type d'écarts mettant en danger la réussite de la formation (cf. chapitre 4.3 et 4.4).

L'analyse des réponses aux questionnaires a donc pu démontrer à la fois les différences et les points communs quant à la perception de l'apprentissage distanciel dans les deux populations. Nous avons essayé d'expliquer les écartements observés et de dévoiler les éventuels motifs du phénomène. En même temps, des éléments aussi bien positifs que négatifs de la méthode ainsi que des facteurs susceptibles de freiner le développement du secteur ont été mentionnés par la majorité des enquêtés des deux formulaires. Ces

constatations nous obligent à y mettre davantage de lumière et à en rechercher les solutions, ce qui sera effectué dans les parties qui vont suivre.

7.4 Regard critique sur les limites de l'apprentissage en ligne

Comme relevé précédemment, notre investigation dans le domaine de la formation distancielle accompagnée des longues discussions avec des gens du terrain tout au long de ces années de questionnement a également dévoilé des inconvénients pour les personnes impliquées (concepteur, e-formateur, apprenant, propriétaire du centre ou du site). Dans la présente section, il convient d'exposer ces obstacles et d'y jeter une vue observatrice en examinant dans quelle mesure ils demeurent infranchissables et si des solutions peuvent y être apportées.

Un paramètre ayant suscité notre intérêt et nécessitant une analyse supplémentaire concerne le taux d'échec et d'abandon des études à distance : selon certaines statistiques, il se révèle sensiblement plus élevé dans le cas d'une formation en ligne que dans les études en face à face, atteignant parfois voire le double de celui enregistré sur un cours identique en présentiel (cf. chapitre 1.6). Nous allons essayer par la suite d'éclaircir les raisons pouvant justifier le phénomène.

Les responsables pédagogiques des centres de FAD* ne cessent d'y mettre l'accent : suivre un cours exclusivement en ligne présuppose une bonne technique d'autoconscience et d'autoévaluation (Kinaze 2010; Universität Paderborn 2013). Dans le contexte universitaire, beaucoup de témoignages nous montrent des étudiants qui à la fin du semestre se trouvent en situation d'échec. D'autres se sentent désorientés en dehors de l'environnement strict d'une salle de cours traditionnelle. Il y a aussi des gens parmi le public qui se contentent du minimum de travail afin d'obtenir une note passable pendant l'examen ou décident d'abandonner la poursuite de leur parcours d'études. Peut-on donc déduire que les étudiants sont souvent en manque de maturité pour faire face à l'accomplissement d'un travail requis nécessitant une bonne technique d'autocontrôle et d'évaluation de soi-même ?

Il faudra admettre que dans le cas d'un public relativement jeune, le manque d'expérience peut conduire à l'incapacité de réaliser au bon moment un travail individuel ou d'aller au bout du temps d'étude exigé. Cela pourrait tirer comme conséquence l'abandon progressif de certains entraînements jugés secondaires ou facultatifs, comme les interactions en ligne par exemple (Dieumegard et Durand 2005, p. 93-109). Dans ce cas, la présence physique d'un enseignant pourrait mieux accompagner l'étudiant. Il est d'ailleurs assez commode que l'enseignant puisse jouer le rôle de celui qui donne le feu vert ou, à l'inverse, endosse une partie de la responsabilité de l'apprenant en le décourageant de s'inscrire à un examen qu'il aurait peu de chances de réussir. Certains vont donc déclarer que la e-formation devrait s'adresser strictement à des personnes adultes ou à ceux qui ont une maturité leur permettant une grande autodiscipline (cf. chapitre 7.8).

L'absence d'un professeur en chair et en os suscite chez plusieurs apprenants une sensation d'incertitude en leur donnant à croire qu'ils n'auraient pas accès à un soutien (sur plusieurs plans) au moment précis où ils le requièrent et que leurs interrogations vont vraisemblablement rester sans réponse. De nombreuses études ont en effet indiqué que le manque de promptitude et de spontanéité quant à la réception d'une réponse agit souvent négativement en démotivait le public à faire appel à de l'aide supplémentaire (Howland et Moore 2002, p. 183-195 ; Rovai et Barnum 2003, p. 57-73).

Cependant, avoir du soutien pédagogique à tout instant présupposerait la présence permanente d'un animateur, ce qui priverait l'enseignement suivi de sa flexibilité temporelle, qui est un atout indéniable pour toute personne décidant de s'y lancer. D'ailleurs, il est prouvé que les participants, quand ils sont confrontés à des problèmes techniques ou à des difficultés d'apprentissage, ont tendance à éprouver une solidarité en sollicitant dans un premier temps les autres camarades afin de résoudre une situation problématique plutôt que se tourner vers des espaces d'échanges créés dans ce but (Conrad 2002, p. 1-19 ; Darrell 2003, p. 42-56). Il est à noter que cette entraide des cyberélèves largement observée en FAD* est à l'origine de la création de méthodes d'apprentissage à distance basées essentiellement sur

ces interactions en les transformant en le principal outil d'apprentissage (Dieumegard et Durand 2005, p. 11).

En outre, pour ceux qui ont l'habitude de fréquenter des classes traditionnelles et qui sont peu ou pas familiarisés avec la technologie, l'expérience d'un cours en ligne peut se révéler déplaisante étant donné qu'elle nécessite plusieurs heures de familiarisation avec les moyens utilisés. Les apprenants se montrent donc angoissés face à cette technologie ou ils ont tendance à se sous-estimer vis-à-vis de l'inconnu en craignant que leurs connaissances prérequisées en matière d'informatique soient insuffisantes. Le recours à la version imprimée d'une partie des ressources numériques par ces derniers dans le but de se sentir plus à l'aise avec cet outil et de pouvoir le consulter en tous lieux n'est pas rare. Pourtant, par cette pratique ils s'éloignent de l'objectif de la mise en ligne de la ressource en question et des prescriptions du e-formateur.

À ce propos, il faudra admettre que l'aptitude de certains concepteurs de programmes de formation en ligne à faire appel à des moyens particulièrement « exotiques » peut, en effet, contrarier même les internautes les plus doués en technique. Malgré le fait qu'une séance d'introduction sous forme de séminaire ou de formation d'initiation est prévue dans la plupart des unités de FAD*, lorsqu'il s'agit de la mise en place de logiciels spécifiques, ces outils constituent des éléments négativement reçus par une grande partie des cyberapprenants, de même que l'utilisation de plusieurs (nouveaux) moyens à la fois accompagnée des problèmes techniques survenant en raison de la distance (Dieumegard et Durand 2005, p. 93-109), comme l'absence de connectivité assez souvent mentionnée par les cyberélèves (cf. chapitre 6). Tous ces paramètres constituent des éléments susceptibles de briser leur motivation faisant partie des raisons pouvant amener jusqu'à l'abandon de l'apprentissage distanciel suivi.

L'absence de l'aspect psychoaffectif des relations entre les encadrants de la formation et les enseignés est un autre facteur négativement commenté. Un sentiment d'isolement est décrit par de nombreux apprenants comme l'un des principaux points défavorables de la méthode (cf. annexe 10.3, tableau 14).

Comme nous a confié l'un des fervents adeptes du présentiel, pour beaucoup d'adultes apprendre une langue étrangère est perçu comme « *un passe-temps. Ça veut dire aussi fréquenter d'autres personnes partageant les mêmes préférences avec toi, faire des connaissances, se socialiser, sortir, créer des relations humaines que l'on peut maintenir même en dehors des heures de cours* ». En optant pour un cours virtuel, ils se sentent au contraire seuls face à des problèmes rencontrés n'ayant plus la possibilité de discuter directement à l'issue de la séance dans les couloirs de l'école avec les autres participants sur leurs difficultés quant au nouveau phénomène grammatical abordé en classe par exemple ou une nouvelle méthode utilisée, pratique très fréquente entre les participants d'un apprentissage traditionnel.

Il est avéré que pour gagner et conserver la motivation d'un public virtuel à haut niveau tout au long de la e-formation et lui offrir des possibilités d'interaction au moins équivalentes au mode présentiel, il ne suffit pas de concevoir ou de faire appel à une plateforme d'apprentissage*. Même si la plateforme permet au public de téléverser ou de télécharger des documents et des photocopiés informatisés et de prendre part à des échanges dans un espace concret prévu à cette fin (chat*, forum*, etc.), cela ne paraît pas assez en soi. D'ailleurs, comme le confirme Marchand en 2002, « *aucune plateforme n'a jamais formé personne, aucune classe virtuelle ne possède des vertus magiques. Ce sont les interactions qui s'y déroulent qui mènent ou pas à la réussite de l'apprentissage. C'est la supériorité de la pédagogie sur la technologie* » (Loisier et Marchand 2002). Il est vrai que de nombreuses classes de formation en ligne intègrent des fonctionnalités destinées à faire interagir les participants sans qu'elles soient toutefois accueillies chaleureusement par ces derniers. Pour cela, d'autres pratiques et des solutions plus radicales existent et doivent être prises sérieusement en compte lors de la conception du programme en ligne (cf. chapitre 7.8).

En outre, des travaux écrits plus fréquemment demandés dans ce type d'apprentissage dans des délais plus courts, augmentant ainsi la charge de travail à rendre, constituent un facteur de préoccupation supplémentaire. Il convient toutefois de souligner que ce paramètre ainsi que le caractère public

de certains textes à rendre (réaction à des forums de discussion*, contribution à des wikis*, etc.) forcent les participants à déposer un travail écrit plus soigné et à s'y impliquer plus effectivement.

Un autre élément semble embarrasser une partie du public : ils se montrent dubitatifs et estiment qu'à travers cette méthode la production orale et plus précisément la prononciation ne pourraient pas être pratiquées de façon directe, détaillée et efficace (cf. annexe 10.3, tableau 10). Pourtant il est infiniment plus simple de se faire corriger phonétiquement en recourant à l'un des multiples logiciels de reconnaissance vocale circulant dans le commerce (Audacity, Balabolka, Speak Q, etc.) avec une précision et une disponibilité totales. De plus, l'insuffisante pratique de l'oral est plutôt l'un des principaux reproches des apprenants et des enseignants adressés au système scolaire traditionnel : dans une classe conventionnelle de 20-30 participants, travailler la compétence orale devient un luxe destiné à une minorité.

Par ailleurs, un grand nombre d'apprenants se disent peu enthousiastes à l'idée d'entamer une activité pendant leur temps libre nécessitant à nouveau l'utilisation d'un ordinateur : *« après avoir passé des heures devant un écran pour mon activité professionnelle, fermer la porte du bureau c'est pour moi avant tout éteindre l'ordinateur pour le reste de la journée »*, nous déclare un professionnel administratif à propos de la formation par l'intermédiaire des nouvelles technologies.

En ce qui concerne les enseignants, on s'interroge parfois si ce mode d'enseignement mettrait en danger leur métier. Seraient-ils moins présents dans le processus même de l'apprentissage une fois le programme mis en place ? La réponse est oui, et c'est en effet la raison essentielle qui conduit certains centres à investir dans ce mode d'enseignement et l'un des principaux avantages vantés par les spécialistes des finances : en optant pour le e-learning, on effectue des économies. En conséquence, on nécessite de moins de personnel pédagogique (remplacé toutefois en partie par du personnel technique) pour modérer un cours à distance, ce qui pourrait évidemment avoir pour conséquence la diminution du nombre de postes pour les professeurs de langues. Dans une période où le taux de chômage augmente (surtout dans le

domaine des sciences humaines), cet inconvénient pourrait entraîner des conséquences loin d'être négligeables pour la branche. Il est question cependant d'un dilemme que chaque invention technologique occasionne à ses débuts. Il faudra admettre qu'il s'agit là aussi du revers de la médaille du progrès, qui est par ailleurs compensé par la multitude de nouveaux moyens et atouts indéniables qu'il met à la disposition de l'homme moderne⁷³.

Il est également prouvé que certains organismes de formation à distance, surtout dans un contexte économique défavorable, essayent d'exploiter les formateurs et leur propriété intellectuelle, les limites juridiques étant mal définies dans certains cas. Un exemple concerne des organismes de formation privés⁷⁴ où les enseignants sont amenés à préparer du matériel numérique et à le mettre à la disposition des apprenants et de leurs collaborateurs. Ces ressources restent cependant en ligne même après un éventuel départ du concepteur, ce qui crée la polémique : a-t-on le droit d'utiliser ce matériel sans devoir en rétribuer le concepteur ? Comme attendu, les professeurs ne sont pas motivés à partager leurs propres ressources gracieusement, ce qui provoque un blocage dans la collaboration entre la direction du centre et le personnel pédagogique.

De surcroît, quelques centres mettent en place un système d'enregistrement de la séance du cours avec des multiples réactions négatives de la part des e-formateurs ainsi que des apprenants. Il convient toutefois de se demander dans quel but cet enregistrement est jugé essentiel et si les droits de protection de la vie privée seraient respectés. De l'autre côté, il est vrai que la présence du matériel enregistré offre la possibilité aux participants n'ayant pas pu assister au cours de rattraper une séance à un moment ultérieur choisi. En même temps, un échange de points de vue avec le responsable du centre

⁷³ Il s'agit effectivement du même dilemme présenté lors de la diminution du personnel dans plusieurs branches de l'industrie (transports, commerce, administration, services, etc.) avec l'apparition des distributeurs et des caisses automatiques. La mesure s'est avérée finalement dans la plupart des cas au profit de la clientèle et des services proposés.

⁷⁴ Les noms des organismes concernés ne sont pas cités dans le plus grand souci de protéger les collègues ayant fourni de façon confidentielle ces informations pour les besoins du présent travail.

ou des collègues plus expérimentés dans le domaine sur la base de ces enregistrements peut se révéler très fructueux et être utilisé au profit de la qualité de l'enseignement. Cela doit toutefois se faire avec l'accord de toutes les personnes impliquées et dans le plus grand respect du travail du formateur.

Ne sont pas rares non plus les exemples d'enseignants du distanciel qui se montrent sceptiques en considérant que dans le cas de la mise en place et de l'animation d'une unité de formation en ligne, une planification plus stricte et détaillée qu'en salle est réclamée et une structure mieux développée avec l'adaptation permanente du contenu à des ressources actuelles est exigée. Par ailleurs, le fait que les professeurs se trouvent dans l'obligation de se consacrer à l'apprentissage ou à l'approfondissement de leurs connaissances d'une grande gamme d'outils technologiques se renouvelant continuellement démotive une partie d'entre eux (appartenant généralement au personnel didactique d'un âge plus avancé). Il s'agit certes d'un aspect à ne pas négliger, mais il ne faut pas oublier non plus que par l'intermédiaire de la science informatique, l'organisation du matériel de cours et la structuration même de l'enseignement deviennent beaucoup plus rigoureuses et l'actualisation du contenu est infiniment plus simplifiée.

Nous devons enfin admettre que le personnel pédagogique se montre souvent insuffisamment instruit pour créer ou modérer un cours en ligne. Une formation spécialisée fait rarement seulement partie intégrante des études des futurs enseignants. Il faut reconnaître que pour pouvoir proposer des offres virtuelles de haut niveau, il convient tout d'abord d'intégrer la e-formation dans tout genre d'études de professeur des langues (cf. chapitre 4.7).

Des paramètres moins favorables de l'apprentissage en ligne tant pour les participants que pour les intervenants ou le centre ont été évoqués de nouveau dans la présente section accompagnés des aspects susceptibles de compenser parfois ces lacunes. Des suggestions plus analytiques seront illustrées à la fin du chapitre actuel (cf. chapitre 7.8).

7.5 Risques liés à l'utilisation inconsciente de l'Internet

L'Internet constitue depuis des années le moyen par excellence utilisé pour l'animation d'une unité de formation à distance. S'agit-il toutefois d'un outil de communication entièrement inoffensif auquel les utilisateurs peuvent recourir sans restriction ? De nombreuses campagnes d'alerte et d'information sont constamment organisées par de multiples organismes afin de mettre en garde les citoyens contre les dangers de l'utilisation excessive du « réseau des réseaux » (Rey-Debove 2010). Les problèmes d'addiction, le piratage⁷⁵, l'anonymat, la « mémoire permanente » de la Toile, la pornographie enfantine, la publicité excessive, l'attaque par des virus et les crimes électroniques sont quelques-unes seulement des menaces et des expositions qui guettent chaque utilisateur et dont les effets peuvent se révéler destructeurs.

La Fédération belge du secteur financier, avec un clip vidéo tourné dans le cadre de sa campagne de sensibilisation contre l'imprudence dans la communication de nos données personnelles via Internet (Febelfin 2012), révèle qu'avec un simple nom, on peut tout apprendre sur chacun d'entre nous en quelques instants (numéro de carte bancaire, problèmes de santé, situation familiale, convictions politiques et religieuses, préférences sexuelles, sites consultés, loisirs préférés, etc.). Ces informations peuvent par la suite être utilisées à notre insu au gré des circonstances (chantage, arnaque, détournement, vol, etc.).

Garder son anonymat ou invoquer une identité fictive constitue une réalité fréquemment rencontrée sur la Toile. Dans le domaine de la formation en ligne, des dérogations de la loi de la part de certains centres ayant profité de cet anonymat ont été dévoilées par le défenseur du citoyen en Grèce et ont été dans le vif de l'actualité en octobre 2012. Quinze centres de langues ont été inspectés pour constater qu'aucun d'entre eux n'avait la licence prévue par la loi pour sa fondation et son fonctionnement (Newsit 2012). En exploitant les « atouts » du Web*, les organismes en question procuraient des éléments de

⁷⁵ Un pirate en informatique est une « personne qui contourne à des fins malveillantes ou même détruit les protections d'un logiciel, d'un ordinateur ou d'un réseau d'informatique » (Bathelot 2014).

communication très insuffisants (un numéro de téléphone uniquement ou une adresse électronique), rendant la procédure de contrôle très difficile. Sous ces conditions, il n'était pas possible non plus de vérifier si les enseignants de ces centres possédaient les qualifications professionnelles légales. Après ces révélations, le défenseur du citoyen est même intervenu afin d'inciter les personnes intéressées à recourir premièrement aux directions de l'enseignement secondaire locales avant de s'inscrire à un cours virtuel pour qu'elles soient informées sur les conditions exactes de fonctionnement de l'école privée électronique.

Le phénomène désigné par le terme « mémoire permanente d'Internet » pourrait également constituer une menace potentielle pour l'internaute. Il est prouvé que les conditions d'utilisation de divers sites, dont les réseaux sociaux* par exemple, peuvent être modifiées sans avertissement. En même temps, les données personnelles comme les comptes, les photos, les publications, les sites préférés, les événements créés, etc. ne sont jamais effacées définitivement, même après leur « suppression ». Elles sont uniquement désactivées en privant temporairement leur accès auprès des autres utilisateurs du service. Ce qui inclut que des informations personnelles qui se sont ébruitées ou qui ont été volontairement délivrées sur la Toile, bien qu'ensuite retirées ou effacées, peuvent pratiquement être rétablies par des experts du domaine et faire l'objet d'intimidation, de manipulation, de publicité ciblée ou de chantage.

Être contaminé par des virus informatiques⁷⁶ constitue également un risque de nature technique du réseau non des moindres. Les virus sont des programmes indépendants ayant la possibilité de pénétrer d'autres programmes d'ordinateurs et de s'y propager. Certains virus peuvent endommager l'appareil électronique en détruisant des programmes et des fichiers ou en formatant le disque dur. Il y en a d'autres qui provoquent de nombreuses défaillances dès leur activation et qui peuvent amener à la perte

⁷⁶ Il s'agit d'un « programme ou instruction cachés (volontairement ou non) dans un système informatique, pouvant entraîner des troubles de fonctionnement, voire des pannes majeures, et contaminer d'autres systèmes informatiques » (Rey-Debove 2010).

de données et au dysfonctionnement de systèmes électroniques. Un grand pourcentage des virus enfin ne visent pas à la destruction des données personnelles ou au harcèlement mais ont pour but le vol de contenus privés ou l'inscription du poste cible à un réseau illégal (botnet⁷⁷) sans le consentement de l'utilisateur (Anderson 2001).

Cependant, au-delà des risques de nature technique, l'addiction à l'Internet (ou la cyberdépendance) consiste en un risque plus radical pour les préadolescents et les adolescents en particulier, qui tend de nos jours à se transformer en fléau. Il s'agit de « l'emploi obsessionnel et excessif de l'Internet et l'agacement ou le comportement morose qui se présente pendant sa privation » (Mitchell 2000). Cette situation est désormais reconnue comme une entité pathologique grave avec de nombreuses répercussions sur la vie personnelle et sociale de celui qui en est victime ainsi que sur sa vie sociale, professionnelle ou scolaire. Selon une étude de Tang et son équipe, le taux de cyberdépendance parmi les utilisateurs adolescents de l'Internet s'élève entre 6 et 15%. Les experts de la santé mentale sont de plus en plus souvent appelés à soigner des individus victimes de l'utilisation obsessionnelle du Web*. Cette situation est accompagnée des symptômes du syndrome de retrait (excitation psychomotrice, mouvement de frappe volontaire ou involontaire des doigts, angoisse, idées fixes ou même des rêves autour de l'Internet) et de consommation excessive de temps ou même d'argent à des activités relatives à la Toile (informatiques, disques durs, etc.). Une performance scolaire en baisse, des troubles de sommeil et même de la négligence de l'hygiène personnelle sont des symptômes de la maladie également signalés (Tang 2014).

Le phénomène enfin du cyberharcèlement (cyberbullying) prend également de l'ampleur en cette deuxième décennie du XXI^e siècle. Il concerne l'intimidation, la menace, l'humiliation ou le harcèlement par l'intermédiaire de la Toile principalement d'enfants et d'adolescents par des internautes ayant

⁷⁷ C'est un « réseau de PC zombies* dont le contrôle a été pris par des « pirates »* informatiques à l'insu de leur propriétaire/utilisateur. Le réseau peut par exemple être utilisé pour des campagnes de spam* ou la génération de clics artificiels sur un réseau d'affiliation* » (Bathelot 2014).

souvent le même âge (Stop cyberbullying 2014). Selon les chiffres actuels, environ 15 à 35% des jeunes ont été victimes de cyberharcèlement, 10 à 20% des jeunes admettent être engagés dans des affaires semblables, tandis que la majorité des individus ayant subi ou exercé cet acte sont des collégiens, âgés entre 12 et 16 ans (Hinduja et Patchin 2009). Dans la figure qui suit, nous pouvons voir la répartition du cyberharcèlement par âge en prenant en compte les victimes et les auteurs.

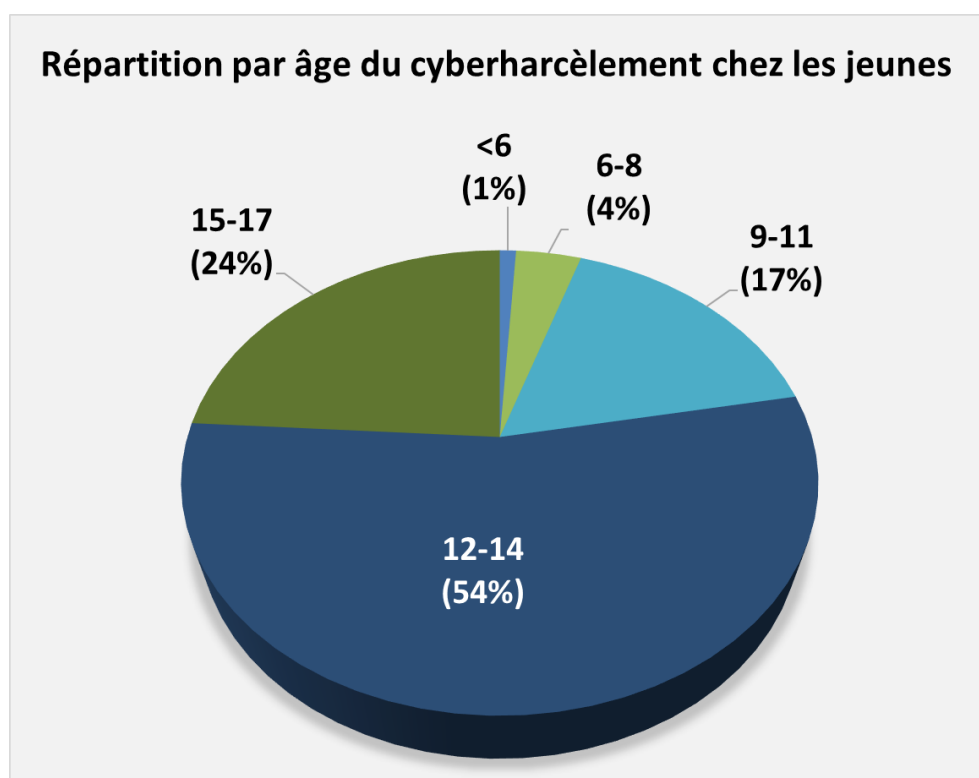


Figure 28 : Répartition par âge du cyberharcèlement (Ratouit et Véré 2012)

Les formes que ce phénomène peut prendre sont multiples. L'envoi récurrent de messages électroniques ou l'intervention systématique sur toute activité électronique de la victime, le piratage des comptes personnels des individus dans le but d'extraire des photos intimes, du matériel enregistré ou des informations privées et de les envoyer à des destinataires multiples sont des cas très représentatifs. De sérieuses répercussions sur la santé mentale de la victime sont observées. Il se peut que des internautes ayant subi cette

violence présentent dans la vie future une plus grande instabilité dans leurs relations interpersonnelles accompagnée de l'isolement social.

Il semble donc qu'avec le développement de la technologie nous avons libéré des puissances que l'homme moderne n'est pas toujours disposé à utiliser de manière sage. Pour les rendre profitables, il est nécessaire que celui qui en fait usage soit un individu intellectuellement et moralement entier. Afin d'éviter le risque d'une mauvaise utilisation, il est primordial qu'une bonne éducation aux moyens informatiques actuels prenne place dès les premières années de scolarité de l'enfant. Il est évident que l'échange des données effectué dans le cadre d'un enseignement en ligne pourrait aussi engendrer certains risques. Cependant, comme chaque invention technologique, c'est l'utilisateur lui-même qui, par l'usage qu'il en fait, est responsable des résultats qu'il en obtient – à son profit ou à son détriment –, les cadres juridiques étant encore dans certains cas assez flous.

7.6 Freins au développement du secteur du e-learning

Dans une période d'expansion intense des nouvelles technologies et de leur omniprésence dans le quotidien dans chaque secteur d'activités, certains facteurs continuent à mettre des obstacles et à reculer sensiblement l'évolution du domaine de l'apprentissage des langues étrangères à distance qu'il vaudrait la peine d'analyser davantage.

L'apprentissage en ligne est un univers de spécialistes où les différents rôles (technicien, informaticien, graphiste, développeur, ingénieur de formation, pédagogue, formateur, etc.) sont souvent tenus par les mêmes personnes, qui ne sont pourtant pas toujours suffisamment formées pour la mission qui leur est attribuée et ignorent certaines spécificités de la discipline. Par ailleurs, en dehors de la didactique, plusieurs autres matières scientifiques comme l'informatique, les sciences de l'information et de la communication (SIC), les sciences de l'éducation, la psychologie, etc. étudient sous plusieurs angles le domaine afin d'y apporter leur savoir-faire (Mangenot 2010, p. 23-25). La nécessité alors d'une collaboration parmi ces branches peut, en raison de

l'étanchéité qui assez souvent les distinguent, ralentir le développement du secteur (Albero et Thibault 2004, p. 35-52).

Albero et Thibault sonnent également l'alarme contre « le traitement institutionnel » de la formation distancielle et de l'autoformation. C'est un paramètre qui empêche la mise en place de nouveaux modèles de formation et favorise des séparations qui ne facilitent nullement l'incorporation des dimensions innovantes dans l'enseignement.

L'attachement à des modes traditionnels de transmission du savoir observé dans des contextes socio-politiques divers est un autre élément retardant l'évolution du domaine amplement constaté dans le cadre de la présente étude aussi (cf. chapitre 7.3). Très souvent, c'est le personnel pédagogique même qui s'oppose à la mise en place des nouveaux projets en ligne par crainte de voir certains de ses privilèges établis disparaître (cf. chapitre 7.4). S'accrocher à l'ancien leur procure éventuellement un plus grand sentiment de sécurité professionnelle dans une période de forte augmentation du taux de chômage dans plusieurs pays européens en raison des conditions socio-économiques perturbées.

En même temps, malgré les efforts effectués pour le financement des initiatives de recherche et de conception de programmes de formation à distance, l'investissement dans le secteur se révèle souvent insuffisant. Dans plusieurs cas, la crise financière oblige les dirigeants à procéder à des compressions des ressources prévues en supprimant prioritairement les projets les plus risqués financièrement. De surcroît, un budget pour la promotion et le marketing du produit doit en sus être calculé, ce qui accroît globalement le coût du placement en dissuadant souvent la prise d'initiatives dans le domaine.

La propriété intellectuelle et l'acquisition de droits d'auteurs pour les ressources médiatisées peuvent enfin peser assez lourd sur la balance de la formation. Il est évident que des dépenses pour l'obtention de la documentation doivent être prévues. Tout document audio, vidéo ou écrit disponible en accès libre sur la Toile ne donne pas automatiquement le droit de sa reproduction sans condition. Cependant, les démarches à suivre pour recevoir les autorisations nécessaires sont parfois très chronophages et ne portent pas

toujours leurs fruits. Obtenir les droits de rediffusion d'une émission télévisée ou radiophonique par exemple en prenant contact avec le service clientèle de la chaîne même à des fins strictement pédagogiques peut s'avérer extrêmement difficile. Quand il s'agit de la réutilisation d'un programme à des fins commerciales, le processus devient encore plus compliqué. Si l'on tient compte de l'importance accrue accordée à la présence de ressources authentiques dans l'enseignement d'une langue étrangère, nous pouvons imaginer à quel point cet obstacle peut considérablement freiner le développement des programmes de formation distancielle.

Il est incontestable donc qu'un grand nombre de paramètres empêchant l'évolution du domaine de la formation à distance existent. Pourtant, les chiffres correspondant aux cours virtuels élaborés et au public qui y participe sont en constante hausse, ce qui prouve que ces obstacles ne sont pas incontournables et que peu de facteurs pourraient en substance bloquer la progression galopante du secteur.

7.7 Approche critique des atouts de l'apprentissage en ligne

Comme dévoilé par notre recherche bibliographique et l'étude des cas, les bénéfices que le public, les e-teachers et le centre délivrant la formation pourraient tirer de l'apprentissage à distance restent considérables. Dans la section qui s'entame, nous allons regrouper les principaux aspects avantageux de la méthode en y accordant un regard critique tout en procédant de temps en temps à une comparaison avec des cas similaires de l'apprentissage en face à face afin d'en établir une représentation intégrale.

La personnalisation du contenu et des ressources du cours et leur adaptation au profil, aux individualités et aux lacunes de chaque apprenant, bien que recherchée par chaque type de formation, reste rarement réalisable et sous des conditions bien restreintes dans le mode présentiel. Tout en conservant les atouts d'un enseignement en groupe, la formation à distance donne aux participants la possibilité de profiter d'un contenu individualisé ainsi que d'interagir à leur rythme. Elle constitue aussi un instrument précieux pour le e-formateur afin de bien gérer l'hétérogénéité de son groupe en favorisant un

enseignement flexible et adapté au niveau et au profil de son public. Ainsi, pour chaque type d'apprentissage, des activités variées peuvent être proposées (audio, vidéo, lecture, animation, etc.) et sont capables de répondre aux attentes et aux besoins spécifiques de chaque membre de l'équipe.

Les formes d'expression sont également plus diversifiées en FAD* et s'éloignent du modèle traditionnel pratiqué en présentiel (par tandems, en grand groupe, etc.). Exercer d'autres types de production comme l'expression écrite collective menant à une socialisation des productions écrites est facilement envisageable en ligne (Mangenot 2010, p. 23-25). Les apprenants ne sont pas obligés de produire un document écrit dans le seul but de le rendre le lendemain à l'enseignant étant donné que les outils virtuels permettent de procéder à des simulations des situations tirées de la « vraie vie ». Le devoir artificiel caractéristique d'un cours en salle de type « *Donnez votre point de vue sur tel sujet dans un texte de 180 mots* », présenté souvent sans contexte communicatif ou dans les meilleurs des cas dans un contexte semi-authentique et fabriqué pour les besoins du module, peut facilement être remplacé par des activités communicatives. Réagir à un article publié sur un site Internet concret, participer à des projets d'écriture ou contribuer à la rédaction d'un wiki* sur un sujet précis sont des activités authentiques qui peuvent être demandées aux cyberapprenants. Parallèlement, en donnant accès à ces productions aux autres participants du cours, ces derniers ont la possibilité de les enrichir, d'effectuer des commentaires ou des corrections et de contribuer de cette façon à l'approfondissement de leurs connaissances toujours dans un cadre réel, loin du milieu strictement scolaire.

La possibilité pour chaque apprenant de pouvoir poser ses questions par l'intermédiaire des nombreux outils de communication privée synchrones ou asynchrones est un autre avantage de la méthode (cf. chapitre 1.7). Le participant le moins assuré par exemple pourrait se retrouver dans l'embarras s'il devait réagir en public face à une notion mal comprise. De même, le chef d'entreprise qui suit un cours traditionnel en groupe au sein de son établissement avec ses inférieurs dans la hiérarchie hésitera éventuellement à montrer son incapacité à saisir une notion, par peur de se priver

momentanément de son prestige lorsque ses employés semblent y faire face sans difficulté. En recourant à la messagerie électronique et à d'autres outils asynchrones, les apprenants peuvent se dispenser de ce type de contraintes, poser des questions et recevoir des éclaircissements individualisés dans un moment choisi par eux-mêmes.

Néanmoins, l'obligation de formuler par écrit une question pourrait contrarier une partie du public, surtout ceux qui considèrent que cette même question pourrait être soumise par un autre apprenant ou que la réponse aurait instantanément été délivrée par l'enseignant oralement dans le cas d'un cours en face à face. Le fait donc de devoir rédiger une question pourrait décourager les apprenants les plus réservés de le faire, en laissant ainsi une lacune dans la compréhension d'un élément du cours avec des conséquences parfois irréversibles sur le bon déroulement de l'apprentissage.

En souhaitant par la suite mettre la lumière sur l'aspect financier du modèle distanciel de formation, qui est très souvent perçu comme l'un de ses principaux points forts (cf. chapitre 7.3), nous avons examiné les offres de certains organismes de formation pour savoir si finalement une unité d'enseignement en ligne serait plus avantageuse financièrement par rapport à une même unité en face à face. Nous avons fait en sorte que les offres présentées correspondent aux mêmes critères (nombre d'unités d'enseignement – abrégé en UE^{78*} –, niveau d'apprentissage, durée, etc.). Cette condition n'a pourtant pas pu être entièrement réalisable vu la multitude de paramètres qui sont pris en considération lors de la conception d'un programme par le responsable pédagogique du centre (aspect logistique, demande, disponibilité du personnel, etc.) et leur différenciation en fonction du mode de diffusion du cours (présentiel, distanciel ou mixte).

L'exemple de l'offre des cours de français proposée par l'Institut français de Berlin est assez caractéristique : pour quarante UE* en salle, d'une durée de cinq semaines et destinées à des apprenants d'un niveau débutant en langue cible (A1 du CECR*), l'organisme facture 265 € à la rentrée 2014 (Institut français de Berlin 2014a). L'offre de cours en ligne équivalente,

⁷⁸ Une UE* correspond à 45 minutes de cours.

correspondant à 40 heures de cours étendues sur six mois, revient à 234 € (Institut français de Berlin 2014b). Nous constatons donc une différence de coût de 13,2% en faveur de l'offre virtuelle.

Illustrons cet argument à l'aide d'un deuxième exemple, en considérant cette fois une proposition de cours d'allemand offert par l'Institut Goethe de la ville de Munich : un cours de grammaire et d'écriture, de niveau C1-C2 du CECR*, d'une durée de huit semaines et de trente-sept UE* (cinq UE* hebdomadaires), est proposé au prix de 680 € (Goethe Institut 2014b). En même temps, une offre de cours intitulée « Besser Deutsch Grammatik » apparue sur le site de l'Institut, destinée à l'apprentissage à distance (Deutschkurse per Fernunterricht) pour le même niveau en langue cible (C1-C2) avec un tuteur personnel et d'une durée pouvant s'étaler jusqu'à neuf mois, s'élève à 590 € (Goethe Institut 2014a). Dans ce cas aussi, une différence de coût, ici de 15,3%, en faveur du programme de FAD* est constatée. Afin de mieux visualiser cet écart, nous avons élaboré la figure ci-dessous (fig. 29) :

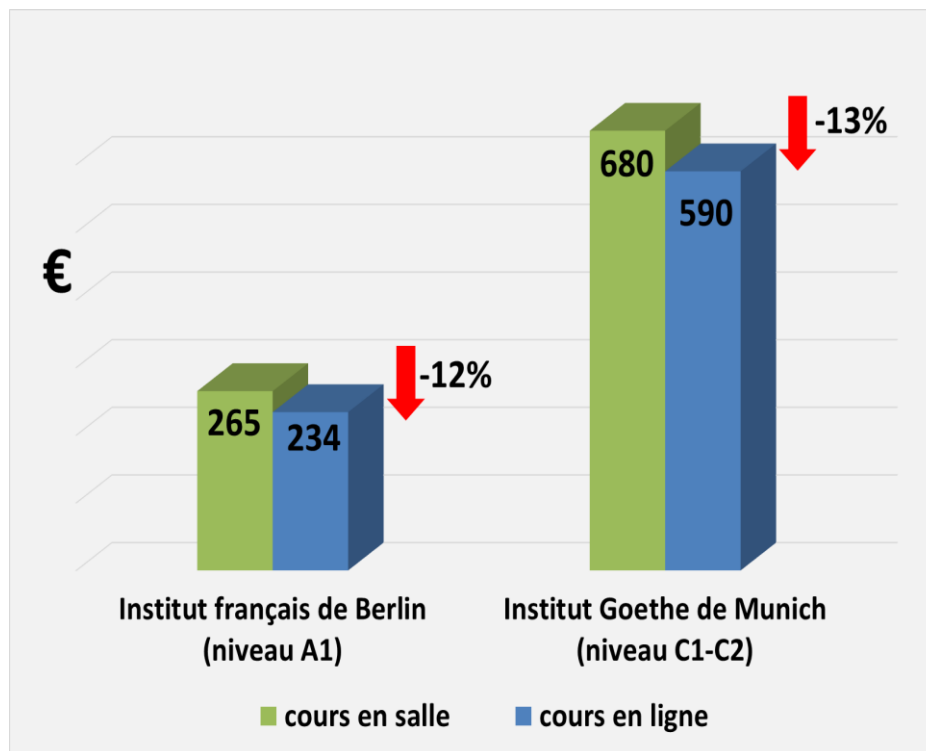


Figure 29 : Paradigme de comparaison absolue et proportionnelle du coût des cours en salle et en ligne (sources : cf. texte au-dessus)

Si nous tenons compte également du fait que la participation à un cours en ligne entraîne la suppression des frais de déplacement, de parking, de garde d'enfant et de tous ceux qu'implique la présence physique au cours, il devient évident que l'avantage du point de vue financier peut globalement être attribué à l'offre numérique.

Se libérer des contraintes spatiotemporelles constitue un autre élément attractif et indéniable pour les adeptes de la méthode (cf. chapitre 6). Les cours virtuels sont accessibles dans leur majorité 24 heures sur 24, tous les jours de la semaine voire dans des conditions où des difficultés de déplacement rendraient la présence physique en classe impossible (maladie, handicap, conditions météorologiques extrêmes, grève des transports en commun, distances longues, manque de temps, etc.). En mode virtuel, c'est donc à l'apprenant de fixer ses horaires et le rythme avec lequel il souhaite avancer en fonction de son emploi de temps et de ses contraintes personnelles tout en respectant ses engagements professionnels ou familiaux.

L'absence de ce type d'obligation permet à l'organisme de formation également d'effectuer des économies. Les frais d'entretien de locaux (loyer, électricité, chauffage, personnel de sécurité, service de nettoyage, etc.) pour les cours en question n'existent plus. Dans une période où plusieurs établissements supérieurs redoutent le résultat des débats autour de la suppression des frais d'inscription des étudiants, qui réduirait d'un tiers leur budget officiel pour la rentrée 2013⁷⁹, les cours proposés par les universités virtuelles par exemple pourraient y remédier : le pédagogue est payé une fois pour concevoir le cours qui ensuite est ouvert à un nombre presque illimité d'étudiants et dispensé par un personnel pédagogique réduit. Cette analyse réfute donc l'argument sur les coûts de développement élevés de la e-formation utilisé par certains organismes qui se montrent peu enclins à l'expérimenter en raison d'une pénurie financière.

Cet assouplissement voire absence des contraintes de temps et d'espace dans une unité de FAD* constitue aussi un atout supplémentaire au profit des

⁷⁹ Les enquêtes nécessaires à la réalisation de cette thèse à propos des frais universitaires ont été effectuées en 2013.

nombreux apprenants provenant de milieux socio-économiques défavorisés ou exclus du système scolaire traditionnel en rendant l'accès au savoir envisageable pour tout public et en touchant de nouveaux utilisateurs (Audet 2006, p. 45 ; Henri 2003; Mangenot 2010, p. 23-25). D'après les experts de la sociologie, ce trait particulier d'un apprentissage à distance pourrait également contribuer à la décentralisation de l'éducation (Zhang 2005, p. 21-34).

Quant à la qualité même de l'apprentissage à distance, elle se révèle très souvent supérieure à son équivalente en face à face. C'est un mode d'enseignement qui apporte de nouvelles expériences, en promouvant l'autonomie dans l'apprentissage, une plus large indépendance d'action et la gestion libre du temps (Kicherer 2010). En outre, par l'encouragement de l'apprentissage en autonomie, les apprenants renforcent la maîtrise ainsi que la conscience qu'ils ont de leur apprentissage (Conseil de l'Europe 2001, p. 46). Il est pourtant à signaler qu'une autonomie absolue dès les premières étapes de l'apprentissage à distance devrait être évitée étant donné qu'elle pourrait briser la qualité du dispositif (Mangenot 2010, p. 23-25).

La pédagogie active⁸⁰ – préconisée par les grands pédagogues comme Piaget et Montessori – peut plus facilement être appliquée par l'intermédiaire du numérique (apprentissage par projets, jeux de rôles numériques, etc.). Le contenu du cours est interactif et les notions même les plus abstraites, comme certaines notions grammaticales par exemple, peuvent être saisies à l'aide des simulations apparentes multiples. Les participants ont la possibilité aisément et individuellement de procéder à des révisions du contenu étudié à travers des exercices bien variés et d'avoir accès aux ressources audio et vidéo à tout moment et autant de fois qu'ils le souhaitent.

Un autre facteur positif pour les personnes choisissant ce mode d'apprentissage, surtout dans le cadre des études universitaires, est la répercussion des diplômes délivrés par les universités virtuelles dans le marché de travail. Il convient de mentionner qu'avec le développement du secteur et la professionnalisation des outils en ligne, la qualité des études

⁸⁰ La pédagogie active « a pour but de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages, afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche » (Pour ta classe 2014).

distancielle s'est développée aussi en offrant à ses diplômés de bonnes chances pour la recherche d'un emploi. Dans une époque où la maîtrise des nouvelles technologies constitue un atout avéré et fait partie des critères de plus en plus appréciés par les employeurs, un titulaire du virtuel ayant abondamment pratiqué l'utilisation de médias pendant ses années d'études verra vraisemblablement ses chances de réussir professionnellement se multiplier (Studium-Ratgeber 2014).

En se focalisant sur le personnel pédagogique et en opposition avec l'opinion inverse de certains professionnels du terrain, nous apercevons que la distance lui procure également une série d'avantages à exploiter. La mise à jour des références pédagogiques devient très simple en offrant l'accès à du matériel actualisé de haut niveau. Les travaux écrits peuvent être instantanément corrigés, notés et restitués en quelques secondes en lui épargnant du temps précieux qu'il pourra consacrer par la suite à d'autres devoirs dérivés de son métier comme par exemple la planification de son enseignement. La possibilité d'interaction avec des collègues d'autres universités et disciplines – un échange qui peut se révéler très fructueux – est aussi offerte au e-formateur par la voie du numérique (Universität Paderborn 2013).

Un paramètre à prendre enfin en considération est le fait que l'apprentissage à travers des outils technologiques rend le processus éducatif plus abordable pour les adolescents et jeunes adultes qui, depuis la domination du monde des écrans, sont plus familiarisés aux sources « non écrites » (D'Hautcourt et Zaccà 2004).

Il a donc été prouvé à l'aide de multiples exemples analysés que le e-learning œuvre au profit de la majorité des personnes et organismes impliqués. Il s'agit d'un dispositif entièrement synchronisé avec les besoins de l'homme actuel pour lequel les avantages de l'utilisation des nouvelles technologies sont de plus en plus prégnants au sein d'une société moderne caractérisée par des rythmes de vie de plus en plus intenses.

7.8 Suggestions pour aller plus loin

Comme nous l'avons constaté à travers l'étude menée dans les sections précédentes, des aspects rédhibitoires rencontrés dans des apprentissages virtuels pouvant peser contre leur mise en place et conduire jusqu'à l'abandon existent et renforcent le besoin de rechercher des solutions en faveur de la méthode d'apprentissage distanciel. Des remèdes contre ce genre de situations embarrassantes de nature multiple, auxquels nous avons déjà renvoyés partiellement dans les parties antérieures, sont amplement envisagés par les spécialistes du domaine. Avant de clore le présent travail de recherche, un éventail des solutions focalisées sur les difficultés les plus souvent exposées dans la bibliographie ou signalées par notre échantillon d'enquête sera présenté.

Comme nous l'avons évoqué, suivre un apprentissage en ligne ne présuppose pas la présence physique d'un enseignant. En raison de cette caractéristique, il exige une technique avancée d'autodiscipline qui semble préoccuper certains participants. Néanmoins, pour plusieurs spécialistes, la maîtrise de soi-même et la technique d'autoévaluation seraient des stratégies transmissibles dans le cadre d'un enseignement. En même temps, le concepteur en sa personne, à travers l'organisation de son programme éducatif, pourrait privilégier ces moyens. Un planning de formation rigoureux par exemple avec de dates limites de travaux à rendre et des étapes à franchir fixées strictement dès le début de la programmation de l'unité de la FAD* facilite une bonne gestion du temps même pour les personnes les moins autodisciplinées. En vue d'accompagner les apprenants dans leur parcours d'autoévaluation, des simulations d'épreuves (tests blancs) sont très souvent à leur disposition aussi.

L'autonomie que ce mode d'apprentissage met en avant, que ce soit pour un public d'adultes ou de mineurs, se révèle être parfois une arme à double tranchant. Pour cela, selon Mangenot, il ne faudra jamais prévoir une liberté excessive chez les apprenants au risque de mettre en danger voire en échec la méthode. Il propose par contre une autonomisation progressive des utilisateurs par l'intermédiaire d'un accompagnement pédagogique bien visible qui laisse le

temps nécessaire au public de gérer cette indépendance en sa faveur (Mangenot 2010, p. 23-25).

Un degré d'insatisfaction dû au manque de personnalisation de l'enseignement en ligne suivi est également constaté par plusieurs sources. Par ailleurs, l'absence ou la présence très restreinte de la relation psycho-affective avec les autres cyberélèves et les intervenants en mode distanciel, accompagnée d'un sentiment d'isolement, est un autre paramètre nécessitant une analyse supplémentaire. Des fonctionnalités mises en place dans ce but (espaces d'interaction comme le chat* ou les forums de discussion*) ne semblent pas avoir résolu efficacement le problème et elles sont souvent accueillies de façon plutôt neutre par le public. Cependant, comme le soulignent Develotte et Mangenot depuis la fin des années 1990, il a été dévoilé que cette faible contribution à ces espaces provient plus de l'incapacité du tuteur à fixer de façon évidente les objectifs de ces « rencontres » virtuelles que d'une circonspection à échanger en ligne. Afin de surmonter donc à fond cette difficulté, ils ont proposé des tâches collectives formulées de façon bien concrète pour l'exploitation de ces outils et ils ont presque immédiatement enregistré une hausse considérable de la participation, accompagnée des phénomènes d'ordre socio-affectif et de l'établissement d'un lien social observé (Develotte et Mangenot 2004, p. 309-333).

En même temps, en vue de renforcer l'aspect psycho-affectif de l'apprentissage en ligne, des séances d'audioconférences* ou de vidéoconférences* peuvent être organisées pour des conversations en temps réel et le courrier électronique peut être utilisé afin de rendre la communication encore plus efficace. La personnalisation du cours devient également à l'aide des messages enregistrés et des vidéos. L'apprentissage mixte (cf. chapitre 1.5) combinant le distanciel avec quelques heures de présence physique dans le centre de formation pourrait aussi en être un remède. Dans le but d'augmenter l'interactivité de l'enseignement, des systèmes de partage d'écran donnant aux étudiants la possibilité de voir les démonstrations du e-teacher sur son ordinateur et des tableaux interactifs* pour la publication des

messages sont également prévus dans la plupart des unités en ligne (Universität Paderborn 2013).

À signaler que dans le monde du e-learning, le facteur le plus fondamental n'est pas la première composante de l'expression, c'est-à-dire la lettre « e », mais le mot « learning », soit l'apprentissage. Il ne faudra pas confondre le savoir avec l'information, qui qualifie de « programmes de formation à distance » les simples liens de diffusion de matériel (Dimitrakopoulou 2004). La visée de la formation en ligne devra être le traitement en profondeur des informations fournies et la participation active des apprenants qui, en combinaison avec l'interaction, la communication et l'approche critique, vont contribuer à l'acquisition du savoir (Kokkinos 2006; Vasilakis 2006).

Des contraintes techniques comme l'absence de connectivité ou la connectivité restreinte, les programmes lourds à gérer, des problèmes d'électricité ou l'accès limité aux nouvelles technologies* sont également assez souvent mentionnées comme des facteurs importants de démotivation chez les apprenants. Il est vrai que chaque établissement chargé d'un programme d'apprentissage à distance doit parallèlement être équipé convenablement en vue de faire face à des situations imprévues de ce type et de garantir la poursuite de l'activité entamée avec le moins de répercussions possible tant pour le centre que pour les participants.

Gueraud et Cagnat ont analysé les différentes possibilités d'assistance technique proposées selon les plateformes d'apprentissage* adoptées pour la mise en place d'un programme de FAD*. Un support automatique, activé en même temps que le commencement de la formation, est souvent disponible pour les participants (comme par exemple dans le cadre du projet FORMID⁸¹). Très fréquemment, c'est au tuteur de déterminer le type de soutien à apporter en adéquation avec le progrès de l'apprentissage et à travers les espaces de communication réservés à cette fin (Gueraud et Cagnat 2004, p. 377-383).

Ghirardini et son équipe ont étudié les différentes technologies susceptibles de résoudre les difficultés rencontrées en raison d'une soudaine

⁸¹ Sigle pour Formation interactive à distance

absence ou d'une réduction de connectivité au réseau en procédant à une analyse des propositions pour la quasi-totalité des problèmes techniques qui peuvent empêcher ou interrompre une unité de FAD* (Ghirardini 2011, p. 113). De ce fait, ils retiennent trois recommandations que nous allons présenter par la suite.

Des logiciels LMS* hors ligne (blackboard, Agilix backpack, Meridian, etc.) sont disponibles en rendant possible le téléchargement du matériel sans avoir à accéder à la Toile. Cependant, pour la mise à jour des ressources d'apprentissage dans le cadre d'utilisation de ce type de programmes, l'accès à Internet est prérequis.

À la condition essentielle que l'architecture client-serveur⁸² soit maîtrisée par l'équipe technique du centre, les spécialistes font référence également au fonctionnement des plateformes LMS* et LCMS⁸³ établies sur un réseau local (LAN⁸⁴). Par l'intermédiaire de ce modèle, des ressources numériques sont à la disposition des apprenants après installation d'un logiciel LMS* sur leurs postes d'ordinateur ne nécessitant pas d'accès à Internet. Dans ce cas, l'actualisation du contenu reste possible à travers des moyens de stockage mobiles (CD-ROM*, clés USB, DVD, etc.).

Les technologies d'apprentissage mobile ou m-learning, très amplement utilisées dans les pays en voie de développement (Pakistan, Nigeria, Angola, Ghana, Kenya, Tanzanie, etc.) où l'accès à Internet n'est pas toujours assuré dans des espaces éloignés, constituent une troisième possibilité de poursuite d'un apprentissage à distance dans des cas de connectivité problématique. Il s'agit des outils moins coûteux et plus facilement transportables comme les ordinateurs de poche, les téléphones portables et les assistants numériques personnels (PDA⁸⁵) autorisant une communication virtuelle (partage de ressources, recours à des conseils, mise en pratique instantanée des

⁸² L'architecture client-serveur est « une architecture logicielle dans laquelle les programmes d'application, dits *clients*, font appel, dans le cadre d'un réseau, à des services génériques distants fournis par des ordinateurs appelés *serveurs* » (Larousse 2000).

⁸³ Learning Content Management System

⁸⁴ Local Area Network

⁸⁵ Personal Digital Assistant

connaissances, publication des bulletins de notes, entraide, etc.). Ces moyens sont mobilisés dans des établissements scolaires, mais aussi dans le monde professionnel et le secteur public. Plus précisément, des plateformes d'apprentissage* ou des systèmes d'enseignement comme le Ad-Connect ou le LIVES⁸⁶ sont mises en place et sont chaleureusement accueillies par le public. À titre indicatif, nous pourrions citer l'exemple de la réalisation d'un projet pilote de post-alphabétisation à travers des appareils mobiles au Pakistan destiné essentiellement à des femmes. En vue d'exercer leur aptitude à lire et à écrire, les participant(e)s au programme ont reçu sur un téléphone mobile que le programme avait mis à leur disposition un grand nombre de messages SMS. Par la suite, ils/elles ont été invité(e)s à lire ces messages, à les copier et à répondre aux questions qui y étaient posées. Les résultats du projet ont été jugés plus que satisfaisants et ont renforcé la motivation du public.

Pourtant, un certain nombre de limites d'ordre technique et pédagogique rendent parfois ces technologies portables moins attractives et empêchent leur expansion. Il s'agit en effet de moyens assez fragiles et peu adaptés à la manipulation d'un grand volume de données en raison de la petite dimension des écrans. En même temps, ils nécessitent un développement du réseau des télématiques rapide et des outils normalisés et à des prix abordables, ce qui n'est pas toujours le cas sur des marchés de faible concurrence. Du point de vue pédagogique, le nombre de stratégies pédagogiques convenables reste assez limité et les techniques d'évaluation de l'évolution de l'apprentissage sont presque insignifiantes.

Selon Ghirardini toutefois, des solutions afin de surmonter ces difficultés existent. Pour les limites concernant l'aspect pédagogique de la formation via le m-learning, l'application d'un apprentissage focalisé sur les besoins de l'apprenant ainsi que de nouvelles approches mieux accommodées et adaptées aux dispositifs portables doivent être mises en place. Il est essentiel que le mode de diffusion différencié du matériel par rapport au e-learning soit pris en considération et que l'élaboration d'autres outils d'évaluation pour le suivi de l'apprentissage soit mise en valeur. En mettant en avant des initiatives

⁸⁶ Learning through Interactive Voice Educational System (Canada)

locales des opérateurs de télécommunication et en procédant à l'utilisation de systèmes graphiques plus simples et des applications moins lourdes, certains problèmes de nature technique pourraient également être contournés.

Des remèdes contre les difficultés fréquemment mentionnées par les participants comme le manque de soutien sur plusieurs plans, le sentiment d'isolement et l'absence de l'aspect psycho-affectif ont été analytiquement cités dans les paragraphes qui précèdent. En guise de conclusion, nous avons jugé intéressant de donner sous forme de tableau un aperçu schématique des services que le centre de formation distancielle et le cyberenseignant peuvent proposer aux étudiants pour que ces derniers affrontent les difficultés rencontrées, les gèrent et voient leur motivation renforcée (tableau 5) :

Cognitif	Concepts	Associations professionnelles, bibliothèques, laboratoires, groupes et centres de recherche, colloques et conférences, autres institutions/études avancées, actualités du domaine (annonces, bulletins, publications), encyclopédies, comptes-rendus (livres, colloques), évaluation des préalables et des acquis, mise à niveau
	Méthodologie	Guide de méthodologie générale (lecture, rédaction, recherche documentaire, etc.), guide technique (informatique, logiciel), guide ou cours de langue, soutien aux études (gestion du temps, du stress, travail d'équipe, etc.), guide de méthodologies scientifiques (statistiques, etc.), aide à la traduction, logiciels

	Administration	Institutions, programmes, cours, formulaires, règlements, annuaires des téléphones (bottin), aide financière, biographie des professeurs, calendrier universitaire, coordonnées du campus, photocopiés des cours, relevés de notes, boîte à suggestions, contrats (d'apprentissage, de travail d'équipe, de respect de l'éthique, etc.), cheminements dans les programmes
	Socio-affectif	Vie associative, réseau de soutien par les pairs, parrainage, soutien/consultation psychologique, tests diagnostics, discussions informelles, conseils sur l'emploi, résolution de plaintes ou conflits
	Motivationnel	Avantages du programme, tutorats, séminaires d'intégration, possibilités d'emploi ou de stage (postes, employeurs, etc.), témoignages de finissant(e)s, témoignages de praticiens, trace des progrès faits, services (pour handicapés, petites annonces, pages Web* personnelles, etc.), jeux
	Métacognitif	Autoévaluation formative (modes d'apprentissage, etc.), stratégies d'études, préparation d'un portfolio ⁸⁷ , sondage.

Tableau 5 : Exemples de services de soutien proposés aux étudiants dans le cadre d'une FAD*, selon le plan en cause (Audet 2006, p. 56)

⁸⁷ Le portfolio « permet à un individu d'enregistrer et de présenter différentes facettes de sa biographie langagière. Il s'agit [...] d'y faire mention non seulement des certifications ou validations officielles obtenues dans l'apprentissage de telle ou telle langue, mais aussi d'y enregistrer des expériences plus informelles de contact avec des langues et cultures autres » (Conseil de l'Europe 2001, p. 132).

8. Conclusion

François Mangenot déclarait lors d'une conférence en 1996 : « ... un ordinateur sera toujours infiniment plus limité qu'un être humain, mais [...] l'homme peut donner plus d'efficacité à son intelligence en utilisant l'ordinateur » (Mangenot 1996). Des progrès énormes ont été faits depuis. Il est révélateur que dans les pays étudiés, pour tous les secteurs et tous les niveaux d'enseignement, les chiffres de l'offre des cours électroniques sont en constante augmentation. Ce qui prouve la demande accrue en unités de télé-enseignement de la part du public. Il est cependant certain que la situation est encore loin d'être idyllique. Beaucoup de recherche et de progrès sont encore à effectuer pour que la e-formation soit efficace et accessible à tout public.

Nous arguons du fait que davantage de recherche est exigée afin que les rôles et les exigences des étudiants soient rendus clairs. Pour réussir à percevoir les conditions exactes sous lesquelles ces derniers pourraient devenir réellement autonomes en se passant totalement de la présence physique d'un enseignant, il y a encore un long chemin à parcourir. Par ailleurs, avec l'utilisation des environnements d'apprentissage ouvert et à distance (ODL), nous devons étudier plus profondément la question pédagogique complexe de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (Kalogiannakis et al. 2006, p. 213-218).

Les dangers que le réseau télématique aux services innombrables peut engendrer constituent un autre paramètre à prendre en considération lors de la conception de programmes de formation en ligne. Les risques détectés par le présent travail seraient susceptibles de freiner sensiblement tout effort d'évolution du secteur (surtout vers un public jeune). Il faudra qu'un perfectionnement des techniques de protection des internautes contre les abus du monde électronique précède la mise en place de nouveaux projets.

Nous avons également constaté que l'offre des cours virtuels ne correspondait pas toujours, ni au niveau quantitatif ni au niveau qualitatif, à la demande et laisse souvent le public potentiel insatisfait en l'obligeant à reculer vers des dispositifs de formation plus traditionnels et peu novateurs. Fréquents sont les cas où le marché perd significativement de la clientèle à cause d'une

8. Conclusion

mauvaise planification et mise en place d'un programme ne tenant pas compte des réelles attentes du public ou d'une promotion insuffisante et approximative du produit.

Pourtant, il a été rendu évident que des solutions pour la majorité des paramètres pouvant démotiver le public existent. La question est de savoir si le personnel chargé de la e-formation une fois cette dernière mise en place, et qui constitue sans doute le seul anneau de la chaîne du programme entrant en contact direct avec les apprenants, est dans la mesure de renseigner convenablement le public à ce propos. La formation insuffisante des tuteurs et des e-formateurs – qui assez souvent sont des personnes sans connaissances spécifiques autour de la matière – constitue-t-elle éventuellement un facteur de perte de confiance de la part du public vis-à-vis de ce mode de formation ? Il est vrai que cette chute de motivation peut parfois s'avérer négativement déterminante étant donné que les clients potentiels ne sont pas toujours prêts à offrir une « deuxième chance » à un produit qui ne les a pas convaincus de son efficacité lors de sa première utilisation.

Le paramètre de la formation du personnel concevant et animant une unité de télé-enseignement n'est pas donc à négliger. Il paraît cependant assez souvent sous-estimé par les responsables des programmes, avec des conséquences parfois néfastes sur la qualité de l'enseignement. Le besoin d'une intégration de la matière dans le cadre des cursus universitaires des futurs enseignants des langues demeure fondamental. Le programme d'études académique qui comporte déjà depuis des années un grand volume de matières autour de la planification didactique et l'animation d'un cours en présentiel devrait également s'allier à l'évolution de la société actuelle en proposant des unités d'apprentissage équipant les étudiants face à l'organisation et l'animation d'un cours en ligne. Pour ce faire, il convient tout d'abord de déterminer le cadre institutionnel en élargissant les droits professionnels des diplômés du secteur et/ou en imposant éventuellement des sanctions respectivement dans des cas où du personnel amateur est chargé de la mise en place d'une formation en ligne.

Le présent travail a donc pu mettre la lumière sur les opinions diverses autour du monde de la e-formation en apportant sa pierre à cet édifice international de recherche. Les données les plus actuelles ont été recueillies en amenant parallèlement à beaucoup de questionnements et en ouvrant des pistes qu'il serait souhaitable de continuer à approfondir. Une prochaine activité d'étude pourrait se pencher de façon plus pointilleuse sur la vision des enseignants face à la domination de ce mode de transmission du savoir. Étant donné que ce dispositif de formation s'aligne parfaitement sur les caractéristiques du mode de vie moderne et se répand de plus en plus, la poursuite de l'investigation dans le but de son perfectionnement reste capitale.

9. Bibliographie

Albero Brigitte. (2003). *Autoformation et contextes institutionnels d'éducation et de formation : une approche socio-historique*. Paris : Hermès Science/Lavoisier.

Albero Brigitte et Thibault Françoise. (2004). *Enseignement à distance et autoformation à l'université : au-delà des clivages institutionnels et pédagogiques ?* Paris : Hermès Science/Lavoisier.

Anderson Ross. (2001). *Security Engineering : A Guide To Building Dependable Distributed Systems* (2 ed.) : John Wiley and Sons.

Arulampalam Wiji et al. (2005). Effects of in-class variation and student rank on the probability of withdrawal : cross-section and time-series analysis for UK university students. *Economics of Education Review*, 24, 252-262.

Assie Guy Roger et Kouassi Roland Raoul. (2007). École pratique de la chambre de commerce et d'industrie. *Cours d'initiation à la méthodologie de recherche*. Repéré le 27.11.2014 à l'adresse : http://www.ecolechambrecommerce.org/pdfs/cours_de_methodologie_et_de_recherche.pdf

ATILF (Ed.) (2001) Le trésor de la Langue française informatisé : CNRS et Université de Lorraine

Audet Lucie. (2006). Pour franchir la distance. Guide de formation et de soutien aux enseignants et formateurs en formation à distance. 13, 38, 43, 45. Repéré le 25.06.2012 à l'adresse : www.refad.ca

Babylon. (2010). Babylon 10 dictionnaire en ligne. Repéré le 27.01.2015 à l'adresse : http://dictionnaire.babylon.com/carte_video/

Barrière Isabelle. (2011). *Quelle formation TIC pour les enseignants ?* Communication présentée à Intégrer le E-learning : la place des enseignants, Paris.

Barron Ann. (1999). A Teacher's Guide to Distance Learning. Repéré le 20.05.2012 à l'adresse : <http://fcit.coedu.usf.edu/distance/default.htm>

Bathelot Bertrand. (2014). Définitions Marketing. Repéré le 16.12.2014 à l'adresse : <http://www.definitions-marketing.com/Definition-Biais-de-selection>

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus Wissenschaft und Kunst. (2008/2009). *Bildungsplan Gymnasium*. Repéré le 20.01.2015 à l'adresse : http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_F_2f_bs.pdf.

Bernstein Basil. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity : Theory, Research, Critique*. London : Taylor and Francis.

Biannic Cécile et Urien Bénédicte. (2007). Le e-learning : une présentation générale (p. 9). Toulouse : IAE.

Bild.de. (2012). Online-Unterricht : Das ist Deutschlands erste virtuelle Schule. Repéré le 16.03.2013 à l'adresse : <http://www.bild.de/digital/multimedia/multimedia/multimedia-erste-video-schule-in-deutschland-eroeffnet-27317930.bild.html>

Blanvillain Odile. (1993). L'EIAO de langues : quelques réflexions. *EPI*, 71.

Boudaquin Agnès et Jobard Annie. (2008). Hommes, femmes : à chacun son métier. Repéré le 20.05.2013 à l'adresse : http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=16&ref_id=18349

Bourdages Louise. (1996). La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance. *Revue Distances*, 1, 51-68.

Brewer Ernest et al. (2001). *Moving to online : making the transition from traditional instruction and communication strategies*. Thousand Oaks : Corwin Press.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2012). Digitale Medien in der beruflichen Bildung. Repéré le 08.09.2013 à l'adresse : <http://www.qualifizierungdigital.de/>

Burton John et Merrill Paul. (1991). Needs assessment : Goals, need and priorities *Instructional design : Principles and applications* (2 ed., p. 17-43). Englewood Cliffs, New Jersey : Educational Technology Publications.

Cararigas. (2014). E-learning - formes d'enseignement. Repéré le 14.02.2015 à l'adresse : <http://www.cararigas.edu.gr/company-profile/ekpaifeytiko-programma>

CERIMES. (2013). *Rapport d'activités*.

CERIMES. (2014). Présentation du CERIMES. Repéré le 20.10.2014 à l'adresse : http://www.cerimes.education.fr/le_cerimes/presentation/

Chénard Pierre et Doray Pierre. (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (vol. 67-84). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Chickering Arthur et Ehrmann Stephen. (1996). Implementing the Seven Principles : Technology as Lever. *AAHE Bulletin*, October, 3-6.

9. Bibliographie

Classe scolaire électronique e-classe. (2013). Classe scolaire électronique. Repéré le 20.09.2014 à l'adresse : <http://eclass.sch.gr>

CLIFAD. (2010). Définition de la formation à distance. Repéré le 17.05.2011 à l'adresse : <http://www.clifad.qc.ca/definition-de-la-formation-a-distance.html>

CNED. (2010). CNED : partenariat. Repéré le 03.02.2011, à l'adresse : <http://www.cned.fr/le-cned/institution/partenariat/>

CNED. (2013). CNED en chiffres. Repéré le 06.09.2014 à l'adresse : <http://www.cned.fr/le-cned/institution/chiffres-cned/>

Commission Européenne. (2013). DicoTICE. Repéré le 11.10.2014 à l'adresse : <http://www.tice.ueb.eu/menu2/DicoTICE/Lettre+E/>

Commission générale de terminologie et de néologie. (2007). Livre Blanc - Vocabulaire de l'éducation - Termes et définitions. Repéré le 25.11.2014 à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/33/CTNX0710380K.htm>

Conrad Dianne. (2002). Deep in the hearts of learners : Insights into the nature of online community. *Revue de l'Enseignement à Distance*, 17, 1-19

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (Simone Lieutaud, Trans.). Paris : Didier.

Coste Daniel et Lehman Denis. (1995). Langues et curriculum. Contenus programmes et parcours. *Études de linguistique appliquée*, 98.

Cuq Jean-Pierre (Ed.) (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde : CLE International.

D'Hautcourt Françoise et Zaccai Edwin. (2004, 02.2004). E-Learning : faire rimer « nouvelles technologies » avec « qualité de l'apprentissage ». *Esprit libre*, 19.

Darrell Cain et al. (2003). Support services that matter : An exploration of the experience and needs of graduate students in a distance learning environment. *Revue de l'Éducation à Distance*, 18, 42-56.

Delesalle Cécile et Marquié Gérard. (2014, 02.2014). Twitter : outil de transformation dans le champ éducatif ? *Jeunesse Études et Synthèses*, 18.

Denis Brigitte. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 1, 19-46.

Develotte Christine et Mangenot François. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, 2, 309-333.

Dick Walter et al. (2009). *The Systematic Design of Instruction*. Upper Saddle River NJ : OH : Pearson Ed.

Dieumegard Gilles et Durand Marc. (2005). L'expérience des apprenants en e-formation. *Savoirs*, 7, 93-109.

Dimitrakopoulou Aggeliki et al. (2004). *Technologies des communications à l'éducation des adultes : Approches d'enseignement et outils « Τεχνολογίες των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων : Διδακτικές Προσεγγίσεις και Εργαλεία »*. Communication présentée à ETPE, Athènes.

Dochy Filip et al. (1996). Preliminaries to the implementation of a quality assurance system based on management information and performance indicators *Management Information and Performance Indicators in Higher Education : an International Issue* (p. 69-94). Van Corcum, Assesn/Maastricht.

Dogbe-Semanou Dossou Anani Koffi et al. (2008). Étude comparative de plateformes de formation à distance dans le cadre du projet @2L.

DOMI Institut. (2014). École spécialisée dans la formation à distance. Repéré le 11.2014 à l'adresse : <http://www.institut-domi.ch/formation-distance/>

Dorais Sophie. (2003). La persistance aux études, défi premier en formation à distance. *Pédagogie collégiale*, 16(4), 9.

E-learning expo. (2013). *5^e exposition e-learning de Grèce*. Repéré le 22.11.2014 à l'adresse : <http://www.elearningexpo.gr/index.php/el/>

E-learning expo. (2015). Repéré le 12.12.2014 à l'adresse : <http://www.e-learning-expo.com/>

ECB Check. (2010). Repéré le 09.02.2015 à l'adresse : <http://www.ecb-check.org/>

Eduscol. (2012). E-formation, E-learning, notions de temps. Repéré le 10.10.2012 à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-de-temps/synchrone-asynchrone>

Eduscol. (2014). Soutenir la production et les usages de ressources numériques adaptées pour la scolarisation des élèves en situation de handicap. Repéré le 12.12.2014 à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid56842/soutenir-la-production-et-les-usages-de-ressources-pedagogiques-numeriques-adaptees.html>

Efstathiadis Stathis. (1998). *Seuil pour le grec moderne « Κατώφλι για τα νέα Ελληνικά »* : Conseil de l'Europe.

Ek Jan. (1998). *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes* (vol. 1). Strasbourg : Conseil de l'Europe.

9. Bibliographie

Établissement de Jeunesse. (2011). Établissement de Jeunesse et de Formation tout au long de la vie. Repéré le 10.11.2014 à l'adresse : <http://www.inedivim.gr/>

Febelfin (Writer). (2012). Amazing mind reader reveals his « gift ». In Febelfin (Producer), *Campagne Dave*. Brussels, Belgium.

Fichez Elisabeth. (2002). L'innovation pédagogique au risque de l'industrialisation. *Éducation Permanente*, 152, 171-184.

FIED. (2012a). Étudier à distance, c'est possible ! Repéré le 08.09.2013 à l'adresse : http://www.fied.fr/_attachments/plaquette-article/Plaq-FIED_v5-web_13-14.pdf?download=true

FIED. (2012b). Présentation de la FIED. Repéré le 09.09.2013 à l'adresse : <http://www.fied.fr/fr/a-propos-de-nous/la-fied.html>

Fleming Mike. (2010). *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation - Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*. Communication présentée à : Les objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues - Éducation plurilingue et interculturelle - Langues dans/pour l'éducation.

Fragebogen.de. (2014). Vor- und Nachteile der schriftlichen Befragung. Repéré le 16.12.2014 à l'adresse : <http://www.fragebogen.de>

Gagné Robert. (1985). *Conditions of learning* (4th ed.). New York : Holt, Rinehart and Winston.

Garison Randy et Anderson Terry. (2003). *E-Learning in the 21st A Framework for Research and Practice*. London : RoutledgeFalmer.

Gerl Herbert et Pehl Klaus. (1983). *Evaluation in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn : Bad Heilbrunn.

Gerlach Vernon et Ely Donald. (1980). *Teaching and Media : A Systematic Approach* (2nd ed.). Boston, MA : Allyn and Bacon.

Ghirardini Beatrice et al. (2011). Méthodologies pour le développement de cours e-learning. Un guide pour concevoir et élaborer des cours d'apprentissage numérique. *FAO* 113, 132

Glikman Viviane. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning » : panorama des formations ouvertes et à distance*. Paris: Presses Universitaires de France.

Goethe Institut. (2014a). Besser Deutsch Grammtik. Repéré le 03.12.2014 à l'adresse : <http://www.goethe.de/lrn/prj/fer/kur/olg/deindex.htm>

- Goethe Institut. (2014b). Deutsch Lernen in München - Grammatik und Schreiben. Repéré le 03.12.2014 à l'adresse : <http://www.goethe.de/ins/de/ort/mue/kur/deindex.htm2014>
- Gueraud Viviane et Cagnat Jean-Michel. (2004). *Suivi à distance de classe virtuelle active*. Compiègne, France : Université de Technologie de Compiègne.
- GUnet. (2014). Réseau académique panhellénique. Repéré le 05.12.2014 à l'adresse : <http://www.gunet.gr/01.php>
- Harvey Lee et al. (1992). *Democratising Quality*. Communication présentée à : 7th Conference on Assessment in Higher Education.
- Henri France. (2003). Les campus virtuels, pourquoi et comment *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : de Boeck.
- Heutte Jean et al. (2013). E-portfolio : enjeux et recommandations. Livre blanc « La démarche ePortfolio dans l'enseignement supérieur français ». Repéré le 12.04.2013 à l'adresse : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actualites_2013/87/0/ePortfolio_cahier1-VDEF_249870.pdf
- Hinduja Sameer et Patchin Justin. (2009). *Bullying Beyond the Schoolyard : Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications (Corwin Press).
- Howland Jane L. et Moore Joi L. (2002). Student perception as distance learner in internetbased courses. *Distance Education*, 23, 183-195.
- Institut français de Berlin. (2014a). 5-WOCHEN-FRANZÖSISCHKURSE - HALB-INTENSIV. Repéré le 01.11.2014 à l'adresse : <http://www.institutfrancais.de/berlin/cours-de-francais-611/Cours-hebdomadaires/5-semaines/>
- Institut français de Berlin. (2014b). Französischkurs für Privatpersonen. Repéré le 01.11.2014 à l'adresse : <http://www.institutfrancais.de/berlin/cours-de-francais-611/Cours-hebdomadaires/5-semaines/>
- ISO. (1999). Élaboration des normes - comités techniques. Repéré le 08.06.2012 à l'adresse : http://www.iso.org/iso/fr/standards_development/technical_committees/other_bodies/iso_technical_committee.htm?commid=45392
- Jasor Muriel. (2010). Le Marché des langues se consolide et se délocalise. *Les Échos*.
- Johnson Burke et Onwuegbuzie Anthony. (2004). Mixed Methods Research : A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33, 14-26.

9. Bibliographie

Kalogiannakis Michalis. (2004). *Réseaux pédagogiques et communautés virtuelles : des nouvelles perspectives pour les enseignants*. Paris : L'Harmattan.

Kalogiannakis Michalis et al. (2006). Teacher's Role in a Changing Education. A Case Study of Asynchronous Education at TEI of Crete. 213-218

Kaufman Roger et al. (2002). *Educational Planning*. New York : Roman and Littlefield.

Keller John. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance : The ARCS Model Approach*. New York : Springer Publication.

Kicherer Rosalinde. (2010). *Virtuelle Hochschule Bayern*. Communication présentée à ESF-Jahreskonferenz, Bamberg.

Kinaze Ali. (2010). Les outils de l'enseignement en ligne. Repéré le 13.08.2012 à l'adresse : <http://www.kinaze.org/les-outils-de-lenseignement-en-ligne/>

Kirkpatrick Donald et al. (2006). *Evaluating Training Programs. The Four Levels* (3 ed.). San Francisco : Berrett-Koehler Publishers.

Klett Verlag. (2013). Moodle Online. Repéré le 11.05.2014 à l'adresse : http://www2.klett.de/sixcms/list.php?page=lehrwerk_extra&titelfamilie=&extra=Moodle-Online

Kokkevi Anna et al. (2011). *Le temps libre des adolescents. Série de volumes thématiques : Adolescents, Comportements et Santé « Ο ελεύθερος χρόνος των εφήβων. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία »*. Athènes : Institut de santé psychique de recherche universitaire.

Kokkinos Dionisios. (2006). *Revue de logiciel éducatif sur internet pour l'éducation supérieure avec spécialisation à la plateforme e-classe «Επισκόπηση Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Λογισμικού για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με Εξειδίκευση στην Πλατφόρμα e-Class »*. Université ouverte hellénique, Athènes.

Kounzeris Athanasios et Konstantatos Menelaos. (2010). *Nouvelles tendances à l'utilisation de l'Internet pour la communication, l'information et le divertissement « Τάσεις στη χρήση του διαδικτύου για επικοινωνία, πληροφόρηση και ψυχαγωγία »*. Athènes : Observatoire pour la Grèce Numérique.

Kozanitis Anastassis. (2005). Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique.

Kwisnek Vincent F. (2005). *Assessing the effectiveness of e-learning Instructional Technologies : Cognitive Aspects of Online Programms*. Hershey, PA : IRM Press.

Labiri-Dimaki Iwanna. (1995). *Sociologie et recherche sociale « Κοινωνιολογία και Κοινωνική Έρευνα »* (2 ed.). Athènes-Komotini : Sakkoulas.

Larousse (Ed.) (2000) Dictionnaire de langue française en ligne. Isabelle Jeuge-Maynard.

Lederer Edouard. (2008). Les langues passent à l'ère industrielle. *Liaisons Sociales Magazine*, 91, 59-68.

Lenoir Yves et Sauvé Lucie. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question. *Revue Française de Pédagogie*, 125, 121-141.

Linn Robert et Grolund Norman. (2000). *Measurement and assessment in teaching* (8TH ed.). Upper Saddle River, New Jersey : Merrill/Prentice Hall.

Lionarakis Antonis. (2005). *Enseignement ouvert et à distance et processus d'apprentissage « Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης »*. Patra : Université hellénique ouverte.

Loisier Jean et Marchand Louise. (2002). Ingénierie pédagogique *Guide des pratiques d'apprentissage en ligne auprès de la francophonie pancanadienne*. Canada : GRAVTI.

Maeroff Gene I. (2003). *A classroom of one : How online learning is changing our schools and colleges*. New York : Palgrave Macmillan.

Makowski Frederic. (2013). Tableau Blanc Interactif TBI. Repéré le 23.01.2015 à l'adresse : <http://www.marche-public.fr/Terminologie/Entrees/TBI-tableau-blanc-interactif.htm>

Mangenot François. (1996). *L'apprenant, l'enseignant et l'ordinateur : un nouveau triangle didactique ?* Communication présentée à Linguaggi della formazione : l'informatica.

Mangenot François. (2010). Formation en ligne. *Le français dans le monde*, 367, 23-25.

Marchand Louise et Loisier Jean. (2004). *Pratiques d'apprentissage en ligne*. Montréal : Chenelière Éducation.

Marquié Gérard. (2012). L'information des jeunes sur Internet : observer, accompagner - Expérimentation d'outils avec des professionnels de jeunesse. *Cahiers de l'action*, 36.

Mason Robin. (1998). Models of Online Courses. Institute of Educational Technology, The Open university. Repéré le 10.11.2013 à l'adresse : http://www.aln.org/alnweb/magazine/vlo2_issue2.Masonfinal.htm

9. Bibliographie

Merrill David. (2007). The Proper Study of Instructional Design. In Dempsey Robert A. Reiser and John V. (dir.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology* (2nd ed.). Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

Metz George. (2002). *Challenges and changes to Tinto's persistence theory*. Communication présentée à : Annual Meeting of the Mid-Western of Educational research Association.

Mignot Elisa. (2007). L'e-learning atteint l'âge de raison. *Les Échos*. Repéré le 25.01.2015 à l'adresse : http://www.lesechos.fr/24/08/2007/LesEchos/19989-049-ECH_l-e-learning-atteint-l-age-de-raison.htm

Ministère de l'éducation nationale. (2013). M@gistère : accompagner la formation continue des enseignants. Repéré le 19.12.2013, à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid72318/magistere-accompagner-la-formation-continue-des-professeurs-des-ecoles.html>

Ministère grec de l'Education nationale. (2013). Réseau scolaire panhellénique. Repéré le 20.12.2013 à l'adresse : www.sch.gr

Mitchell Peter. (2000). Internet addiction : genuine diagnosis or not ? *The Lancet*.

Moeglin Pierre. (1998). *L'industrialisation de la formation. État de la question*. Paris : CNDP.

Molenda Michael. (2003). In Search of the Elusive ADDIE Model. *Performance Improvement*, 42.

MoodleMoot. (2015). MoodleMoot francophone 2015. Repéré le 21.12.2014 à l'adresse : <https://moodle.org/mod/forum/view.php?id=8197>

Newsit. (2012). Prenez garde aux centres de langues électroniques qui donnent des cours à distance. *Newsit*. Repéré le 04.11.2012 à l'adresse : http://www.newsit.gr/default.php?pname=Article&art_id=166278&catid=3&fb_comment_id=fbc_359693307451406_2088139_359711214116282#f2885260e944dd4

Nichols Mark. (2003). A theory for eLearning. *Educational Technology & Society*, 6(2), 1-10.

North Brian et Schneider Günther. (2000). *Fremdsprachen können-was heisst das? Skalen zur Beschreibung Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich : Verlag Rüegger AG.

Odysseia. (2010). Les écoles grecques dans la société de l'information «Ελληνικά Σχολεία στην Κοινωνία της Πληροφορίας». Repéré le 12.06.2013 à l'adresse : <http://odysseia.cti.gr>

OECD. (2002). *Glossaire des principaux termes relatifs à l'évaluation et la gestion axée sur les résultats*. Paris : OECD PUBLICATIONS.

Office de la langue française (Ed.) (2005) Dictionnaire terminologique de l'Office de la langue française.

Online Educa Berlin. (2015). 20th International Conference on Technology Supported Learning & Training. Repéré le 20.12.2014 à l'adresse : <http://www.online-educa.com/>

Owen John. (2006). *Program evaluation : Forms and approaches*. New York : The Guilford Press.

Passerini Katia et Granger Mary. (2000). A developmental model for distance learning using the Internet. *Computers & Education, USA : Pergamon, 34*, 1-15.

PédagoTICE. (2015). Présentation du colloque. Repéré le 21.12.2014 à l'adresse : <http://blogs.univ-tlse2.fr/pedagotice/presentation-du-colloque-2015/>

Perriault Jacques. (2002). *L'accès au savoir en ligne*. Paris : Odile Jacob.

Pour ta classe. (2014). La pédagogie active. Repéré le 06.12.2014 à l'adresse : <http://pourtaclasse.e-monsite.com/>

Power Michael. (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *Revue de l'Éducation Distance, 17 (2)*, 57-69.

Prata Alicina et Lopes Pedro. (2005). Online multimedia educational application for teaching multimedia contents : An experiment with students in higher education *Instructional Technologies: Cognitive Aspects of Online Programs* (p. 31-72). Hershey, PA : IRM Press.

Profetic. (2010). Définition, Dossiers technopédagogiques. Repéré le 20.12.2014 à l'adresse : <http://cursus.edu/article/9382/dossiers-pratiques-technopedagogie-universitaire-par-profetic/#.VJWZ55BhAA>

Purel Christine. (2010). Activités brise-glace. Repéré le 01.03.2015 à l'adresse : http://www.institut-francais.org.uk/pages/malette_pedagogique/3_brise-glace.htm

Ratouit Tiphaine et Véré Emma. (2012). Internet chez les jeunes : du spam au suicide. Repéré le 10.12.2014 à l'adresse : <http://tpe35.eclablog.com/cyberharcelement-p512551>

REFAD. (2015). Les compétences essentielles de l'apprenant en formation à distance. Repéré le 21.12.2014 à l'adresse : http://refad.ca/colloque_2015.html

Rey-Debove Josette et al. (Ed.) (2010) Le CD-Rom du Petit Robert, (2011 ed.).

9. Bibliographie

Rovai Alfred P. et Barnum Kirk T. (2003). On-line course effectiveness : An analysis of student interaction and perceptions of learning. *Revue de l'Éducation Distance*, 18, 57-73.

Saint-Amant Gilles et Audet Lucie. (2002). E-Learning, Blended learning et présentiel : vers un changement de paradigme du produit pédagogique universitaire. *Les Cahiers du Management Technologique*, 11, (3).

Salam Pierre. (2006). *Apports d'un projet d'échanges en ligne à la formation en didactique du français langue étrangère*. Université Stendhal - Grenoble III, Grenoble.

Saleh Imad et Bouyahi Soufiane. (2004). *Enseignement ouvert et à distance : épistémologie et usages*. Paris : Hermès Science Publications.

Sauvé Louise et al. (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les données récentes de la recherche*. Québec.

Schneider Günther et al. (1999). *Europäisches Sprachenportfolio-Portfolio européen des langues-Portfolio europeo delle lingue-European Language Portfolio*. Bern : EDK.

Schnell Rainer et al. (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Oldenbourg : Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

SFR. (2014). Tout savoir sur un PC Zombie. Repéré le 05.02.2015 à l'adresse : http://assistance.sfr.fr/internet_offre-services/securite/pc-zombie/fc-3213-50797

Smith Nick et Brandon Paul. (2008). *Fundamental issues in evaluation*. New York : The Guilford Press.

Smith Patricia et Ragan Tillman. (2005). *Instructional design* (3rd ed.). New Jersey : Wiley.

Sofos Alivizos et Kron Friedrich. (2010). *Enseignement efficace à l'utilisation des médias. Des médias primaires jusqu'aux quaternaires*. « Αποδοτική Διδασκαλία με Χρήση Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα ». Athènes : Grigoris.

Sperrandio Jean-Claude. (2000). *Les NTIC : Nouvelles Technologies de L'information et de la Communication. Impacts ergonomiques chez l'utilisateur. Implications pour l'ergonome*. Communication présentée à XXXV Congrès de la SELF, Toulouse.

Standaert Simon et al. (2011). *Évaluation contingente du coût des désagréments visuels causés par les canettes dans les déchets sauvages en Wallonie* : Rdc Environnement.

Statistiques mondiales. (2013). Taux de chômage dans l'Union européenne. Repéré le 25.11.2014 à l'adresse : http://www.statistiques-mondiales.com/ue_chomage.htm

Stier Winfried. (1999). *Empirische Forschungsmethoden* (2 ed.). Berlin/Heidelberg : Springer Verlag.

Stop cyberbullying. (2014). What is cyberbullying exactly ? Repéré le 08.12.2014 à l'adresse : http://www.stopcyberbullying.org/what_is_cyberbullying_exactly.html

Studium-Ratgeber. (2014). Virtuell aber nicht unrealistisch : die virtuellen Hochschulen. Repéré le 20.11.2014 à l'adresse : <http://www.studium-ratgeber.de/virtuelle-hochschulen.php>

Tang Jie et al. (2014). Prevalence of internet addiction and its association with stressful life events and psychological symptoms among adolescent internet users. *Addictive Behaviors*.

Temporal Franck et Larmarange Joseph. (2006). Déroulement des enquêtes quantitatives et/ou qualitatives.

Universität Paderborn. (2013). NetEnquiry-Projektbeschreibung. Repéré le 23.11.2014 à l'adresse : <http://cevet.eu/forschung/aktuelle-projekte/netenquiry/>

Université d'Égée. (2014). E-learning pour la vie. Repéré le 15.09.2014 à l'adresse : <https://e-epimorfosi.aegean.gr/>

Université d'Ioannina. (2014). Plateforme de télé-enseignement asynchrone. Repéré le 18.10.2014 à l'adresse : <http://ecourse.uoi.gr/>

Université de Macédoine. (2014). CoMPUS. Repéré le 18.10.2014 à l'adresse : <http://compus.uom.gr>

Université de Sherbrooke Canada. (2014). FAD 101 : presque tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur la formation à distance. Repéré le 20.12.2014 à l'adresse : <http://www.usherbrooke.ca/ssf/veille-old/numeros-precedents/septembre-2011/le-ssf-veille/fad-101-presque-tout-ce-que-vous-avez-toujours-voulu-savoir-sur-la-formation-a-distance/#c62592>

Université Européenne de Bretagne. (2014). Qu'est-ce que la classe virtuelle. Repéré le 08.09.2014 à l'adresse : <http://www.tice.ueb.eu/se-former/classe-virtuelle/definition/>

Université nationale et capodistrienne d'Athènes. (2014). Programmes de formation à distance supplémentaire. Repéré le 14.09.2014 à l'adresse : <http://elearn.elke.uoa.gr/elearn>

9. Bibliographie

Université ouverte hellénique. (2014). L'université ouverte hellénique aujourd'hui. Repéré le 30.08.2014 à l'adresse : <http://www.eap.gr/view.php?artid=1173>

van Merriënboer Jeroen (1997). *Training complex cognitive skills : A four-component instructional design model for technical training*. Englewood Cliffs, New Jersey : Educational Technology Publications.

Vasilakis Kostas. (2006). Services de télé-enseignement au TEI de Crète «Υπηρεσίες Τηλεκπαίδευσης στο TEI Κρήτης». Repéré le 25.07.2013 à l'adresse : http://teledu.teicrete.gr/index.php?option=com_docman&task=doc

Vigner Gérard. (1996). Promotion réforme des langues et systèmes éducatifs. *Études de linguistique appliquée*, 103.

Virtuelle Hochschule Bayern. (2013). Kursangebot der Virtuellen Hochschule Bayern. Repéré le 07.05.2014 à l'adresse : <http://kurse.vhb.org/VHBPORTAL/kursprogramm/kursprogramm.jsp?kDetail=true>

Wickham Andrew. (2011). *Le Marché de la Formation Langues à l'heure de la Mondialisation*. Communication présentée à Intégrer le E-learning : la place des enseignants, Paris.

William Dylan. (2006). Formative assessment : Getting the focus right. *Educational Assessment*. 11, 283-289.

World Bank. (2007). *Emerging good practice in managing for development results. Sourcebook* (2nd ed.). Washington, District of Columbia : World Bank.

Worthen Blaine et al. (1997). *Program Evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. White Plains; NY : Longman.

Zammit Susan A. (1993). *Motivation, Test Results, Gender Differences, and Foreign Languages : How Do They Connect ?* Communication présentée à Annual Meeting of the Language Testing Research Colloquium.

Zhang Ke. (2005). China's online education : Rhetoric and Realities *Global Perspectives on E-Learning : Rhetoric and Reality* (p. 21-34). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Zotos Ksenofon. (2013). E-physique à l'université de Crète. Repéré le 09.01.2013 à l'adresse : <https://opencourses.physics.uoc.gr/>

10. Annexes

10.1 Questionnaire auprès du public allemand

Online-Unterricht in der Fremdsprache (e-learning)

Die ca. 5 Minuten, die Sie zum Ausfüllen dieses Fragebogens benötigen, sind für die Durchführung meines Forschungsvorhabens im Rahmen meiner Dissertation entscheidend. Ich bedanke mich recht herzlich im Voraus!

Panagiota Tsigara, M.A. Fachdidaktik Französisch (FLE)*

* Erforderlich

A. Profil

1. Geschlecht*

- Frau
- Mann

2. Alter (Jahre)*

- 10-19
- 20-29
- 30-39
- 40-49
- über 50

3. Tätigkeit*

4. Wohnort Land/Stadt*

5. Muttersprache*

6. Wie viel Zeit verbringen Sie pro Woche ungefähr im Internet?*

- 0-30 Min
- 30 Min-5 Stunden
- 5-10 Stunden
- mehr als 10 Stunden

7. Welche der folgenden Tätigkeiten führen Sie im Internet aus?

- Emails
- Unterhaltung (Spiele, Musik, Filme, Fernsehen, Radio, soziale Netzwerke, Chat, ...)
- Nachrichten
- Arbeit/Studium
- Einkäufe
- Sonstiges:

8. Sprechen Sie Fremdsprachen?*

- Ja
- Nein

9. Fremdsprachen die Sie schon sprechen : Notieren Sie bitte die Sprache und das Niveau (G für Grundstufe, M für Mittestufe, O für Oberstufe)

10. Wo/Wie haben Sie diese Fremdsprachen gelernt?

- Schule
- Sprachschule
- Universität
- Selbststudium
- Privatunterricht
- Internet
- Sonstiges

B. Ihre Meinung über den Online-Unterricht

11. Haben Sie bereits nach einem Online-Kursangebot gesucht?*

- Ja
- Nein

12. Hat jemand aus Ihrem Bekanntenkreis bereits eine Fremdsprache über einen Online-Kurs gelernt?

- Ja
- Nein

13. An welches Alter richten sich solche Programme nach Ihrer Meinung?
(Jahre)*

- 5-10
- 11-19
- 20-39
- 40-49
- über 50
- Sonstiges :

14. An welches Sprachniveau sollen sich Online-Kurse richten?

- Grundstufe
- Mittelstufe
- Oberstufe
- Alle Niveaus

15. Welche Vorkenntnisse über Informatik soll der/die Schüler/in (Internet, Outlook, MSWord, MS Excel) besitzen?

- Grundstufe
- Mittelstufe
- Oberstufe

16. Hätten Sie Interesse, an einem Online-Fremdsprachenkurs teilzunehmen? Bei Antwort nein' bitte zur letzten Frage dieser Seite weitergehen.

- Ja
- Nein

17. Welche Art von Online-Sprachkurs wäre für Sie interessant?

- Ausschließlich online
- Teilweise online

18. Würden Sie sich für einen individuellen Kurs oder einen Kurs in einer virtuellen Klasse entscheiden?

- Individuell
- In einer virtuellen Klasse

19. Welche Gründe würden Sie dazu bewegen, einen Online-Sprachkurs zu belegen?

- Lernautonomie
- niedrigere Kosten
- Praktische Gründe (Zeit, Transport)
- Flexibilität (Uhrzeit, Ort, usw.)
- Sonstiges:

20. Für welche Fremdsprache würden Sie einen Online-Sprachkurs belegen?

21. Welche Gründe würden Sie entmutigen, einen Online-Sprachkurs zu belegen?

- Mangelndes Vertrauen den Kursangeboten gegenüber
- Fehlender Kontakt zu anderen Lernenden/zu Lehrern
- Keine/niedrige Informatikvorkenntnisse
- Misstrauen gegenüber der Effektivität eines solchen Lernmittels
- Sonstiges:

C. Erfahrungen mit Online-Kursen

Diese Seite richtet sich nur an Personen, die bereits einen Online-Sprachkurs belegt haben. Wenn dies auf Sie nicht zutrifft, gehen Sie bitte direkt zur letzten Frage, indem Sie die untenstehende Taste „Weiter“ anklicken.

22. In welcher Sprache wurden Sie auf diese Weise unterrichtet?

23. Beschreiben Sie bitte in 2-3 Zeilen die Form des Kurses. (teilweise online, ausschließlich online, Kosten, Dauer, Organisation, technische Mittel, Anwesenheit der Lehrer/der anderen Schülern, Art von Tätigkeiten, Auswertung, usw.)

24. Haben Sie den Kurs zu Ende geführt? Wenn nicht, warum? (unbefriedigender Fortschritt in der Fremdsprache, private Gründe, Zeitmangel, usw.)

25. Wie sind Sie auf dieses Kursangebot aufmerksam geworden?

- Empfehlung durch Bekannte
- Internet
- Werbung außerhalb des Internets
- Sonstiges:

26. Wie würden Sie Ihren Fortschritt in der Fremdsprache bewerten?

- befriedigend
- ungenügend

27. Was hat Ihnen an diesem Programm besonders gefallen?

28. Was hat Ihnen an diesem Programm NICHT gefallen?

29. Möchten Sie gratis an einem Online-Kurs für Französisch (als Pilotprojekt) teilnehmen? Wenn ja, notieren Sie bitte Ihr aktuelles Sprachniveau in Französisch (G: Grundstufe, M: Mittelstufe, O: Oberstufe) sowie Ihre Email-Adresse.

10.2 Questionnaire auprès du public grec

Τηλεκπαίδευση: διαδικτυακή εκμάθηση ξένων γλωσσών (e-learning)

Τα περίπου 5 λεπτά που θα αφιερώσετε στη συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου είναι καθοριστικά για την πραγματοποίηση της έρευνάς μου στα πλαίσια της διδακτορικής μου διατριβής. Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων. Παναγιώτα Τσιγάρα, Διδακτική της γαλλικής ως ξένης γλώσσας.

* **Απαιτούμενο**

A) Προφίλ

1. Ηλικία: *

- 10-19
- 20-29
- 30-39
- 40-49
- 50-59
- 60 και άνω

2. Φύλο: *

- γυναίκα
- άνδρας

3. Επάγγελμα/Ασχολία *

4. Τόπος διαμονής * Πόλη/Χώρα

5. Μητρική γλώσσα *

6. Πόσο χρόνο κατά μέσο όρο την εβδομάδα περνάτε στο διαδίκτυο; *

- 0-30 λεπτά
- 30 λεπτά- 5 ώρες
- 5-10 ώρες
- περισσότερο από 10 ώρες

7. Ποιες είναι οι δραστηριότητές σας στο διαδίκτυο;

- Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο
- Διασκέδαση (παιχνίδια, μουσική, ταινίες, τηλεόραση, ραδιόφωνο, κοινωνικά δίκτυα, Chat, ...)
- Ενημέρωση
- Εργασία- Σπουδές
- Αγορές
- Άλλο:

8. Μιλάτε ξένες γλώσσες; *

- Ναι
- Όχι

9. Ποιες ξένες γλώσσες μιλάτε; Παρακαλώ σημειώστε τη γλώσσα και το επίπεδό σας (Α=Αρχάριο, Μ=Μέτριο, Π=Προχωρημένο)

10. Πώς διδαχθήκατε τις ξένες γλώσσες που γνωρίζετε;

- Σχολείο
- Κέντρο ξένων γλωσσών/Φροντιστήριο
- Πανεπιστήμιο
- Μέθοδος άνευ διδασκάλου
- Ιδιαίτερα μαθήματα
- Διαδίκτυο
- Άλλο:

B) Η εικόνα που έχετε για τα μαθήματα μέσω διαδικτύου

11. Έχετε αναζητήσει ποτέ προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών στο διαδίκτυο; *

- Ναι
- Όχι

12. Γνωρίζετε κάποιον από το κοντινό σας περιβάλλον που έχει διδαχθεί κάποια ξένη γλώσσα με τον τρόπο αυτό; *

- Ναι
- Όχι

13. Σε ποιες ηλικίες πιστεύετε ότι απευθύνονται αυτά τα προγράμματα; *

- 5-10
- 11-19
- 20-29
- 30-39
- 40-49
- 50 ετών και άνω
- Άλλο :

14. Σε ποιο επίπεδο γνώσης της ξένης γλώσσας θα πρέπει να απευθύνονται κατά τη γνώμη σας τα μαθήματα αυτά;

- Αρχάριο
- Μέτριο
- Προχωρημένο
- Σε κάθε επίπεδο

15. Ποιο επίπεδο γνώσεων των νέων τεχνολογιών (Internet, Outlook, MS Word, MS Excel) πιστεύετε ότι προαπαιτείται από το μαθητή; *

- Αρχάριο
- Μέτριο

- Προχωρημένο

16. Θα σας ενδιέφερε να συμμετάσχετε σε ένα τέτοιο πρόγραμμα εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας; *Σε περίπτωση που απαντήσετε "όχι" παρακαλώ μεταβείτε στην τελευταία ερώτηση αυτής της σελίδας.

- Ναι
- Όχι

17. Τι είδους διαδικτυακό μάθημα θα σας ενδιέφερε;

- Εξ ολοκλήρου μέσω διαδικτύου
- Μερικώς μέσω διαδικτύου

18. Θα σας ενδιέφερε περισσότερο ένα ατομικό ή ένα ομαδικό μάθημα μέσω διαδικτύου;

- Ατομικό
- Ομαδικό

19. Για ποιους λόγους θα επιλέγατε ένα τέτοιο πρόγραμμα εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας;

- Αυτονομία εκμάθησης
- Εξοικονόμηση χρημάτων
- Πρακτικοί λόγοι (εξοικονόμηση χρόνου, μετακινήσεις)
- Ευελιξία συνθηκών διδασκαλίας (ώρα μαθήματος, τόπος, κτλ.)
- Άλλο :

20. Για ποια/ες ξένη/ες γλώσσα/ες θα σας ενδιέφερε ένα διαδικτυακό μάθημα;

21. Για ποιους λόγους θα απορρίπτατε ένα τέτοιο πρόγραμμα εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας;

- Έλλειψη εμπιστοσύνης στα υπάρχοντα προγράμματα
- Περιορισμένη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των παραγόντων μάθησης

- Περιορισμένη εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες
- Δυσπιστία ως προς την αποτελεσματικότητα ενός τέτοιου μέσου εκμάθησης
- Άλλο :

Γ) Η εμπειρία σας από τα διαδικτυακά μαθήματα

Αυτή η σελίδα απευθύνεται σε άτομα που έχουν ήδη παρακολουθήσει ένα διαδικτυακό μάθημα. Αν δεν έχετε παρακολουθήσει, παρακαλούμε μεταβείτε κατευθείαν στην επόμενη σελίδα πατώντας στο κάτω μέρος της σελίδας το κουμπί "Συνέχεια <<"

22. Ποια ξένη γλώσσα διδαχθήκατε με τον τρόπο αυτό;

23. Περιγράψτε σε 2-3 σειρές τη μορφή που είχε το συγκεκριμένο μάθημα. Μερικώς ή εξ ολοκλήρου διαδικτυακά, επίπεδο, κόστος, διάρκεια, οργάνωση μαθήματος, τεχνικά μέσα, παρουσία καθηγητή- συμμαθητών, συχνότητα, έλεγχος δραστηριοτήτων, αξιολόγηση κτλ.)

24. Έχετε ολοκληρώσει το πακέτο; Αν όχι, για ποιους λόγους; (ανεπαρκής πρόοδος στην ξένη γλώσσα, προσωπικοί λόγοι, έλλειψη χρόνου, κτλ.)

25. Με ποιο τρόπο ενημερωθήκατε για την ύπαρξη αυτού του προγράμματος;

- Μέσω γνωστών
- Τυχαία στο διαδίκτυο
- Από διαφήμιση (εκτός διαδικτύου)
- Άλλο :

26. Πώς θα χαρακτηρίζατε την πρόοδό σας στην ξένη γλώσσα;

- Ικανοποιητική
- Μη ικανοποιητική

27. Ποια θετικά στοιχεία διαπιστώσατε σε αυτόν τον τρόπο εκμάθησης;

28. Ποια (ενδεχομένως) αρνητικά στοιχεία διαπιστώσατε σε αυτόν τον τρόπο εκμάθησης;

29. Θα θέλατε να συμμετάσχετε σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα διαδικτυακής εκμάθησης των γαλλικών χωρίς οικονομική επιβάρυνση; Αν ναι, παρακαλώ σημειώστε τη γλώσσα, το σημερινό σας επίπεδο (Α: Αρχάριο, Μ: Μέτριο, Π: Προχωρημένο) καθώς και το email σας για περαιτέρω επικοινωνία.

10.3 Tableaux

Tableau 6 : *Activité exercée par chacun des participants du public allemand du questionnaire (item 3)*

Student/Studentin	Verwaltung - kaufmännisch
Selbständig	Physiker
Wissenschaftler	Managerin Marketing & Kommunikation
Consultant	Reprografin
Betriebsleiter Technik/ Ausbildung	Personalreferentin
Beraterin	Fachbereichsleiterin Fremdsprachen
Assistentin der Geschäftsleitung	Psychologin
Rentner/ Rentnerin	Dipl. Psych und Hausfrau
Archivarin	Lektorin für Französisch
Büro	Vertriebsassistentin
Hausfrau	Hausfrau/Umweltaktivistin
Arzt/Ärztin	Personalreferentin
Betreuerin in Ganztagschule	Bilanzbuchhalterin
Lehrer/ Lehrerin	Angestellte
Realschullehrerin	Gärtnerin/Grabpflege
Spanisch/französisch-lehrerin	Schulleitung
Arbeitssuchend	Umweltingenieur
Communication Manager	Gymnasialschülerin, Q11
Hausfrau und freiberufliche Dozentin an Berufsfachschule	Softwareentwickler
Mechaniker LKW	Lehramtsanwärter
Dolmetscher/Übersetzer	Ingenieur
Historiker	Chemikerin
Künstler	Kauffrau
Journalist	Beraterin
Abiturientin	Personalleiter
Pädagogische Fachkraft	
Projektleiter	

Tableau 7 : Réponses supplémentaires⁸⁸ à la question 10 du questionnaire des participants en Allemagne :
« Où avez-vous appris les langues étrangères maîtrisées ? »

Wo/Wie haben Sie diese Fremdsprachen gelernt?
Auslandsaufenthalt
Partner ist fremdsprachig
Studium im Ausland
Austausche
Kontakt mit ausländischen Kommilitonen
VHS ⁸⁹

⁸⁸ Afin que le caractère authentique des réponses recueillies soit préservé, les fautes linguistiques parues dans les réponses ouvertes des participants n'ont pas été corrigées.

⁸⁹ Sigle pour Volkshochschule (université populaire)

Tableau 8 : Réponses supplémentaires à la question 13 du questionnaire des participants en Allemagne :

« À quelles tranches d'âge s'adresse d'après vous un cours en ligne ? »

An welches Alter richten sich solche Programme Ihrer Meinung nach?
alle Altersgruppen
auch ältere Altersgruppen (über 50)
alle Altersstufen ab ca. 11 Jahre
Jedes Alter
alle, unabhängig vom Alter
Grundsätzlich an jedes Alter
für alle Altersstufen jedoch sollten sie unterschiedlich aufgetaut und gestaltet sein.

Tableau 9 : Réponses supplémentaires à la question 19 du questionnaire des participants en Allemagne :

« Quels motifs vous encourageraient à suivre un cours en ligne ? »

Welche Gründe würden Sie dazu bewegen, einen Online-Sprachkurs zu belegen?
unterstützend zum individuellen Kurs, um die Inhalte zu vertiefen und zu üben.
Vokabeln lernen am Computer finde ich eine gute Ergänzung.
Wartezeit für Hebräisch in München: 6 Monate mindestens...
keine Gründe, völlig uninteressant für mich (30-39 Jahre alt- Frau)
Vermutlich ein breiteres Kursangebot

Tableau 10 : Réponses supplémentaires à la question 21 du questionnaire des participants en Allemagne :
 « Quels motifs vous décourageraient à suivre un cours en ligne ? »

Welche Gründe würden Sie entmutigen, einen Online-Sprachkurs zu belegen?
Aussprache wird nicht verbessert (für mich sehr wichtig); evtl. fehlender Antrieb durch fehlende feste Kurszeiten.
Es gäbe keine Gründe für mich
keine Gründe dagegen
Man kann keine individuellen Fragen stellen/sich nicht noch einmal etwas erklären lassen.
Die gesprochene Sprache kann meiner Vorstellung nach im einem Online-Kurs nicht so gut vermittelt werden, wie in einem individuellen Kurs.
Sprache hat ja auch mit Kommunikation zu tun, das kommt da bestimmt zu kurz
fehlende Zeit
mehr Spaß, wenn man zusammen mit anderen lernt
Aussprache
Eigene Antriebslosigkeit
Fehlendes Feedback, zu wenig Motivation durch einen Lehrer, zu wenig Selbstdisziplin.
Keine
Man verbringt schon zu viel Zeit vor dem PC.
Eigene Motivation, sich aufzuraffen, den Online-Kurs zu machen.

Tableau 11 : Réponses à la question ouverte 23 du questionnaire auprès du public allemand ayant déjà suivi un cours en ligne :
 « Décrivez en quelques lignes le type du cours suivi (organisation et moyens techniques, durée et rythme de l'offre, système d'évaluation, coût, forme des activités, etc.) ».

Beschreiben Sie bitte in 2-3 Zeilen die Form des Kurses. (teilweise online, ausschließlich online, Kosten, Dauer, Organisation, technische Mittel, Anwesenheit der Lehrer/der anderen Schülern, Art von Tätigkeiten, Auswertung, usw.)
ausschließlich online, ca. 150 Euro/Jahr, Ich habe den Kurs für 1 Jahr abonniert. Man lernt mit den Laptop.
ausschließlich online, Kosten: 140€, Dauer, technische Mittel: PC, Onlineprogramm (Download) Anwesenheit der Lehrer/der anderen Schülern: keine Anwesenheit Art von Tätigkeiten: schreiben, lesen, sprechen, hören Auswertung: online
Semesterweise Angebote der Universität Erlangen im Blended Learning. Online, kombiniert mit Präsenzunterricht während eines Semesters. Gute Qualität der Lehre bei moderaten Kosten, obwohl ich als Externe Kursgebühren zahlen musste. Präsenzunterricht ermöglichte Vertiefung des Onlinestoffes und die nötige mündliche Sprachpraxis. Aufgrund meines Alters fühlte ich mich als Exotin. Viele reguläre Studierende brachen Teilnahme ab oder nahmen nicht an Prüfungen teil. Teilnahme setzt hohe Motivation und ausreichende Begabung voraus.
Kostenlos, ausschließlich online, 1 Std. täglich, am PC, keine Anwesenheit von Lehrern, allgemeiner Lernstoff
teilweise online, geführte Module, Tests, Hausaufgaben per Email, Abschlussprüfung
Es war kein Online-Kurs im eigentlichen Sinne, sondern der Versuch über youtube, Tschechisch zu lernen.

<p>Englisch im Unikurs vor Ort und zusätzlich online, gratis, 1 Semester, Überprüfen durch die Dozentin, ob man die Aufgaben erledigt hat, am PC, schriftliche Aufgaben, Lückentexte, Ankreuzen,... Auswertung per Klick durch die Plattform.</p>
<p>Schwedisch ausschließlich online, gratis für Studenten, ca. vier Wochen, organisiert von der Uni, am PC, bei Fragen Dozent ansprechbar, anfangs ein Treffen, am Ende eine Klausur, nur Hörverstehen, Ankreuzen, Lückentexte, Fließtext, Auswertung per Mausclick, selten zum Einschicken an den Dozenten, der eine Korrektur per E-Mail geschickt hat.</p>
<p>ausschließlich online, gleichzeitige Kontrolle mit Aussprache mm., Jahresabo für ca. 350Kr, Preis OK für die Leistung, die gegeben wird. Viele einzelne Niveustufen und kurze nicht zu anstrengende Kurse</p>
<p>ausschließlich online, Dauer entscheidet man selbst, Kosten je nach Dauer. Man hört, spricht nach, fügt Wörter ein, bildet selbständig Sätze. Falsche Aussprache wird erkannt. Das Lernen macht Spaß und ist effizient.</p>
<p>Ergänzendes Angebot zum Sprachkurs an der Universität</p>
<p>25€ im Monat, ca. 30 Minuten am Tag, Rosetta Stone, auf dem iPad oder Laptop, Immersionsmethode, keine Lehrer oder andere Schüler</p>

Tableau 12 : Réponses à la question ouverte 24 du questionnaire auprès du public allemand ayant déjà suivi un cours en ligne :
 « Avez-vous achevé le programme ? Si non, pourquoi ? »

Haben Sie den Kurs zu Ende geführt? Wenn nicht, warum?
nein, nicht bis zu Ende geführt, da das Programm langweilig war.
ja, mit erfolgreichem Abschluss von jeweils einer Unicert-Prüfung.
Mangelnde Qualität des Unterrichts führte zum sofortigen Ende. Ich bin allerdings vielleicht nicht exakt die Zielgruppe, da ich als Fremdsprachenlehrerin sowohl Kenntnisse in anderen Fremdsprachen als auch Erfahrung in Didaktik und Methodik mitbringe und daher andere Erwartungen an Sprachkurse habe als vielleicht der "durchschnittliche" (ich meine das nicht negativ) Lernende.
Englisch ja. Schwedisch einmal abgebrochen, weil extrem aufwendig, dann doch in einem anderen Semester gemacht.
Nein, da Vorkenntnisse bereits vorhanden und man nicht in höheren niveaustufen beginnen/fortsetzen kann. Man muss durch alle einfachen anfänge durch, die man schon kann nach 2 Jahren Auslandsaufenthalt.
Ja, da die Module des Online-Kurses Voraussetzung für die Teilnahme an der Abschlussprüfung waren.
Noch nicht, da der Kurs sehr umfangreich ist.

Tableau 13 : Réponses à la question semi-ouverte 25 du questionnaire auprès du public allemand ayant déjà suivi un cours en ligne :
 « Comment vous êtes-vous informé sur l'offre du cours suivi ? »

Wie sind Sie auf dieses Kursangebot aufmerksam geworden?
Internet
Vorgabe von Auslandsuni
Sprachlehrerin an der VHS
Internet
Internet
Empfehlung durch Bekannte
Englisch-Lehrerin
Internet, Werbung außerhalb des Internets

Tableau 14 : Réponses aux questions ouvertes 27 et 28 du questionnaire auprès du public allemand ayant déjà suivi un cours en ligne :
 « Qu'est-ce qui vous a plu dans le programme suivi ? »
 « Qu'est-ce qui vous a éventuellement déplu dans le programme suivi ? »

Was hat Ihnen an diesem Programm besonders gefallen?	Was hat Ihnen an diesem Programm (eventuell) NICHT gefallen?
Die Website sehr schön. Viele Photos.	Die Aussprach wurde zu oft wiederholt.
freie Zeiteinteilung möglich, optimale Anpassung der Schwierigkeit an das persönliche Level	zu wenig Druck, etwas zu machen, da freie Zeiteinteilung
Zeit- und ortsunabhängiges Lernen im Online-Bereich; persönliche Betreuung durch die Sprachlehrerinnen der Uni; Möglichkeit, in relativ kurzer Zeit große Fortschritte in einer Sprache machen zu können; gutes Preis-/Leistungsverhältnis	Ich würde jederzeit wieder an ähnlichen Programmen (auch in anderen Sprachen) teilnehmen. Allerdings würde ich mir mehr Programm für Berufstätige wünschen, eventuell auch mit fachsprachlichen Angeboten. Die Lebenswelten von Studierenden und Berufstätigen sind doch sehr unterschiedlich.
Einfache Handhabung, hören, wiederholen, sprechen	Kein fachspezifischer Lernstoff
Die Flexibilität bzgl. der Zeit. gleichzeitige Nutzung von Aussprache/Lesen/Verstehen, Man muss u.a. worte aussprechen, um sie an die richtige Satzstelle zu setzen oder mit anderen Worten zuzuordnen (statt. z.b. sie mit der	Sehr aufwendig gewesen, weil extrem viele Aufgaben. Kein "Wunschbeginn" in einem höheren Kurs. Man muss alle Anfänge mit durchziehen. Das Langweilt sehr und man verliert die Lust, sich mehr anzueignen, wenn man

Maus irgendwo hin zu ziehen.	schon Vorkenntnisse hat.
Online ist man Zeitunangebunden.	Es gibt (sehr selten) Fehler in der Sprachvermittlung.
flexible Einteilung der Arbeitszeit	mangelndes Training der mündlichen Kommunikation
Müheloses Lernen und intuitiv	Keine Nachschlagemöglichkeiten für das Vokabular

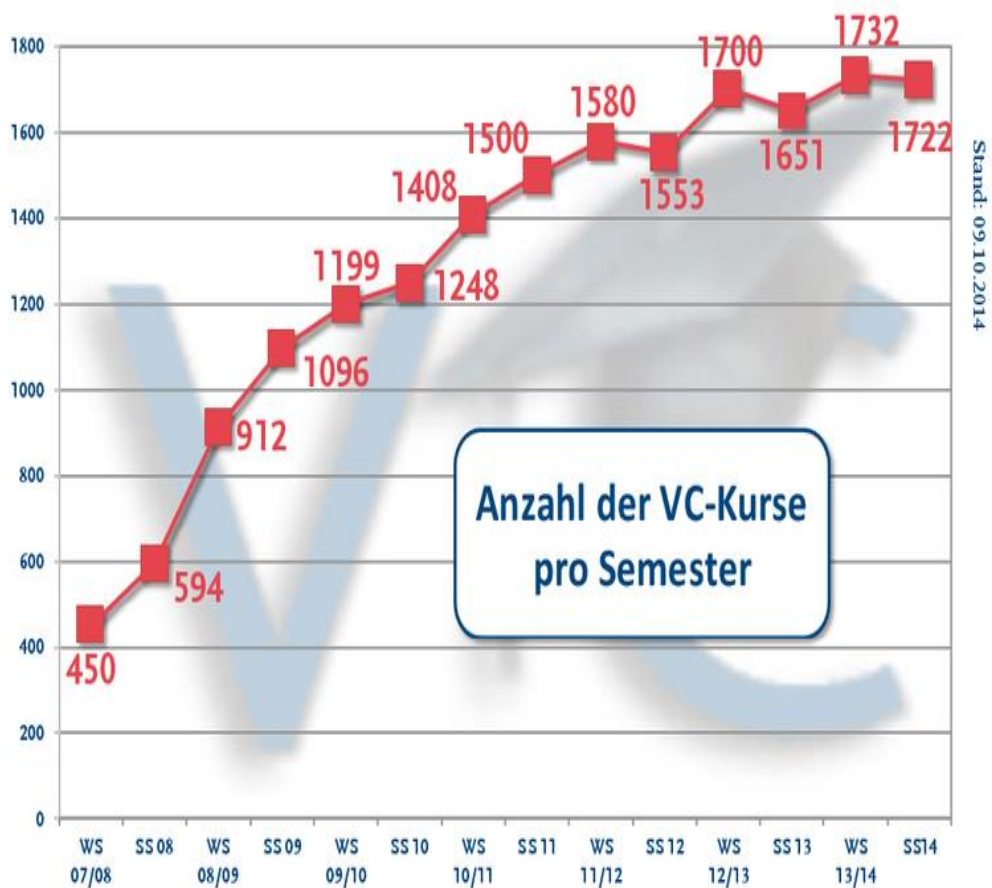


Figure 30 : L'évolution des cours proposés sur la plateforme LMS* Moodle du campus virtuel (VC) de l'université de Bamberg

10.4 Glossaire des sigles et acronymes

AAHEA	American Association for Higher Education and Accreditation
ADDIE	Analysis Design Development Implementation Evaluation
ARCS	Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction (Keller 2010)
AVC	Accident vasculaire cérébral
BMP	Beep Media Player
CAI	Computer Assisted Instruction
Capes	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (France)
CBT	Computer-Based Training
CD-ROM	Compact Disk-Read Only Memory
CECL	Certification d'État hellénique de connaissance des langues
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
Cégep	Collège d'enseignement général et professionnel (Canada-Québec)
CERIMES	Centre de ressources et d'information sur les multimédias pour l'enseignement supérieur (France)
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
CLIFAD	Comité de liaison interordres en formation à distance (Canada-Québec)
CMC	Computer-Mediated Communications
CNDP	Centre national de documentation pédagogique (France)
CNED	Centre national d'enseignement à distance (France)
CNEPC	Centre national d'enseignement par correspondance (France)
CNTE	Centre national de télé-enseignement (France)
CoMPUS	Course Management Platform for Universities (Grèce)
CP	Cours préparatoire (France)
CPMO	Communication pédagogique médiatisée par ordinateur

CSF	Conseil scolaire francophone (Colombie-Britannique-Canada)
DGESIP	Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (France)
DALF	Diplôme approfondi de langue française
DELFF	Diplôme d'études en langue française
DES	Direction de l'enseignement supérieur (France)
DYS	Dyslexie, dysphasie, dyspraxie
EAP	Université ouverte hellénique (Elliniko Anoixto Panepistimio)
ECB	E-Learning for Capacity Building
EIAO	Enseignement intelligemment assisté par ordinateur
EPI	Enseignement public et informatique (association française)
ESF	Europäischen Sozialfonds
ESPE	Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (France)
FAD	Formation à distance
FAO	Food and Agriculture Organization of the United Nations
FIED	Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance (France)
FIPF	Fédération internationale des professeurs de français
FLE	Français langue étrangère
FOAD	Formation ouverte et/ou à distance
FOS	Français sur objectifs spécifiques
FORMID	Formation interactive à distance
GDS	Großes Deutsches Sprachdiplom
GRAVTI	Groupe de recherche sur l'apprentissage à vie par les technologies de l'information (Canada)
GUNET	Greek Universities Network
IA*	Intelligence artificielle
IAE	Institut d'administration des entreprises (France)
ICWE	Integrated Communications Worldwide Events

INJEP	Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (France)
INRP	Institut national de recherche pédagogique (France)
INS HEA	Institut national supérieur de la formation et de la recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (France)
Insee	Institut national de la statistique et des études économiques
ISO	Organisation internationale de normalisation
ISPI	International Society for Performance Improvement
ITLET	Information Technology for Learning, Education, and Training
JPEG	Joint Photographic Experts Group
LAN	Local Area Network
LCD	Liquid Crystal Display
LCMS	Learning Content Management System
LIDILEM	Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (Grenoble-France)
LIVES	Learning through Interactive Voice Educational System (Canada)
LMS	Learning Management System
LSF	Langue des signes française
MOOC	Massive Open Online Course
ODL	Open and Distance Learning
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ORNA	Observatoire national des ressources numériques adaptées (France)
PASS	Pôles pour l'accompagnement à la scolarisation des élèves sourds (France)
PDA	Personal Digital Assistant
PLATO	Programmed Logic for Automated Teaching Operations
RSS	Really Simple Syndication
SAIC	Secrétariat aux affaires intergouvernementales canadiennes

SELF	Société d'ergonomie de langue française (France)
SFR	Société française de radiotéléphonie
SIC	Sciences de l'information et de la communication (France)
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
STICEF	Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (France)
TBI*	Tableau blanc interactif
TEI	Instituts d'enseignement technologique (Technologika Ekpedeftika Idymata en grec)
Téluq	Télé-université du Québec
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TNI	Tableau numérique interactif
TPI	Tableau pédagogique interactif
UE	Unité d'enseignement, Unterrichtseinheiten
VC	Virtueller Campus (Allemagne)
VHB	Virtuelle Hochschule Bayern (Allemagne)
VHS	Volkshochschule (université populaire)
Web	Abréviation de l'anglais World Wide Web (réseau mondial)
XML	eXtensible Markup Language
εξΑΕ	Εξ'αποστάσεως Εκπαίδευση = Formation à distance (en grec)

10.5 Glossaire des termes spécifiques

Activités brise-glace : des activités qui permettent à l'enseignant « de nouer un premier contact avec les élèves, de découvrir leurs centres d'intérêt, d'évaluer leur niveau [...] et de renforcer la cohésion du groupe » (Purel 2010).

Addiction à l'Internet (ou cyberdépendance) : « l'emploi obsessionnel et excessif de l'Internet et l'agacement ou le comportement morose qui se présente pendant sa privation » (Mitchell 2000).

Affiliation : « principe par lequel un site marchand ou à vocation commerciale propose à un réseau de sites partenaires affiliés de promouvoir ses produits ou services par le biais de bandeaux*, de liens textes, de moteurs de recherche ou de tout autre support » (Bathelot 2014).

Approche qualitative : « dans l'approche qualitative, le chercheur part d'une situation concrète comportant un phénomène particulier qu'il ambitionne de comprendre et non de démontrer, de prouver ou de contrôler. Il veut donner sens au phénomène à travers ou au-delà de l'observation, de la description de l'interprétation et de l'appréciation du contexte et du phénomène tel qu'il se présente. [...] Le mode qualitatif fournit des données de contenu, et non des données chiffrées » (Assie et Kouassi 2007).

Approche quantitative : « vise à recueillir des données observables et quantifiables. Ce type de recherche consiste à décrire, à expliquer, à contrôler et à prédire en se fondant sur l'observation de faits et événements « positifs », c'est-à-dire existant indépendamment du chercheur, des faits objectifs. Cette méthode s'appuie sur des instruments ou techniques de recherche quantitatives de collecte de données dont en principe la fidélité et la validité sont assurées. Elle aboutit à des données chiffrées qui permettent de faire des analyses descriptives, des tableaux et graphiques, des analyses statistiques de

recherche de liens entre les variables ou facteurs, des analyses de corrélation ou d'association, etc. » (Assie et Kouassi 2007).

Architecture client-serveur : « une architecture logicielle dans laquelle les programmes d'application, dits *clients*, font appel, dans le cadre d'un réseau, à des services génériques distants fournis par des ordinateurs appelés *serveurs* » (Larousse 2000).

Assurance qualité : « couvre toute activité concernant l'appréciation et l'amélioration des mérites et de la valeur d'une action de développement, ou le respect de normes préétablies » (OECD 2002).

Bandeau (informatique) : « zone de la page d'accueil d'un site Web* sur laquelle s'affiche un court message publicitaire » (Rey-Debove 2010)

Biais de l'enquêteur : « biais lié à l'influence de l'enquêteur, par exemple dans sa manière de poser les questions » (Standaert 2011). C'est le cas essentiellement des enquêtes en face à face ou téléphoniques.

Biais de sélection : « biais méthodologique qui se produit au moment de la sélection de l'échantillon utilisé pour réaliser une enquête par sondage. La présence d'un biais de sélection va se traduire par le fait que la population ne soit pas représentative de la population mère à laquelle on veut extrapoler les résultats de l'enquête. Le biais de sélection se traduit généralement par le fait qu'une attitude ou caractéristique se retrouve sur-représentée dans l'échantillon » (Bathelot 2014).

Blog : « abréviation de l'anglais *weblog*, carnet de bord sur le Web*. Site Web* sur lequel un internaute tient une chronique personnelle » (Larousse 2000).

Botnet : « réseau de PC zombies* dont le contrôle a été pris par des « pirates »* informatiques à l'insu de leur propriétaire/utilisateur. Le réseau peut

par exemple être utilisé pour des campagnes de spam* ou la génération de clics artificiels sur un réseau d'affiliation* » (Bathelot 2014).

Carte graphique ou carte vidéo : « carte d'extension qui s'enfiche dans un ordinateur personnel afin de lui donner des possibilités d'affichage. Celles-ci dépendent des circuits logiques (fournis par la carte vidéo) et du moniteur » (Babylon 2010).

Chat (inform.) : de l'anglais *to chat* qui signifie bavarder. « Communication informelle entre plusieurs personnes sur le réseau Internet, par messages affichés sur leurs écrans (recommandation officielle : causerie) » (Larousse 2000).

Classe virtuelle : « une simulation, sur Internet, d'une classe réelle, permettant de numériser tous les échanges qui peuvent se tenir en face à face avec d'autres personnes (vision, son, échange de documents) » (Université Européenne de Bretagne 2014).

Cyberharcèlement (cyberbullying) : « concerne l'intimidation, la menace, l'humiliation ou le harcèlement par l'intermédiaire de la Toile principalement d'enfants et d'adolescents par des internautes ayant souvent le même âge » (Stop cyberbullying 2014).

DIALANG : « système d'évaluation à l'intention des apprenants en langues qui souhaitent avoir une information diagnostique sur leur compétence. Le projet DIALANG bénéficie du soutien financier de la Commission européenne, Direction générale pour l'éducation et la culture [...] Le système se compose d'autoévaluation, de tests de langue et de feed-back disponibles pour quatorze langues européennes : allemand, anglais, danois, espagnol, finlandais, français, grec, irlandais, islandais, italien, néerlandais, norvégien, portugais et suédois » (Conseil de l'Europe 2001, p. 140).

E-formation : « l'utilisation des nouvelles technologies multimédias et de l'Internet, pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance » (Commission Européenne 2013).

E-learning : « mode d'apprentissage requérant l'usage du multimédia et donnant accès à des formations interactives sur Internet » (Larousse 2000) ou « l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance » (DOMI 2014).

E-learning 2.0 : « les nouvelles façons de penser le e-learning, inspirées par l'émergence du Web 2.0* » (Ghirardini 2011, p. 138).

E-portfolio : « ensemble évolutif de documents et de ressources électroniques capitalisés dans un environnement numérique décrivant et illustrant l'apprentissage, l'expérience, les compétences ou le parcours de son auteur. Accessible à distance via une technologie interopérable, il s'appuie sur une base de données personnelles (informations, documents ou liens accessibles via Internet) et un (ou plusieurs) espace(s) collectifs(s) de publication sélective » (Heutte 2013).

Évaluation formative : « évaluation intervenant au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet à l'élève ou à l'étudiant de prendre conscience de ses acquis et des difficultés rencontrées, et de découvrir par lui-même les moyens de progresser » (Commission générale de terminologie et de néologie 2007) soit « un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants. On utilise souvent l'évaluation formative au sens large afin d'y inclure l'information non

quantifiable fournie par des interrogations et des entretiens » (Conseil de l'Europe 2001, p. 141).

Évaluation sommative : « évaluation intervenant au terme d'un processus d'apprentissage ou de formation afin de mesurer les acquis de l'élève ou de l'étudiant » (Commission générale de terminologie et de néologie 2007) ou « contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence [...] est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir » (Conseil de l'Europe 2001, p. 141).

Flux RSS* : « est un flux au format XML* permettant à ses abonnés de récupérer automatiquement une partie (titre ou extrait) ou la totalité d'un article nouvellement créé. Le contenu du flux peut s'afficher sur une page publique, une page privée ou un lecteur de flux. Les flux RSS sont notamment indispensables pour permettre aux internautes de suivre les nouvelles publications sur les blogs* et leur usage s'est développé pour de nombreux sites éditoriaux » (Bathelot 2014).

Formation à distance : « dispositif de formation comportant un ensemble de moyens organisés pour atteindre les objectifs d'un cours ou d'un programme. Ce dispositif permet à une personne d'apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement, et avec le soutien à distance de personnes-ressources » (CLIFAD 2010).

Forum (de discussion) : « sur un réseau télématique, en particulier sur Internet, espace public destiné à l'échange différé de messages sur un thème précis » (Larousse 2000).

Français sur objectifs spécifiques (FOS) : « est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE* à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures » (Cuq 2003).

Hypermédia : « technique ou système permettant, dans un système documentaire multimédia, de passer d'un document à un autre selon des chemins préétablis ou élaborés lors de la consultation » (Larousse 2000).

Intelligence artificielle (IA) : « ensemble de théories et de techniques mises en œuvre en vue de réaliser des machines capables de simuler l'intelligence humaine » (Larousse 2000).

Interdisciplinarité scolaire : « la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.) en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves » (Lenoir et Sauvé 1998, p. 11-13).

Microsoft Excel : logiciel tableur* développé et distribué par l'éditeur Microsoft.

Microsoft Paint (anciennement appelé Paintbrush) : logiciel de traitement d'images disponible avec toutes les versions de Windows permettant d'ouvrir et d'enregistrer les fichiers dans divers formats (BMP*, JPEG*, etc.). Il a été lancé pour la première fois en 1985.

Minitel : « petit terminal de consultation de banques de données vidéotex* commercialisé par France Telecom » (Rey-Debove 2010)

Nouvelles technologies : « technologies récentes issues du mariage de l'informatique, du téléphone et de l'audiovisuel. Elles concernent le recueil, l'élaboration, le traitement, la conservation et le transport de textes, de sons... en plus des traditionnelles données numériques [...] elles se caractérisent par

une grande diversité d'objets numérisés [...], une grande capacité de diffusion et de transport en réseau [...], une forte interactivité avec les utilisateurs » (Sperrandio 2000, p. 17-25).

PC zombie : « est un ordinateur contrôlé à distance par un pirate* informatique grâce à un programme malveillant ou un code malicieux (virus) installé sur cet ordinateur » (SFR 2014).

Pédagogie active : « a pour but de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages, afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche » (Pour ta classe 2014).

Pirate (informatique) : « personne qui contourne à des fins malveillantes ou même détruit les protections d'un logiciel, d'un ordinateur ou d'un réseau informatique » (Bathelot 2014).

Planification didactique : consiste en la procédure systématique de transformation des principes d'apprentissage et de didactique en des projets bien concrets dans le but de produire du matériel didactique, des activités ainsi que des ressources d'information et d'évaluation (Smith P. et Ragan 2005). C'est la définition détaillée des conditions didactiques nécessaires afin d'obtenir les résultats d'apprentissage souhaités (Merrill 2007, p. 336-341).

Plateforme de formation à distance (LMS*) : programme informatique au service d'une formation à distance qui permet de consulter à distance des contenus pédagogiques, d'individualiser l'apprentissage et d'offrir un encadrement à distance (Loisier et Marchand 2002) ou « un système informatique destiné à automatiser les diverses fonctions relatives à l'organisation des cours, à la gestion de leur contenu, au suivi des progrès des participants et à la supervision des personnes responsables des différentes formations » (Office de la langue française 2005).

Podcasting : « mode de diffusion sur Internet des fichiers audio ou vidéo, qui permet de les télécharger et de les transférer sur un baladeur numérique (recommandation officielle : diffusion par baladeur) » (Larousse 2000).

Portail : « point d'entrée d'un site Web* permettant d'accéder à un ensemble de ressources, le plus souvent sur un sujet particulier » (Audet 2006, p. 66).

Portfolio : « il permet à un individu d'enregistrer et de présenter différentes facettes de sa biographie langagière. Il s'agit [...] d'y faire mention non seulement des certifications ou validations officielles obtenues dans l'apprentissage de telle ou telle langue, mais aussi d'y enregistrer des expériences plus informelles de contact avec des langues et cultures autres » (Conseil de l'Europe 2001, p. 132).

Progiciel : « programme (ou ensemble de programmes informatiques) cohérent, indépendant et documenté, conçu pour être fourni à plusieurs utilisateurs en vue d'une même application ou d'une même fonction, qu'un usager peut utiliser de façon autonome » (ATILF 2001).

Réalité virtuelle : « système de simulation interactive par images de synthèse tridimensionnelles » (Rey-Debove 2010).

Réseau social : « site Web* permettant de se constituer un réseau d'amis ou de connaissances professionnelles et d'échanger avec eux différents types d'informations (messages publics ou privés, liens hypertextes, vidéos, photos, etc.). Les réseaux sociaux les plus connus sont Facebook, Twitter, MySpace, etc. » (Larousse 2000).

Serveur (de données) (informatique) : « organisme privé ou public exploitant un système informatique permettant à un utilisateur la consultation directe de banques de données » (Rey-Debove 2010).

Spam : « envoi, généralement massif et non ciblé, de messages commerciaux par e-mail à des individus n'ayant jamais donné leur consentement » (Bathelot 2014).

Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) : logiciel d'analyse et de création de statistiques ainsi que de gestion et de documentation des données qui fait partie du marché depuis 1968 et est classé parmi les programmes les plus amplement utilisés pour l'analyse statistique dans plusieurs domaines scientifiques (sciences sociales, économie, médecine, etc.).

Streaming : « terme anglais, du mot stream qui signifie flux, courant. Il s'agit de la « diffusion en continu » (Larousse 2000) et est notamment utilisé pour l'envoi de contenu en direct ».

Tableau blanc interactif (TBI) : « tableau relié à un ordinateur via une liaison qui peut être avec [...] ou sans fil [...] qui transmet des informations à ce dernier. Après traitement, les données sont alors transmises à un vidéoprojecteur qui a la charge de projeter l'écran de l'ordinateur sur le TBI. L'opérateur peut ainsi y effectuer [...] (via un stylet ou parfois un doigt) des mouvements et des actions comme sur un écran d'ordinateur avec une souris [...]. Les TBI sont généralement livrés avec des logiciels* permettant, par exemple, de réaliser des séquences pédagogiques interactives. [...] Ils peuvent être fixes ou mobiles » (Makowski 2013).

Tableur : « programme informatique de création et de manipulation interactives de tableaux numériques visualisés », par exemple Microsoft Excel (Larousse 2000).

Télé-enseignement : « l'éducation qui n'implique pas la présence physique de l'enseignant chargé de dispenser l'enseignement dans le lieu de sa réception, ou par laquelle l'enseignant est présent à de rares occasions ou pour des tâches spécifiques » (Marchand et Loisier 2004, p. 45).

Télétext : « service télématique pour la transmission de textes, offrant des possibilités supplémentaires par rapport au service télex*, en particulier des possibilités de traitement de textes à distance » (Larousse 2000).

Télex : « service de dactylographie à distance par télécopieur » (Rey-Debove 2010).

Tuteur intelligent : « ensemble de modules qui communiquent entre eux. Ces modules sont chargés de l'expertise du domaine, de l'encadrement pédagogique, du diagnostic des erreurs de l'apprenant et de la mise à jour du profil de ce dernier. Ils communiquent avec l'apprenant par l'intermédiaire de l'interface » (Blanvillain 1993).

Vidéoconférence : « réunion virtuelle où les participants peuvent se voir réciproquement, grâce à l'utilisation de caméras et d'écrans qu'on installe pour la transmission des images » (Ghirardini 2011, p. 142).

Vidéotex : « système permettant le dialogue entre un terminal et des bases de données, via le réseau téléphonique » (Rey-Debove 2010).

Virus (informatique) : « programme ou instruction cachés (volontairement ou non) dans un système informatique, pouvant entraîner des dysfonctionnements, voire des pannes majeures, et contaminer d'autres systèmes informatiques » (Rey-Debove 2010).

Web 2.0 : « désigne généralement le Web* nouvelle génération, c'est-à-dire l'ensemble des fonctionnalités communautaires et collaboratives (blogs*, avis consommateurs, flux RSS*, plateformes d'échanges vidéo, etc.) qui se sont fortement développées sur Internet à partir de l'année 2005 » (Bathelot 2014).

Webcasting : « l'envoi d'audio et de vidéo d'une source unique vers plusieurs récepteurs passifs. La diffusion sur le Web* utilise des supports de lecture en

continu (streaming* media) pour transmettre l'audio et la vidéo sur Internet » (Ghirardini 2011, p. 142).

Webconférence : « réunion de participants provenant de lieux géographiques différents, dans un environnement virtuel sur le World Wide Web. La communication se fait par l'intermédiaire de texte, d'audio, de vidéo ou d'une combinaison de ces méthodes » (Ghirardini 2011, p. 142).

Wikis : de l'hawaïen *wiki* qui signifie rapide. « Site Web* collaboratif dont le contenu peut être modifié par les internautes autorisés » (Larousse 2000).