



**LE NUMÉRIQUE AU SERVICE DE LA PÉDAGOGIE
DIFFÉRENCIÉE EN CLASSE DE FLE DURANT L'ÉPIDÉMIE**

Huri Ekinçi

**THÈSE DE MAÎTRISE
DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES
SECTION DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

**UNIVERSITÉ GAZI
INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES**

FÉVRIER, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir (1) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Huri
Soyadı : Ekinci
Bölümü : Fransızca Öğretmenliği
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe adı: Salgın Sürecinde Farklılaşmış Eğitim Bünyesinde Fransızca Yabancı Dil Eğitiminde Kullanılan Web Araçları.

Fransızca adı: Le Numérique au Service de la Pédagogie Différenciée en Classe de FLE Durant L'Épidémie.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ve etik ilke ve kurallara uyduğumu, çalışma kapsamında veriler için kaynak gösterildiğini ve kaynaklar dizininde belirtildiğini ve bu bölümler dışında kullandığım tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Huri EKİNCİ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Huri EKİNCİ tarafından hazırlanan “Le numérique au service de la pédagogie différenciée en classe de FLE durant l’épidémie.” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Melek ALPAR

Fransız Dili Eğitimi anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Perihan YALÇIN

Fransız Dili Eğitimi anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Prof. Dr. Ümran TÜRKYILMAZ

Fransız Dili Eğitimi anabilim Dalı, AHBV Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 20/01/2023

Bu tezin Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui m'ont prêté main forte lors de la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais remercier spécialement Prof. Dr. Melek ALPAR, directrice de recherche de ce mémoire qui m'a guidée tout au long de la préparation et qui m'a aidée à trouver des solutions pour avancer dans mon travail. Je la remercie également pour son aide précieuse et pour le temps qu'elle m'a consacré.

Je remercie également ma sœur Yasemin Balcı Ibiş, ainsi que mes proches Büşra Sadeler Gözcü, Ceren Arular, Meral Bayraktar, Nassima Ghomri Balcı et Tuğba Kar Bingöl, qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche.

Je remercie aussi mes chères amies Aysun Altun, Aylin Öcel, Catherine Lemieux, Damla Kırac et Mehtap Güneş Çelebi, qui n'ont jamais hésité à me motiver et à y contribuer avec leurs idées.

Enfin, j'adresse mes sincères remerciements à ma famille ; tout particulièrement à mon cher époux Burak Ekinici qui était toujours là et qui m'a soutenue lors de la rédaction de ce mémoire et à ma petite fille chérie Hira Ekinici pour sa grande patience et son amour. Ce travail n'aurait pas pu être complété sans leur soutien. Merci du fond du cœur.

**SALGIN SÜRECİNDE FARKLILAŞMIŞ EĞİTİM BÜNYESİNDE
FRANSIZCA YABANCI DİL EĞİTİMİNDE KULLANILAN WEB
ARAÇLARI
(Yüksek Lisans Tezi)**

Huri Ekinci
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ŞUBAT, 2023

ÖZ

Bu çalışma, herhangi bir afet ve sağlık krizine rağmen, öğretme/öğrenmenin uzaktan eğitim ve bilişim çözümleri yardımıyla, yani dijital araçlarla sağlanabileceğini göstermek adına yapılmıştır. Maalesef, bu salgın nedeniyle zarar gören ve aylarca evlere kapanmak zorunda kalan okul, tüm öğrencilere eğitim vermeye devam etme zorunda kalmıştır. Sonuç olarak, her düzeyde eğitimin sürekliliğini sağlamak için, okul eğitimi hala uzaktan yürütülüyordu. Bu çalışmamızla ilgili olarak, Covid-19 döneminde uzaktan eğitimi detaylı bir şekilde ele alacağız. Dersleri hazırlamanın yeni yollarını ve öğrencilere sunulan uygulama biçimlerini keşfedeceğiz. Ayrıca, bu zor ve uzun süreli değişime rağmen, korona virüs nedeniyle eve kapandığımız zamanlarda öğrencilerin ilgisini çekmek, onları motive etmek ve her şeyden önemlisi özgüvenlerini yeniden kazanabilmeleri için online öğretim/öğretim sırasında kullanılan farklı dijital platformları da göreceğiz. Öğretmenler tarafından uygulamaya konulan yeni araçlarla, daha özel olarak dijital araçların öğretim yardımcıları ve dijital platformlar olarak kullanılmasıyla, öğretme/öğrenme, okuldaki başarısızlıkla başa çıkmak ve her durumda evde öğrenci başarısını desteklemek için sürekli olarak devam edebildi. Okulların kapalı olmasına rağmen kullanılan farklı kaynakları, gerçekleştirilen interaktif çalışmaları, ihtiyaca göre olası alıştırmaların seçimini, öğrencilerin düzeyine, eksikliklerine ve zekasına göre uygun olması dikkate alınarak farklı uygulamalar kullanılarak öğrenciye yönelik alıştırmalar hazırlanmıştır. Öte yandan, uzaktan öğretim/öğrenme sırasında dijital araçların kullanımının sağladığı avantajları ve pandemi nedeniyle yaşanan değişimlere ve karşılaşılan zorluklara rağmen dijital teknolojinin nasıl devam edebildiğini göreceğiz. Aynı zamanda, öğrenme çözümleri sağlamak amacı ile, genel olarak tüm öğrencileri kapsayan

veya daha spesifik olarak özel öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilere yönelik, farklılaşmış eğitim sunacağız.



Anahtar Kelimeler : Farklılaştırılmış Öğrenme, Uzaktan Eğitim,
Sayfa Adedi : xiv + 91
Danışman : Prof. Dr. Melek ALPAR

**LE NUMÉRIQUE AU SERVICE DE LA PÉDAGOGIE
DIFFÉRENCIÉE EN CLASSE DE FLE DURANT L'ÉPIDÉMIE
(Thèse de maîtrise)**

Huri Ekinçi

UNIVERSITÉ GAZİ

INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

FÉVRIER, 2023

RÉSUMÉ

Cette étude a été réalisée pour démontrer que malgré quelque catastrophe et crise sanitaire, l'enseignement/apprentissage a pu continuer à être dispensé par le biais de l'enseignement à distance et à l'aide des solutions informatiques, c'est-à-dire grâce aux outils numériques. L'école qui a malencontreusement été mise à mal par cette pandémie et qui a valu de longs mois d'être confinée à la maison, était dans l'obligation de continuer à assurer l'éducation pour tous les apprenants. De ce fait, l'enseignement scolaire s'est réalisé tout de même à distance pour assurer la continuité pédagogique à tous les niveaux. En ce qui concerne ce travail, nous évoquerons de façon détaillée l'éducation à distance en temps de la Covid-19. Nous découvrirons quelles ont été les nouvelles démarches pour préparer les cours et les formes d'exercices qui ont pu être proposés aux apprenants. En supplément, nous verrons aussi les différentes plateformes numériques utilisées lors de l'enseignement/apprentissage en ligne pendant les périodes de confinement dû au coronavirus dans le but d'attirer l'attention des élèves, de les motiver et le plus important pour qu'ils regagnent confiance en eux malgré ce changement difficile et de longue durée. Avec les nouveaux moyens déployés par les enseignants, plus précisément dit l'utilisation des outils numériques comme support pédagogique et les plateformes digitales, l'enseignement/apprentissage a pu poursuivre d'une manière continue pour faire face à l'échec scolaire et soutenir dans tous les cas la réussite des élèves à la maison malgré la fermeture des écoles. Nous verrons, de plus, les différentes ressources utilisées, les exercices interactifs effectués, le choix des exercices possibles à faire selon le besoin, les lacunes, le niveau et l'intelligence des élèves. D'autre part, nous montrerons les avantages procurés par l'emploi des outils numériques durant l'enseignement/apprentissage à distance et comment la technologie numérique a pu continuer, malgré les changements dus à la pandémie et les complications rencontrées à différencier la pédagogie pour proposer des solutions

d'apprentissage vis-à-vis de tous les élèves en général ou plus exactement des élèves ayant des besoins particuliers dans leurs apprentissages.



Mots-clés : Pédagogie différenciée, Enseignement à distance
Nombre de pages : xiv + 91
Directrice de thèse : Prof. Dr. Melek ALPAR

TABLE DES MATIÈRES

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
REMERCIEMENTS.....	iv
ÖZ	v
RÉSUMÉ	vii
TABLE DES MATIÈRES	ix
LISTE DES TABLEAUX	xii
LISTE DES FIGURES.....	xiii
ABRÉVIATIONS	xiv
CHAPITRE I	1
INTRODUCTION	1
1.1. Problématique	9
1.2. Objectif.....	10
1.3. Hypothèse.....	10
1.4. Limitations	10
1.5. Importance.....	11
1.6. Recherches Concernées	11

CHAPITRE II.....	15
MÉTHODE	15
2.1. Méthode de La Recherche	15
2.2. Univers et Échantillon.....	15
2.3. Méthode de Rassemblement des Données.....	15
2.4. Analyse des Données	15
CHAPITRE III	16
L'HÉTÉROGÉNÉITÉ ET LA DIFFÉRENCIATION DANS	
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE.....	16
3.1. L'Hétérogénéité dans une Classe de Langue	18
3.1.1. La Définition et L'Origine de L'Hétérogénéité	19
3.1.2. L'Hétérogénéité et La Différenciation Pédagogique.....	21
3.2. La Pédagogie Différenciée et L'Enseignement/Apprentissage du FLE.	24
3.2.1. Qu'est-ce que La Pédagogie Différenciée ?	25
3.2.2. Pourquoi Différencier Les Apprenants de Langue Étrangère ?	27
3.2.3. Comment Différencier Les Apprenants de Langue Étrangère ?	28
3.2.3. Quand Différencier Les Apprenants de Langue Étrangère ?	31
3.3. Les Intelligences Multiples et L'Enseignement/Apprentissage des Langues	
Étrangères	33
3.3.1. Qu'est-ce que L'intelligence ?	34
3.3.2. Les Intelligences Multiples	36
CHAPITRE IV	42
LES OUTILS NUMÉRIQUES ET L'ENSEIGNEMENT	42
4.1.1. Apprendre avec Les Outils Numériques	43
4.1.2. Apprendre avec Les Jeux Numériques.....	45
4.1.3. Apprendre avec Les Serious Games	47

4.2. L'Enseignement à Distance et La Pandémie	52
4.2.1. L'Enseignement à Distance dans Le Monde.....	53
4.2.2. L'Enseignement à Distance en Turquie	56
CHAPITRE V	58
LES OUTILS NUMERIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT A	
DISTANCE	58
5.1. L'Utilisation des Outils Numériques dans L'Enseignement/Apprentissage des	
Langues et du FLE	58
5.2. Exemples de Quelques Outils Numériques Utilisés dans	
L'Enseignement/Apprentissage du FLE.	60
5.2.1. Classroom.....	60
5.2.2. Jamboard	61
5.2.3. Framapad.....	62
5.2.4. Plouf Plouf.....	63
CHAPITRE 7	65
CONCLUSION.....	65
BIBLIOGRAPHIE	68
ANNEXES	83
Annexe 1. Classroom.....	84
Annexe 2. Jamboard	86
Annexe 3. Framapad.....	87
Annexe 4. Plouf-Plouf	900

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. <i>Les Étapes de Différenciation Pédagogique à Mettre en Place dans une Classe Hétérogène</i>	22
Tableau 2. <i>Les Huit Intelligences Regroupées En Sous-Catégories</i>	38
Tableau 3. <i>Les Divers Fonctionnalités Des « Serious Games »</i>	49

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1.</i> Le schéma de positionnement selon le CECR	6
<i>Figure 2.</i> Les cinq étapes de différenciation pédagogique.	29
<i>Figure 3.</i> Les intelligences multiples selon Howard Gardner	37
<i>Figure 4.</i> L'évaluation des trois types de fonctions utilitaires.....	50
<i>Figure 5.</i> Les différents types de joueurs selon Bartle	51
<i>Figure 6.</i> Les méthodes d'enseignement à distance	57

ABRÉVIATIONS

AC	Approche Communicative
CECR	Cadre Européen Commun de Référence
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues
CUA	Conception Universelle de l'Apprentissage
DNE	Directeur du Numérique pour l'Éducation
EAD	Enseignement À Distance
FAD	La Formation À Distance
FLE	Français Langue Étrangère
FLE/S	Français Langue Étrangère ou Seconde
FLS	Français Langue Secondaire
FOAD	Formations Ouvertes et À Distance
IGÉSR	Inspection Générale de L'Éducation Nationale
IM	Intelligence Multiple
LE	Langue Étrangère
MAO	Méthode Audio-Orale
MD	Méthode Directe
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport
MENJ	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse
MT	Méthode Traditionnelle
PA	Perspective Actionnelle
PEL	Portfolio Européen des Langues
SGAV	Structuro-Globale Audio-Visuelle
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

CHAPITRE I

INTRODUCTION

L'apprentissage d'une nouvelle langue a toujours pris de l'avance malgré sa complication. Avec le développement de la société et de l'individu, parler une langue étrangère est devenu essentiel, et même obligatoire. Le plurilinguisme est alors un évènement essentiel « dans un monde où la communication multilingue est devenue nécessaire » (Vanthier, 2009, p. 12). Comme l'affirme Martinez, « les besoins de communication entre gens qui ne parlent pas la même langue n'ont jamais été aussi grands... Ainsi, parce qu'il est difficile d'apprendre une langue étrangère, il semble naturel et nécessaire de se demander comment en améliorer l'enseignement » (Martinez, 2014, p. 3).

Alors comment rendre plus efficace l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ? En premier lieu, pour faciliter cet apprentissage, il est conseillé d'apprendre une langue sans tarder, donc pendant l'enfance, car le bébé dès sa naissance est considéré comme un génie. Il a l'ouïe très développée, a un grand talent d'imitateur et a un désir de communiquer (Pierard, 2004). Il est donc par sa nature très doué pour les langues. Déjà très petit, ce dernier reconnaît les sons et peut les différencier. Et durant son développement, il faudra faire attention à l'âge de l'enfant, car il existe une période plus propice, idéal à l'apprentissage de langue étrangère. En effet, avant l'âge de 12 mois, le nouveau-né détient des capacités extraordinaires qu'il ne pourra mettre en pratique à aucun autre moment de sa vie : ses capacités lui permettront d'acquérir sa langue maternelle en un temps record (Fernald, 1989).

Quant à Antier, d'après lui,

« Le bébé est capable de distinguer les sons de toutes les langues. C'est sa mère et son entourage qui vont le spécialiser dans les phonèmes de sa langue familiale, et il perdra alors petit à petit la capacité de reconnaître des sons ne faisant pas partie de cette langue. C'est pourquoi plus un jeune enfant entend des langues différentes, plus il garde de compétences linguistiques, tant pour la compréhension que pour la prononciation » (Antier, in Pierard, 2014, p. 3).

Donc l'enfant a toutes ses chances et des capacités à apprendre une langue étrangère. Entouré de multiples signes oraux, il détient un grand potentiel pour l'apprentissage de plusieurs langues à la fois, car tout naturellement, de façon innée, il fera correspondre les sons et les significations.

Il faut se souvenir qu'après que l'enfant dépasse la période idéale pour apprendre plus facilement une langue étrangère, la situation d'apprentissage d'une seconde langue devient beaucoup plus difficile. Dailoso, professeur de didactique, souligne cette situation dans son livre « l'enseignement précoce des langues étrangères ». Il affirme qu'« après la période sensible, l'acquisition profonde d'une langue est beaucoup plus difficile, et elle est influencée par des facteurs contextuels (contexte naturel ou institutionnel, quantité et qualité de l'input, prestige de la langue objet d'étude) et personnels (intelligence, style d'apprentissage) » (Dailoso, 2007, p. 13-14).

Mais qu'en est-il pour l'enseignement des langues vivantes dans les écoles ?

D'après Gerbod, l'enseignement des langues vivantes dans les écoles débute dans les années 1838 (Gerbod, 1957). L'enseignement des langues vivantes devient obligatoire à cette date et prend sa place parmi les disciplines littéraires. Trois ans plus tard, en 1841, le nombre d'heures augmente à 2 heures d'enseignement des langues et de rhétorique pour les niveaux 4^e, 3^e, 2^e (O'Neil, C. 1993).

Il est aussi affirmé dans le guide pour l'enseignement des langues vivantes-Oser les langues vivantes étrangères à l'école, cycles 2-3, par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse que :

« Depuis 2013, l'enseignement de langue vivante est obligatoire dès le CP. L'apprentissage d'une langue étrangère se poursuit au collège et celui d'une deuxième commence en 5^e. L'instruction obligatoire, qui débute dès l'âge de trois ans, donne également lieu à un éveil aux langues étrangères à l'école maternelle » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2021).

En France, les langues vivantes étrangères commencent dès le jeune âge. Les débuts de cet apprentissage se forgent à l'école maternelle en moyenne section pour que l'oreille de l'enfant soit sensible aux différences de prononciation. À l'école élémentaire, une langue vivante est enseignée une heure et demie par semaine. Au collège, l'apprentissage de la langue étrangère continue en 6^{ème} et une deuxième langue vivante étrangère est ajoutée en classe de 5^{ème}. Enfin, au lycée général, technologique et professionnel, l'accent est mis sur la communication orale. L'objectif des lycéens est d'atteindre des niveaux de compétences

qui prennent appui sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais le CECRL) (Ministère de L'Éducation Nationale, de La Jeunesse et des Sports, 2020).

En ce qui concerne l'enseignement d'une langue étrangère en Turquie, elle débute avec la réforme du système éducatif réalisé en 1997 (Alpar, 2010).

Par suite, avec le changement réalisé sur le nombre des années d'études, l'enseignement des langues étrangères va prendre sa place dans les écoles. L'école primaire passe donc en 1996 de cinq à huit ans d'études. Et « c'est au bout de ces 8 années d'études que les élèves doivent élaborer leur projet d'orientation en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités » (Yılmaz, 2010, p. 183).

« Ainsi, certains vont s'orienter vers les lycées dits « techniques », qui leur procurent un diplôme équivalent au C.A.P., d'autres vont suivre des cours dans des lycées qui leur permettront, plus tard, de poursuivre leurs études dans des universités, bien entendu, sous réserve de se présenter à un concours d'entrée (ÖSS) qui s'avère bien au-dessus du niveau de la plupart des lycéens » (Ibid, 2010, p. 183).

En ce qui concerne l'état actuel de la Turquie, l'enseignement des langues étrangères dans les écoles publiques a commencé à être dispensé au début de la 4^e année de l'école primaire et il est obligatoire. À partir de la même année, les élèves ont aussi la possibilité de choisir une deuxième langue étrangère. Dans les établissements d'enseignement secondaire, la première langue étrangère enseignée dans l'enseignement primaire continue de la même sorte au collège et au lycée. En supplément, l'élève devra choisir de nouveau la deuxième langue étrangère qu'il voudra. (Ministère de L'Éducation Nationale Langue Étrangère, Règlement sur L'Éducation et L'Enseignement)

En supplément, il faut se rappeler que pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, de nombreuses méthodes d'apprentissage sont utilisées et est toujours en développement continue. Les enseignants les appliquent, car elles sont aussi indispensables pour l'acquisition du français langue étrangère (FLE).

Examinons donc dans l'histoire linguistique, les différentes méthodes et théories utilisées par les enseignants pour enseigner le français comme langue étrangère.

La méthode traditionnelle (MT) sous le nom de « méthode classique » ou « méthode grammaire-traduction » se focalise en premier lieu sur les contenus grammaticaux et ensuite sur le vocabulaire mémorisé sous forme de liste (Defays 2003). Dans cette méthode, les apprenants travaillent sur la lecture et traduisent des textes littéraires. Ils découpent aussi en partie un texte de la langue cible et le traduisent mot à mot dans la langue maternelle (Abah, 2016). En ce qui concerne l'oral et le ludique, ils n'ont pas leur place dans cette méthode.

L'objectif principal de la MT est donc

« de doter les apprenants d'une certaine érudition littéraire et de les entraîner à une certaine forme de gymnastique mentale, toutes deux nécessaires à une éducation intellectuelle de base, tandis que la capacité à utiliser réellement la langue concernée pour communiquer était plutôt considérée comme accessoire » (Defays, 2003, p. 225).

La méthode directe (MD) a pour objectif d'entraîner l'apprenant à s'exprimer directement, sans même avoir recours à la traduction mentale. L'élève doit éviter de penser en langue maternelle et doit au contraire réfléchir ou réagir directement en langue étrangère (Puren, 1988). Puren affirme aussi dans son livre intitulé « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues » que l'objectif de la MD est d'amener l'élève à s'exprimer directement, sans traduction mentale, c'est-à-dire, selon l'expression couramment utilisée, à « penser directement en langue étrangère » (Puren, 1988, p. 80).

La méthode audio-orale (MAO) « naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais » (Seara, 2001, p. 8). Cette méthode a pour but de donner aux apprenants le moyen de communiquer dans des situations quotidiennes. L'oral est prioritaire alors que l'écrit et le vocabulaire se trouve au second plan (Germain, 1993).

La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) « s'est constituée en France à la fin des années 50 autour de l'intégration de l'image et du son dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère » (Ivan, 2006, p. 16). La méthode SGAV occasionne l'apprenant à être toujours actif puisqu'il doit continuellement écouter en classe, répéter après le professeur, comprendre l'information, mémoriser les mots et parler librement. L'emploi de l'image, du son et des exercices de répétition et de transformation permet de maintenir l'esprit de l'élève actif (Ibid, 2006).

L'approche communicative (AC) s'est développée à partir des années 1975. Cette approche « recentre l'enseignement de la langue étrangère (LE) sur la communication : il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la LE et donc d'acquérir une compétence de communication » (Bérard, 1991, p. 17). Mais encore, l'AC a permis à l'apprenant d'être placé au centre du dispositif d'enseignement (Bérard, 1995).

La perspective actionnelle (PA), se base sur l'action et la tâche et est issue de l'approche communicative. Elle est « l'une des quatre révolutions proposées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) rédigé par le Conseil de l'Europe en 2001 » (Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel, 2010, p. 1). Son ultime objectif est de

créer des locuteurs capables d'interagir dans la société, et de faire agir l'apprenant afin qu'il puisse réaliser et accomplir des tâches.

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECRL, 2000, p. 15).

Faisons un point pour mieux comprendre le fonctionnement du cadre européen commun de référence (désormais CECR).

Comme Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel l'indiquent « Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe » (Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel, 2010, p. 14). Il a été « conçu dans l'objectif de fournir une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères » (Conseil de l'Europe, 2001).

Ayant un succès rapide, le CECR a servi et sert toujours d'exemple de référence pour les langues en Europe. De même, il est aussi utilisé de plus en plus pour la réforme de programmes scolaires et la pédagogie.

« Le CECR sert non seulement d'outil de référence pour pratiquement tous les États membres du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne, mais il a aussi et continue à avoir une influence notable au-delà de l'Europe. En fait, le CECR ne sert pas uniquement à apporter de la transparence et des éléments de référence clairs dans le domaine de l'évaluation, il est également de plus en plus utilisé pour soutenir la réforme de programmes et la pédagogie » (CECRL, 2018, p. 25)

Il faut aussi mettre en avant que grâce au cadre européen de référence pour les langues (CECRL) l'apprenant concerné a la possibilité d'évaluer son niveau de maîtrise d'une langue étrangère et de définir ses objectifs d'apprentissage en fonction de l'échelle A1, A2, B1, B2, C1 et C2 proposée par le CECR.

Les niveaux communs de référence du CECR sont représentés par Chnane-Davine sous forme de schéma, comme ci-dessous.

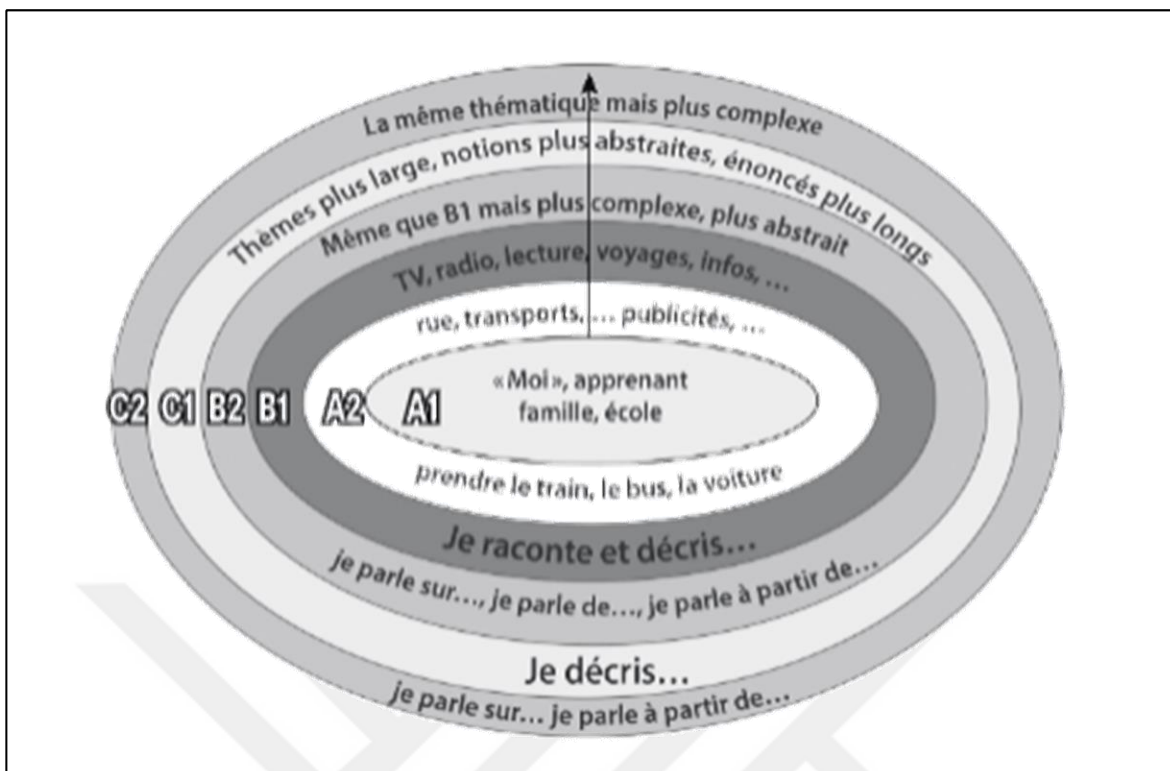


Figure 1. Le schéma de positionnement selon le CECR. (Defays, J-M. (2020). *Le FLE en questions : Enseigner le français langue étrangère et seconde*. Bruxelles : Mardaga, p. 152.)

Grâce aux niveaux communs de référence du CECR, nous pouvons donc situer l'apprenant selon l'échelle « dans les cinq domaines suivants : compréhension orale et écrite, expression orale et écrite, ainsi que l'interaction » (Ibid, 2020, p. 151).

Les 4 niveaux communs de référence du CECR sont comme ci-dessous.

A1 / A2	B1 / B2	C1 / C2
utilisateur élémentaire	utilisateur indépendant	utilisateur expérimenté

De surcroît, l'apprenant a également le choix de concevoir un Portfolio Européen des Langues (désormais PEL) « destiné à être utilisé par l'apprenant lui-même » (Schneider et Lenz, 2001, p. 6).

D'après les principes et lignes directrices publiés par le Comité de l'éducation du Conseil de l'Europe, le PEL comporte deux grands objectifs principaux.

- Le premier est de « motiver les apprenants en reconnaissant leurs efforts pour étendre et diversifier leurs capacités langagières à tous les niveaux » ;

- Le deuxième est de « fournir un état des capacités langagières et culturelles qu'ils ont acquises » (Ibid, 2001, p. 3). Pour en donner un exemple précis, le PEL pourrait être consulté lors du passage à un niveau supérieur d'apprentissage de l'apprenant ou lors de la recherche d'emploi dans leur pays d'origine ou à l'étranger.

Il faut ainsi considérer le Portfolio comme un « développement récent dans la tradition des projets en Langues vivantes au Conseil de l'Europe. C'est pourquoi, chaque Portfolio doit, autant que faire se peut, refléter et servir les buts fondamentaux du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues vivantes » (Ibid, 2001, p. 3).

Le propriétaire du PEL doit particulièrement :

- « approfondir la compréhension mutuelle entre citoyens en Europe,
- respecter la diversité des cultures et des modes de vie,
- protéger et encourager la diversité linguistique et culturelle,
- favoriser le développement du plurilinguisme tout au long de la vie,
- contribuer au développement personnel de l'apprenant en langues,
- contribuer au développement de la capacité d'apprentissage autonome des langues,
- promouvoir la transparence et la cohérence des programmes de langues » (Ibid, 2001, p. 3).

Pourtant, malgré les diverses théories et méthodes d'apprentissage employées, l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école reste généralement difficile pour la plupart des apprenants et de plus, comme chaque langue possède une construction grammaticale ou orthographique différente, apprendre une LE exige des efforts importants. À ce problème, s'ajoute l'hétérogénéité des élèves. Cela signifie que chaque élève apprend à sa manière. Il apprend d'une façon différente, a des différents rythmes de travail, peut être doué ou avoir des besoins particuliers. Les méthodes utilisées en support d'aide à l'enseignement/apprentissage doivent être ainsi soutenues. Seules, elles ne seront peut-être pas suffisantes. Il faudrait donc aussi prendre en considération l'hétérogénéité. « Pour cela, il faut que l'enseignant observe attentivement l'apprenant afin de pouvoir repérer les lacunes de celui-ci, d'essayer de comprendre les difficultés qu'il rencontre et de l'aider à travers des tâches pour qu'il puisse progresser » (Alpar, 2010, p. 112).

En effet, il est nécessaire de se rendre compte de l'état de l'apprenant, ses difficultés, ses besoins... Il est donc important et utile d'utiliser la méthode d'apprentissage appelée la pédagogie différenciée, car chaque apprenant est différent et chacun a sa manière d'apprendre.

« Si l'on tenait, avant même toute explication, à donner une définition de la pédagogie différenciée, on pourrait dire qu'elle est constituée de toutes les dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre ses élèves » (Kahn, 2017, p. 7).

Selon Przesmycki, la pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont explicites et variés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation, leurs savoirs ou leurs savoir-faire (Przesmycki, 1991).

Comme le dit Perrenoud, différencier l'enseignement, c'est « faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui » (Perrenoud, 1996, p. 20-25). L'apprenant se trouve dans une atmosphère créative lui proposant diverses tâches à réaliser afin d'atteindre un but. « Il a aussi besoin d'adultes qui le comprennent, l'encouragent, le récompensent de ses efforts » (Côte et Kiss, 2009, p. 152). Il faut donc différencier, car chaque enfant dispose d'une intelligence propre à lui-même.

« En les distinguant, on permet aux parents comme aux professionnels de l'enfance d'être plus attentifs aux difficultés et aux points faibles mais aussi aux facilités et aux points forts de leurs enfants. Et de mettre en place une stratégie pour consolider les faiblesses et encourager les forces. Cette nouvelle approche permet d'être plus en accord avec le rythme de l'enfant et ses besoins » (De Boisgrollier, 2016, p. 93).

C'est pourquoi, il est aussi important de prendre en considération les types d'intelligence existants pour pouvoir établir une différenciation auprès des élèves.

À ce jour, Gardner, psychologue cognitiviste, professeur de neurologie et d'éducation, a confirmé l'existence de 8 intelligences. Chacune de ces intelligences pourra être utilisée et renforcée par lui-même tout au long de sa vie. Ces intelligences multiples sont généralement regroupées en quatre groupes : « Les intelligences scolaires (linguistique et logico-mathématique), les intelligences d'actions (interpersonnelle et intrapersonnelle), les intelligences méthodologiques (Visuo-spatiale et kinesthésique), les intelligences environnementales (naturaliste et musicale) » (Keymeulen, 2016, p. 43-48).

On se rend compte que, dans la didactique du français langue étrangère et seconde, il existe des approches et des méthodes multiples pour aider le professeur et l'enfant à trouver des façons efficaces et motivantes pour enseigner ou apprendre le français. Donc chez l'enseignant, la technique d'enseigner est capitale et chez l'enfant l'utilisation des méthodes d'apprentissages est indispensable.

Comme indiqué précédemment, enseigner une langue étrangère aux apprenants reste long et complexe. Mais, enseigner à l'ère de la Covid-19 est bien plus qu'un défi. À la suite de l'apparition d'un nouveau virus grippal appelé coronavirus, il a fallu s'adapter à l'enseignement à distance. Cette catastrophe générationnelle a évidemment eu des impacts

négatifs sur l'ensemble de l'éducation : elle a engendré la fermeture des établissements scolaires qui a bouleversé la vie des élèves, des enseignants, ainsi que celle du système éducatif. Une première, pour les écoliers et les enseignants qui n'avaient encore jamais étudié et enseigné à distance. Face à cette crise sanitaire, il fallait s'adapter au plus vite à ce nouveau rythme d'apprentissage et multiplier la créativité de l'enseignement, car la situation des élèves derrière leur écran devenait de plus en plus difficile. Il était donc indispensable de trouver des outils numériques pour combler le besoin de chaque élève et de pouvoir à nouveau les motiver même confinés à la maison. Avec les méthodes classiques employées par les enseignants qui devenaient de plus en plus redondantes et la lassitude des apprenants ; nous pouvions constater des résultats insatisfaisants. De ce fait, de nouvelles plateformes éducatives ont pris rapidement leur place pour augmenter la participation et la motivation des élèves. Différentes activités ludiques, des exercices sous forme de jeux, des travaux individuels et en groupe ont été appliqués lors des cours à distance afin d'attirer l'attention des élèves. Cette méthode de travail leur a permis d'apprendre en s'amusant, d'être plus actif, de regagner confiance en soi et de se concentrer davantage pendant l'utilisation des plateformes numériques. L'usage de ces plateformes pendant l'enseignement à distance a été adapté selon le besoin des élèves et des compétences travaillées en classe.

La Covid-19, a-t-elle révolutionné l'éducation ? Ce nouveau mode d'enseignement/apprentissage continuera-t-il à être employé même après la fin de l'épidémie ?

Nous verrons par la suite si nous pouvons apporter des réponses à ces questions.

1.1. Problématique

La plupart du temps, faire apprendre une langue étrangère à un enfant reste assez complexe et long, alors lui la faire apprendre pendant l'enseignement à distance devient plus dur encore. Les questions que l'on pourrait donc se poser pour améliorer l'enseignement/apprentissage sont les suivantes :

- Comment pourrait-on lors des cours de français langue étrangère réaliser un enseignement riche ?
- Comment motiver l'apprenant pendant l'enseignement en ligne durant la crise sanitaire à l'ère de la Covid-19 ?

- Est-il possible de garantir un enseignement/apprentissage efficace à travers les outils numériques ?

1.2. Objectif

Le principal objectif de cette étude est d'aider et de motiver l'apprenant situé au centre de son apprentissage pendant l'enseignement à distance. De plus, l'objectif secondaire est de définir le besoin et l'envie de l'élève pour adapter les cours et les exercices sur une grande variété d'outils et de plateformes via Internet. Enfin, cette étude a aussi pour but de démontrer que le numérique peut être efficace lors des cours à distance pendant la pandémie de la Covid-19 et que grâce aux technologies de l'information, nous pouvons en tant qu'enseignants proposer plusieurs types d'activités. Ces activités sont mises à disposition selon les besoins et les capacités de chacun des apprenants.

1.3. Hypothèse

Concernant cette étude, voici des questions auxquelles nous souhaiterons apporter des réponses :

- L'enseignement à distance, facilite-t-il l'apprentissage ?
- L'enseignement à distance, est-il un avantage ?
- L'enseignement à distance, est-il aussi efficace que le présentiel ?
- L'enseignement à distance, pourrait-il offrir un enseignement mieux adapté selon le besoin du jeune apprenant ?
- L'enseignement à distance, donne-t-il le moyen d'utiliser la pédagogie différenciée en classe de langue ?

1.4. Limitations

Cette étude sera basée sur :

- La différenciation pédagogique adaptée aux élèves en isolement de l'école Tevfik Fikret.
- L'utilisation des outils numériques en classe de français langue étrangère (désormais FLE) dans l'enseignement à distance.

- Les méthodes d'enseignement utilisées dans l'enseignement à distance de l'école Tefvik Fikret.

1.5. Importance

Dans l'intention de mettre en valeur l'enseignement à distance et de le rendre meilleur, la recherche tente de proposer des moyens ludiques pour satisfaire l'attente de l'élève afin de ne pas le perturber et de minimiser les pertes d'apprentissages. Elle vise par ailleurs à être une solution durable face aux attentes de l'apprentissage, car l'enseignement à distance pourrait continuer davantage et faire partie de l'enseignement du futur.

1.6. Recherches Concernées

Dans cette étude, les recherches ont été effectuées principalement sur la différenciation pédagogique et l'enseignement à distance qui a débuté avec la pandémie de la Covid-19.

À la suite des recherches menées, il existe au total 419 thèses de maîtrise et de doctorat au sujet de l'enseignement à distance. Pour en citer quelques-unes, voici quelques thèses qui se rapprochent le plus de notre sujet d'étude :

- « Perception des enseignants de l'auto-efficacité concernant l'enseignement à distance et les obstacles qu'ils rencontrent dans l'enseignement à distance pendant le processus de pandémie » (2021).
- « Examiner la relation entre l'autonomie et la motivation des étudiants apprenant l'anglais comme langue étrangère dans l'enseignement à distance » (2021).
- « Faciliter l'enseignement à distance pendant la pandémie de COVID-19 : défis et opportunités » (2021).
- « Évaluation de l'efficacité des systèmes d'enseignement à distance » (2010).
- « Enseignement à distance sur Internet » (2003).

D'autres thèses de maîtrise et de doctorat sont évidemment examinées tout au long de cette étude et vont être exploitées davantage étant donné que notre sujet de mémoire porte sur l'enseignement à distance. Nous essayerons ainsi de démontrer dans ce chapitre l'importance de la pédagogie différenciée et l'intérêt d'un enseignement à distance.

Durant la recherche de la source, nous nous sommes concentrés sur plusieurs recherches et focalisés particulièrement sur certaines œuvres comme la pédagogie différenciée de Halina Przesmycki. L'auteur, Przesmycki a d'abord été professeur d'histoire-géographie puis formatrice à la MAFPEN (Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale) de Créteil, animant des stages sur la pédagogie différenciée, la pédagogie de contrat, l'aide individualisée aux élèves en grande difficulté, et l'évaluation formatrice. Przesmycki définit la pédagogie différenciée comme « une pédagogie individualisée qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation » (Przesmycki, 1991, p. 10).

Nous allons également avoir recours à d'autres ouvrages comme l'ouvrage de Karen Hume, intitulé : « Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents ? » pour mettre en lumière la mise en pratique d'une pédagogie différenciée dans le but d'atteindre la réussite de chacun des apprenants. Ancienne directrice d'école, gestionnaire de programmes d'enseignement et professeur, Hume est actuellement pédagogue et anime des ateliers où elle met en pratique les principes clés de la différenciation. Elle souligne que la place de l'enseignant est précieuse s'il est utile. Et, qu'en étant efficace, l'enseignant peut exercer une influence redoutable et essentielle sur la réussite de ses élèves (Hume, 2009). L'enseignement différencié apporte donc ses fruits aux apprenants tout en étant soutenu par l'enseignant.

Hume caractérise aussi plusieurs points nécessaires chez l'apprenant. Elle précise que tout d'abord quand les élèves découvrent des choses les concernant, ils développent leur autonomie. Elle explique également que quand ils continuent leurs travaux entamés, leur progression est authentique et durable. De plus, l'auteur met en évidence que quand les apprenants travaillent sur des tâches qui ont du sens, ils ne perçoivent que de l'enthousiasme et ne ressentent ni ennui ni frustration. En outre, Hume affirme qu'au moment où ils étudient des textes et contenus importants, ils enrichissent et approfondissent leur apprentissage. Enfin, elle souligne que quand les élèves apprennent à approuver les différences, ils travaillent plus aisément en groupe (Hume, 2009).

Les recherches ont pareillement concerné l'enseignement à distance qui a régné plus d'une année au temps de la crise.

Selon Marichalar, Tétard et Zusslin, « Les débuts de l'enseignement à distance remontent à 1840, année même de l'apparition du timbre-poste. Cette innovation permet à l'éducateur anglais et inventeur du système de sténographie, Isaac Pitman de diffuser en Angleterre des formations par

correspondance... Les initiatives en faveur de l'enseignement à distance se multiplient à partir de la deuxième moitié du XIXe siècle. » (Marichalar, Tétard et Zusslin, 2020, p. 7)

Nous constatons que ce type de formation existe depuis de longues années et est aussi présent à notre époque dans l'enseignement supérieur qui connaît cependant une évolution. Toutefois, l'enseignement secondaire n'avait jusqu'à ce jour pas fait connaissance avec ce style d'enseignement. Le système éducatif, les enseignants ainsi que les apprenants ont été malheureusement pris au dépourvu.

Dans le livre *The Distance Learning Playbook for College and University Instruction*, publié en septembre 2020 par un groupe de chercheurs en éducation, nous pouvons lire cette affirmation : « L'enseignement en temps de pandémie n'était pas réellement de l'enseignement à distance. C'était de l'enseignement en situation de crise ». Cet événement a sans doute bouleversé le monde de l'éducation et a déséquilibré les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, mais le corps enseignant a déployé tout leur moyen pour obtenir en retour des résultats pertinents.

« L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (désormais TIC) dans l'accompagnement pédagogique restait modeste. Une véritable temporalité expérimentale d'un enseignement exclusivement à distance était ainsi de mise (Moulins, 2020), impliquant un fort engagement de la subjectivité des enseignants » (Goyet, 2020).

Et comme le précise Lafleur, Grenon et Samson, « adapter un bon cours de formation présentiel en bon cours de formation à distance nécessite beaucoup de travail et ne se fait pas sans transformer de façon importante la façon d'enseigner » (Lafleur, Grenon et Samson, 2009, p. 1).

Il est donc possible d'enseigner d'une manière appropriée même en étant à distance. Le principal pour cela est de s'adapter aux circonstances et de faire le meilleur pour ses apprenants. Dans les faits, pour des cours à distance, opportuns, il faudrait « maintenir l'attention des étudiants en variant le rythme, en sollicitant leur participation et en les amenant à réaliser des activités d'apprentissage engageantes » (Gérin-Lajoie et Papi, 2021, p. 1).

« Les outils numériques utilisés en classe peuvent servir un but pédagogique très intéressant comme facilitateur d'apprentissage. Les ressources numériques destinées à renforcer l'apprentissage chez les enfants présentant des troubles neurodéveloppementaux peuvent être bénéfiques aussi pour l'ensemble des élèves » (Mercier et Sauvage, 2021, Résumé).

Nous comprenons donc qu'il faut favoriser l'apprentissage à distance et éviter le décrochage des apprenants. La clé de la continuité pédagogique semble être les outils numériques. Son usage, durant cette période délicate, était indispensable chez les apprenants comme chez les enseignants.



CHAPITRE II

MÉTHODE

2.1. Méthode de la Recherche

La recherche a pour objectif de concevoir si les outils numériques peuvent changer en bien les traditions d'enseignement. De ce fait, une étude descriptive est établie pour cette recherche.

2.2. Univers et Échantillon

L'univers de cette recherche représente les outils numériques utilisés selon les compétences linguistiques. Quant à l'échantillon, elle concerne le collège des niveaux 6, 7 et 8 du Lycée Privé Tevfik Fikret d'Ankara en Turquie.

2.3. Méthode de Rassemblement des Données

Tout au long de cette recherche, basée sur une étude descriptive, les publications scientifiques en français (livres, articles, thèses, revues, sites Internet, etc.) sur la pédagogie différenciée, sur l'enseignement et le FLE, sur l'enseignement à distance ont été examinées lors de la recherche de la source.

2.4. Analyse des Données

À partir des recherches réalisées, nous analyserons les études effectuées et par la suite, nous recueillerons les informations essentielles en fonction de notre travail.

CHAPITRE III

L'ÉTÉROGÉNÉITÉ ET LA DIFFÉRENCIATION DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE

« La pédagogie différenciée remonte au début du siècle dernier, avec l'école nouvelle et les pédagogies actives qui valorisaient une éducation globale focalisée sur les centres d'intérêts des apprenants et sur leur investissement personnel dans l'apprentissage » (Ouvrard et Da Silva Akborisova, 2018, p. 31). Elle se concrétise par la suite avec les principaux courants de pédagogie différenciée dans les années 1970 par des cours supplémentaires assurés. Ces projets d'éducation compensatoire avaient pour objectif de « donner plus à ceux qui ont plus de besoins, favoriser les défavorisés » (Perrenoud, 1997, p. 56). En supplément, elle prend forme dans les temps qui ont suivi avec la massification de l'enseignement secondaire et naît pour devenir un moyen de lutte contre l'échec scolaire (Campanale, 2005). « Très présente dans la littérature des années 1980-1990, la théorie de la pédagogie différenciée se précise au fil du temps » (Feyfant, 2012, p. 2). Cette méthode joue un rôle primordial pour recentrer l'élève bon ou l'élève rencontrant des difficultés sur l'objectif de son propre apprentissage.

Pour différencier, il convient d'adapter l'apprentissage selon le besoin de chaque apprenant. Il est donc nécessaire d'évaluer l'apprenant au préalable et tout particulièrement l'évaluer sur son savoir et ses compétences sur le domaine à enseigner (Ponce, 1996).

Il existe de nombreuses méthodes pour mettre en place la différenciation dans l'enseignement/apprentissage du FLE comme tout particulièrement le plan Dalton (1911), le système de Winnetka (1913), le plan de travail lancé par Freinet (1926), ou encore des outils de travail individualisés de Dottrens (Forget et Lehraus, 2015).

Le plan Dalton repose sur l'individualisation du travail de l'apprenant et sur l'effort libre afin que l'élève assimile de lui-même ses connaissances et forme ses idées. Chaque élève acquiert par des méthodes différentes et ceux ayant le même niveau travaillent ensemble, par

groupe. En outre, le maître fixe une date pour la réalisation du travail aux élèves comme un engagement. Et dernièrement, il est important de distinguer dans le programme, les savoirs utiles et enrichissants auxquels l'enfant s'appliquera seul de son côté (Carde, 1923 ; Zigliara, 1964).

Le système de Winnetka s'appuie sur quatre principes :

- Il développe premièrement de manière entière la personnalité de l'enfant pour qu'il vive complètement comme un enfant de son âge et non pas comme un petit adulte.
- Deuxièmement, il encourage chaque enfant à différencier son intérêt propre et aide à faire découvrir et à développer ses capacités concernant son contentement personnel et sa participation à l'activité sociale.
- De plus, il inculque à chacun des enfants un sens social, une connaissance de son interaction avec les autres enfants, un pouvoir de coopérer à des actions collectives.
- Enfin, il apporte à chaque enfant des connaissances et des moyens techniques indispensables dans la vie en société (Smits-Jenart, 1932).

Le plan de travail lancé par Freinet est un plan annuel et est réalisé dans chaque matière impliquant tout le programme scolaire. Cette méthode de travail procure à l'enfant le sentiment de servir aux autres élèves grâce à son travail. De cette manière, l'enfant a en sa possession tous les sujets qu'il doit aborder. Ainsi, l'élève possède son plan de travail et son plan annuel, qui lui permettra de travailler la matière concernée et partagera avec ses pairs pendant les cours, le titre de l'étude qu'il a effectué puis communiquera ce qu'il a appris avec l'aide des livres qu'il a consultés et/ou les recherches qu'il a effectuées... Dans le cas où un élève souhaiterait approfondir les sujets choisis, il pourra utiliser les mêmes travaux réalisés par ses camarades (Freinet, 1962).

Pour conclure, le travail individualisé que propose Dottrens est une éducation où chaque élève est responsable de sa propre tâche. Ayant une telle responsabilité, l'enfant renforce le sens du devoir, il se procure ainsi sa propre méthode de travail et connaît par expérience la valeur de l'effort et la détermination. Il est satisfait de son engagement (Dottrens, 1945). Avec cette méthode de travail, l'apprenant se sent libre et engagé. Et l'objectif de cette individualisation est de satisfaire tous les élèves, car chaque élève avance à son rythme et est apte ensuite de montrer ce dont il est capable.

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant se situe au centre de son apprentissage. À l'évidence, chaque élève est différent et progresse à sa manière. Selon Feyfant, (2012), « la différenciation est également envisagée pour pallier les difficultés des élèves « à besoins particuliers », il est donc indispensable d'individualiser l'enseignement pour tous. En ayant recours ainsi à la pédagogie différenciée en classe de FLE, on offre à tous les apprenants un enseignement/apprentissage adapté à leurs nécessités.

Pour mieux comprendre, voyons précisément comment est défini l'hétérogénéité et la différenciation pédagogique et observons comment cette différenciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère est mise en œuvre avec les outils numériques pendant l'enseignement à distance dû à la pandémie.

3.1. L'Hétérogénéité dans une Classe de Langue

Il est évident qu'une classe de langue regroupe dans une même salle de classe différents individus au niveau de leur caractère, leur envie, leur objectif... Cette disparité est incontestablement certaine et naturelle d'où il existe plusieurs raisons de ces différences entre les apprenants d'une classe de langue.

Il n'existe donc pas de classe homogène, car dans une classe comme citée ci-dessus, il se trouve des individus qui possèdent des caractéristiques différentes. Il est évidemment sûr que chaque classe est bien différente de l'autre et par conséquent, il existe des classes de langue plus hétérogènes que d'autres (Candelier et De Carlo, 2018).

Candelier et De Carlo expriment les facteurs qui poussent à rendre une classe non-homogène. Elles citent dans leur livre « L'hétérogénéité dans la classe de langue. Comment et pourquoi différencier ? » :

« Que l'on se place en milieu homoglote ou hétéroglote, nombreux sont les paramètres de l'hétérogénéité : la nationalité de l'apprenant, les différentes langues qu'il parle, son profil et son style d'apprentissage, sa motivation à apprendre la langue étrangère, son parcours scolaire antérieur, sa profession ou sa spécialité, son histoire et sa vie en dehors de l'établissement, ses besoins et bien sûr son niveau dans la langue cible » (Da Silva Akborisova et Ouvrard, 2018, p. 30).

L'hétérogénéité des élèves et des groupes d'élèves crée malheureusement un gigantesque obstacle lors de la planification de l'enseignement/apprentissage et de la communication en classe. Au centre de l'éducation, l'origine de l'hétérogénéité des élèves est multiple (Aylwin, 2015).

D'après Aylwin, les sources de cette diversité entre apprenants peuvent être expliquées par plusieurs d'autres origines :

« disparité des âges ; disparité des préparations scolaires ; diversité socio-économique, culturelle et motivationnelle ; diversité ethnique ; stades du développement de la pensée ; structures cognitives ; sortes d'intelligence ; styles d'apprentissage ; modes de perception (VAK : visuel, auditif, kinesthésique) ; rythmes d'apprentissage ; sources et formes de motivation » (Ibid, 2015, p. 30).

En revanche, Schertenleib justifie les raisons de l'hétérogénéité des élèves en fonction d'un sondage réalisé en 2009 et 2010 lors d'un cours de sciences de l'éducation à la HEP-BEJUNE (Haute École Pédagogique de Berne Jura et Neuchâtel) portant sur environ 80 étudiants.

Schertenleib indique donc les possibilités de disparités des élèves comme ci-dessous et cite qu'une classe hétérogène est une classe qui regroupe des élèves qui :

- « souffrent de maladies de type dys ou d'hyperactivité,
- ont des difficultés de comportement,
- parlent des langues (maternelles) différentes,
- ont des rythmes d'apprentissage différents,
- sont répartis dans plusieurs degrés de scolarité,
- redoublent,
- ont des origines, des valeurs et des religions différentes » (Schertenleib, 2014, p. 29-30).

En supplément, l'équipe PLIDAM (Pluralité des Langues et des Identités : Didactique, Acquisition, Médiations) de l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales mentionne que l'hétérogénéité linguistique et culturelle touche directement toute la classe. Toute la classe veut dire, que ce sont les apprenants et les enseignants qui y sont concernés directement. Elle souligne ainsi que l'enseignant doit valoriser le savoir linguistique et culturel de ses apprenants et que les apprenants, eux, de leur côté doivent admettre leur particularité qui les différencie des autres.

Elle déclare sur le sujet concerné que :

« L'hétérogénéité concerne l'ensemble des acteurs de la classe de langue, tant l'enseignant que l'apprenant. Tout en enrichissant l'apprentissage de langues, cette diversité linguistique et culturelle lance à ses acteurs des défis importants : pour l'enseignant, la valorisation des profils plurilingues et, pour l'apprenant, la reconnaissance de sa particularité telle qu'elle résulte de son origine ou de son parcours » (PLIDAM, 2016).

3.1.1. La Définition et L'Origine de L'Hétérogénéité

« On a commencé à parler de classes hétérogènes dans les années 70, quand ont été supprimées les filières I, II, III permettant le regroupement des élèves par classe de niveau » (Grandguillot, 1993, p. 13).

« Le terme d'hétérogénéité a fait son apparition de manière progressive dans le langage courant des enseignants à la suite de l'évolution du système éducatif français. Cette évolution s'est traduite sur le terrain par des changements dans la composition du public d'élèves accueilli dans les établissements et la plus grande diversité des élèves est principalement le fait de deux mécanismes » (Suchaut, 2007, p. 18).

Relatif à l'évolution du système éducatif en France, on entend parler davantage de l'hétérogénéité selon les particularités des apprenants.

Une classe hétérogène désigne donc « une classe où l'écart entre la rapidité des uns et la lenteur des autres est très grand, ou bien celle où le nombre des moyens et des faibles l'emporte sur celui des bons et des assez bons » (Grandguillot, 1993, p. 33).

Selon Suchaut, il y a deux situations où la différence entre les élèves est présente. L'une des raisons est la massification du système scolaire devenu de plus en plus long et la suivante est la suppression des procédures d'orientations, de filières ainsi qu'un ensemble de structures d'enseignement spécialisé pour les élèves désirant un enseignement approprié à ses vrais besoins et la réduction des redoublements (Ibid, 2007).

L'évolution sociale, économique et culturelle de la société viendra s'ajouter dans les deux situations citées ci-dessus. Ces faits entraîneront des changements au niveau du rapport des individus à l'école. Ils seront moins sensibles à l'enseignement traditionnel ce qui fera évoluer la diversité des écoliers tout au long de leur scolarité, de la maternelle à l'université.

« Cette hétérogénéité, si souvent mise en avant dans le discours des acteurs recouvre en fait plusieurs dimensions au niveau des élèves : niveau d'acquisition, capacités cognitives, comportement scolaire, milieu social... » (Ibid, 2007, p. 18).

Le Prévost affirme, elle aussi, les raisons de la diversité des élèves. Elles sont parallèles aux explications fournies par Suchaut. Elle confirme également que l'hétérogénéité des apprenants a plusieurs facteurs :

« En sciences et sociologie de l'éducation, la notion d'hétérogénéité se définit a minima en rapport aux écarts de niveaux scolaires au sein d'une classe, souvent attribués aux évolutions dues à la massification de l'enseignement, à la suppression de certains paliers d'orientation, à la disparition progressive du redoublement... » (Le Prévost, 2010, p. 57).

On parle d'hétérogénéité lorsqu'il y a dans une même classe des écarts en matière d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il y a une différence de réussite entre les élèves d'un même niveau ; les effectifs des classes non appropriés puisqu'il y a une grande accélération du nombre d'enfants qui va à l'école. Il s'y ajoute dans tout cela, la suppression de l'orientation scolaire qui permettait à l'élève de se diriger vers une voie alternative la mieux adaptée pour

lui ; la suppression du redoublement qui aurait été peut-être une bonne solution pour l'avenir éducatif de l'élève confronté deux fois aux mêmes apprentissages.

Quoi qu'il en soit, l'hétérogénéité existe réellement dans toutes les classes. La présence des différences entre les élèves, leurs manières d'acquisitions, leurs déploiements de stratégies scolaires caractérisent la norme. Si bien qu'on entende généralement parler des classes homogènes, ces classes considérées douées, formées de « bons élèves » dévoilent pareillement leur hétérogénéité. Ce point, considéré comme une situation complexe dans l'éducation, divulgue un grand écart qui ne pourrait peut-être même pas être résolu. De plus, il dévoile aussi des obstacles d'apprentissages qui ne pourront être possibles à surmonter et incompatibles avec les objectifs d'apprentissage fixés au collège (Safra, 2002, p. 4). Que l'on considère une classe hétérogène ou homogène, l'hétérogénéité demeure chez les groupes d'élèves faibles et chez les groupes d'élèves forts.

3.1.2. L'Hétérogénéité et La Différenciation Pédagogique

« La gageure, pour les enseignants de l'école primaire, ou du collège consiste à devoir œuvrer à la réussite de tous, en tenant compte des différences individuelles, dans un même lieu et en maintenant une temporalité d'enseignement commune » (Sensevy, Turco, Stallaerts et Tiec, 2002, p. 85).

Viser la réussite de chaque élève en leur donnant une égalité de chance est primordial. Il est essentiel de donner différents moyens aux apprenants afin qu'ils avancent un peu plus vite avec leurs pairs et afin qu'ils ne s'ennuient pas en classe.

Il existe très certainement des profils d'apprenants dans une classe de langue qui peuvent se varier selon leurs caractères, leurs objectifs d'apprentissages, leurs émotions, leurs points forts ou faibles, leurs motivations... Cette diversité pourrait très bien être due à plusieurs circonstances. « Tout apprenant est touché par le passé de sa communauté, et a une griffe immédiatement reconnaissable. La classe de langue fait éclater au grand jour cette foule de petits détails qui font que nous avons toutes nos singularités » (Szende, 2018, p. 1). Les paroles que voilà, nous permettent de mieux comprendre les raisons de la présence des disparités dans les écoles et nous donnent conscience que la différenciation pédagogique doit être appliquée dans tous les établissements scolaires, car chaque individu est unique et a le droit d'apprendre différemment. Il faut donc prendre en considération l'hétérogénéité des apprenants pour les accompagner au mieux dans leurs apprentissages.

C'est alors au professeur d'organiser des conditions et de se fixer un objectif pédagogique face à une classe hétérogène.

Pour la réalisation de la différenciation pédagogique dans une classe hétérogène l'enseignant doit donc :

Tableau 1

Les étapes de différenciation pédagogique à mettre en place dans une classe hétérogène

Première étape du processus général
prendre en compte ce que chaque élève sait déjà sur le sujet de la séquence,
Deuxième étape du processus général
enrichir ces premières informations par l'interaction en groupes restreints,
Troisième étape du processus général
réorganiser en grand groupe les divers résultats en un seul contenu commun à tous.

« Pour cela, il lui faut choisir, dans le large éventail de sa pédagogie, la démarche, la technique, le support, qui correspondront le mieux à ce qu'il souhaite obtenir en termes de travail et de réussite de ses élèves » (Przesmycki, 2004, p. 98).

Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche insiste sur le fait de défendre le thème de l'école inclusive. Elle affirme que « ce n'est pas à l'élève de s'adapter au système, mais au système de s'adapter aux spécificités des élèves » (Vallaud-Belkacem in www.gouvernement.fr, 2021). Cela signifie qu'il faut accompagner chaque élève.

La notion d'inclusion scolaire est définie par Pelgrims, Maître d'enseignement et de recherche dans le domaine de l'enseignement spécialisé. Pelgrims cite que :

« La notion d'inclusion scolaire est utilisée pour désigner l'intégration au sein d'une seule et même école de tous intervienne les élèves quel que soit leur déficience, leur trouble, leur difficulté. Le principe qui guide le mouvement est celui d'une école pour tous (Doré et al., 1996), une école regroupant tous les enfants et adolescents en âge d'école obligatoire » (Pelgrims, 2012, p. 11).

En d'autres termes, les établissements, les enseignants... sont dans le devoir de tout mettre en œuvre pour aménager et adapter leurs interventions aux besoins et aux caractéristiques de leurs élèves ceux qui veut dire que le système éducatif doit offrir à chaque apprenant une

scolarité de qualité. Il est donc indispensable d'adopter une différenciation pédagogique face à l'hétérogénéité de la classe.

Voici les raisons pour lesquelles l'hétérogénéité continue à régner dans les salles de classe.

Comme le souligne Burns,

- « il n'y a pas deux élèves qui progressent à la même vitesse », car certains élèves ont la compétence d'apprendre plus rapidement alors que d'autres élèves sont lents dans leur apprentissage ou tout simplement, il existe des élèves qui souhaitent prendre le temps d'apprendre ;
- « il n'y a pas deux élèves qui soient prêts à apprendre en même temps » puisque chaque apprenant est différent, un élève peut apprendre à des durées dissemblables et non en même temps, car chacun a une ingéniosité propre à sa personne ;
- « il n'y a pas deux élèves qui utilisent les mêmes techniques d'étude », ils ont tous recours à une méthode de travail différente et gèrent autrement leur tâche ;
- « il n'y a pas deux élèves qui résolvent les problèmes de la même manière », les élèves solutionnent les questions à leur propre façon ce qui veut dire que des résolutions identiques ne peuvent exister ;
- « il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même répertoire de comportements », c'est-à-dire qu'il n'existe pas deux apprenants qui puissent émettre un ensemble de réponses tout à fait semblable ;
- « il n'y a pas deux élèves qui possèdent le même profil d'intérêt », chaque élève porte une attention différente selon leur domaine d'intérêt ;
- « il n'y a pas deux élèves qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts », les élèves ne détiennent pas la même volonté pour parvenir à un objectif précis. (Burns, 1971 in Przesmycki, 2004, p. 76).

Il s'agit alors de différencier la pédagogie pour minimiser la disparité existante entre tous les apprenants d'une salle de classe et pour qu'ils atteignent le même but. Puisque chaque élève est considéré unique et apprenant chacun d'une façon différente, une seule façon d'enseigner ne conviendrait donc pas.

Zakhatchouk nous donne une idée sur cela. Il cite :

« la pédagogie différenciée est non seulement un moyen de réduire l'effet de l'hétérogénéité constituant un obstacle devant l'égalité de l'apprentissage mais également une source de la

richesse et de l'élargissement de cet apprentissage. Ce chercheur a concentré sur le fait que l'enseignant(e) doit s'adapter d'une façon ou d'une autre aux besoins et aux styles de chacun(e) de ses apprenants(es) pour favoriser leurs propres apprentissages. Cela veut dire que les classes hétérogènes deviennent une réalité inévitable dans les établissements scolaires c'est pourquoi les enseignants(es) sont invités(es) à varier leurs styles d'enseignement dans les classes de langue » (Chérif, 2020, p. 54).

Par conséquent, la différenciation adaptée aux élèves n'est donc pas une barrière à l'apprentissage et à la réussite, elle est perçue comme un bienfait, car cette pédagogie différenciée favorise l'apprenant, ses besoins et ses possibilités.

3.2. La Pédagogie Différenciée et L'Enseignement/Apprentissage du FLE

« En France et à l'étranger, des classes d'enseignement du français langue étrangère ou seconde (FLE/S) regroupent des élèves aux compétences linguistiques « multi-niveaux » dans des contextes variés : écoles de langues, classes bilingues... » (David et Dias, 2020, p. 2).

David et Dias expliquent que la classe de FLE est naturellement composée d'apprenants ayant un niveau de langue totalement différent. Ces classes à « multi-niveaux » regroupent des individus du niveau A1 au niveau C2.

Toujours, d'après David et Dias, les différences qui existent entre les apprenants en France sont acceptées comme un obstacle à éviter incontestablement. « L'expression de « gestion de l'hétérogénéité », pratiquement synonyme dans notre pays de « pédagogie différenciée » souligne l'importance et la nécessité de différencier pour ainsi avancer chacun à sa façon, mais en même temps (Ibid, 2020).

« L'objectif premier d'une classe de FLE multi-niveaux, telle qu'on peut la rencontrer dans des centres de langues, est de faire progresser les apprenants comme dans une classe dite "homogène" » (David et Abry, 2018 in David et Dias, 2020, p. 3).

Nous savons très certainement qu'apprendre une langue étrangère reste difficile d'autant plus face aux différents profils des apprenants et au nombre élevé ou surabondant d'élèves présents dans une salle de classe. L'enseignant fait donc tout naturellement face à l'hétérogénéité de ses élèves lors de l'enseignement du Fle ou du Français langue seconde (désormais FLS). Pour Defays « en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères comme c'est le cas en FLE, l'enseignant est souvent confronté à l'hétérogénéité des publics et il l'est encore plus en FLS dans une classe pléthorique » (Defays, 2020, p. 169).

L'enseignant dans ce contexte, cherche en permanence des solutions et des façons pour mettre en place une différenciation concernant les objectifs formulés par l'institution, mais qui ne sont certainement pas ou semi-adaptés à ses élèves. C'est pourquoi, l'enseignant cherche et examine des méthodes qu'il pourrait utiliser auprès de ses élèves. Il sait d'autant plus qu'il pourra trouver des méthodes adaptées à ses élèves, mais il est conscient que celles-ci ne satisferont toujours pas la totalité de ses élèves (Ibid, 2020).

De plus, toujours d'après Defays, face à ces différentes situations « l'enseignant a la possibilité d'organiser la classe par groupes de besoins puisque, par définition, la démarche s'appuie sur l'apprentissage à long terme, et que, à un moment donné, certaines compétences peuvent être acquises et d'autres non » (Ibid, 2020, p. 170). Ainsi la différenciation pédagogique reste un moyen de gérer l'hétérogénéité des compétences des apprenants d'une même classe.

3.2.1. Qu'est-ce que La Pédagogie Différenciée ?

Le terme « pédagogie différenciée » est une notion nouvelle adoptée dans l'enseignement/apprentissage. Ce sont Louis Legrand, pédagogue et universitaire français, puis Philippe Meirieu, chercheur, essayiste, homme politique et spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie qui ont mis en lumière cette approche pour faire ressortir la nécessité de tenir compte des nombreuses « différences » qui existent entre les élèves (Aylwin, 1992).

La pédagogie différenciée dispose de plusieurs explications semblables définit de différentes manières. Voyons maintenant, comment la différenciation est-elle définie par certains auteurs.

Tout d'abord, d'après Hume,

« La pédagogie différenciée est un enseignement efficace adapté aux divers besoins d'apprentissage et au profil de l'apprenant. Il s'agit d'une structure ou approche pédagogique organisationnelle, adaptée à notre façon de comprendre et de mettre en pratique les stratégies d'enseignement et de répondre aux styles d'apprentissage des élèves de notre classe ; ce n'est pas seulement une différenciation de l'enseignement » (Hume, 2009, p. 14).

L'enseignement se réalise selon le besoin et aux caractéristiques du profil de l'apprenant. Cette pédagogie s'accomplit d'une manière organisée et s'adapte à la compréhension individuelle de chacun. De plus, elle applique les stratégies d'enseignement et répond aux styles d'apprentissages des apprenants de la classe. La pédagogie différenciée n'est donc pas

une différenciation basée uniquement sur l'enseignement, elle se fonde aussi sur le profil de l'élève.

Pour le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport, la différenciation est définie comme une « référence aux pratiques pédagogiques qui permettent de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves d'un groupe-classe sur le plan de leurs acquis, de leurs styles d'apprentissage et de leurs champs d'intérêt » (MELS, 2008, p. 24). Selon le MELS, la différenciation est donc instaurée en prenant en considération la disparité des apprenants, le niveau de leur acquisition, leur manière d'apprendre ainsi que leurs intérêts.

L'Inspection générale de l'Éducation Nationale (IGÉSR) propose une autre définition comportant plus de détails. Selon elle,

« la pédagogie différenciée est la démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs, ou en partie communs » (Inspection générale de l'Éducation Nationale, 1980, p. 5 in Barré-de Miniac, 1989).

Quant à Meirieu, il approuve que : « Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité... être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir... » (Meirieu, 1987, Introduction in Campagnale, 2005).

Il faut d'après Meirieu essentiellement se préoccuper de l'élève en difficulté dont il est question, sans pour autant abandonner le reste de la classe. Il faut naturellement chercher une médiation toujours plus utile sur les opérations entre l'élève et l'apprentissage. La médiation est définie par la psychologie cognitive. C'est « l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (connaissances, habiletés, procédures d'action, solutions) ». Aux yeux de Capra et Arpin, auteurs de la revue, « la médiation pédagogique de l'enseignant », la médiation pédagogique consiste à

« Permettre à l'élève de devenir responsable de la construction de ses savoirs et de l'actualisation de sa personne dans une perspective métacognitive. Elle se traduit par un dialogue pédagogique que l'enseignant établit avec l'élève pour l'aider à porter un regard critique sur sa façon d'apprendre et de comprendre et sur la manière dont il interagit avec les autres et l'environnement » (Capra et Arpin, p. 69).

Quant à Puren, il définit la pédagogie différenciée comme :

« L'expression de « pédagogie différenciée » laisse penser qu'il s'agit d'un type particulier de pédagogie, alors qu'il s'agit seulement de l'une des orientations auxquelles tout

pédagogue devrait recourir à chaque fois que son environnement le demande » (Puren, 2003, p. 1).

3.2.2. Pourquoi Différencier Les Apprenants de Langue Étrangère ?

Il est nécessaire de différencier la pédagogie, car une classe d'école est hétérogène donc composée d'individus différents des uns et des autres. Il faut alors adapter l'enseignement face aux besoins et à la diversité des élèves, car il faut accepter qu'un enfant ne puisse pas apprendre de la même façon que son camarade ni en même temps.

Le but de différencier est d'atteindre les objectifs d'apprentissages pour que chaque élève réussisse dans leur scolarité, de soutenir la motivation à apprendre, de répondre aux besoins de chacun (Aefo, p. 8).

En mettant en place la méthode de différenciation, il y a de nombreux privilèges aux profits de l'apprenant et de l'enseignant. Les voici :

L'élève ;

- se sent plus en sécurité, a plus d'assurance, se sent soutenu, compris et considéré.
- crée un lien de confiance et de respect avec l'enseignant.
- trouve sa motivation donc fait beaucoup plus d'effort et fait preuve d'une attention soutenue.
- a toutes facilité à accepter l'aide de l'enseignant en qui il a confiance.

L'enseignant ;

- anticipe les attentes pour empêcher des situations qui entraînent un comportement d'évitement.
- ressent une très grande satisfaction professionnelle (Ibid, p. 11).

En supplément, il faut que les enseignants envisagent la différenciation pour les élèves dotés de connaissances différentes, pour ceux qui apprennent de différentes façons, pour les apprenants travaillant à des rythmes différents et pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

C'est pourquoi, il est donc important d' « appliquer dans sa classe les principes d'une pédagogie différenciée, organiser le travail individuel, personnaliser les apprentissages,

donner aux enfants la possibilité de gérer au moins partiellement leurs apprentissages, tout cela transforme la classe en une ruche au travail » (Freinet, 1962, p. 21).

Il convient alors d'accompagner les élèves dans le meilleur des cas dans leurs apprentissages et dans tous leurs progrès qu'ils fournissent. Ce soutien prêté par les enseignants quel que soit le contexte est « une obligation inscrite dans les programmes et le référentiel des professeurs ». Comme on peut le constater, la différenciation pédagogique réduit les inégalités entre les apprenants et favorise la réussite scolaire de tous les élèves d'une classe (Ministère de l'Éducation nationale, 2017). Il est désormais primordial pour la réussite de l'élève d'adopter un suivi individualisé afin de multiplier leur désir d'apprendre plus.

3.2.3. Comment Différencier Les Apprenants de Langue Étrangère ?

Précitée, la différenciation pédagogique sert à avantager l'apprentissage de tous les élèves selon leurs besoins et leurs possibilités. Cette approche vise à utiliser des méthodes diverses selon les différents profils scolaires. Si besoin, face à un apprentissage non-optimal présent au sein de la classe, les apprenants dits surdoués, en difficultés, à besoins éducatifs particuliers peuvent bénéficier d'une pédagogie différenciée.

Guay, Legault, & Germain, (2006, p. 2) adoptent et proposent cinq étapes pour mettre en œuvre la différenciation pédagogique.

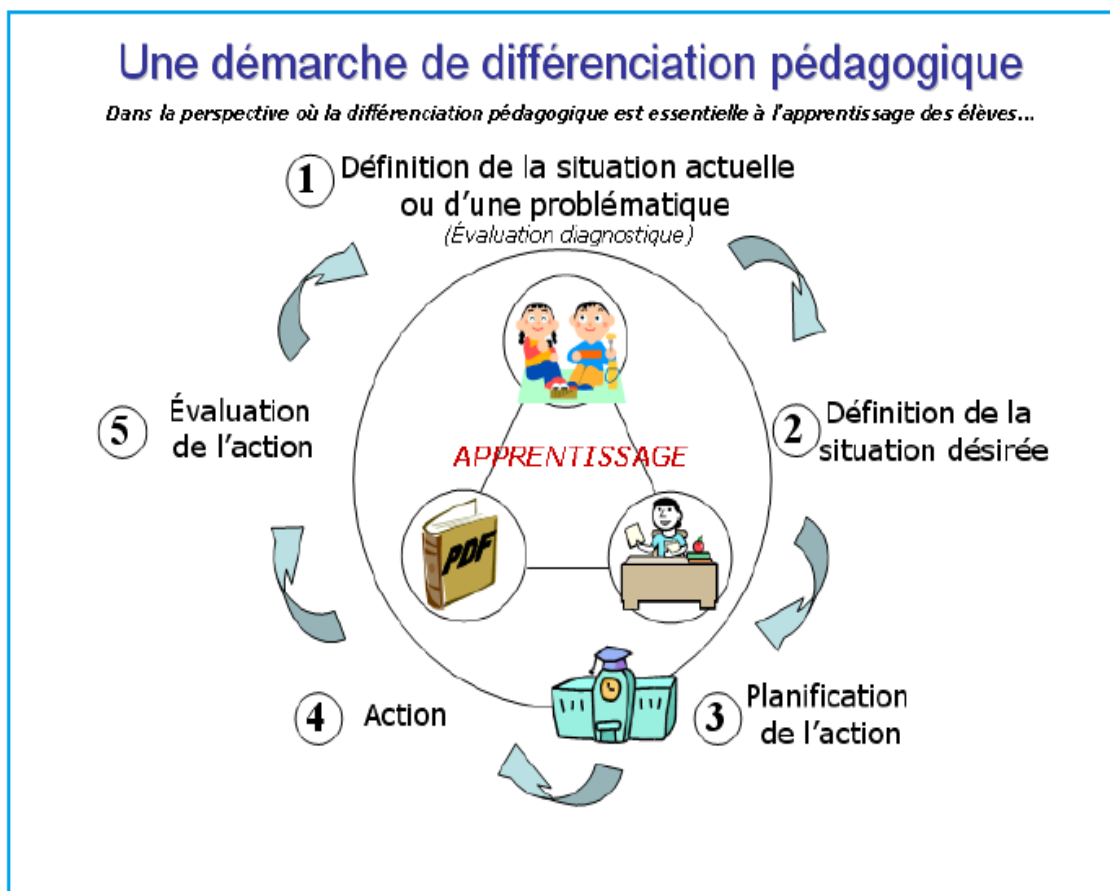


Figure 2. Les cinq étapes de différenciation pédagogique. (Guay, Blais, Daneault, Gendron, Girard et Legault CS Trois-Lacs (2005, p. 2). Récupéré sur : https://skat.ihmc.us/rid=1H1XVLHF0-9K3HGC-WRN/vp141_DifferenciationPed.pdf)

- Première étape : *Définition de la situation actuelle ou d'une problématique.*

Tout au début, l'enseignant doit faire une analyse de la situation actuelle ou du présent problème concernant l'apprentissage des élèves.

Après l'analyse effectuée, l'évaluation diagnostique des composantes et des relations de la situation pédagogique est réalisée au sein de la classe par l'enseignant. Pour cela, lors d'un objet d'apprentissage, l'enseignant pourrait se poser plusieurs questions face aux difficultés que rencontrent par exemple un petit groupe d'élèves. Ces questions pourraient être basées sur leurs manières d'être, leurs savoirs, leurs approches employées pour l'apprentissage ou leurs processus métacognitifs. De plus, il pourrait se demander si ses interventions pour aider ses apprenants leurs sont bien adaptées, si elles sont conformes à leurs conditions et à leurs caractéristiques, si les supports utilisés sont pertinents pour ses apprenants et si ses élèves ont assez de temps pour apprendre.

Les questions que se pose un enseignant sont fondamentales pour la réalisation d'une évaluation diagnostique puisque cela engendre une meilleure compréhension de l'apprentissage.

- Seconde étape : *Définition de la situation désirée*

Ayant défini, à l'aide de l'évaluation diagnostique la situation actuelle ou la problématique, il est possible de définir la situation désirée. En d'autres termes, les apprenants devront apprendre ce qui aura été entamé ou modifié pendant le cours, dans la situation pédagogique, pour y prendre part. Pour aller au bout de la situation souhaitée, différentes actions, types d'outils ou d'interventions pourraient être envisagés. L'enseignant pourrait faire le choix de sélectionner un ensemble de contenus, essayer d'autres formules pédagogiques, mettre en place un matériel ou un support visuel en relation avec l'objet d'apprentissage, adapter le programme d'activités en fonction de l'attente des élèves, altérer les modalités de regroupement des élèves... L'enseignant peut ainsi passer à un enseignement plus explicite pour que les élèves rencontrant des difficultés soient capables de mieux apprendre.

- Troisième étape : *Planification de l'action*

L'enseignant planifie l'action après s'être fait une idée sur les difficultés rencontrées des élèves ciblés et se prépare à mettre en place tous les changements qui seront nécessaires à la situation pédagogique. L'enseignant pourrait faire selon son cours une explication plus détaillée, préparer des leçons de la manière la plus efficace ou accompagner en remédiation l'ensemble des élèves étant en difficulté pour leur faciliter l'apprentissage du point qui sera travaillé.

- Quatrième étape : *L'action*

Sur ce point, les actions envisagées depuis le départ se concrétisent puisque de la situation actuelle, on passe à la situation désirée.

En action avec ses apprenants, l'enseignant travaille avec eux pendant une durée déterminée différentes stratégies d'apprentissage.

- Cinquième étape : *Évaluation de l'action*

À la suite de tout le travail de différenciation pédagogique employé, il convient d'évaluer les élèves afin d'analyser l'impact des actions élaborées sur l'apprentissage des élèves.

Supposé, que l'analyse des impacts ne reflète pas de bons résultats sur les apprentissages des élèves visés, l'enseignant entamera une nouvelle différenciation pédagogique toujours liée à l'objet d'apprentissage enseigné précédemment.

3.2.3. Quand Différencier Les Apprenants de Langue Étrangère ?

Il existe trois temps de différenciation auxquels les enseignants doivent y penser et intervenir avec des intentions variées à différents moments de l'apprentissage.

- Tout d'abord, il est important de réactiver les savoirs avant l'enseignement et d'identifier les connaissances acquises ou toujours délicates pour chaque élève puis préparer la tâche en livrant aux élèves des solutions d'accès pour les prochains travaux.
- Il faut ensuite soutenir l'apprentissage pendant l'enseignement, rendre accessible la tâche en l'adoptant, évaluer l'acquisition des connaissances de chaque élève par une analyse de ses savoirs et de ses erreurs ; mettre un temps d'arrêt afin de formaliser et de structurer de manière progressive ce qui est assimilé.
- Enfin, exercer et réviser après l'enseignement, l'ensemble de tout ce qui a été incompris et vérifier dernièrement l'acquisition de l'autonomie des élèves sur les objets d'apprentissage. (Conférence De Consensus, 2017, p. 9) Cnesco (2017).

En supplément, Goigoux (2008) a concocté sept familles d'aides selon une analyse des difficultés les plus rencontrées. D'après l'objectif de la séance et les difficultés remarquées, l'enseignant peut envisager la différenciation en fonction de ces sept familles d'aides qui sont : exercer, réviser, soutenir, préparer, revenir en arrière, compenser, faire autrement.

La différenciation peut donc être prévue lors de :

- L'exercice : L'élève aurait pu découvrir le fonctionnement bien avant, mais n'aurait pas pu l'intégrer suffisamment, il faut donc travailler de manière intensive et immédiate et faire en plus un retour en arrière pour qu'il comprenne mieux.

- La révision : Avec une synthèse effectuée en fin de journée, la révision donne la possibilité à l'apprenant de s'autocontrôler pour qu'il constate ce qu'il sait et ce qu'il a compris. Ainsi, il pourra se faire une idée des attentes et des questions qui pourraient être posées par exemple à une prochaine évaluation.

- Le soutien : Pendant l'apprentissage, l'enseignant accompagne, observe l'élève sur les tâches habituelles qu'il accomplit, il soutient la réalisation de son travail, exprime les objectifs, les contenus, les marches à suivre. Également, pour leur faciliter leur apprentissage et éviter tout malentendu sur celle-ci, il est noté au tableau des mots en fonction de l'objet enseigné. S'ils se méprennent sur ce qu'est la cible, ils n'atteindront pas l'apprentissage.

- La préparation : Avant même le début de l'apprentissage, il y a lieu d'une différenciation en amont. Un travail d'anticipation sur les conditions de la compréhension est effectué pour la prochaine activité collective. Étant préparés, les élèves sont mobilisés quand ils comprennent que l'apprentissage leur est accessible et qu'ils vont avoir un résultat évident. Ils acceptent de cette sorte les petites parts d'inconnus présents dans leur travail, car ils auront déjà fait face à assez de connu au cours de la préparation et profiteront au mieux des temps communs accordés grâce à l'aide personnalisée.

- Le retour en arrière : Pour remédier aux difficultés des élèves, les bases seront reprises et les lacunes seront comblées par l'enseignant puis il devra en premier lieu cibler les manques majeurs à traiter et parvenir aux difficultés décisives.

- La compensation : L'enseignant enseigne des compétences nécessaires, non enseignées habituellement (procédures et stratégies transversales ou spécifiques). Bien que certaines compétences paraissent évidentes, elles doivent tout de même nécessiter un enseignement.

- Le fait de faire autrement : L'enseignant enseigne la même chose, mais autrement. Il utilise différents supports ou stratégies. Il fournit une aide personnalisée en étant plus explicite, il guide l'élève et montre les démarches qu'il doit accomplir. L'enseignement peut éventuellement être fait par un autre pour que les élèves puissent bénéficier lors de l'apprentissage de compétences différentes.

Il faudrait ainsi adapter l'enseignement/apprentissage dans les classes constituées de différents profils d'élèves démontrant leurs hétérogénéités. Étant donné les différences des élèves, le profilage des élèves doit se réaliser pour déterminer les types d'intelligence afin de former des groupes hétérogènes.

3.3. Les Intelligences Multiples et L'Enseignement/Apprentissage des Langues Étrangères

Concernant le système scolaire, « l'intelligence est utilisée pour trier les élèves et prévoir leur réussite » (Rahmatian, R., Molasadeghi, M., & Mehrabi, M, 2011, p. 56).

C'est-à-dire, pendant les cours de classe les intelligences multiples sont utilisées afin de motiver l'apprentissage des apprenants selon leur niveau et de les inciter au succès.

Michael Berman est le premier génie a intégré les IM dans l'enseignement des langues étrangères. Dans son livre intitulé *A Multiple Intelligences Road to an ELT Classroom* (1998), « après avoir défini la théorie des IM par ses points principaux, il présente une multitude d'activités qui s'adressent à chaque type d'intelligence et qui peuvent être utilisées dans les classes d'anglais » (Mavaşoğlu, 2006, p. 226). Ainsi, avec un grand nombre d'activités proposées, les apprenants pourront être aidés à s'épanouir et à mieux apprendre.

Nous savons aussi que les intelligences sont adoptées pour réussir à grouper les élèves et ainsi à envisager leur réussite scolaire. Les intelligences peuvent éventuellement être développées tout au long de la vie, sous différentes formes (Rahmatian, Molasadeghi et Mehrabi, 2011).

Safier, professeur de langues étrangères, détient une grande responsabilité pour que chacun de ses élèves réussisse dans son cours. Il ajoute aussi que « l'enseignement des langues étrangères offre une multitude d'occasions pour utiliser la théorie des intelligences multiples, car une langue étrangère contient plusieurs sujets : l'histoire, la géographie, la culture, les mathématiques, l'art, etc. » (Safier, 2003, p. 2).

C'est-à-dire qu'à l'aide de nombreux sujets et matières enseignés par leur enseignant, chaque élève détient un grand potentiel pour apprendre à sa façon ou d'une manière différente. De plus, pour les satisfaire et répondre aux besoins de chacun l'enseignant doit être capable de bien observer son public et de gérer ses activités.

« L'enseignant de langue doit connaître au départ les aptitudes de ses apprenants mais aussi les siennes. Autrement dit, celui-ci a besoin d'inclure toutes ces intelligences afin d'obtenir la participation de chaque apprenant dans la classe. Il paraît efficace de solliciter l'utilisation de plusieurs intelligences dans une leçon. Si l'enseignant suit, à titre d'exemple, la méthode grammaire- traduction pour pratiquer des exercices de grammaire, la mémorisation du vocabulaire ou la lecture sèche d'une histoire, il perdra l'attention et l'intérêt de plusieurs apprenants. L'enseignant faisant appel aux intelligences multiples motiverait la plupart de ses apprenants parce qu'ils sont captivés pour les leçons. L'enseignant n'étant pas le centre de la classe, est surtout là pour diriger les activités que les apprenants vont apprendre eux-mêmes en ayant recours à leurs propres intelligences » (Rahmatian, Molasadeghi et Mehrabi, 2011, p. 64).

De plus, concernant les intelligences multiples Arnold précise qu'il faut :

« varier nos manières d'enseigner pour pouvoir mettre en œuvre, à un moment ou l'autre, des activités qui répondent aux préférences et capacités de chacun. Si, pendant nos cours de langue étrangère, nous introduisons, à de moments différents, des activités convoquant les intelligences multiples nous offrons aux apprenants plus d'occasions d'apprendre de la manière la plus adaptée à chacun d'eux. En même temps, en leur proposant ces différentes options, nous leur donnons la possibilité de s'ouvrir à la connaissance et de mettre en pratique d'autres manières d'apprendre (Arnold, 2006, p. 421).

Il est aussi important de préciser « il est tout à fait louable qu'un enseignant cherche, à travers les intelligences multiples, à mieux connaître les forces et faiblesses de ses élèves et à développer toutes les intelligences pour que chacun actualise son plein potentiel » (Nadeau, 2006, p. 91).

En résumé, lors de l'enseignement des langues étrangères, l'enseignant fait appel à tous les types d'intelligence.

« Mais ce recours se diffère par rapport aux IM car, à part quelques intelligences, l'enseignement des langues étrangères ont négligé les autres. Les chercheurs qui travaillent dans le domaine des LE et qui s'intéressent aux IM ont observé que les méthodes de l'enseignement des LE n'utilisent qu'une ou deux des intelligences et peu à peu ont essayé de se former leurs propres méthodes et ont commencé à faire des études qui s'adressent à tous les types d'intelligences » (Mavaşoğlu, 2006, p. 225-226).

En outre, il est important de souligner que l'enseignant adapte ses cours et activités en fonction du profil de ses élèves, c'est-à-dire de leur intelligence propre. Nadeau cite qu'« il est tout à fait louable qu'un enseignant cherche, à travers les intelligences multiples, à mieux connaître les forces et faiblesses de ses élèves et à développer toutes les intelligences pour que chacun actualise son plein potentiel » (Nadeau, 2006, p. 91).

3.3.1. Qu'est-ce que L'Intelligence ?

L'intelligence provient du mot latin « intelligentare », ce mot désignait la faculté de comprendre et « intelligere » le dérivé de ce mot veut vouloir dire comprendre. « Cette notion, avant le XXème siècle, se référait à un être obéissant, éduqué, tranquille, capable de s'adapter ou quelqu'un qui possède des pouvoirs magiques » (Rahmatian, Molasadeghi, et Mehrabi, 2011).

Alors qu'au XXème siècle, il est difficile d'avoir une définition précise du mot « intelligence », car plusieurs interprétations sont faites et semblent similaires. Exprimées différemment, elles sont de même sens. Commençons par, comment l'intelligence est déterminée dans le dictionnaire « Le Petit Robert ». En premier lieu, le mot intelligence est défini comme la « faculté de connaître, de comprendre ». Cela explique qu'un individu est doté de capacité

intellectuelle de qualité, qu'il est capable de comprendre un raisonnement et qu'il peut s'adapter de façon très aisée aux circonstances. De plus, il en est donné un autre sens à ce mot qui est expliqué comme « l'ensemble des fonctions mentales ayant pour objet la connaissance conceptuelle et rationnelle ». L'intelligence ici se définit par les capacités de notre cerveau qui nous permettent de comprendre le sens d'un phénomène par exemple et de pouvoir faire un raisonnement. Il est aussi noté que l'intelligence est une « aptitude (d'un être vivant) à s'adapter à des situations nouvelles, à découvrir des solutions aux difficultés qu'il rencontre ». Cela met en évidence que l'intelligence est un comportement à adopter sans crainte face aux changements et d'être capable de dépasser les difficultés auxquelles nous sommes confrontées. Et en dernier, encore dans le dictionnaire le Petit Robert, l'intelligence est définie par la « qualité de l'esprit qui comprend et s'adapte facilement ». C'est avoir la capacité, le potentiel de comprendre le sens de quelque chose et de s'adapter de façon aisée (Le Petit Robert, 1993, p. 1191).

Quant au psychologue Wechsler, il propose une définition entière. Selon lui, « l'intelligence est la capacité globale ou complexe de l'individu d'agir dans un but déterminé, de penser d'une manière rationnelle et d'avoir des rapports utiles avec son milieu (Wechsler in Cognet et Bachelier, 2017, p. 81). Par suite de quoi, l'intelligence est un comportement de la personne qui se vise un objectif précis au préalable, qui est capable de bien raisonner et qui réussit dans son milieu à faire des rapprochements fructueux.

De son côté, dans son livre intitulé les intelligences multiples, Gardner définit l'intelligence comme telle :

« L'intelligence y implique la capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens ayant une valeur dans un contexte culturel ou collectif précis. La compétence à résoudre des problèmes permet d'aborder une situation dans laquelle un but doit être atteint, et de déterminer le chemin approprié pour y parvenir. La création d'un bien culturel est essentielle pour des fonctions telles que l'acquisition et la transmission d'un savoir, l'expression d'une idée ou d'un sentiment » (Gardner, 2001, p. 37).

D'après la définition de Gardner, célèbre théoricien révolutionnaire des intelligences multiples, psychologue du développement cognitif et professeur de sciences (Gardner, 1999, quatrième de couverture) l'intelligence permet de résoudre des problèmes ou alors à produire des biens. Grâce à ces résolutions, la personne vise un objectif précis à atteindre et définit une bonne voie pour réussir à découvrir la solution.

3.3.2. Les Intelligences Multiples

Il est aujourd'hui certain qu'il n'existe non pas une intelligence, mais multiple intelligence, complexe et collective. On peut affirmer que l'intelligence semble évidemment être héréditaire, mais le milieu social et culturel de l'individu est plus décisif dans l'évaluation du quotient intellectuel (Revaz, 2002).

Selon Gardner, « les êtres humains ne possèdent pas une intelligence unique (ce que l'on appelle souvent l'intelligence « g », pour « générale »), mais que, en tant qu'espèce, nous disposons d'un ensemble d'intelligences relativement autonomes les unes des autres » (Gardner, 2008, p. 9). En effet, quiconque a la chance d'avoir en possession une intelligence ou des intelligences multiples propres en sa personne, et différentes de tout ce qui prouve éventuellement que chaque être est intelligent, mais de façon différente des uns et des autres.

Concernant l'enseignement et l'utilisation des intelligences multiples, Keymeuleu les mets en relation et affirme qu'« enseigner avec les intelligences multiples, c'est aussi aider l'élève à apprendre avec ses intelligences dominantes » (Keymeuleu, 2016, p. 55). De plus, il ajoute que « la théorie des intelligences multiples, ainsi que les outils d'apprentissage qui en découlent, sont un réel facteur de motivation qui place l'élève au centre de l'apprentissage » (Ibid, 2016, p. 51).

Lors de l'apprentissage, l'apprenant possède l'éventualité d'utiliser ses intelligences qui lui sont les plus précieux pendant son acquisition. Cela est primordial pour l'élève, car il est capable par la suite, en fonction de la situation ou l'objet, d'utiliser son intelligence dominante pour réaliser son travail.

En 1979, le projet Potentiel humain a permis à Gardner de travailler sur « la cognition humaine grâce aux sciences biologiques et comportementales ». Il a réussi avec ce programme de recherches à construire sa théorie des intelligences multiples (Gardner, 2001, p. 8).

La théorie des intelligences multiples présente de nombreux intérêts pour l'ensemble des apprenants.

- « Elle permet au jeune de croire en ses capacités et de développer son estime de soi » (Keymeulen, 2018, p. 13). L'élève reconnaît ses forces et ses limites, a le sentiment de confiance en soi et croit en ses capacités de réussir.

- « Elle ouvre l'apprentissage scolaire à d'autres intelligences et activités » (Ibid, 2018, p. 13). L'élève a l'opportunité de découvrir d'autres intelligences et activités.
- « Elle ramène le plaisir et le jeu au sein de l'apprentissage » (Ibid, 2018, p. 13). L'élève prend un grand plaisir lors de l'apprentissage avec le jeu.
- « Elle donne des pistes pour aborder autrement un apprentissage difficile » (Ibid, 2018, p. 13). L'élève apprend à produire autrement.
- « Elle est un levier extraordinaire pour motiver un élève en le mettant dans un environnement d'apprentissage familier et confiant » (Ibid, 2018, p. 13). L'élève est à l'aise lors de son apprentissage dans un environnement bien connu et le motive dans son apprentissage où il se sent confiant et sécurisé.

Ces intérêts donnent non seulement à l'élève l'envie d'accomplir des tâches et des activités, mais lui procure aussi le désir d'apprendre de nouveaux savoirs et de nouvelles façons de faire.

À ce jour, Gardner a certifié l'existence de 8 intelligences.



Figure 3. Les intelligences multiples selon Howard Gardner. (© Illustration Célia Bornas, in Sont, 2008, p. 1). Récupéré sur : <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2020/03/P%C3%A9da-1-ONYCR-Les-intelligences-multiples.pdf>

Ces 8 intelligences sont regroupées en 4 sous-catégories. Les voici.

Tableau 2

Les Huit Intelligences Regroupées En Sous-Catégories

Les intelligences scolaires regroupent :

L'Intelligence Verbale-Linguistique.	L'Intelligence Logico-mathématique.
--------------------------------------	-------------------------------------

Les intelligences d'actions regroupent :

L'Intelligence Interpersonnelle.	L'Intelligence Intrapersonnelle.
----------------------------------	----------------------------------

Les intelligences méthodologiques regroupent :

L'Intelligence Corporelle-Kinesthésique.	L'Intelligence Visuo- Spatiale.
--	---------------------------------

Les intelligences environnementales regroupent :

L'Intelligence Musicale-Rythmique.	L'Intelligence Naturaliste.
------------------------------------	-----------------------------

- L'Intelligence Verbale-Linguistique.

D'après Gardner, il est indiqué que l'intelligence linguistique repose sur l'utilisation du langage pour construire des phrases, comprendre les messages des autres et s'exprimer par la parole (Gardner, 2001).

« Les apprenants et les travailleurs qui ont cette intelligence aiment utiliser le langage, lire, parler, débattre, faire de la poésie (sous toutes ses formes), faire des mots croisés, exprimer des idées avec des mots, apprendre d'autres langues, etc... » (Keymeulen, Van Langendonck et Massin, 2018, p. 33). Ces personnes concernées restent à l'aise dans la communication et dans l'apprentissage d'une autre langue étrangère. De plus, elles ne rencontrent aucune difficulté au niveau de l'accès lexical.

- L'Intelligence Logico-mathématique.

L'Intelligence Logico-mathématique consiste à résoudre des problèmes d'une grande rapidité. C'est la capacité à faire des calculs en manipulant les chiffres, à compter, créer de multiples hypothèses et à faire un raisonnement logique. L'élève manipule les chiffres et fait des opérations. Il a aussi une grande qualité, il est apte à trouver des solutions sans forcément les exprimer (Gardner, 2001). « L'intelligence logico-mathématique est, selon Gardner, particulièrement utile dans les sciences, les affaires ou encore en médecine » (Gardner et Bonin, 2004, p. 9).

- *L'Intelligence Visuo- Spatiale.*

L'élève a recours à cette intelligence en arts plastiques pour percevoir la dimension de l'espace, pour résoudre des problèmes spatiaux, pour la lecture d'une carte géographique, lors d'une visualisation d'un objet quelconque présenté autrement ou tout simplement pendant un jeu d'échecs (Gardner, 2001).

D'autre part, Keymeulen, Van Langendonckt et Massin définissent l'intelligence Visuo-Spatiale de façon plus développée, ils la désignent comme telle : « Cette intelligence s'illustre quand on aime créer des œuvres d'art, dessiner, peindre, former des images mentales, faire des cartes, dessiner des graphiques, résoudre des casse-tête, concevoir des structures utiliser des graphiques, photographier, naviguer, se repérer dans l'espace, dessiner des plans... » (Keymeulen, Van Langendonckt et Massin 2018, p. 38).

- *L'Intelligence Musicale-Rythmique.*

Toujours dans le livre « les intelligences multiples » de Gardner, on parle d'intelligence musicale lorsque l'enfant est sensible aux rythmes et à la musique. Un élève possédant cette intelligence apprend et comprend avec les structures rythmiques et musicales puisque « certaines régions du cerveau jouent un rôle important dans la perception et la production de la musique » (Gardner, 2001, p. 40).

« L'intelligence musicale renferme plusieurs mémoires, celles des intensités, des timbres, des hauteurs absolues et relatives et des rythmes. Sur le rôle de ces mémoires et leur importance, l'auteur discute toujours sans preuve. C'est pour nous un étonnement profond de voir un auteur traiter par l'imagination un sujet qui dépend directement de l'expérience » (Binet, 1995, p. 46).

Ce qui démontre la grandeur du cerveau et le talent d'une personne dotée de cette intelligence. Sans même une expérience ou une pratique d'avance, l'intéressé est capable de traiter le sujet en question.

- *L'Intelligence Corporelle-Kinesthésique.*

Selon Gardner, l'intelligence kinesthésique est la capacité d'utiliser son corps pour arriver à atteindre un objectif précis. Avec cette intelligence, l'enfant peut exprimer une émotion lors d'une activité par exemple, pratiquer un sport ou peut produire une nouvelle invention. Ces comportements, l'utilisation du corps, prouvent la réalité des composantes cognitives (Gardner, 2001). Avec cette intelligence, l'apprentissage est plus simple, car on utilise son corps, touche et manipule les objets.

- L'Intelligence Interpersonnelle.

Keymeulen affirme que l'intelligence interpersonnelle permet de « comprendre la motivation et les comportements humains, d'interagir socialement, de coopérer, d'exercer son autorité, de diriger les autres, de négocier, de faire de la médiation, de manifester de l'empathie et de la sensibilité aux autres... » (Keymeulen, 2016, p. 45). C'est une personne qui comprendra la motivation, l'ensemble des actions physiques et des émotions d'un individu. Il pourra aussi grâce à celle-ci distinguer les individus, découvrir les projets et les désirs des autres (Gardner, 2001).

Pour Morin, « c'est la capacité à comprendre les autres, ce qui les motive, leur façon d'être et d'agir et d'y réagir de façon appropriée ; cela renvoie à la gestion de ses relations » (Morin, 2004, p. 1).

Morin présente une similitude de cette forme d'intelligence et l'intelligence intrapersonnelle au concept d'intelligence émotionnelle proposé par Salovey et Mayer en 1990.

- L'Intelligence Intrapersonnelle.

D'après Keymeulen, cette intelligence permet de prendre conscience de soi, c'est-à-dire prendre des décisions pour faire un choix, identifier ses préférences. La personne intrapersonnelle a besoin de savoir ce qu'elle souhaite dire donc doit être capable de se comprendre, de se fixer des objectifs personnels, d'analyser ses propres situations d'apprentissages et émotionnelles, d'identifier ses forces et ses faiblesses afin de les améliorer et d'avancer plus sereinement. Elle prend appui sur sa propre expérience pour comprendre et expliquer... (Keymeulen, 2016).

Morin affirme qu'une personne possédant cette forme d'intelligence est apte d'identifier ses propres émotions, d'arriver à des décisions plus responsables et enfin d'orienter ses comportements selon ses décisions prises ; ces qualités correspondent à la gestion de sa propre personne (Morin, 2004).

Quant à Toulouse, « l'intelligence intrapersonnelle est celle qu'on observe chez la personne qui aime réfléchir, qui connaît et comprend ses forces et ses faiblesses » (Toulouse, 2006, p. 94). C'est l'appréciation qu'on a de soi-même, l'élève connaît et comprend sa capacité intellectuelle, c'est-à-dire qu'il est conscient de ses points forts ou de ses points faibles. Il peut faire des réflexions sur tout ce dont il est capable ou non de faire.

- *L'Intelligence Naturaliste.*

Toujours pour Toulouse, « l'intelligence naturaliste est celle qui concerne la personne qui aime regrouper, organiser, lister » (Ibid, 2006, p. 94).

Keymeulen donne plus de précision à cette définition en affirmant que l'intelligence naturaliste concerne les personnes ayant déjà un bagage de connaissances sur la faune et la flore. « Ils apprennent progressivement à distinguer et à classifier les animaux, les plantes, les roches, à dresser des animaux et à en prendre soin, à jardiner, à protéger l'environnement, à observer les phénomènes naturels... » (Keymeulen, 2016, p. 48). Avec cette intelligence, l'enfant est en mesure d'observer la végétation naturelle, la vie animale sous toutes ses formes.

La diversité des intelligences est donc un impact sur la scolarité de l'enfant et nécessite ainsi une différenciation pédagogique lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces différences démontrent avec certitude l'hétérogénéité des classes par leurs intelligences avant tout et par leurs caractéristiques individuelles.

CHAPITRE IV

LES OUTILS NUMERIQUES ET L'ENSEIGNEMENT

L'histoire de l'école et de l'enseignement remontent à longtemps, mais, depuis le départ, d'une manière ou d'une autre, l'enseignement n'a cessé de se développer. Il est vrai qu'avec l'évolution de la technologie, l'enseignement a pris une nouvelle tournure.

« En français langue étrangère, les premiers échanges à distance faisant appel à la technologie ont été les conférences télématiques internationales par Minitel, organisées par Francis Debyser dès les années 1980 » (Debyser, 1987 et 1989, CIEP, 1992 pour un corpus de telles interactions in Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006, p. 5).

Effectivement, l'Internet et les serveurs informatiques offrent de multiples usages aux utilisateurs. Ainsi, Internet détient une providence pour ceux qui souhaitent améliorer leur niveau de langue, s'exercer, réviser, travailler, apprendre... C'est-à-dire, l'utilisateur peut grâce aux supports disponibles sur les plateformes avoir accès à diverses sources selon son profil et son besoin.

Dejean-Thircuir et Mangenot affirment dans leur livre intitulé « les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation » les bénéfices qu'apportent les réseaux informatiques.

« En ce qui concerne la didactique des langues étrangères, les ordinateurs et l'Internet répondent à de multiples besoins. Ils donnent accès à des supports écrits et audiovisuels pour l'apprentissage de la langue et de la culture étudiées, ainsi qu'à des outils de référence (dictionnaires, grammaires, vérification de style, analyse de corpus, etc.). De nombreux didacticiens mettent à la disposition des apprenants des présentations de grammaire, vocabulaire, prononciation, etc., des exercices interactifs et même des interactions simulées (e.g., Eliza). Les ordinateurs facilitent la recherche, la production créative et la publication personnelle » (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006, p. 17).

4.1.1. Apprendre avec Les Outils Numériques

Il existe pour le mot « numérique » différentes expressions utilisées comme les « nouvelles technologies » ou plus précisément les : « nouvelles technologies de l'information et de la communication » ou les « nouveaux médias », ou encore les « environnements virtuels » ou tout simplement l' « informatique » ou l' « électronique » (Rosati, 2014).

Guichon et Soubrié affirment que la désignation du numérique est hyperonyme. Elle définit à la fois un mot ou groupe de mots désignant une palette d'outils attachés à Internet et des contenus accessibles en ligne et à la fois un adjectif qui qualifie des pratiques dépendantes plus ou moins du web. Pour le terme « numérique à l'école », ils le définissent comme l'équipement, l'accès aux outils connecté. Pareillement pour le terme « pédagogie universitaire » ce serait l'usage des outils numériques par les enseignants et l'offre des solutions de services, ou des ensembles de services complémentaires pour les étudiants (Guichon et Soubrié, 2013).

Il reste certain que le numérique procure à l'apprentissage une efficacité capitale. Constaté au fil du temps, l'utilisation de la technologie a beaucoup évolué dans notre communauté. Les technologies et les systèmes d'information ont fortement progressé dans ce qui a alimenté les attentes concernant le numérique au niveau de l'apprentissage. Le fait que le succès d'Internet dure depuis environ une quinzaine d'années est dû à l'enthousiasme présent autour des technologies pour l'apprentissage (Amadiou, F., Tricot A. 2020). Employé par les universités depuis déjà de nombreuses années, nouveauté pour les écoliers qui découvrent les enjeux du numérique lors de leur éducation à distance, le numérique crée des opportunités.

« Nous montrons que le numérique présente non pas une mais des valeurs pédagogiques. Ses apports sont nombreux, mais le plus souvent spécifiques : telle application, quand elle est conçue de façon rigoureuse, a un effet positif sur tel apprentissage auprès de tels élèves, dans telles conditions. Pour obtenir cet effet positif, l'enseignant a un rôle précis à jouer, il n'est surtout pas en dehors de la situation d'apprentissage » (Ibid, 2020, p. 7).

Le numérique représente plusieurs valeurs pédagogiques et apporte énormément de points avantageux aux élèves, surtout des apports généralement spécifiques. Au moment où une application est conçue rigoureusement, elle a des conséquences bénéfiques sur l'apprentissage et les élèves. Pour que les résultats soient et restent favorables, l'enseignant a des fonctions claires qu'il devra interpréter et doit se trouver au centre de l'apprentissage de ses élèves.

Au-delà, « les technologies évoluent et deviennent de plus en plus attractives dans nos vies, car elles permettent de réaliser de nouvelles tâches grâce à des fonctions innovantes et au design des interfaces » (Ibid, 2020, p. 8). Possédant un fort potentiel attractif, la société est orientée tout naturellement vers les nouvelles technologies. Les innovations comblent en grande partie le besoin individuel de chaque personne, facilitent le quotidien et les interactions avec les sites internet et nous aide pour la réalisation de tâche et de travail.

Abt affirme bien que les nouvelles technologies enrichissent l'apprentissage par l'accès à de tout nouveaux supports (Abt, 1987). Il exprime que « quels que soient l'âge, le support ou la compétence visée, l'idée qu'un apprentissage ludique est efficace n'est pas nouvelle. L'introduction des nouvelles technologies a permis d'offrir de nouveaux supports pédagogiques » (Abt in Lassault, et Ziegler, 2018, p. 3). L'apprentissage est rendu ludique depuis bien longtemps et son efficacité est incontestable. Son utilité concerne toutes les catégories d'âge, et peu importe la situation d'apprentissage et les supports pédagogiques, le jeu reste constamment serviable. S'ajoute à cela les nouvelles technologies qui favorisent l'apprentissage grâce aux multiples choix des supports pédagogiques disponibles. Parmi les outils numériques, l'utilisation de jeux numériques dans les classes pour créer un climat d'apprentissage solide augmente continuellement depuis plus de vingt ans aujourd'hui. Leurs usages dans l'apprentissage demeurent dans les cours d'histoire, de mathématiques ou pour la lecture. Le jeu numérique peut être à la fois un jeu numérique de divertissement éducatif et à la fois un jeu numérique sérieux éducatif concernant la pédagogie (Romero, 2016, cité dans Ibid, 2018, p. 3).

En effet, les outils numériques ne prennent pas la place des activités pédagogiques effectuées par l'enseignant ; son but, est de se servir des outils comme compléments tout particulièrement dans les tâches d'apprentissage qui oblige l'enfant à réviser individuellement et aussi pour établir de nombreuses répétitions (Lassault et Ziegler, 2018). La conception universelle de l'apprentissage (CUA) n'exige pas certes l'utilisation de la technologie dans l'enseignement/l'apprentissage, toutefois leur association nommée « association naturelle » justifie que l'utilisation de la technologie offre nombreuses possibilités pour encourager l'apprentissage tout au long des cours et également avant, et après la classe (Turgeon, Van Drom, A. 2019).

Il existe de multiples avantages des outils numériques pour encourager une approche pédagogique inclusive et mettre en forme les cours à assurer.

Les outils numériques peuvent servir lors de l'enseignement/apprentissage à :

- « Offrir une meilleure accessibilité aux connaissances. »

Il est possible de partager des contenus sur une plateforme de cours en ligne ou de consulter des ressources multimédias complémentaires. De plus, l'élément important de cet avantage est que les étudiants ou utilisateurs peuvent accéder aux outils numériques de partout, au moment où ils veulent.

- « Varier les stratégies d'enseignement. »

La diversité des stratégies d'enseignement est favorisante, car de telles stratégies sont reconnues pour créer l'engagement et visent à atteindre un plus grand nombre d'apprenants pour combler leurs besoins et lacunes.

- « Tenir compte de la diversité des étudiants et de leurs besoins. »

Les outils numériques offrent la chance aux apprenants de lire des livres..., de visionner des vidéos..., d'entendre des audios..., de schématiser...

Les outils digitaux proposent différentes manières « de représenter l'information, d'adapter le rythme des apprentissages, d'agir et de communiquer. » Le concept que voici prête assistance à l'atteinte des objectifs d'apprentissage sur l'ensemble des apprenants.

- « Augmenter la fréquence et la qualité de la rétroaction, »

Il est important d'établir une rétroaction continuelle personnalisée et détaillée sans avoir recours à l'écrit. Les outils de sondage en ligne et les questionnaires interactifs sont des alternatives à approfondir pour soutenir les apprentissages.

- « Faire tomber les murs de la classe. »

Avec les outils numériques, les apprentissages peuvent être poursuivis et être collaboré au-delà du temps scolaire. Les étudiants disposent de différents moyens de communication à distance, que ce soit avec leur enseignant ou tout simplement entre eux. Il est favorable de faire participer les apprenants de façon active à des discussions en ligne, car cela encourage l'émergence d'une communauté qui s'entraide mutuellement (Ibid, 2019, p. 3-4).

4.1.2. Apprendre avec Les Jeux Numériques

Avec le développement du numérique et les appareils portables comme les smartphones, les tablettes sont devenues aujourd'hui indispensables... « le jeu a envahi l'espace public. » Il

est possible grâce au numérique de jouer n'importe où et tout le temps. Le digital est souvent, même si cela n'est pas certain, considéré comme caractère ne rapportant rien à la personne et est gratuit. Alors que « les éthologues s'accordent généralement pour considérer le jeu comme une fonction biologique qui permet, chez l'animal comme chez le jeune enfant, une adaptation sensorimotrice au milieu de vie, l'établissement de relations sociales et le développement des capacités cognitives » (Jacob, Power, 2006 in Romero, Sanchez, 2020, p. 5). Ici, au contraire de ce qui a été exprimé ci-dessus, l'image du jeu est considérée selon Jacob et Power comme qualitatif car le jeu occupe une place importante chez l'animal et l'enfant puisque jouer leur donne la possibilité d'adapter ses fonctions sensorielles et la motricité, de construire des relations sociales et de développer les fonctions cognitives.

À l'époque actuelle, l'utilisation des jeux numériques pour éduquer et former progresse fortement. Malgré la singularité des jeux, il est parfois difficile de « comprendre la manière dont le jeu peut servir des intentions pédagogiques et mettre en place de telles activités reste un défi et soulève de nombreuses questions » (Romero, Sanchez, 2020, p. 6). Toutefois, les enseignants et les formateurs s'engagent à intégrer le jeu dans les situations d'apprentissage pour les modèles pédagogiques ou à transformer les différents styles de situations d'apprentissages ordinaires en situations ludiques appelées ludicisation dans l'ouvrage « Apprendre en jouant » de Romero et Sanchez (Ibid, 2020).

Il est vrai que les jeux s'utilisent de plus en plus dans la pratique pédagogique, car apprendre par le jeu renforce l'apprentissage. N'oublions pas que le jeu n'est pas une nouveauté. L'homme a toujours connu le jeu depuis la nuit des temps. « Le jeu est une des plus vieilles formes de socialisation, d'apprentissage, de gestion du stress et de règlement pacifique des conflits... » (Kasbi, 2012, p. 14).

Depuis un très long moment, le jeu est inclus dans l'enseignement/apprentissage. On enseigne avec le jeu. Utilisé comme support pédagogique, le jeu est introduit au sein de l'apprentissage. Issus des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), les jeunes maintiennent une relation avec les jeux qui créent pour autant à la fois une inquiétude et à la fois un intérêt vis-à-vis des pouvoirs publics, mais malgré cette situation délicate l'utilisation des jeux en classe augmente de façon régulière (Andlauer, Thiault et Bolka-Tabary, 2018).

« Nous avons aujourd'hui l'habitude d'associer les deux notions d'éducation et de jeu, et cela semble pour nous faire sens. L'on dit volontiers que le jeu est un moyen pédagogique, que tout jouet est éducatif, que l'école maternelle est une école où l'on joue » (Brougère, 2006, p. 7).

Brougère affirme aussi que l'éducation et le jeu restent inséparables. Car lorsqu'un enfant joue, il apprend en même temps. Cela explique que tout jouet, quelle que soit sa fonction devient éducatif est bénéfique pour l'apprentissage de l'enfant à n'importe quel âge. L'utilisation du jeu/jouet reste un moyen qui nous permet d'apprendre.

D'après Brougère : « Ce n'est pas le jeu qui est éducatif, c'est le regard qui analyse différemment l'activité de l'enfant, avec de nouvelles notions, de nouvelles valeurs » (Ibid, 2002, p. 6).

Ce point de vue nous démontre que l'on peut tout de même apprendre lorsqu'on joue puisqu'en jouant, on observe, on prend connaissance de la situation, on fait des hypothèses...

Mais, « bien souvent le jeu vidéo a été considéré comme un obstacle à l'apprentissage. Mais là encore des produits se développent pour concilier jeu et éducation à travers la figure du ludo-éducatif » (Ibid, p. 7). Malgré ceux qui considèrent les jeux de divertissements comme inconvénients pour l'éducation, le jeu et l'éducation se joignent de plus en plus avec le développement des outils pour créer une forme d'éducation par le jeu.

4.1.3. Apprendre avec Les Serious Games

Les serious games, c'est-à-dire les « jeux sérieux » très populaires chez les petits comme chez les grands sont expliqués de diverses définitions. Dans l'ouvrage nommé « Apprendre avec les serious games ? » de Alvarez, Djaouti et Rampnoux, les serious games sont définis comme tout jeu constitué d'un but principal loin du divertissement. Cela veut dire que les jeux sérieux peuvent également se concentrer à de nombreux secteurs comme « l'éducation, la santé, la publicité, la communication, la politique, l'humanitaire, la défense, la religion, l'art... » (Alvarez, Djaouti et Rampnoux, 2016, p. 15) et « se baser sur n'importe quels supports comme le support papier ou se présenter sous une forme numérique » (Ibid, 2016, p. 16).

Pour en donner une seconde définition, Alvarez définit, le « serious game » comme un programme informatique qui a pour objectif d'unir l'aspect sérieux, de genre non-exhaustif comme l'enseignement, l'apprentissage, la communication et l'information avec une mécanique ludique provenant du jeu vidéo (Alvarez, 2007).

Pour créer donc l'effet sérieux du jeu, cette combinaison est nécessaire. Ainsi, on peut s'éloigner du simple divertissement pour se diriger à un divertissement éducatif.

Il est vrai que le phénomène des « serious games » très à la mode aujourd'hui s'opère également dans le monde des adultes, autrement dit dans le monde du travail. Mais malheureusement, contrairement aux directeurs des ressources humaines qui rêvent de jeux sérieux, leurs salariés ne sont pas suffisamment motivés pour la formation à distance via des quiz ou bien de QCM soporifiques (Deschamps, 2011).

Il faut bien entendu insister sur le fait que les « serious games » sont bien plus qu'une histoire, de l'art et du logiciel. Ils impliquent aussi tout naturellement la pédagogie avec « des activités qui éduquent ou instruisent, diffusant de ce fait de la connaissance ou de la compétence. Cet ajout rend les jeux sérieux » (Alvarez, 2007, p. 13).

De plus, il est important de noter qu'avec les « serious games », apprendre devient plus facile et plus amusant, ce qui permet aux apprenants comme aux enseignants de travailler dans un climat de travail favorable à l'apprentissage.

Alvarez souligne que :

« Le plaisir d'apprendre est sans doute associé à une dose de dopamine lorsque l'on comprend quelque chose de nouveau. Ainsi, le rêve de beaucoup d'enseignant(e)s seraient de rendre leurs élèves « accros » aux cours de maths ou de français ! C'est un peu la logique du Serious Game à la base : convoquer le plaisir de jouer pour le transférer sur les apprentissages » (Ibid, 2018, p. 86).

Nous comprenons que le plaisir est un des moteurs indispensables pour apprendre, car plus précisément, le plaisir est à l'origine de l'apprentissage.

Mazzietti et Sander font un point sur l'importance que procure l'émotion. Ils précisent que : « l'émotion est un facteur déterminant dans la réussite scolaire, notamment, car elle a des effets positifs sur de nombreux processus cognitifs et, au sein de l'école, elle place l'apprenant au centre des apprentissages » (Mazzietti et Sander, 2015, p. 1).

Ainsi, la nouvelle génération motivée par le jeu, apprend en compagnie des « serious games » dû au plaisir que l'effet de jouer provoque.

Par ailleurs, d'après diverses définitions analysées par Mouaheb, Fahli, Moussetad, et Eljamali, ils caractérisent les « serious games » comme comportant plusieurs fonctions :

Tableau 3

Les Divers Fonctionnalités Des « Serious Games ».

Un objet didactique des priorités :
Le serious game est un processus d'apprentissage
Un moyen de divertissement en parallèle :
Le serious game est un jeu
Une technologie de l'information et de la communication :
Le serious game est une application des technologies du jeu vidéo
Il vise de multiples objectifs d'apprentissage :
Enseigner, former, éduquer, soigner
Elle s'applique dans presque tous les domaines :
Éducation, formation professionnelle, santé, défense, politique, publicité, entreprise
Il s'adresse à toutes les tranches d'âge :
Enfants, adolescents, adultes et personnes âgées

(Mouaheb, H., Fahli, A., Moussetad, M., & Eljamali, S. (2012). The serious game: what educational benefits?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5502-5508. Récupéré sur : <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S187704281202201X?token=155AB51324FE1084879D125EF679C7EBA07EE19BB077429FD0D65492780C815F473480074E69D3E30755E1FB0087406E&originRegion=euwest1&originCreation=20220714190013>)

Également, le « serious games » a la possibilité d'évaluer trois types de fonctions utilitaires pour l'enseignement.

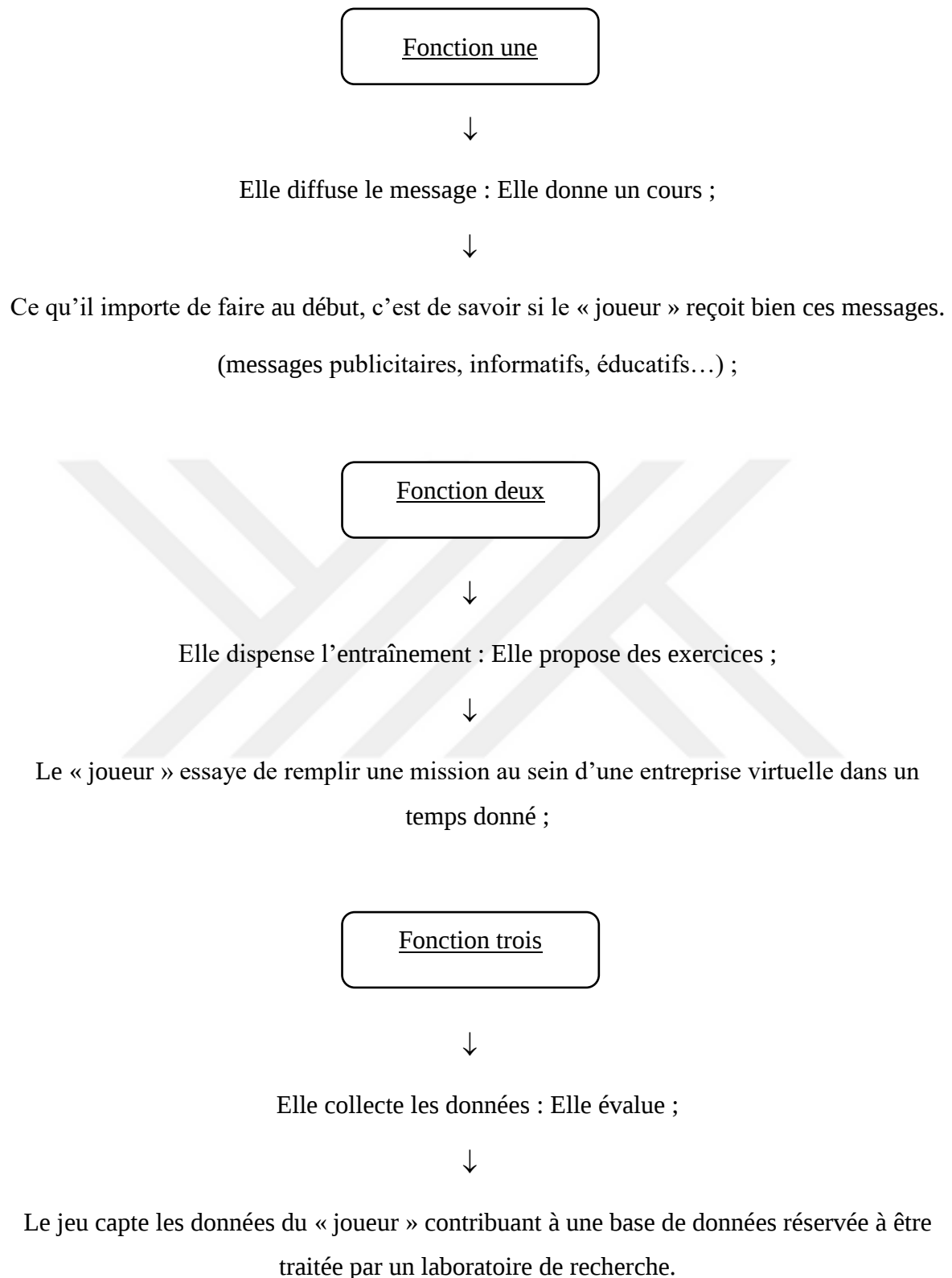


Figure 4. L'évaluation des trois types de fonctions utilitaires

Ces trois types de fonctions sont les trois piliers du système éducatif. « La diffusion de message, c'est donner un cours ; l'entraînement, c'est proposer des exercices ; et la collecte

de données, c'est évaluer. Ainsi, avec un « serious game », on peut théoriquement évaluer et enseigner bon nombre de compétences » (Alvarez, 2018, p. 84).

De même, il se trouve qu'il existe plusieurs types de joueurs/d'apprenants qui visent à obtenir des expériences de jeu différentes et donc, c'est la raison pour laquelle, qu'il est primordial de trouver des jeux et des approches variés (Rioux, 2021).

Selon Bartle, chaque joueur/apprenant découvrent au jeu des éléments appropriés et pertinents selon leur apport. Il en résume ainsi que chaque élément a l'éventualité de se regrouper parmi eux, sous une seule dénomination (Dor et MUDs, 2015).

Ainsi, les quatre points déterminés par Bartle sont les tueurs, les socialisateurs, les explorateurs et les accomplisseurs.



Figure 5. Les différents types de joueurs selon Bartle. (Rioux, 2021 in Chenette. A (2022). Récupéré sur : <https://ecolebranchee.com/jouer-pour-apprendre-de-la-ludification-a-la-ludicisation/>)

4.2. L'Enseignement à Distance et La Pandémie

Elmqaddem et Bahji remarquent que « l'enseignement à distance est un mode d'enseignement ou un moyen à travers lequel on cherche principalement à résoudre les problèmes d'accessibilité (espace-temps) » (Elmqaddem et Bahji, 2022, p. 23).

En bref, l'objectif principal de la FAD est tout d'abord de gérer les problèmes d'accessibilité pour pouvoir dispenser un enseignement à distance.

Du côté du progrès rapide de l'enseignement à distance, il s'explique généralement par trois grands événements. Le premier est l'évolution des demandes concernant les formations à distance, le second est les coûts de l'éducation qui sont moins coûteux avec ce genre de formation et le dernier est l'évolution des technologies de communication dans les secteurs d'activités et de l'éducation. C'est donc avec l'évolution des technologies de communication et l'acceptation des médias de communications comme moyens pédagogiques qu'il y a eu un vrai progrès au sujet de la formation à distance (Henri et Kaye, 2011).

Actuellement, l'éducation en ligne, est devenue un véritable moyen d'enseignement très à la mode. Cette méthode d'enseignement était utilisée certainement bien avant, mais n'était pas assez connue par tous. Cela dit, il est important de préciser qu'autrefois, ce n'était que certains publics et secteurs qui étaient concernés par ce type d'enseignement.

Mais depuis l'année 2020, la terre entière a fait connaissance successivement avec le système d'enseignement à distance avec l'apparition de la Maladie à coronavirus vers la fin de l'année 2019 (COVID-19).

« La crise engendrée par la COVID-19 a amené des millions d'enseignants et de formateurs à adapter leurs cours et leurs formations. En très peu de temps, ceux-ci ont dû trouver des solutions afin de diffuser de la matière, faire réaliser des exercices et accompagner leurs étudiants à distance. Bien que certains d'entre eux explorent depuis longtemps l'usage des objets numériques, l'adaptation à cette situation reste très compliquée. Plus qu'une simple transposition des pratiques en présence, il s'agit de mettre en place une ingénierie à laquelle les enseignants et les formateurs ne sont ni formés ni aguerris » (Caron, 2021, p. 103).

Effectivement, dès les premières heures de l'adaptation de l'enseignement à distance, apprenants et enseignants ont dû s'adapter réciproquement au nouveau fonctionnement de leur enseignement/apprentissage digital. Étant donné que le numérique envahit notre quotidien, il est généralement manipulé par tous. Néanmoins, il est tout à fait naturel et certain qu'il y ait eu des situations complexes lors de l'adaptation et pendant la durée de l'enseignement/apprentissage.

D'ailleurs, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ) exprime malgré tout que l'apprentissage à distance comporte aussi des nécessités vis-à-vis des élèves.

En effet le domaine de l'éducation a particulièrement été touché par ces réorganisations puisque les autorités de tutelles ont décidé la mise en œuvre d'une continuité pédagogique. Cette continuité était « destinée à s'assurer que les élèves poursuivent des activités scolaires leur permettant de progresser dans leurs apprentissages, de maintenir les acquis déjà développés depuis le début de l'année (consolidation, enrichissements, exercices...) et d'acquérir des compétences nouvelles lorsque les modalités d'apprentissage à distance le permettent » (MENJ, 2020 in Boudokhane-Lima., Felio, Lheureux et Kubiszewski, 2021, Introduction).

Le MENJ exprime l'importance de l'enseignement/apprentissage malgré les réorganisations de l'enseignement. La pratique de l'EAD pour la continuité pédagogique est primordiale, car tout élève doit avoir la chance malgré les contraintes présentes : d'apprendre, de progresser, de s'enrichir, de s'exercer...

4.2.1. L'Enseignement à Distance dans Le Monde

La formation à distance (FAD) est un phénomène ancien qui prend naissance au milieu du XIXe siècle et débute grâce aux cours par correspondance. Aujourd'hui, la FAD est « en pleine évolution et connaît, avec l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication, un développement significatif » (Glikman, 2002, p. 9).

« Cependant, elle connaît actuellement un nouvel essor, stimulée par des besoins de formation toujours croissants et peu à peu transformée par un ensemble de pratiques pédagogiques et de supports techniques différents de ceux qui l'ont caractérisée pendant plusieurs décennies, avec notamment l'introduction progressive des technologies numériques et des réseaux. Confrontée à la convergence des activités d'enseignement et d'apprentissage à distance et en face-à-face, la FAD s'inscrit désormais dans une nouvelle approche, traduite dans la notion élargie de « formations ouvertes et à distance », et l'irruption du Web la fait évoluer vers une « e-formation », dont les contours restent à préciser » (Ibid, 2002, p. 12).

Dans le livre intitulé « les enfants dans un monde numérique », Unicef insiste sur l'importance des technologies numériques dans l'enseignement.

Unicef précise qu' « il est indéniable qu'elles ont mis à la disposition des enfants du monde entier, en particulier ceux qui vivent dans des régions isolées, de nouvelles possibilités d'apprentissage. Elles leur ont également permis d'accéder à l'apprentissage en ligne et à un large éventail de contenus pédagogiques et didactiques dont les enfants des générations précédentes étaient privés » (Unicef, 2019, p. 14).

De plus, sachons aussi que la formation à distance abrégée en FAD connaît différentes dénominations. Du fait de quelques changements et de l'évolution « de la situation socio-économique, du système éducatif et des technologies » (Ibid, 2002, p. 45), la formation à distance dispose de plusieurs appellations pour être désignée.

Aujourd'hui encore, selon Glikman, la formation à distance fait face à de nombreuses appellations comme : « enseignement à distance », « formation à distance », « formation multimédia », « formation ouverte et à distance », « formation sur mesure », « e-learning » (ou « e-formation »), etc. (Ibid, 2002, p. 45).

Glikman poursuit ses propos sur la FAD provenue des « cours par correspondance ». Il cite qu' « elle a apparu en 1840 à Londres, au moment de la généralisation du timbre-poste en Angleterre. C'est Isaac Pitman, l'inventeur de la sténographie, qui lance le premier cours par correspondance, pour diffuser et vendre son invention » (Ibid, 2002, p. 21).

Sur le plan historique d'après Hartley, l'EAD a démarré pour une bonne cause, plus précisément, l'EAD « a eu des débuts relativement modestes, étant souvent une pratique isolée et artisanale, initiée par un professeur dont le souci principal était d'accroître l'accessibilité de son enseignement, c'est-à-dire, de permettre à des étudiants défavorisés d'avoir accès à une éducation universitaire (Hartley, 1992 in Power, 2002, p. 59).

Ainsi, depuis des décennies, la FAD est longtemps restée en marge dans le système universitaire (Forget-Dubois, 2020). Comme nous l'avons vu, il n'en est pas une nouveauté pour ce type d'enseignement puisqu'il a toujours été présent dans l'enseignement supérieur et à ce jour, il ne cesse de se développer.

C'est pourquoi, Glikman indique qu' « il est aujourd'hui impossible d'ignorer, parmi les différentes modalités d'accès au savoir, celles qu'on regroupe sous le terme générique de « formations ouvertes et à distance » (Glikman, 2002, p. 11).

Toujours d'après Glikman, la FAD peut concerner l'école élémentaire, l'enseignement secondaire, les élèves en situation de handicap, de maladie n'ayant pas la possibilité de se déplacer ou ceux qui résident à l'étranger loin de leur établissement d'enseignement. La FAD peut aussi participer aux progrès des élèves. Elle peut les soutenir dans leur scolarité, plus précisément aider ceux qui rencontrent des difficultés dans certaines matières (Glikman, 2002).

Ajoutons cependant que l'enseignement à distance (désormais EAD) bénéficie d'une image équivoque.

D'après de récentes études réalisées par d'Am, (1994), Ful, (1993), Kie, (1996) et Sag, (1995), l'EAD est considéré comme « nouvelle technique d'éducation », il jouit d'une bonne image dans l'air du temps, et est fondé sur de nombreuses études basées sur la satisfaction des étudiants qui jugent « qu'il est plus aisé d'étudier avec un nouveau média qu'en face à

face avec un enseignant » (Am, 1994, Ful, 1993, Kie, 1996 et Sag, 1995 in Dessus, Lemaire et Baillé, 1997, p. 2).

En effet,

« les cinq dernières années ont vu une transformation de la disponibilité des opportunités éducatives à tous les niveaux, de l'école doctorale universitaire à la classe de maternelle, du réseau de formation en entreprise au développement professionnel des médecins et des infirmières et à la formation du personnel militaire. La technologie continue de progresser à une vitesse vertigineuse, entraînant avec elle la transformation de réfléchir à la façon dont nous apprenons et forcer la révision de la réflexion sur la façon dont nous tachons. Ces changements offrent à leur tour l'opportunité à une administration de l'éducation tournée vers l'avenir, et ils obligent les autres à reconsidérer la façon dont leurs institutions sont organisées et leurs budgets alloués. En d'autres termes, la révolution que représente l'enseignement à distance se poursuit » (Moore et Kearsley, 2012, p. 6).

Comme il en résulte de ces constats, l'EAD n'est plus jugé comme un défi, mais il est désormais considéré depuis quelques années comme un outil très utile dans les écoles et dans tous les métiers et secteurs d'activités.

D'autre part, l'EAD comporte beaucoup d'opportunités et remporte le défi de satisfaction.

D'après Power,

« L'enseignement à distance, ou télé-enseignement, a finalement franchi le seuil de sa quatrième génération grâce aux multiples possibilités qu'offre le Web. Après l'enseignement par correspondance, l'enseignement à distance assisté par l'audiovisuel et l'enseignement à distance médié par ordinateur, les technologies de l'information et de la communication (TIC) font faire un nouveau pas de géant à cette forme d'enseignement. Déjà en 1995, le journal *The Globe and Mail* estimait que, seulement au Canada, 420 000 personnes étaient inscrites à des cours de niveau postsecondaire offerts selon une variété de méthodes d'enseignement à distance » (Power, 2002, p. 57).

Nous pouvons comprendre par rapport à cette dernière citation que l'EAD a montré une progression rapide grâce aux technologies de l'information et de la communication (TIC). Par ailleurs, la situation citée ci-dessus concernant le Canada démontre que ce type d'enseignement existait bien avant.

Pour ce qui en est pour la France, la situation est différente de celles des pays d'Europe et du monde entier. Ces pays ont créé dans les années 1970 des écoles universitaires « plus ou moins indépendantes et autonomes de formation à distance dans le but de promouvoir l'égalité sociale, la démocratisation de l'éducation et l'accessibilité toujours plus grande à des publics plus nombreux » (Miguet, 2011, p. 334).

Toujours d'après Miguet,

« Dans les années 1990, au-delà des seuls opérateurs spécialisés dans le téléenseignement (Centre national d'enseignement à distance (CNED), Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance (FIED)...), l'offre de formation à distance se développe de façon assez désordonnée dans les institutions universitaires françaises. De nombreuses initiatives voient le jour au gré des différents appels d'offres européens, ministériels ou régionaux. La question de la

mise en cohérence de l'offre nationale de FAD, est toutefois récurrente en France » (Ibid, 2011, p. 334-335).

4.2.2. L'Enseignement à Distance en Turquie

Sachons en premier lieu que l'état Turc encourage l'égalité dans le droit à l'éducation pour tous, depuis la fondation de la République Turque. Elle assure « une instruction publique, gratuite et commune à tous les citoyens » (Yılmaz, 2010, p. 182).

En ce qui concerne l'EAD, la Turquie est un pays qui a connu l'enseignement à distance très tardivement par rapport aux pays européens développés. Cependant, aujourd'hui, la situation s'est transformée. En particulier, avec la création de la Faculté de la formation ouverte à l'Université Anatolienne d'Eskişehir, l'enseignement à distance en Turquie est entré dans une phase de développement rapide. Cependant, le renforcement de l'infrastructure de communication de la Turquie et l'augmentation du montant des investissements technologiques sont parmi les autres facteurs qui assurent la diffusion de l'enseignement à distance. Par ailleurs, le développement continu d'Internet en Turquie et l'utilisation des applications Web dans l'enseignement à distance ont conduit à une politique d'apprentissage plus consciente (Kırık, 2014).

D'une autre part, il faut souligner qu'en Turquie, l'EAD se réalise à trois niveaux.

Ces niveaux concernent : l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur.

Le niveau primaire à compter de la sixième année d'études et le niveau secondaire équivalent au lycée en Turquie sont pris en charge par le Ministère de l'Éducation Nationale, Direction Générale des Nouvelles Technologies (Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü).

Quant à l'enseignement supérieur, il est assuré par l'Université Anatolienne, Faculté d'Enseignement à Distance d'Eskişehir (Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi) (Yılmaz, 2010).

De même, l'EAD peut être réalisé par diverses méthodes. Le but de l'enseignement à distance est d'offrir des activités éducatives d'un point à plusieurs points. Ces méthodes sont illustrées ci-dessous, à la figure 1 (Kırık, 2014).

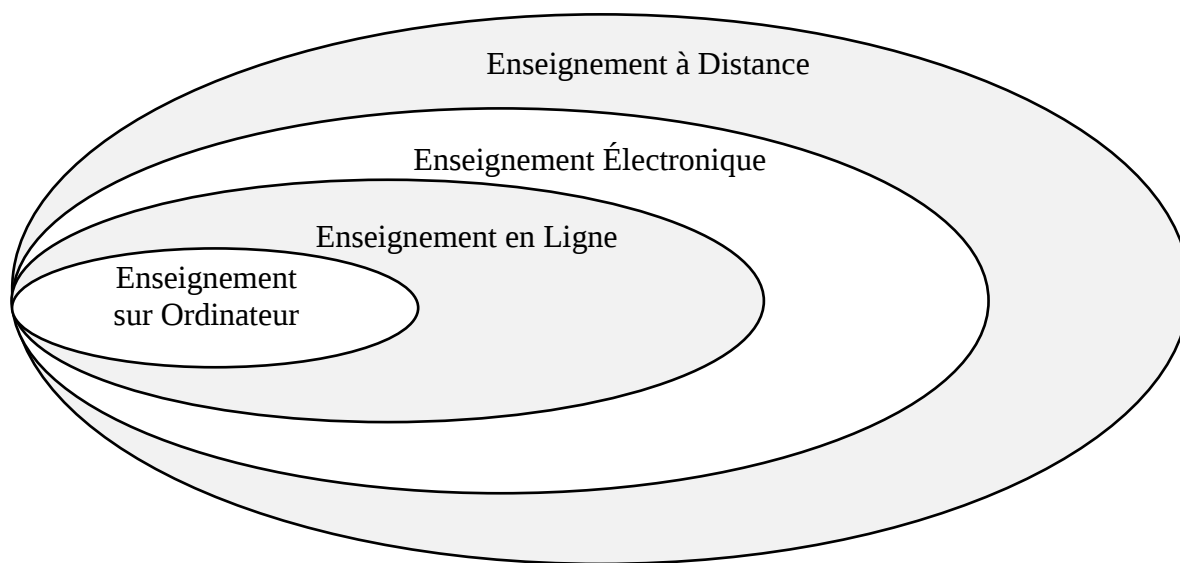


Figure 6. Les méthodes d'enseignement à distance. (Çukadar et Çelik, 2003 : 34 in Kırık, (2014, p. 77). Récupéré : <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/206441>)

L'enseignement assisté par ordinateur se réalise à travers des supports tels que des CD et des DVD en ligne. Dans l'éducation en ligne, l'environnement virtuel, les médias sociaux, Internet et l'Intranet sont utilisés. L'enseignement électronique est plus inclusif. Effectué à l'aide de toute sorte de technologies de communication électronique (satellite, diffusion télévisée, diffusion vidéo, Internet, Intranet, CD, DVD) l'apprentissage en ligne est populaire de nos jours. L'enseignement à distance est tout ce qui précède. Il s'agit d'un service de formation très complet et innovant dans lequel les méthodes sont utilisées ensemble (Kırık, 2014).

Quant à Yılmaz, elle explique dans sa recherche effectuée les détails de chiffre qui démontre que l'EAD était déjà exercé dans le temps en Turquie.

« Ainsi, en 2007-2008, seulement 10,14 % des candidats étaient reçus dans des universités publiques (cursus de 4 ans ou plus). Leur nombre atteignait 585 322 candidats (cursus de deux ans) et parmi eux 230 639 se sont inscrits à l'éducation à distance de l'Université Anadolu, ce qui représente 14,27 % des candidats et 39,40 % des étudiants admis dans les universités publiques, d'où l'importance de l'enseignement à distance » (Yılmaz, 2010, p. 183).

Cette recherche, effectuée par Yılmaz prouve très certainement que les jeunes étudiants choisissent en général des universités publiques d'un cursus de 2 ans ou 4 ans ou plus, ou préfèrent poursuivre leur parcours universitaire en distanciel.

CHAPITRE V

LES OUTILS NUMERIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE

5.1. L'Utilisation Des Outils Numériques dans L'Enseignement/Apprentissage Des Langues et du FLE

De nos jours, l'utilisation des outils numériques ainsi que les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (désormais TICE) sont de plus en plus favorisées lors de l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de langue. Également, « depuis une quinzaine d'années, l'usage des TICE du français langue étrangère, fait l'objet de nombreuses études expérimentales et réflexions théoriques en Chine » (Cao, 2015, introduction).

Concernant l'usage des nouvelles technologies en langues, Mangenot définit la notion d'intégration. Il indique que : « l'intégration, c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages (Mangenot, 2000, p. 10 in Potolia et Jamborova Lemay, 2015, p. 2).

En revanche, depuis plusieurs années, les outils technologiques ont provoqué de profonds changements dans l'enseignement/apprentissage des langues. À disposition du service de l'apprentissage, des raisons du développement et de la généralisation d'Internet, les outils numériques ont intégré progressivement la classe de langue (Defays, 2020).

Defays souligne que les outils technologiques :

« ont permis l'accès à des sites et l'usage d'applications sur les ordinateurs, les tablettes et les téléphones portables des apprenants, ainsi que sur le système de vidéoprojection des salles de cours équipées. Les outils numériques font désormais partie intégrante des supports pédagogiques à l'instar ou à la place des manuels, des documents authentiques et d'autres ressources » (Defays, 2020, p. 191-192).

On peut remarquer la encore que les TICE donnent de grandes chances à l'accès et l'usage immédiat des sites et des applications. Ils sont considérés et utilisés comme supports pédagogiques lors de l'enseignement des langues vivantes. Il s'agit alors d'introduire des outils numériques afin de soutenir la numérisation de l'apprentissage en classe de langue.

Relativement, aux classes de FLE, Baussan indique que :

« les TICE sont très fréquemment utilisées par les enseignants et intégrées au cœur de leurs pratiques et de leurs projets didactiques sans que les conditions de leur utilisation n'aient fait l'objet d'une remise en question et sans qu'un examen minutieux de leurs apports et de leurs éventuelles contre-performances n'ait été mené. C'est cet examen que va tenter d'opérer la section ci-dessous » (Baussan in Mattioli-Thonard & Defays, 2012, p. 6).

Toujours d'après Baussan, les TICES introduites dans la didactique des langues présentent de nombreux avantages.

Elle affirme que :

- « Les TICE sont pour les apprenants de FLE un facteur d'évolution comportementale (l'utilisation de ces outils contribue à activer des opérations psychiques fondamentales). Cela implique d'avoir « la connaissance des bases cognitives de l'apprentissage et des effets des nouvelles technologies sur l'apprentissage. »
- L'apprenant de classe de langue qui a recours aux TICE mobilise des connaissances, met en place une stratégie et manipule l'ordinateur. Il doit faire preuve de rigueur et appliquer une méthodologie scientifiquement éprouvée.
- L'introduction des TICE dans le FLE permet à chaque apprenant de progresser en fonction de ses besoins et de ses objectifs. Il y a donc respect du rythme de travail propre à chacun même au sein d'une classe hétérogène.
- En le confrontant à une série de tâches à réaliser, les TICE permettent à l'apprenant de devenir acteur de son processus d'apprentissage : « acteur désigne donc une personne qui joue un rôle actif dans l'acte d' [...] apprentissage. [...] L'apprenant n'est plus seulement enseigné, passif, mais participe à son apprentissage ».
- Un autre argument plaide en faveur de l'utilisation des TICE dans la classe de FLE, celui de l'interdisciplinarité qu'impliquent ces outils. L'informatique et le multimédia (à la fois science et technique) sont au confluent de la technologie et de la didactique du FLE » (Baussan in Mattioli-Thonard & Defays, 2012, p. 7).

D'ailleurs, Merriaux directeur du numérique pour l'éducation (DNE) au ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports valorise de la même façon l'usage du numérique, il affirme : « Tous les systèmes éducatifs sont engagés dans des transformations pédagogiques et organisationnelles profondes, à tous les niveaux de la scolarité, qui nécessitent de mobiliser fortement et de façon très volontariste les potentialités du numérique » (Merriaux, 2021, p. 27).

Avoir recours aux outils technologiques pendant l'enseignement/apprentissage des langues et du FLE a donc pour objectif principal d'enrichir ou d'améliorer un enseignement/apprentissage dans l'ensemble traditionnel. Il est certain que l'utilisation des outils numériques a des impacts importants sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

5.2. Exemples de quelques outils numériques utilisés dans l'enseignement/apprentissage du FLE

5.2.1. Classroom



Google Classroom est une Plateforme pédagogique qui répond aux attentes des professeurs et des élèves. Cette plateforme offre plusieurs possibilités aux deux clans.

Elle est utile pour :

- échanger,
- coordonner les devoirs, les travaux, les projets...
- augmenter la collaboration entre les élèves et les professeurs,
- optimiser le lien et la communication.

L'enseignant peut ainsi manager ses cours, créer du contenu, donner des devoirs, noter les travaux et transmettre des feedbacks aux étudiants.

Google Classroom est un outil qui permet l'enseignement à distance en donnant aux enseignants la possibilité d'assurer la continuité des enseignements. Il facilite également la transformation des séances pédagogiques initialement prévues en présentiel, en séances à distance.

L'utilisation de l'outil numérique Classroom lors de la pandémie Covid-19 :

Classroom a été utilisé en ligne pour différents niveaux. Pour la gestion de la classe, nous avons fait appel à cet outil. Par son intermédiaire, du côté des enseignants, nous avons pu échanger facilement avec nos apprenants pour leur donner ou leur rappeler leurs devoirs, nous avons aussi pu y ajouter des supports concernant les thèmes étudiés pendant les cours de classe à distance (leçons, vidéos, activités complémentaires, interrogations...). Pour cet outil numérique, les points capitaux étaient nombreux. Il est possible de programmer des leçons et des exercices pour une date ultérieure par exemple, de préparer des interrogations sur la plateforme (voir annexe 1 - A), de voir instantanément les notes des petits contrôles (voir annexe 1 - C), de voir les exercices livrés (dit faits) par les élèves (voir annexe 1 - B) la mention « nommé » indique que le travail n'a pas été fait et remis au professeur. Un outil

simple et tout en un qui permet de plus aux élèves de nous poser des questions ou répondre à nos messages sur la plateforme.

5.2.2. Jamboard



Jamboard est un outil simple et très efficace, utilisé en classe virtuelle. C'est un tableau blanc numérique interactif et également collaboratif.

Pour réaliser un travail soigné et esthétique, il existe plusieurs fonctions. Avec cet outil, les apprenants peuvent :

- écrire et dessiner,
- inclure les recherches effectuées sur Google et insérer des images, des photos, des pages Web, des Google Docs...
- glisser et redimensionner le texte ou les images insérés afin de rendre le travail plus harmonieux.

Les élèves peuvent utiliser leur session en groupe ou la partager avec leurs collaborateurs, leurs professeurs... Il est important de préciser qu'il est possible de collaborer sur un Jamboard jusqu'à 50 sessions.

Par ailleurs, les fichiers Jam sont automatiquement enregistrés dans le serveur Drive, ainsi, les fichiers sont consultables, modifiables en tout temps et en tout lieu, à l'aide d'une connexion Internet.

L'utilisation de l'outil numérique Jamboard lors de la pandémie Covid-19 :

Tout au long de l'année de l'enseignement à distance, les enseignants du collège Tevfik Fikret d'Ankara ont travaillé à l'aide des fascicules comportant de différents thèmes comme le sport, les super-héros, les réseaux sociaux, la mode et la musique puis les faits divers. Ici, (voir annexe 2) nous avons travaillé le thème des faits divers avec les niveaux 7 et au fur et à mesure des compétences travaillées et des documents étudiés, nous avons demandé aux apprenants de former des groupes de 4-5 élèves afin de réaliser ensemble sur un Jamboard un fait divers à présenter à l'oral. Une consigne était évidemment donnée aux élèves. Il fallait utiliser lors de la préparation du Jamboard, des images téléchargeables directement sur la page, des pense-bêtes, des zones de textes... En revanche, comme d'habitude, les phrases

n'étaient pas autorisées sur la présentation effectuée par le groupe. Il est attendu des apprenants une histoire originale préparée durant un temps déterminé d'environ de 20 minutes de travail. Une fois le travail terminé, tour à tour, les groupes d'élèves présentent leur fait-divers en utilisant les informations qui apparaissent sur le tableau blanc et en donnant des détails et renseignements supplémentaires pour parler des faits. Il est important de préciser que chaque élève appartenant à un groupe doit parler chacun leur tour pour raconter l'histoire des faits divers.

5.2.3. Framapad



Framapad est un outil numérique qui permet de rédiger des textes en ligne et à plusieurs. Le document sur lequel il est travaillé se nomme « un pad ». Un pad permet à un groupe de réaliser la rédaction de texte en même temps, de façon interactive. Il est effectivement possible de travailler individuellement sur Framapad, il suffit d'avoir « un pad privé » qui veut dire un pad protégé par mot de passe.

Lors d'un pad interactif, le groupe peut échanger ensemble. Un code couleur se présente aussi pour pouvoir plus facilement distinguer les participants. Donc, chaque participant représente une couleur qui peut lui-même choisir. Le code couleur est aussi accompagné du nom ou du pseudo du participant qu'il peut indiquer en cliquant sur l'icône « utilisateur ».

De plus, le contenu tapé par chacun apparaît à l'écran, donc sur le pad, en temps réel. Enfin, l'enregistrement du pad se fait au fur et à mesure du texte tapé par les participants.

L'utilisation de l'outil numérique Framapad lors de la pandémie Covid-19 :

L'outil numérique Framapad a été utilisé en distanciel principalement pour travailler les dictées et les productions écrites. En ce qui concerne les dictées, elles ont été réalisées soit individuellement, soit par groupe (voir annexe 3 - A pour le travail effectué par groupement). Les corrections ont été effectuées pour les dictées à l'instant même par l'enseignant distingué lui aussi d'un code couleur. Quant à la production écrite effectuée sur Framapad (voir annexe 3 - B pour le travail effectué indépendamment), l'enseignant fait la correction du travail remis par mail par l'apprenant à l'aide d'un code de correction appelé aussi « le code champion » (voir annexe 3 - D). L'enseignant lit la copie de l'élève puis inscrit sur l'erreur le code de correction (voir annexe 3 - C) correspondant à la faute établie par l'apprenant.

Avec cette technique de travail, l'apprenant a du temps pour revenir sur ses erreurs et reste ainsi motivé pour se corriger tout seul. De plus, en se corrigeant, l'élève comprend mieux ses erreurs et développe aussi sa vigilance vis-à-vis de l'orthographe et des notions de grammaire. L'apprenant est autonome et réalise la correction de ses erreurs en fonction de la signification du code de correction qu'il possède déjà.

5.2.4. Plouf Plouf

Plouf, Plouf !

Plouf, Plouf est un outil numérique qui permet d'effectuer de façon très simple et rapide des tirages au sort en ligne avec partage du résultat. Que ce soit en distanciel ou en présentiel, cet outil facilite le tirage au sort et évite ainsi toute perte de temps. Il est également possible de saisir le nom des participants un par un, par exemple ou d'importer tout simplement une liste de noms dans le tableur. Pour finir, le tirage est aléatoire et se fait en ligne. Les données des tirages sont strictement confidentielles : ni les auteurs du site, ni les hébergeurs du site n'y ont accès.

Cependant, si le résultat d'un tirage au sort est partagé, alors toutes les personnes ayant accès à l'URL du tirage auront accès à toutes les données du tirage.

L'utilisation de l'outil numérique Plouf, Plouf lors de la pandémie Covid-19 :

Au collège Tevfik Fikret, pendant la pandémie de la Covid-19, les productions orales ont évidemment continué à être travaillées. Nous avons fait comme d'habitude des cours de dédoublement chaque semaine. Lors de ces cours, nous avons fait de l'oral puis nous avons noté les élèves sur des sujets que nous leur avons envoyés par mail au préalable. Les élèves avaient en général une à deux semaines pour se préparer avant la date fixée pour la passation.

Le jour arrivé, nous demandions à la classe s'il y avait des volontaires pour faire en premier l'exercice en interaction par exemple. Une fois avoir fait passer les volontaires nous avons recours à la plateforme Plouf, Plouf car certains élèves derrière leur écran étaient crispés et souhaitaient alors reporter leur tour à chaque fois qu'ils étaient désignés. Donc, grâce à cet outil, la classe fonctionnait plus vite et donc cela permettait d'éviter la perte de temps. Mais, le plus important, c'était que les élèves acceptaient de jouer le jeu au moment où le tirage au sort indiquait leur nom. Avec l'idée du tirage au sort, les apprenants se trouvaient au cœur de l'amusement pour quelque temps, de façon à avoir moins de stress. Toutefois, les

apprenants prenaient au sérieux le tirage au sort lorsqu'ils étaient choisis pour effectuer le travail demandé.

En premier, pour commencer le tirage au sort, il suffit de taper <http://plouf-plouf.fr> dans la barre de recherche. Nous tombons ensuite sur un écran (voir annexe 4-A). Le principe est assez simple, nous pouvons soit noter le nom des élèves un par un, soit cliquer sur le petit bouton 'importer' et importer justement une liste déjà prête que nous avons sur notre ordinateur. Ensuite, nous avons simplement à cliquer sur 'TIRAGE AU SORT' comme nous pouvons le voir dans l'annexe 4-B.

À la suite du tirage au sort effectué, un nom est désigné automatiquement et apparaît en vert (voir annexe 4-C). Enfin, après le prénom choisi, nous avons deux possibilités, nous pouvons refaire de nouveau un tirage au sort avec le nom désigné ou bien, nous pouvons retirer le nom de l'élève de la liste. De plus, l'outil permet également de partager le résultat avec les apprenants ce qui a vraiment été utile lors des cours en ligne pendant la pandémie.

CHAPITRE 7

CONCLUSION

Les enseignantes et les enseignants du monde entier ont dû faire face au coronavirus en période de confinement. Pour assurer la continuité pédagogique et pour poursuivre le programme scolaire, le corps enseignant a mis en place des solutions pour capter et maintenir davantage l'attention de tous les élèves. Pour ainsi gérer efficacement la classe, différentes solutions technologiques ont été intégrées pendant l'enseignement à distance à l'ère de la Covid-19. Tout a basculé en peu de temps et donc en quelques jours seulement, tout comme les professeurs, les élèves étaient aussi confrontés au nouveau système éducatif effectué en ligne et à distance. De toute urgence, les cours ont été adaptés à la situation actuelle et de ce fait, les supports numériques ont été optés pendant les cours à distance afin que l'enseignement/apprentissage en ligne soit une opportunité pour tous les apprenants. Néanmoins, nous avons pu confirmer, en découvrant et en utilisant diverses plateformes lors des cours en ligne, les bienfaits que pouvaient avoir les outils numériques en classe de langue. Quand bien même adopté dans les universités, ce mode d'enseignement n'était pas pratiqué et connu dans le milieu scolaire. Ainsi, pour donner suite à la persévérance de l'apprentissage de la langue étrangère, malgré l'arrivée de la Covid-19, les outils numériques ont été propulsés à l'intérieur des cours afin que les apprenants poursuivent leurs parcours scolaires et que leurs réussites demeurent. En matière de l'utilisation des outils numériques dans le milieu éducatif, il est devenu indispensable d'intégrer durant le confinement ce nouveau mode d'éducation pour assurer sans interruption l'enseignement/apprentissage aux apprenants. Intégrant la technologie numérique dans les cours à distance effectués par visioconférence, il était certainement très important de penser à tous les élèves d'une même classe afin d'éviter d'aggraver les écarts de réussite scolaire qui pouvaient exister entre eux. Par conséquent, divers cours et activités ludiques ont été réalisés par l'intermédiaire des outils au service de l'enseignement/apprentissage et en fonction des besoins de chaque

apprenant, car chacun est considéré comme différent dans leur apprentissage, leurs capacités, leurs intérêts... Pour la circonstance, la différenciation pédagogique a été intégrée en parallèle aux supports numériques pour adapter ainsi les méthodes pédagogiques pendant les cours. Et comme l'enfant est différent de l'autre, ils détiennent plusieurs formes d'intelligences pour mieux apprendre et apprendre à leur façon. C'est pourquoi, il est primordial de varier les activités, le contenu et les outils numériques en cours à distance pour faciliter aux apprenants leur apprentissage et leur permettre de réussir à l'école. La pédagogie différenciée adaptée en distanciel en classe de langue nous a prouvé que l'enfant est capable de mieux utiliser son esprit, de progresser malgré la crise sanitaire. Les cours en ligne assurés pendant plusieurs mois dus aux périodes de restrictions ont tout de même permis aux apprenants d'apprendre d'une différente manière. Le numérique a pu servir à différencier la pédagogie en classe de FLE et a permis d'offrir de nouveaux supports numériques pour développer au meilleur l'interaction et de rendre l'apprentissage plus ludique et plus joyeux. Avec l'arrivée de la crise sanitaire, l'enseignement digitalisé a changé le cours de l'histoire et a fait gagner tant aux enseignants qu'aux apprenants une expérience d'apprentissage en direct dont le monde entier a pu bénéficier. Cela prouve donc que l'enseignement à distance a réussi à faciliter l'apprentissage et a donc été un avantage concernant l'apprentissage des élèves. En effet, le télé-enseignement reste aussi performant que l'enseignement en présentiel, car il en a apporté énormément à l'ensemble des classes. L'éducation en temps de Covid-19 a su engager majoritairement tous les apprenants. Même à distance, avec l'intégration des supports pédagogiques numériques, il était possible d'appliquer la pédagogie différenciée. Ainsi, les cours, les plateformes et les activités ont été adaptés selon les différents profils des jeunes apprenants et de leurs besoins particuliers ou non. En effet, l'aménagement et l'adaptation des supports et des contenus utilisés lors des cours à distance grâce aux outils numériques vont permettre d'alléger et de faciliter le parcours scolaire de chaque élève.

Il est fondamental d'accompagner les élèves dans cette période assez délicate en leur offrant le nécessaire. Il peut être proposé aux apprenants des activités principalement animées et ludiques. Par exemple, avec plus d'images, de visuels, de jeux, de débats, d'exercices interactifs, de productions orales... Il faut évidemment varier le travail concernant les compétences et les supports pour ne pas faire perdre l'envie d'apprendre aux écoliers et pour attirer et maintenir l'attention des élèves. Il est conseillé de mettre à disposition un large choix d'activités et de jeux comme : la rédaction d'une histoire, d'un fait divers en binôme,

en groupe ou individuellement, les cartes mentales, les quiz permettant aux élèves de répondre simultanément, les dictées différenciées et dessinées, les jeux éducatifs, la roue de conjugaison... Ainsi grâce aux outils numériques et au matériel pédagogique varié, l'enseignement effectué en classe virtuelle sera dynamisé, de qualité, encourageant et les élèves seront actifs, motivés, créatifs et auront l'envie de participer aux cours et de s'impliquer dans son travail et son apprentissage.

La fin de la Covid-19 est visible, mais encore loin. Ce nouveau mode d'enseignement devrait continuer à être employé même après la fin de l'épidémie puisque les outils numériques ont apporté des points avantageux aux apprenants et aux enseignants dans l'enseignement/apprentissages du FLE.



BIBLIOGRAPHIE

- Abah, J. I. (2016). L'enseignement et l'apprentissage du Français langue étrangère (FLE) dans un environnement des TIC. *International Journal of Development and Management Review*, 11(1), 250-263.
- Aefo. Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens. *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique*. Récupéré sur : http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/a_ecoutepartie1.pdf
- Alfred, B. Dauriac, Essai sur la psychologie du musicien. In: *L'année psychologique*. 1895 vol. 2. p. 721. Récupéré sur : https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1895_num_2_1_1676
- Alpar, M. (2010). *L'emploi de la pédagogie différenciée dans une classe de français langue étrangère*. Sakarya: Uluslararası IX. Dil – Yazın – Deyişbilim Sempozyumu. Sempozyum Bildirileri Cilt 1.
- Alpar, M. (2010). La nécessité et l'importance de l'enseignement/apprentissage précoce du français langue étrangère en Turquie. *Synergies Turquie*, (3), 173-179. Récupéré sur : http://www.gerflint.fr/Base/Turquie3/melek_alpar.pdf
- Alvarez, J. (2007). *Du jeu vidéo au serious game* (Doctoral dissertation, Université Toulouse). Récupéré sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01240683/document>
- Alvarez, J. (2018). *Les serious games*. Revue de l'APÉMu, 83. Récupéré sur : <http://www.ludoscience.com/files/ressources/REVUE-2018---JAlvarez.pdf>
- Alvarez. J, djaouti. D, & rampoux, O. (2016). *Apprendre avec les serious game ?* Futuroscope : Réseau Canopé
- Amadiou, F., Tricot A. (2014). *Apprendre avec le numérique*. Mythes et réalités. France : Editions : Retz

- Andlauer, L., Thiault, F., & Bolka-Tabary, L. (2018). Apprendre avec le jeu numérique Minecraft. edu dans un dispositif interdisciplinaire en collège. *Sciences du jeu*, (9). Récupéré sur : <https://journals.openedition.org/sdj/1057>
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (4), 407-425. Récupéré sur : <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm>
- Aylwin, U. (2015). *La pédagogie différenciée fait son entrée au collège*. v. 5, no 3, mars 1992, p. 30-37 Pédagogie collégiale. Récupéré sur : https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21345/aylwin_ulric_05_3.pdf?sequence=1
- Aylwin, U. (2015). *Le travail en équipe: pourquoi et comment?*. v. 7, no 3, mars 1994, p. 28-32 Pédagogie collégiale. Récupéré sur : https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21126/aylwin_ulric_07_3.pdf?sequence=1
- Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., & Ruel, V. (2010). La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. *3er. Foro de Lenguas de ANEP*, 8-10. Récupéré sur : <http://medifu.pbworks.com/w/file/fetch/129697707/BAGNOLIlaperspectiveactionnelle.pdf>
- Barré-de Miniac, C. (1989). La pédagogie différenciée. *Recherche & formation*, 5(1), 119-124. Récupéré sur : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1989_num_5_1_970
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris : CLE international.
- Bérard, É. (1995). La grammaire, encore... et l'approche communicative. *Etudes de linguistique appliquée*, 100, 9. Récupéré sur : <https://www.proquest.com/openview/30bb086d0b62d8d6cc85779fcd97b42a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1817816>
- Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F., & Kubiszewski, V. (2021). L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19: le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (22). Récupéré sur : <https://journals.openedition.org/rfsic/11109>

- Brossard, L., & Marsolais, A. (2011). *Des pistes prometteuses : propos de leaders pédagogiques*. Québec : MultiMondes
- Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Éducation et sociétés*, (2), 5-20. Récupéré sur : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2002-2-page-5.htm>
- Brougère, G. (2006). *Jeu et éducation*. Paris : L'Harmattan
- Cadre Européen Commun de Référence pour Les langues : apprendre, enseigner, évaluer : volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. (2018). Strasbourg : Didier
- Campanale, F. (2005). Pédagogie différenciée/différenciation pédagogique: Luxe ou nécessité?. Site SAPEA-IUFM de Grenoble. < http://www.ac-caen.fr/ia61/rec/ppre2nd/pedago_diff.pdf, 15, 2013. Récupéré sur : https://www.pedagogilles.fr/wp-content/uploads/2019/08/bv000002.lkdoc_topo-pedagogie-differenciee.pdf
- Cao, Y. (2015). Les Tice et l'enseignement-apprentissage du FLE en milieu exolingue: les pratiques dans un département de français en Chine. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 18(2). Récupéré sur : <https://journals.openedition.org/alsic/2826>
- Capra, L. & Arpin, L. (2002). La médiation pédagogique de l'enseignant : une composante essentielle dans l'apprentissage par projets. *Québec français*, (126), 67–71. Récupéré sur : <https://www.erudit.org/en/journals/qf/2002-n126-qf1192584/55846ac.pdf>
- Carde M. Le plan Dalton. In: La revue pédagogique, tome 83, Juillet-Décembre 1923. pp. 333-351; Récupéré sur : https://www.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1923_num_83_2_8902
- Caron, P. A. (2021). La mise en place de l'enseignement à distance au temps de la pandémie. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 102-113. Récupéré sur : <https://www.erudit.org/en/journals/ritpu/2021-v18-n1-ritpu06306/1080755ar/>

- CECR. (2001). Récupéré sur : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Charbonneau, R. (2022). *L'enseignement ludique: un cours «dont vous êtes le héros» pour soutenir l'engagement et l'apprentissage*. In Actes du 41e colloque de l'AQPC: "Recalcul en cours: à la recherche de nouveaux itinéraires", les 8, 9 et 10 juin 2022. Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC). Récupéré sur : https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38430/207-Charbonneau_colloque-aqpc-2022.pdf?sequence=2
- Chenette, A. (2022). *Jouer pour apprendre : De la ludification à la ludicisation*. Récupéré sur: <https://ecolebranchee.com/jouer-pour-apprendre-de-la-ludification-a-la-ludicisation/>
- Chérif, A. N. (2020). *Nouvelles tendances en formation des formateurs*. دار التعليم الجامعي. Récupéré sur : https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=lang_fr&id=vULoDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA2&dq=Nouvelles+tendances+en+formation+des+formateurs+Tome+II+De+Dr.+Abdel+Nasser+Ch%C3%A9rif&ots=8kGvR9DAKs&sig=TaaUbPMjHZfyaQ6w_HhAEvZiWNw#v=onepage&q=Nouvelles%20tendances%20en%20formation%20des%20formateurs%20Tome%20II%20De%20Dr.%20Abdel%20Nasser%20Ch%C3%A9rif&f=false
- Cité, A. S. P., de l'Inalco, L., sa rentrée à l'Inalco, F., de l'Inalco, P. P., & de l'Inalco, E. *L'hétérogénéité dans la classe de langue. Comment et pourquoi différencier?*. Récupéré sur : <http://www.inalco.fr/appel-communication/heterogeneite-classe-langue-differencier-0>
- Cnesco, (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement à la réussite de tous les élèves?* Dossier de synthèse. Récupéré sur : <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/>
- Cognet, G. & Bachelier, D. (2017). *Clinique de l'examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Dunod.
- Connac, S. (2019). *Différencier, diversifier, individualiser ou personnaliser?* Récupéré sur : https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/01/137-151_R71_Connac.pdf.

- Côte, S., & Kiss, L. (2009). *L'épanouissement de l'enfant doué*. France : Albin Michel
- Da Silva Akborisova, E., & Ouvrard, L. (2018). *L'hétérogénéité dans la classe de langue: Comment et pourquoi différencier?* Paris : Des Archives Contemporaines
- Daloiso, M. (2007). *L'enseignement précoce des langues étrangères*. Perugia : Guerra Edizioni
- David, C., & Dias, C. M. (2020). Classes multi-niveaux, pédagogie différenciée et inclusion : des classes de langue étrangère aux classes ordinaires. *Les Cahiers Pédagogiques*. Récupéré sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02340940/document>
- De Boisgrollier, N. (2016). *Heureux à l'école, tout commence à la maison*. France : Albin Michel
- Defays, J-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Belgique : Mardaga.
- Defays, J-M. (2020). *Le FLE en questions : Enseigner le français langue étrangère et seconde*. Bruxelles : Mardaga
- Dejean-Thircuir, C., & Mangenot, F. (2006). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. Paris : CLE international.
- Deschamps, L. (2011). *L'enfant et la tablette : Genèse du livre numérique jeunesse*. Récupéré sur : <https://books.google.com.tr/books?id=9EpqMO3NpswC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false>
- Dessus, P., Lemaire, B., & Baillé, J. (1997). Etudes expérimentales sur l'enseignement à distance. *Sciences et techniques éducatives*, 4(2), 137-164. Récupéré sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01297171/document>
- Dodane, C. (2000). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère: une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation?. *La Clé des Langues*. Lyon, ens de Lyon/Dgesco (ISSN 2107-7029). Récupéré sur : <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/le-changement-linguistique/l-apprentissage-precoce-d-une-langue-etrangere>

- Dor, S., & MUDs, P. W. S. (2015). *Richard Bartle et le rôle des typologies: joueurs, pratiques ou communautés?*. Récupéré sur : https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36967474/Dor_Simon_-_2015-03-13_-_Bartle-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1659880323&Signature=b1HylZLBZsNx6znr64IyKQ75vX8Fja8A6r56dEYRMSDjtpEZ6NPCo3o6XtUl3iaeSEa7bmx1lf~cR1kM66lB1Zby3bgx0FuhFM8qm3tLKQz1iOz2A5XXe97woYMBxbQIWoh9GBjItgTU9yQUyb3cR1nHmBD3-SA4qXbm8tHILWiWYYNjHmCizif7ebB1ipShvxTIWw9898UIve5oX8A7yRnZepY-TnMlJXbOmskGQVoQkO4AmCKz1xjvlyPOxX3bSAVxfUdqZ1-mDber6spU5-WZ0jmMc9As7Y7OIH6mrCYV0FB3L7iyj7vCpXfn~MhdNvRys5pV-sorS~odpSZaw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Dottrens, R. (1945). *L'enseignement individualisé dans la classe*. Récupéré sur : <https://www.e-periodica.ch/cntmng?pid=aip-002:1945:36::104>
- Feyfant, A. (2016). *Les enjeux de la construction d'une histoire scolaire commune*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°109. Récupéré sur : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/109-mars-2016.pdf>
- Forget, A. (2017, March). Quels sont les différents types de différenciation pédagogique dans la classe?. In *Conférence De Consensus* (p. 17). Récupéré sur : http://vip-www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2017-10/170331_notes_experts.pdf#page=17
- Forget, A., & Lehraus, K. (2015). La différenciation en classe: qu'en est-il des pratiques réelles des enseignants. *Formation et profession*, 23(3), 70-84. Récupéré sur : https://formation-profession.org/files/numeros/12/Formation_Profession_23-03.pdf#page=74
- Forget-Dubois, N. (2020). Définitions et modalités de la formation à distance, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 46 p. Récupéré sur : <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/04/50-2108-ER-Formation-a-distance-1.pdf>
- Freinet, C. (1962). *Les plans de travail*. Editions de L'ecole Moderne Francaise. Récupéré sur : <https://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/78/pratiques78-pdf.pdf>
- Gardner, H. (1993). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz. 2001.

- Gardner, H. (1997). *Les personnalités exceptionnelles : Mozart, Freud, Gandhi et les autres*. Paris : Odile Jacob, 1999.
- Gardner, H. (1997). *Les Formes de l'intelligence*. Paris : Odile Jacob, 2010.
- Gardner, H., & Bonin, Y. (2004). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz. Récupéré sur : <https://www.cipe.fr/wp-content/uploads/2020/07/PE-05-Les-intelligences-multiples-Howard-Gardner.pdf>
- Gérin-Lajoie, S., & Papi, C. (2021). Enseignement à distance : un succès mitigé et des leçons à tirer. *Affaires Universitaires*. Récupéré sur : <https://www.affairesuniversitaires.ca/opinion/a-mon-avis/enseignement-a-distance-un-succes-mitige-et-des-lecons-a-tirer/>
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Paris : Puf.
- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère: de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Peter Lang. Récupéré sur : <https://books.google.com.tr/books?id=IODq4ypn5ewC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false>
- Goigoux, R. (2008). *Quels dispositifs retenir pour la mise en œuvre de l'aide personnalisée?*.
- Gouvernement. (2021). *L'école inclusive*. Récupéré sur : <https://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive#:~:text=Elle%20y%20consacre%201%2C5,adapter%20aux%20sp%C3%A9cificit%C3%A9s%20des%20%C3%A9l%C3%A8ves.%20%C2%BB>
- Grandguillot, M.-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris : Hachette Éducation.
- Guay, M. H., Legault, G., & Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun: la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, 1-4. Récupéré sur : https://skat.ihmc.us/rid=1H1XVLHF0-9K3HGC-WRN/vp141_DifferenciacionPed.pdf
- Guichon, N., & Soubrié, T. (2013). Manuels de FLE et numérique: le mariage annoncé n'a pas (encore?) eu lieu. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 54, 131-142. Récupéré sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00870132/>

- Henri, F., & Kaye, A. (2011). *Le savoir à domicile : Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Canada : Presse de l'Université du Québec.
- Hume, K. (2009). *Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents* ? Belgique : De Boeck.
- Inalco. (2016). *L'hétérogénéité dans la classe de langue. Comment et pourquoi différencier?* Récupéré sur : <http://www.inalco.fr/appel-communication/heterogeneite-classe-langue-differencier-0>
- Ivan, M. (2006). La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV). *Dialogos*, 7(14), 16-21. Récupéré sur : https://www.dialogos.rei.ase.ro/14/07_Ivan-La-metode-structuro.pdf
- Kahn, S. (2017). *Pédagogie différenciée : Guide pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Kasbi, Y. (2012). *Les serious games*. Belgique : Edi Pro.
- Keymeulen, R. (2016). *Motiver ses élèves grâce aux intelligences multiples*. Pays-Bas : De Boeck Supérieur.
- Keymeulen, R., Van Langendonck, M., & Massin, C. (2018). *Motiver les enfants par le jeu : Utilisez les intelligences multiples*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94. Récupéré sur : <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/206441>
- Lafleur, F., Samson, G., & Grenon, V. (2019). *Pratiques et innovations à l'ère du numérique en formation à distance: technologie, pédagogie et formation*. Boisbriand, Québec: Presses de l'Université du Québec. Récupéré sur : <https://storage.googleapis.com/cantookhub-media-enqc/58/d20892207b3372eac165a422be12da14c424db.pdf>
- Lassault, J., & Ziegler, J. C. (2018). Les outils numériques d'aide à l'apprentissage de la lecture. *Langue française*, (3), 111-121. Récupéré sur : https://www.researchgate.net/publication/327344152_Les_outils_numeriques_d'aid_e_a_l'apprentissage_de_la_lecture
- Le Petit Robert. (1993). Paris : Dictionnaires Le Robert.

- Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences: vers quelle égalité des élèves?. *Nouvelle revue de psychosociologie*, (1), 55-66. Récupéré sur : <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2010-1-page-55.htm>
- Marichalar, O., Tétard G., & Zusslin H. (2020). *Le renouveau de l'enseignement à distance : panorama international et stratégies des établissements*. Campus France. Récupéré sur : https://ressources.campusfrance.org/publications/notes/fr/note_62_fr.pdf
- Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Puf.
- Mattioli-Thonard, A., & Defays, J. M. (2012). *Quelle place pour les TICE en classe de FLE ? : L'heure des bilans*. Bruxelles : Eme et Intercommunications
- Mavaşoğlu, M., & ABD, E. F. F. D. E. (2006). Théorie des intelligences multiples et enseignement du français langue étrangère. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32), 222-228. Récupéré sur : <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874955.pdf>
- Mazzietti, A., & Sander, D. (2015). Les émotions au service de l'apprentissage: appraisal, pertinence et attention émotionnelle. *ANAE-Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 27(139), 537-544. Récupéré sur : https://www.researchgate.net/profile/Audric-Mazzietti-2/publication/289953294_Les_Emotions_au_service_de_l'apprentissage_Appraisal_Pertinence_et_Attention_Emotionnelle/links/62d690d80d4ccd1b31d3bb1c/Les-Emotions-au-service-de-l'apprentissage-Appraisal-Pertinence-et-Attention-Emotionnelle.pdf
- Mercier, C., & Sauvage, G. L. (2021, September). Facteurs d'implémentation des outils numériques en milieu scolaire-Les outils numériques au service de l'école inclusive. In *HETSL (Haute école de travail social et de la santé Lausanne)-Neurodev*. Récupéré sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03358483>
- Merriault, J. M. (2021). Le numérique à l'école: la crise sanitaire, une opportunité pour développer une culture numérique. *Enjeux Numériques*, (13), 27-31. Récupéré sur : <https://www.anales.org/enjeux-numeriques/2021/en-2021-03/2021-03-6.pdf>

- Miguet, M. (2011). Depuis une décennie, la FAD dans les universités françaises. *Distances et savoirs*, 9(3), 331-347. Récupéré sur : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-3-page-331.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği. (2016). Récupéré sur :
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=10352&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Ministère de L'Éducation Nationale, de La Jeunesse et des Sports. (2020). Récupéré sur :
<https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etranangeres-et-regionales-11249>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2017). Mise en œuvre de la différenciation pédagogique. Récupéré sur :
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/39/9/RA16_C2_FRA_Differe-nciationCP_843399.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2021). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes-Oser les langues vivantes étrangères à l'école, cycles 2-3*. Récupéré sur : <https://eduscol.education.fr/159/guide-pour-l-enseignement-des-langues-vivantes-etranangeres>
- Moore, M, Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*, Wadsworth : Edition Third
- Morin, E. M. (2004). *L'intelligence émotionnelle. Revue Le Point en Administration scolaire*, 14-17. Récupéré sur : https://www.researchgate.net/profile/Estelle-Morin/publication/265007300_L%27INTELLIGENCE_EMOTIONNELLE/links/553929fd0cf226723aba04f1/LINTELLIGENCE-EMOTIONNELLE.pdf
- Mouaheb, H., Fahli, A., Moussetad, M., & Eljamali, S. (2012). The serious game: what educational benefits?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5502-5508. Récupéré sur :
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S187704281202201X?token=155AB51324FE1084879D125EF679C7EBA07EE19BB077429FD0D65492780C815F473480074E69D3E30755E1FB0087406E&originRegion=euwest1&originCreation=20220714190013>

- Nadeau, M. (2006). Les intelligences multiples et la grammaire font-elles bon ménage?. *Québec français*, (142), 91-93. Récupéré sur : <https://www.erudit.org/en/journals/qf/2006-n142-qf1179745/49767ac.pdf>
- O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Didier.
- Ouellet, S. (2018). *Soutenir le gout de l'école*. Canada : Université du Québec.
- Ouvrard, L., & Da Silva Akborisova, E. (2018). *L'hétérogénéité dans la classe de langue*. France : Archives Contemporaines.
- Pelgrims, G. (2012). Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive: de quoi parle-t-on?. In *Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissement secondaire*. CROTCEs. Récupéré sur : [file:///Users/macbookair/Downloads/unige_91197_attachment01%20\(2\).pdf](file:///Users/macbookair/Downloads/unige_91197_attachment01%20(2).pdf)
- Perrenoud, P. (1997). Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation. *Éducateur magazine*, (13), 20-25. Récupéré sur : <http://jeunes.profs.free.fr/doc/differeciation.htm>
- Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., & Mentz, O. (2011). *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*. Council Of Europe. Récupéré sur : https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=lang_fr&id=NTN-q60F_nsC&oi=fnd&pg=PA7&dq=le+but+de+cecr&ots=xaJAaFYrQo&sig=WSjn5NjNDz7ymeSzlzYokeWqDbo#v=onepage&q=le%20but%20de%20cecr&f=false
- Pierard, A. (2014). *L'apprentissage d'une seconde langue dès le plus jeune âge : quels bénéfices ? Analyse UFAPEC 2014*, 33. Récupéré sur : <https://www.ufapec.be/files/files/analyses/2014/3314-2e-langue-precoc.pdf>
- Ponce, C. (1996). Pédagogie différenciée. *Revue française de pédagogie*, 97-102. Récupéré sur : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1996_num_114_1_1212
- Potolia, A., & Jamborova Lemay, D. (2015), *Enseignement / apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*. Paris: Archives Contemporaines.
- Pouëssel, M. (2021). *Dictées et histoire des arts autour du monde*. France : Retz.

- Power, M. (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 17(2), 57-69. Récupéré sur : <https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/115/105>
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Éducation.
- Puren, C. (1996). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris : Nathan-CLE international. Édition numérisée, 2012. Récupéré sur : https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccbb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren_histoire_methodologies.pdf
- Rahmatian, R., Molasadeghi, M., & Mehrabi, M. (2011). Les intelligences multiples et l'apprentissage du FLE (Étude du cas chez les apprenants iraniens). *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, 5(8), 55-74.
- Revaz, N. (2002). *Les intelligences*. Résonances, 1. Récupéré sur : [file:///Users/macbookair/Downloads/02%20Resonances%20dec%20\(6\).pdf](file:///Users/macbookair/Downloads/02%20Resonances%20dec%20(6).pdf)
- Riopel, M., Nenciovici, L., Potvin, P., Chastenay, P., Charland, P., Sarrasin, J. B., & Masson, S. (2019). Impact of serious games on science learning achievement compared with more conventional instruction: an overview and a meta-analysis. *Studies in Science Education*, 55(2), 169-214.
- Rioux, M. (2021). *Jouer pour apprendre : De la ludification à la ludicisation*. Récupéré sur : <https://ecolebranchee.com/jouer-pourapprendre-de-la-ludification-a-la-ludicisation/>
- Romero, M., & Sanchez, É. (2020). *Apprendre en jouant*. France: Retz.
- Rosati, M. V. (2014). *Pour une définition du «numérique»*. *Pratiques de l'édition numérique*. Récupéré sur : <http://www.parcoursnumeriques-pum.ca/1-pratiques/chapitre4.html>

- Safier, R. E. (2003). *Théorie des intelligences multiples et didactique du Français aux États-Unis*. San Jose State University. Récupéré sur : <https://www.proquest.com/openview/3cc2d0adb95fab6932f43938a52c9ab6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Safra, M. (2002). *L'hétérogénéité au collège*. Administration et éducation (Paris), (93), 21-32. Récupéré sur : https://scholar.google.fr/scholar?hl=fr&as_sdt=0%2C5&q=Safra%2C+M.+%282002%29.+L%E2%80%99h%C3%A9t%C3%A9rog%C3%A9n%C3%A9it%C3%A9+au+coll%C3%A8ge.+Administration+et+%C3%A9ducation+%28Paris%29%2C+%2893%29%2C+21-32.&btnG=&lr=lang_fr
- Schertenleib, G. A. (2014). Hétérogénéité culturelle et intégration—prise en compte de l'hétérogénéité des publics scolaires. *Actes de la Recherche*, (10), 27-46. Récupéré sur : https://doc.rero.ch/record/234617/files/DC_ActesRecherche_10_Heterogeneite_linguistique_et_culturelle_dans_le_contexte_scolaire_28_47.pdf
- Schneider, G., & Lenz, P. (2001). *Portfolio européen des langues: Guide à l'usage des concepteurs*. Conseil de l'Europe. Récupéré sur : http://archive.ecml.at/mtp2/ELP_TT/ELP_TT_CDRom/DM_layout/Reference%20Materials/French/ELP%20guide%20for%20developers-F.pdf
- Seara, A. R. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades*, (1), 139-161. Récupéré sur : https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf
- Sensevy, G., Turco, G., Stallaerts, M., & Le Tiec, M. (2002). Prise en compte de l'hétérogénéité: Le travail de régulation du professeur le cas de l'étude d'une fourmilière en découverte du monde au cycle 2. *Aster: Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 35(1), 85-122. Récupéré sur : https://www.persee.fr/doc/aster_0297-9373_2002_num_35_1_1225

- Smits-Jenart, A. (1932). *Le système pédagogique de Winnetka* (Unpublished doctoral dissertation). Université libre de Bruxelles, Faculté des Sciences psychologiques et de l'éducation, Bruxelles. Récupéré sur : <https://dipot.ulb.ac.be/dspace/bitstream/2013/216153/3/ede0975d-1430-4297-a534-38a7bced41c8.txt>
- Sont, Q. (2008). *Les intelligences multiples*. Récupéré sur : <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2020/03/P%C3%A9da-1-ONYCR-Les-intelligences-multiples.pdf>
- Suchaut, B. (2007). L'hétérogénéité des élèves: un éclairage par la recherche en éducation. *Cahiers pédagogiques*, 454, 18-19. Récupéré sur : https://www.mathix.org/iufm_ecrits/gr/heterogen%c3%a9it%c3%a9/heterogeneite_Suchaut.pdf
- Toulouse, S. (2006). Les intelligences multiples. *Québec français*, (142), 94-94. Récupéré sur : <https://www.erudit.org/en/journals/qf/2006-n142-qf1179745/49768ac.pdf>
- Turgeon, A., & Van Drom, A. (2019). *Des outils numériques pour soutenir une approche pédagogique inclusive*. Récupéré sur : <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37782/turgeon-van-drom-outils-numeriques-soutenir-approche-pedagogique-inclusive-profweb-2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Unicef. (2019). *La situation des enfants dans le monde 2017 : Les enfants dans un monde numérique*. United Nations. Récupéré sur : https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=lang_fr&id=f5_9DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR2&dq=les+enfants+dans+un+monde+num%C3%A9rique+&ots=2fgHeotNpP&sig=l4LYJ-0URf_zHkErv7aMPIpOtH4#v=onepage&q=les%20enfants%20dans%20un%20monde%20num%C3%A9rique&f=false
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE international.
- Vidal, M. (2020). *L'enseignement à distance, trait d'union en temps de pandémie*. Un regard sur les publications scientifiques sur l'EAD, de février à novembre 2020. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (32). Récupéré sur : <https://journals.openedition.org/dms/5721>

Yılmaz, K. (2010). Le rôle de l'enseignement à distance dans la politique éducative en Turquie. *Synergies Turquie*, (3), 181-190. Récupéré sur : http://www.gerflint.fr/Base/Turquie3/kerime_yilmaz.pdf

Zigliara Jean-Pierre. *Contribution à l'histoire de la psychologie*. Les idées pédagogiques de Carleton Washburne et l'expérience de Winnetka 1930.. In: *Enfance*, tome 17, n°4-5, 1964. pp. 343-356; Récupéré sur : https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1964_num_17_4_2345



ANNEXES



Annexe 1. Classroom

A

Les différentes énergies

Trouvez la définition de chaque vocabulaire proposé ou répondez à la question.

[Changer de compte](#)

Votre adresse e-mail est enregistrée lorsque vous soumettez ce formulaire.

La biomasse 2 points

☐ produit des énergies fossiles.

☐ produit des matières organiques.

☐ produit de l'électricité grâce à l'énergie des arbres et des plantes.

☐ produit du pétrol.

L'énergie marémotrice est une énergie qui provient 2 points

☐ du vent.

☐ de la mer.

☐ des rivières.

☐ des nuages.

On utilise la force grâce aux turbines des éoliennes et on produit de l'électricité. 2 points

☐ du vent

☐ des matières organiques.

☐ du soleil.

☐ de l'uranium.

Les énergies renouvelables sont 2 points

☐ des polluants.

☐ des énergies qui ne sont pas éternelles.

☐ des énergies fossiles.

☐ des énergies inépuisables.

L'énergie hydraulique est une énergie qui provient 2 points

☐ du vent.

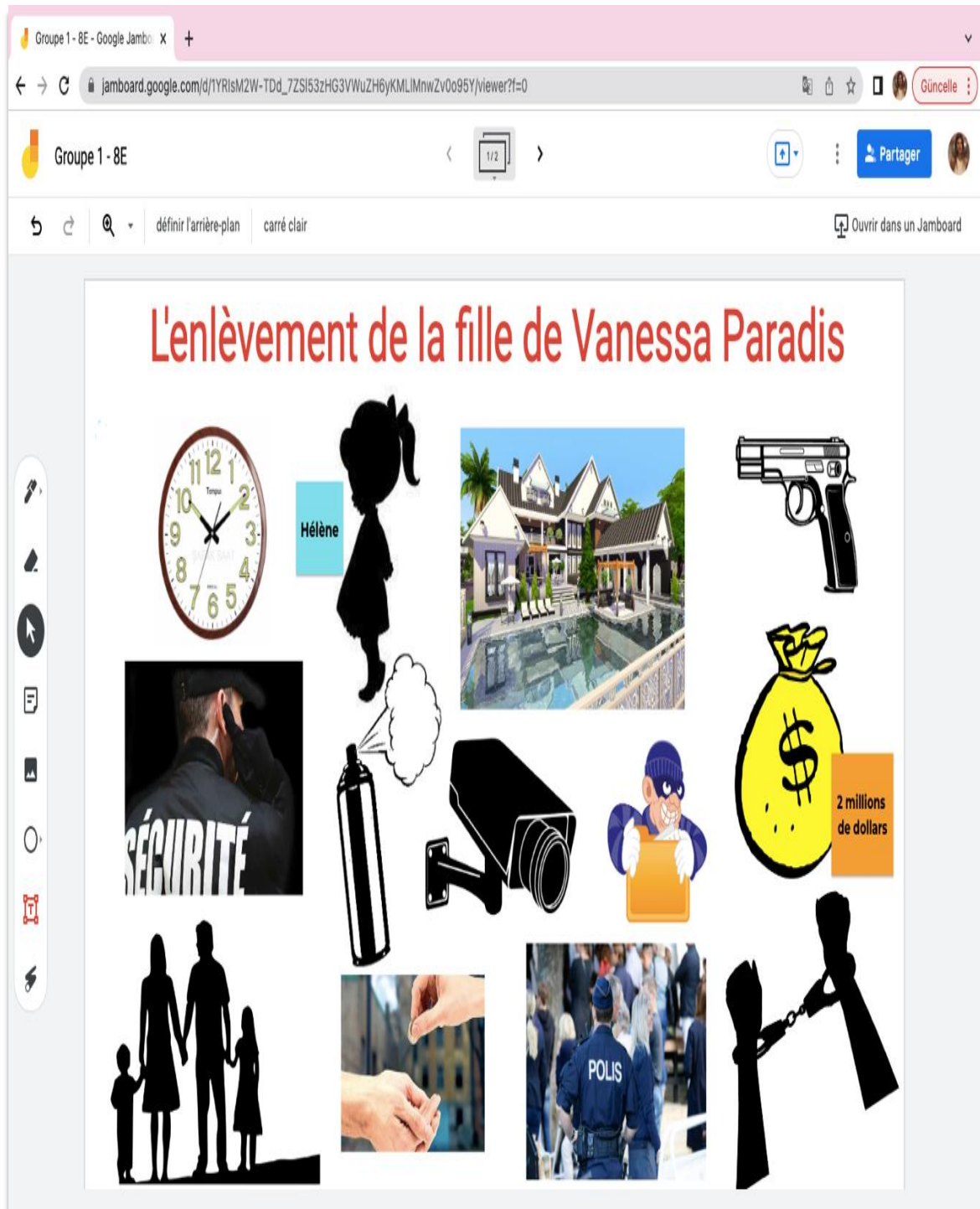
☐ de la mer.

☐ des rivières.

☐ des nuages.

Interrogation effectuée pour les niveaux 8 sur le thème de l'écologie, 2021

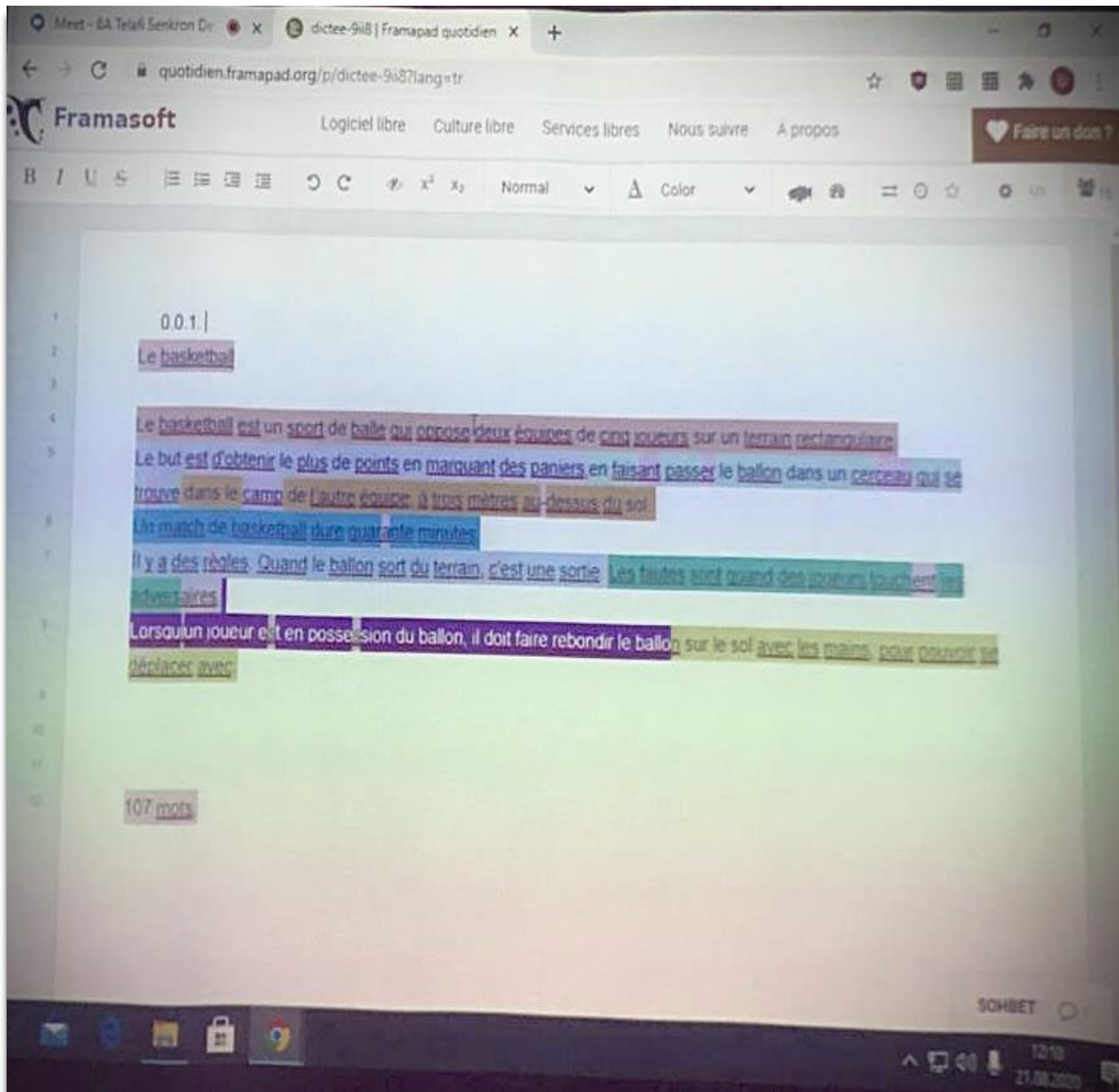
Annexe 2. Jamboard



Un groupe d'élève de la classe de la 8^{ème} de l'école Tevfik Fikret d'Ankara, 2021

Annexe 3. Framapad

A



Un groupe d'élève du niveau 7 de l'école Tevfik Fikret d'Ankara, 2021

B

Élève du niveau 7 de l'école Tevfik Fikret d'Ankara, 2021

Flash

Le super-héros s'appelle Flash. Personne ne connaît son vrai nom. Il cache sa véritable identité pour on ne découvre pas qu'il est un super-héros.

Il a les yeux marron. Il a les cheveux marron, bouclés et courte. Il est grande et il a beaucoup de musclés.

Son costume est tout rouge. Il porte des collants noir, des gants rouge et des bottes rouge. Il porte une casquette rouge qui couverte ses cheveux. Puis, il porte aussi des lunettes rouge. Il y a un symbole de clair sur son costume.

Flash peut se déplacer avec une rapidité hors du commun. Il peut voler. Il a beaucoup de musclés, donc il peut soulever des objets très lourds.

Sa mission est protéger les personnes innocent.

CLAVARDAGE

C

Flash

Le super-héros s'appelle Flash. Personne ne connaît son vrai nom. Il cache sa

véritable identité pour ~~X~~ on ne découvre pas qu'il est un super-héros.

Il a les yeux marron. Il a les cheveux marron, bouclés et courte. Il est grande et il a beaucoup de musclés.

Son costume est tout rouge. Il porte des collants noir, des gants rouge et des bottes rouge. Il porte aussi une casquette rouge qui couverte ses cheveux. Puis, il a des lunettes rouge. Il y a un symbole de clair sur son costume.

Flash peut se déplacer avec une rapidité hors du commun. Il peut voler. Il a beaucoup de musclés, donc il peut soulever des objets très lourds.

Sa mission est ~~X~~ protéger les personnes innocent.

Fiche de méthodologie 4

Comment corriger sa dictée ?

L'enseignant-e utilise **un code** pour t'aider à te corriger.
Voici la signification de ce code.

C Conjugaison : Entoure la terminaison du verbe, trouve son sujet et vérifie l'accord. Exemple : Ils <u>déjeunent</u> dans la cuisine. C : déjeunent	I Infinitif / participe passé : Vérifie s'il s'agit d'un infinitif ou d'un participe passé en remplaçant par un verbe du troisième groupe. Exemple : j'ai terminer mon travail. I : terminé (fini)
H Homophone : Aide toi de ta leçon ou des affiches. Exemple : Elle et sage. H : est	O Orthographe : Cherche dans le dictionnaire ! Exemple : L'éfant mange des cacahuètes. O : L'éléphant
A Accord : Accorde le nom avec le déterminant ou l'adjectif avec le nom. Exemple : Les <u>petit</u> chat dorment. A : Les petits chats	N Néant : Ajoute le mot oublié. Exemple : j'aime le chocolat. N : le
M Majuscule : Ajoute ou retire la majuscule. Exemple : les chiens jouent. M : Les	S Son : Le mot écrit ne fait pas le bon son.
P Ponctuation : Modifie ou ajoute en choisissant le bon point : . / ! / ? Exemple : As-tu <u>faim</u> ? P : ?	

© Alicia Rémy, avec son aimable autorisation.

Dictées et Histoire des arts - Acteur du monde - Cycle 3 © 2022

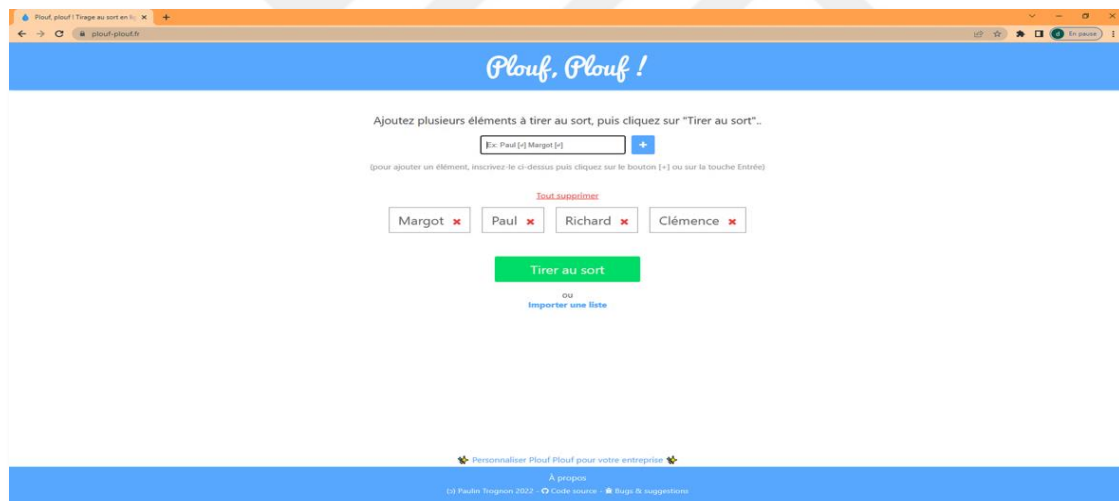
Rémy in Pouëssel, M. (2021). Dictées et histoire des arts autour du monde.

Annexe 4. Plouf-Plouf

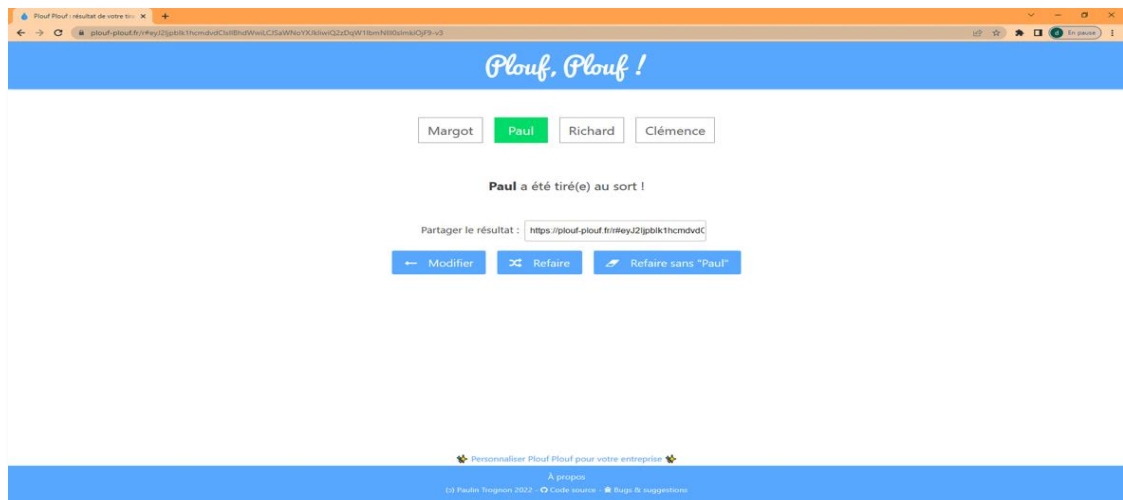
A



B



C





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..