



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE.
PROPOSITION DIDACTIQUE POUR
L'ENSEIGNEMENT DU FLE**

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Presentado por:

Santiago Benito Pérez

Dirigido por:

Emma Bahíllo Sphonix-Rust

Valladolid, 2020

Santiago Benito Pérez
Universidad de Valladolid

TABLE DE MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	1
RESUMEN.....	2
CHAPITRE 1: INTRODUCTION ET OBJECTIFS.....	3
1.1. Justification.....	3
1.2. Antécédents.....	14
1.3. Objectifs.....	15
1.4. Structure du travail.....	16
CHAPITRE 2 : CARACTÉRISTIQUES.....	18
2.1. Modalités de formation à distance.....	18
2.1.1. Cours en classe avec extension en ligne.....	18
2.1.1.1. Georgia Tech.....	18
2.1.2. Cours hybrides.....	19
2.1.2.1. TECFA (Université de Genève).....	20
2.1.3. Cours en ligne asynchrone.....	21
2.1.3.1. Université de Montréal.....	22
2.1.4. Cours en ligne synchrone.....	23
2.1.4.1. Processus d'apprentissage, Université du Québec...24	
2.1.5. Cours hybrides en ligne.....	25
2.1.5.1. Université Laval.....	27
2.1.6. Cours comodaux ou HyFlex.....	27
2.1.6.1. San Francisco State University.....	29
2.2. Outils pour la formation à distance.....	29
2.2.1. Visioconférence.....	29
2.2.2. Courrier électronique.....	31
2.2.3. Chat.....	32

2.2.4. Pages web.....	33
2.2.4.1. Google Classroom.....	33
2.2.4.2. Edpuzzle.....	34
2.2.4.3. Meet.....	35
2.2.4.4. Classdojo.....	35
2.2.4.5. Genially.....	36
CHAPITRE 3 : EXEMPLES PRATIQUES.....	39
3.1. Activités.....	39
3.1.1. Je-passe-le-mot.....	39
3.1.2. Quiz sur la Chandeleur.....	40
3.2. Matériaux didactiques.....	41
3.2.1. Carte interactive de France.....	42
3.2.2. Biographie de Napoléon.....	43
CHAPITRE 4 : CONCLUSIONS ET RETOUR À LA RÉALITÉ.....	45
4.1. Conclusions.....	45
4.2. Retour à la réalité.....	47
BIBLIOGRAPHIE.....	48

RÉSUMÉ

La pandémie du SARS-CoV-2 (COVID-19) de l'année 2020 a porté un grand changement dans tous les domaines de nos vies et bien sûr aussi dans notre système éducatif, qui a été obligé de mettre en oeuvre la formation à distance à tous les niveaux de façon urgente et précipitée afin d'assurer le droit à l'éducation à une époque où la présence à l'école est impensable pour des raisons de santé et de sécurité. Nous présentons ensuite une étude à ce sujet, en pleine polémique sur l'opportunité de poursuivre ou non cette approche pendant cette année scolaire. Nous partons de la mise en oeuvre de ce genre de formation dans notre pays et à l'étranger pour tenir compte de ses avantages et contraintes en cas d'application générale de cette approche. Nous avons décidé d'argumenter sur la base de nombreuses études dont les recherches sont bien plus avancées que les nôtres et sur l'expérience d'institutions spécialisées en formation à distance telles que le CNED ou l'Université Laval. Nous nous sommes toujours efforcés de ne pas perdre de vue la situation actuelle afin de rendre cette étude le plus utile possible et d'obtenir des conclusions les plus détaillées et exactes.

RESUMEN

La pandemia del SARS-CoV-2 (COVID-19) del año 2020 ha supuesto un gran cambio en todos los ámbitos de nuestras vidas y, por supuesto, también en nuestro sistema educativo, que se vio obligado a poner en marcha la formación a distancia a todos los niveles de forma urgente y precipitada con el fin de asegurar el derecho a la educación en un momento en el que la presencia en el colegio es impensable por razones de sanidad y de seguridad. A continuación, presentamos un estudio al respecto, en plena polémica sobre la conveniencia de continuar o no con este planteamiento de cara a este curso escolar. Partimos de la puesta en marcha de este tipo de formación en nuestro país y en el extranjero para tener en cuenta sus ventajas e inconvenientes en caso de aplicación general de este planteamiento. Hemos decidido argumentar sobre la base de numerosos estudios cuyas investigaciones son bastante más avanzadas que las nuestras y sobre la experiencia de instituciones especializadas en la formación a distancia, como el CNED o la Université Laval. Nos hemos esforzado en no perder de vista la situación actual para que este estudio resulte lo más útil posible y obtener las conclusiones más detalladas y exactas.

CHAPITRE 1: INTRODUCTION ET OBJECTIFS

1.1 Justification

« Une formation individualisée qui permet à un étudiant d'apprendre par lui-même, à son rythme, avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement, avec du matériel didactique autosuffisant, un accès à différents moyens de communication, et un soutien de personnes-ressources » (Coulombe et Désilets, 2009, p. 1), telle est la définition donnée par la Direction générale de la formation continue de l'Université de Laval pour la formation à distance, connue sous l'acronyme FAD. Ses caractéristiques font de cette méthode un type d'apprentissage parfait pour les adultes, qui peuvent concilier leurs envies de connaissances avec leurs obligations, leurs travaux, leurs vies. Toutefois, ce genre de formation a été en règle générale écartée pour l'enseignement secondaire au profit de l'éducation traditionnelle.

Une bonne connexion à internet et du matériel informatique décent sont nécessaires pour l'éducation à distance au XXI^e siècle. Ce qui autrefois pouvait être un grave sujet de préoccupation pour les étudiants, aujourd'hui ne comporte pas d'ennuis à cause de la généralisation de ce type de services et produits dans la vie quotidienne de la plupart de la population, car le pourcentage de ménages ayant accès à Internet au domicile représente un 72% au Québec, l'une des régions qu'a fait davantage de progrès dans la voie de la formation à distance au niveau postobligatoire dans le monde, selon l'organisme national de statistique du Canada (Statistique Canada, 2020).

La formation à distance est donc matériellement accessible pour la plupart à la lumière des données présentées et encore plus si nous tenons compte des différentes possibilités de prêt d'équipements informatiques et des points d'accès free WiFi partout dans le monde. Le simple fait que la population ait un contact quotidien et informel avec ce genre d'outils pourrait nous faire croire que l'on a une connaissance de base et suffisant pour les mettre en oeuvre dans le domaine de la formation. La réalité va encore plus loin : le 15,2% des canadiens suit de la formation ou de l'apprentissage formel donné par une organisation ou une institution, selon Statistique Canada (2020). Les détails de cette enquête, présentés dans le tableau 1 sont encore plus révélateurs.

*Suivi de la formation ou de l'apprentissage formel
donné par une organisation ou une institution*

<i>Groupe d'âge</i>	2018
	Pourcent
<i>Total, tous les utilisateurs d'Internet âgés de 15 ans et plus</i>	15,2
<i>Utilisateurs d'Internet âgés de 15 ans à 24 ans</i>	21,2
<i>Utilisateurs d'Internet âgés de 25 ans à 44 ans</i>	21,3
<i>Utilisateurs d'Internet âgés de 45 ans à 65 ans</i>	11,8
<i>Utilisateurs d'Internet âgés de 65 ans et plus</i>	2,8

Tableau 1. Canadiens ayant suivi de la formation ou de l'apprentissage formel donné par une organisation ou une institution. (Statistique Canada, 2020)

Ces données nous parlent d'un pourcentage de personnes qui, bien que de très petite dimension, suit une formation à distance sur Internet. En procédant à la ventilation par âge de ces données, nous constatons que l'âge à laquelle la plupart des personnes suivent une formation formelle à distance est des 25 à 44 ans, étant la tranche d'âge comprise entre 15 et 24 ans la deuxième à cet égard avec un dixième de différence.

Cette dernière tranche dispose d'une présence uniquement symbolique des personnes de moins de 18 ans, car c'est l'âge à laquelle on accède à l'enseignement postsecondaire au Canada et les possibilités de formation à distance au niveau de l'enseignement secondaire offertes par le système éducatif canadien visent à la formation générale des adultes et à la formation professionnelle (Wotto, 2018). Cependant, une bonne partie des jeunes qui suivent des études supérieures choisissent ce genre de formation lorsqu'ils en ont la possibilité. Cela nous pousse à demander pourquoi l'enseignement à distance n'a jamais été prévu pour l'éducation secondaire de manière plus générale dans des pays aussi propices que le Canada.

L'un des inconvénients les plus mentionnés fait référence à la dimension sociale de l'éducation, qui permet une interaction intuitive et favorise la création naturelle de groupes sociaux entre les élèves, ce qui ne semble pas être possible dans une formation à distance. De nombreux chercheurs ignorent toutefois que les fonctions du groupe sont bien différentes, voire plus complètes, quand il s'agit d'une formation non présentielle (Paquette-Frenette, 2012).

D'autre part, il est indéniable que la communication entre les élèves et entre les élèves et le professeur se dénature en la rendant plus difficile dans les cours en ligne et plus déshumanisée dans chacune des possibilités de relation personnelle à distance (Paquette-Frenette, 2012). Les inconvénients semblent s'accumuler sur la balance de la formation à distance, et Gérin-Lajoie et al. (2019) offrent quatre difficultés que les étudiants peuvent exprimer dans diverses formes d'enseignement à distance.

Selon Gérin-Lajoie et al. (2019), les principales inquiétudes pour les étudiants en formation à distance sont :

- La personnalisation de l'enseignement
- Les coûts pour étudier
- La socialisation
- L'accessibilité

Ils montrent à travers un tableau les avantages et les inconvénients que chaque genre d'enseignement à distance leur a causé par rapport à leurs impressions en cours présentiel.

Types de cours

Dimensions	En présentiel	Prés. augmenté	Salle + ext. en ligne	Hybrides	En ligne asyn.	En ligne synch.	Hybrides en ligne	Flexibles (Hyflex)
Personnalisation								
Coûts pour étudiant								
Socialisation								
Accessibilité								
Légende :	Très applicable		Moyennement applicable		Peu applicable		Pas applicable	

Tableau 2. Comparaison des avantages et limites pour les apprenants selon les types de cours. (Gérin-Lajoie et al. 2019)

Même si la légende n'est pas facile à interpréter, le contexte précise que les tonalités les plus sombres concernent des avantages, alors que les plus claires correspondent aux inconvénients.

- Selon Loisier (2013), le travail du tuteur est indispensable pour parvenir à une personnalisation de la formation à distance. La flexibilité de ce genre d'éducation peut se traduire par des problèmes concernant la persévérance si le tuteur refuse de faire le premier pas pour l'établissement de cette communication qui rend la formation personnalisée. Bien que la majeure partie des étudiants finissent leurs formations, un nombre imposant abandonne en partie à cause de cette indifférence de la part de leurs tuteurs. En outre, les taux de réussite des finissants est assez haute.

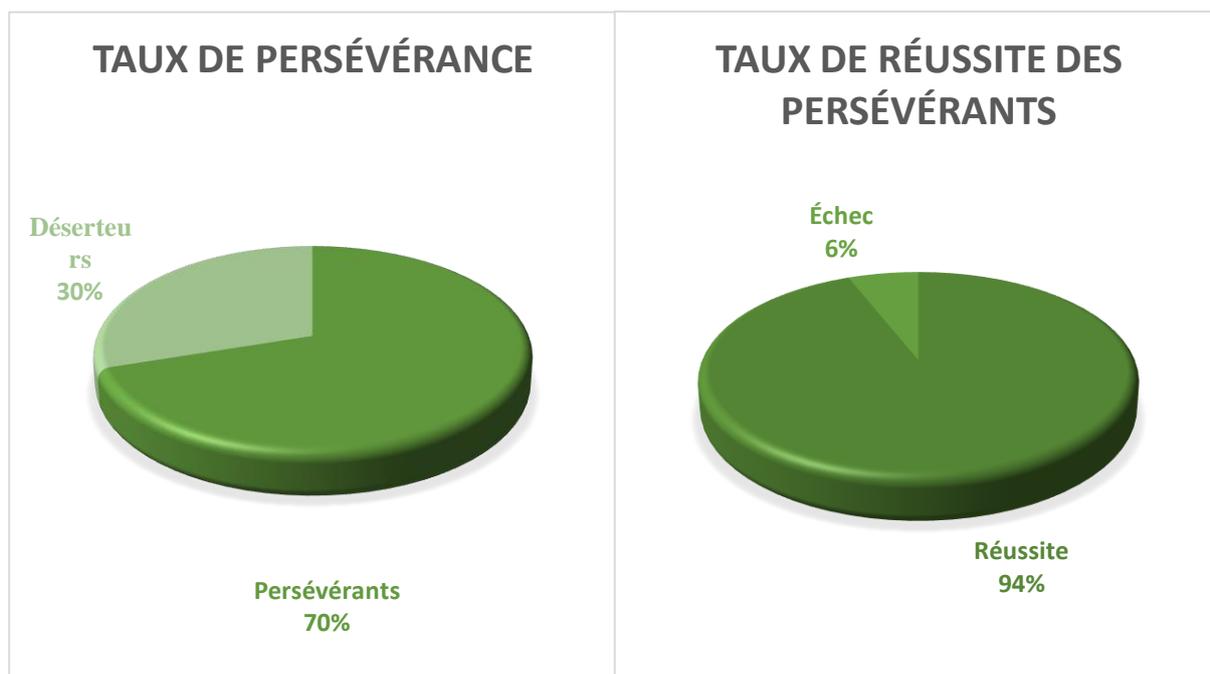


Figure 1. Taux de persévérance et de réussite des persévérants. Loisier (2013)

- Pour la formation à distance est absolument nécessaire du matériel informatique. Bien que son achat n'est pas nécessaire, en raison des institutions telles que les bibliothèques, qui les prêtent, il convient de posséder le sien pour maximiser la flexibilité de la formation. La bonne nouvelle, c'est que, comme indiqué plus haut, la plupart des personnes dispose déjà d'un équipement informatique suffisant qui comporte par ailleurs un certain coût annuel dont la comparaison avec d'autres produits apparaît dans le Tableau 3. Cependant, on ne prend pas toujours en compte les frais que l'éducation traditionnelle, comme on le voit dans le Tableau 4.

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	\$							
Loisirs	3 184	3 285	3 184	3 409	3 262	3 364	3 439	3 569
Matériel de loisirs et services connexes	385	718	719	837	635	794	763	996

Matériel de sport, équipement sportif et récréatif et services connexes	F	69*	98**	104**	F	95**	91**	F
Équipement de jeux extérieurs et accessoires	F	F	F	F	F	F	F	F
Jouets pour enfants	96	106*	120*	112*	79*	138*	136*	137*
Consoles de jeux vidéo et accessoires (sauf pour ordinateurs)	F	40**	F	F	F	F	F	F
Matériel d'art et d'artisanat	9**	12**	F	F	F	21**	16**	F
Matériel informatique et fournitures	321	288	350	301	282	257	271	306
Matériel et services photographiques	121*	92*	40	55*	50	63*	56*	F
Articles de collectionneurs (ex. : timbres, pièces de monnaie)	F	F	11**	13**	F	12**	F	16**
Autre équipement pour les activités récréatives et les	F	86**	F	204*	F	101*	106**	F

services connexes								
Matériel et services de divertissement au foyer	453	365	279	269	211	217	145	172
Matériel de divertissement au foyer	402	337	256	252	190	192	133	156
Services de divertissement au foyer	F	28**	F	F	F	F	F	F
Services de loisirs	1 359	1 541	1 603	1 647	1 738	1 751	1 822	1 898
Divertissement	671	711	730	789	734	779	794	800
Fréquentation d'établissements récréatifs	190	221	251	227	294	316	342	331
Forfaits voyages	456	591	573	595	704	645	672	736
Autres activités et services récréatifs	41**	F	50**	F	F	F	F	F
Véhicules récréatifs et services connexes	537*	663	583*	657	678*	602*	710*	503
Achat de véhicules récréatifs	413*	516*	446*	491*	520*	451*	530*	360

Utilisation de véhicules récréatifs	124*	148	137*	166**	159*	151	180*	143
-------------------------------------	------	-----	------	-------	------	-----	------	-----

*Coefficient de variation entre 15% et 25%; interpréter avec prudence.

**Coefficient de variation entre 25% et 33%; estimation imprécise, fournie à titre indicatif seulement.

F Donnée peu fiable, ne peut être diffusée.

Tableau 3. Dépenses moyennes des ménages en dollars courants, selon le poste de dépenses, ensemble des ménages, Québec, 2010-2017. (Institut de la statistique du Québec, 2019)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	\$							
Éducation	644	774	758	815	909	899	988	1 005
Frais de scolarité	619	719	724	795	793	785	857	841
Frais de scolarité pour maternelle, école primaire et secondaire	162	277	266*	139	232*	206*	247*	199
Frais de scolarité pour études universitaires	252*	226	259*	331*	341	269	383	375
Frais de scolarité pour d'autres institutions d'éducation postsecondaire (collèges, écoles de commerce et cours professionnels)	105*	92*	130*	190*	139*	202*	114*	143*
Autres services éducatifs	F	11*	F	19**	F	10**	F	F
Autres cours et leçons (sauf de conduite)	93**	113	96	117	74*	98	91	106
Manuels et fournitures scolaires	F	F	F	F	116	114	131*	163*

*Coefficient de variation entre 15% et 25%; interpréter avec prudence.

**Coefficient de variation entre 25% et 33%; estimation imprécise, fournie à titre indicatif seulement

F Donnée peu fiable, ne peut être diffusée.

Tableau 4. Dépenses moyennes des ménages en dollars courants, selon le poste de dépenses, ensemble des ménages, Québec, 2010-2017. (Institut de statistique du Québec, 2019)

- La socialisation est une autre contrainte que certains manifestent pour discréditer la formation à distance, qui ne permet pas le contact direct avec les camarades ou les

professeurs. Il convient de mentionner que l'isolement a toujours été un sentiment associé à certains jeunes d'âge scolaire contre lequel on lutte pendant des années. Toutefois, on considère que cette sensation est encore plus étendue dans le domaine de la formation à distance même si la plupart de ses bénéficiaires sont des personnes adultes. Comment ne pas penser que ces taux risqueraient d'être aggravés par une généralisation de son impartition aux jeunes ? La réalité, relevée dans la figure 2, est que les élèves de collège se sentent bien plus seuls que les personnes poursuivant une formation à distance.

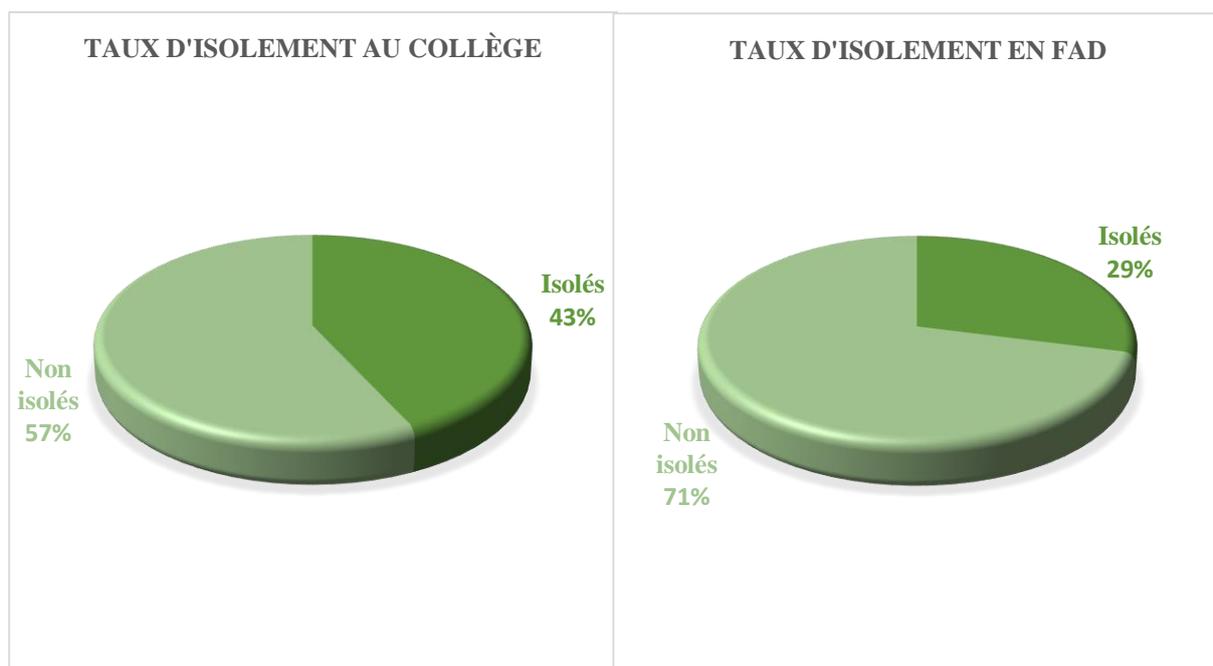


Figure 2. Taux d'isolement au collège et en FAD. (Le Breton, 2020) (Dussarps, 2016)

- L'accessibilité est une question mineure qui ne s'est posée que dans certains cas très concrets, normalement liés aux milieux ruraux dans lesquels l'accès même à l'éducation en présentiel n'est pas tout à fait évident. Ce sont des milieux où la connexion internet n'est pas non plus quelque chose à présumer, même si une large majorité peut trouver le moyen de s'y connecter, tel que le montre la figure 3. Il est vrai que le Ministère de l'Éducation nationale garantit l'inscription de chaque élève dans un établissement scolaire proche de son domicile, donc comme montre le tableau 5, dans la majeure partie des cas, les élèves n'ont pas des problèmes d'accès à leurs lycées.

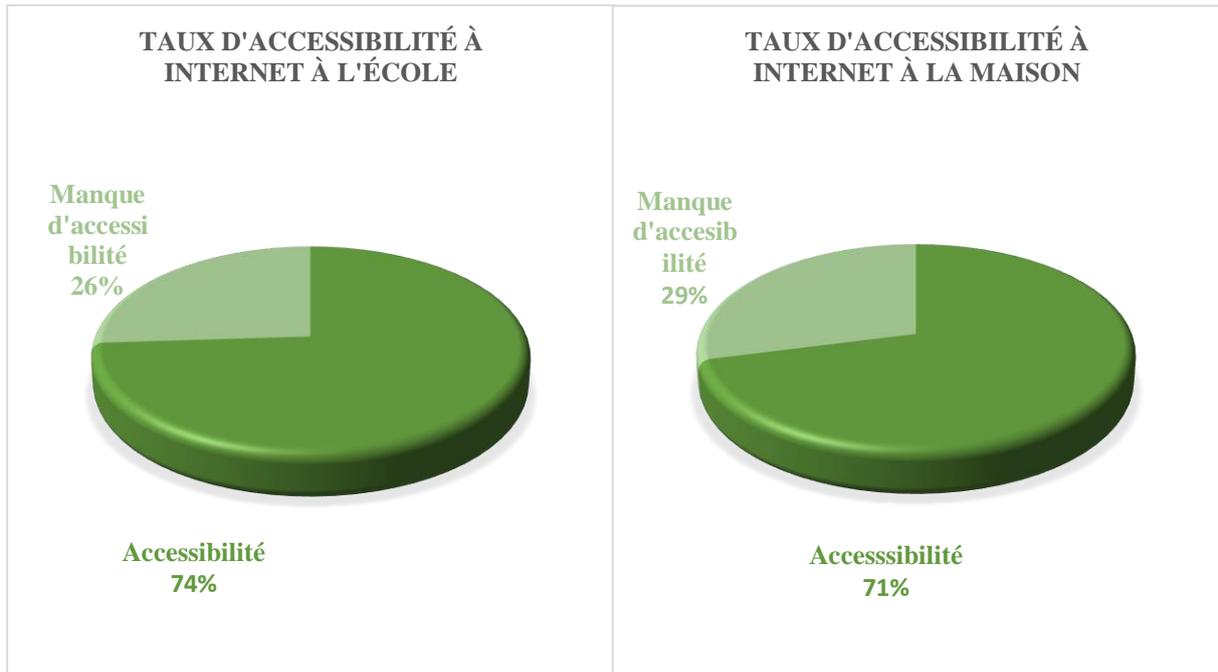


Figure 3. Taux d'accessibilité à internet au Canada. (Marchand, 2001)

Durée moyenne (en minutes)

Cycle regroupé	
Maternelle	7,6
Primaire	9,1
Secondaire	20,3
Supérieur	36,8
Cyclé détaillé	
Maternelle	7,6
Primaire	9,1
Collège	16,1
Professionnel court	28,4
Lycée	23,9
Professionnel long	32,8
1 ^{er} cycle supérieur	37,2
Supérieur professionnel	33,8
2 ^e et 3 ^e cycles universitaires	41,0

Études médicales	29,3
Grandes écoles	39,3
Ensemble	15,0

Tableau 5. La durée du trajet entre le domicile et l'établissement selon le cycle scolaire. (Baccaïni, 1996)

Les TIC ont connu une croissance exponentielle dans ces dernières années, en s'intégrant dans les domaines les plus insoupçonnés de notre vie (Breton, 2005). En effet, leur immersion dans le cadre de l'éducation, malgré leur implantation résiduelle dans des contextes très spécifiques depuis des années, continue de s'étendre et de s'imposer progressivement dans des pays comme la France ou le Canada (Paquette-Frenette, 2005).

L'évolution des TIC, qui ne cesse de s'accroître, entraînera des nouvelles formes de formation à distance qui feront de l'éducation quelque chose de plus démocratique, en cassant des frontières physiques et temporelles, et en devenant de plus en plus riche (Vaufrey, 2011). Aujourd'hui, nous devons reconnaître que ce sont des outils desquels nous n'avons rien exploité qu'une petite partie de leur potentiel.

Beaucoup a été écrit et dit sur la formation à distance, en particulier dans le cadre de l'éducation des adultes, des minorités et des études post obligatoires, mais il n'y a qu'un petit nombre de recherches et expériences ciblées sur les adolescents en éducation secondaire. Cette littérature aussi concrète a été appliquée d'un coup à un groupe cible bien différent lorsque la situation d'urgence sanitaire a rendu presque obligatoire la formation à distance à tous les niveaux aux quatre coins de notre planète, obtenant des résultats pas encore examinés en profondeur.

1.2 Antécédents

Un pilier essentiel dans notre recherche est la considération des travaux de lu Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), crée en 1939 pour pallier les difficultés engendrées par une guerre à laquelle France avait décidé de participer il y a seulement quelques mois (Bourrel et al., 2008). À l'époque il s'agissait d'un système rudimentaire d'enseignement par correspondance qui a évolué au cours des années pour donner naissance à l'organisation solidement appuyée sur les TIC d'aujourd'hui (Bourrel et al., 2008).

L'actuelle formation à distance du Centre National d'Enseignement à Distance repose sur la visioconférence, le courrier électronique, le chat et les pages sur la toile, et constitue l'un des établissements d'enseignement à distance les plus complets et l'un des rares centres offrant un programme hybride et même complètement à distance pour les niveaux de collège et de lycée dans le monde (Roger et Pouzard, 2000).

Le CNED compte, en outre, avec 29 600 inscrits dont plus de 14 600 élèves à l'étranger bénéficiant de ses formations à tous les niveaux, ce qui corrobore l'excellente qualité de ses méthodes même en dehors de la France (CNED, 2017). En ce qui nous concerne, le Centre National d'Enseignement à distance propose pour ses élèves à l'étranger une flexibilité de l'offre de scolarisation à distance, leur permettant de suivre de façon complète le cursus officiel du système éducatif français ou à travers un parcours libre ; une scolarité complémentaire internationale reposant sur trois matières fondamentales françaises et complétée avec la scolarisation ordinaire dans leurs propres pays ; une formation numérique ou hybride selon les besoins des élèves ; plusieurs partenariats avec des différentes institutions comme l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) et la Mission laïque française (MLF), qui assurent la continuité de l'apprentissage ; et une démarche qualité offrant une garantie aux élèves qui étudient à l'étranger de la méthodologie et les supports employés par les centres en partenariat avec le CNED hors du territoire national (CNED, 2017).

1.3 Objectifs

Ce travail a les objectifs suivants :

- **Déterminer l'impact des différents outils utilisés pour la formation à distance.** Leurs fonctions, les conséquences de leur mise en œuvre, les approches pédagogiques qu'ils permettent et l'accès à ces outils de la part des élèves doivent être pris en compte. Certains de ces outils peuvent intéresser ou même être nécessaires à la formation à distance, il convient donc de préciser leur utilité mettant en valeur leurs avantages pédagogiques et leurs handicaps au niveau d'implantation, d'adéquation au groupe ou de motivation. Il ne s'agit pas d'adapter ces outils aux activités « classiques » que l'on pourrait mettre en place en cours face à face, mais de mettre en valeur leur potentiel pour le développement d'une formation à distance. Les principaux outils utilisés

actuellement dans l'enseignement à distance et qui seront examinés au cours de ce travail sont les utilisés par le CNED ces derniers temps.

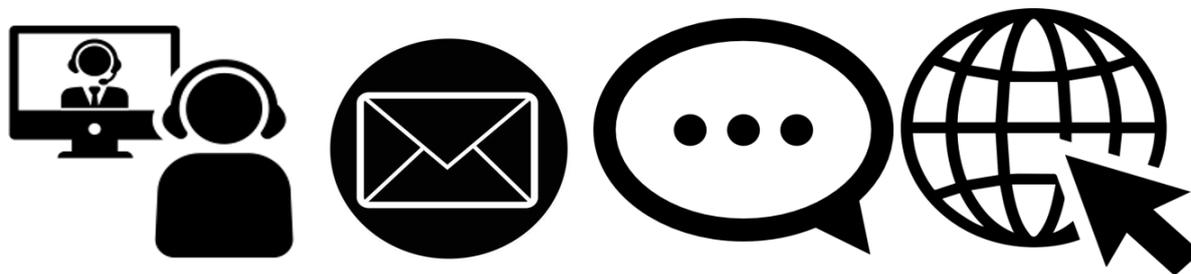


Figure 4. Les outils les plus utilisés en formation à distance : la visioconférence, le courrier électronique, le chat et les pages web

- **Comparer le profil des professeurs face à face à celui des professeurs à distance :** habiletés de communication, compétences techniques, compétences organisationnelles, capacité d'accompagnement à l'étudiant, habiletés de recherche, utilisation des médias, collaboration avec les collègues, etc. Déterminer le plus précisément que possible les compétences qu'un professeur de formation à distance doit posséder, ainsi que les principaux facteurs qui limitent son activité pédagogique.
- **Étudier la possibilité de l'implantation généralisée de l'enseignement à distance pour le niveau secondaire en Espagne.**

1.4 Structure du travail

Le travail accompli est divisé en cinq chapitres suivant la structure ci-après :

- Chapitre 1. Introduction et objectifs. Le chapitre actuel, où nous réalisons une introduction du sujet à développer avec la justification du travail, on analyse l'état actuel de la FAD et nous présenterons les objectifs du travail.
- Chapitre 2. Caractéristiques. Nous expliquons quelles sont les différents modes de formation à distance et nous les illustrons avec des exemples de projets qui les utilisent actuellement. Nous exposons aussi les outils les plus courants en FAD et comment ils peuvent être employés.
- Chapitre 3. Exemples pratiques. Nous exposons quelques exemples de travaux pratiques et de matériels didactiques qui pourraient être utilisés à un cours de FLE à distance dans l'enseignement secondaire.
- Chapitre 4. Conclusions et retour à la réalité. Nous présentons les résultats dérivés du travail développé, et nous les comparons avec la situation d'aventure à distance improvisée que les enseignants et les apprenants ont vécu

au cours des derniers mois dans tout le monde et, en particulier aux établissements scolaires de notre pays.

- Nous finissons par exposer la littérature consultée.

CHAPITRE 2 : CARACTÉRISTIQUES

2.1. Modalités de formation à distance

2.1.1. Cours en classe avec extension en ligne

Il s'agit en gros d'un cours présentiel qui permet à la fois la participation de certains élèves à distance de manière synchrone dans le cas de quelques activités spécifiques, notamment les cours magistraux (Sener, 2015). Cela implique le caractère obligatoire d'un nombre fixe d'heures d'enseignement en présentiel.

La mise en œuvre de cette modalité en degrés post obligatoires ne prévoit pas, en principe, la décision personnelle sur la participation en présentiel ou à distance à ces activités. Les étudiants dispensés d'y assister physiquement devraient depuis :

- Leurs lieux de travail
- Le campus dans lequel il suit d'autres études
- La maison en cas de maladie (Sener, 2015).

Cela ne résout pas le problème du temps et même pas celui de l'harmonisation des études avec d'autres activités nécessitant aussi d'un temps considérable à les développer, comme la performance de l'activité professionnelle, d'autres études formels ou non formels ou pourquoi pas les soins d'un parent malade. C'est pourquoi la possibilité d'enregistrer les cours magistraux ou d'autres activités pour leur visualisation ultérieure n'est pas exclue dans ces cas (Sener, 2015).

Nous pensons qu'il s'agit d'une méthode dont l'application à l'enseignement secondaire est possible aujourd'hui, tout en tenant compte des moyens dont disposent les établissements scolaires actuellement.

Nous pensons souhaitable de permettre l'élection du type de participation que chaque élève veut suivre. Cette modification rendrait également possible la diminution de la capacité des salles de classe, ce qui permettrait que les groupes en cours présentiel augmenté, étant moins nombreux, occupent les plus petites, laissant libres les classes les plus grandes pour des groupes plus nombreux.

2.1.1.1. Georgia Tech

Les enseignants de Georgia Tech, un collège de technologie ayant quatre campus aux États-Unis, en France et à Shanghai, ont des cours avec extension en ligne depuis des années en raison de la dispersion géographique de leurs étudiants. Lorsque le professeur spécialiste d'une matière donne cours au campus de Shanghai, les étudiants des campus d'Atlanta, Savannah et Metz ne peuvent pas évidemment se déplacer pour y participer, donc ils y assistent à distance de façon synchrone (Moore et al., 2008)

En outre, cette institution a mis en œuvre l'utilisation de tablettes pour améliorer l'expérience des cours magistraux tant pour les enseignants que pour les étudiants. De cette façon, les étudiants à distance peuvent disposer des notes que leur professeur écrit sur le tableau ou des diapositives PowerPoint pour les modifier directement (Moore et al., 2008).

La méthode de cours en classe avec extension en ligne est parfaite pour les caractéristiques concrètes de ce collège (géographiquement dispersé et dédié à enseigner des matières technologiques). Les étudiants se manifestent satisfaits lorsque leur formation est mise en place à distance, notamment grâce aux possibilités que leur offre la mise en œuvre des tablettes, étant donné que nombre de leurs matières sont basées sur des diagrammes, des problèmes et d'autres types de contenu technique à mettre en place avec la collaboration d'autres camarades (Morre et al., 2008)

2.1.2. Cours hybrides

Les cours hybrides ont la particularité d'établir un nombre d'activités en ligne pour diminuer le poids des séances d'apprentissage en classe, en attachant une très grande importance à l'autonomie temporelle et physique des élèves (Gérin-Lajoie et al., 2019). Cependant, le naturel c'est que soit la partie en présentiel, soit la partie en ligne prenne une importance supérieure à l'autre. Dans le cas d'une formation où la partie en présentiel est plus importante, le nombre de jours de cours face-à-face est généralement réduit, mais on les utilise pour donner des cours pratiques, alors que les cours magistraux sont offerts en ligne. Dans le cas contraire, tout le poids de l'enseignement repose sur les cours en ligne, mais certains cours en présentiel sont fixés comme nécessaires pour compléter la formation (Sener, 2015).

Du point de vue des avantages et inconvénients que ce type d'éducation présente, on suppose qu'il est capable de compléter les bénéfices des cours en ligne et des cours en présentiel en réduisant au minimum leurs effets négatifs. C'est pourquoi les caractéristiques principales que l'on lui attribue sont :

- L'apprentissage individualisé.
- L'apprentissage en groupe.
- Certaines contraintes physiques (Breton, 2005 et Sener, 2015).

L'approche hybride, selon Vaufray (2011), permet à l'élève d'apprendre mieux qu'avec un système complètement en présentiel ou complètement à distance. Cela est dû à la stimulation de l'apprentissage autonome de l'élève en partie par l'utilisation des TIC, mais surtout par la liberté de choisir son propre parcours. En outre, souligne Vaufray (2011), une heure de cours face-à-face est moins utile qu'une heure de travail en ligne. L'élève pourrait ainsi développer davantage ses compétences en matière de recherche et cela se traduirait par une augmentation de l'efficacité de l'apprentissage.

Les débats sont un outil de potentiel incontestable et ils sont assidûment utilisés, que ce soit la partie en présentiel ou la partie en ligne qui ait le plus grand poids (Marchand, 2001). Dans le premier cas, les débats en cours seront dotés d'une plus grande fluidité, car ils permettent la spontanéité des réponses des élèves. De l'autre côté, les forums de discussion rendront possible l'échange d'informations et de vues. Quoi qu'il en soit, le contraste des informations propres avec les données que d'autres camarades ont recueilli sur les mêmes sujets renforcera l'apprentissage individuel de chaque élève avec un apprentissage collectif.

N'oublions cependant pas que l'approche hybride nécessite au mieux de la participation à certaines activités en présentiel tout au long de l'année scolaire. Un élève devrait tenir compte de la situation géographique de l'établissement scolaire pour assurer son assistance aux cours sur demande.

C'est une approche qui doit fonctionner en l'éducation secondaire et qui apporte de nombreux avantages pour les élèves par rapport aux cours en présentiel. Cependant, cette manière d'éduquer entraînerait une augmentation du nombre d'enseignants car ils auraient beaucoup de travail et il faudrait que les groupes soient moins nombreux pour contrôler la participation de tous les élèves et assurer l'individualisation de leur formation.

2.1.2.1. TECFA (Université de Genève)

L'Université de Genève a conçu une formation hybride, dont le 25% de l'enseignement est en présence et le 75% est de l'enseignement en ligne, pour son certificat de formation continue en conception et développement de projets *e-learning* pour des

enseignants de formation supérieure et responsables de formation d'entreprises privées ou d'autres institutions. Il est composé de cinq modules qui comportent chacun une journée de formation en présentiel et de deux à trois semaines de travail individuel ou collaboratif à distance qui est constamment supervisé par un enseignant qui évalue la progression, le travail et l'acquisition de compétences de l'étudiant (Benetos et Peraya, 2013).

Les créateurs de ce projet l'ont jugé utile, s'agissant ce certificat d'une formation en matière de technologie, ce qui permettrait d'enseigner les technologies avec les technologies. Les étudiants eux-mêmes ont manifesté de l'intérêt pour cette approche qui stimule leur motivation et dote cette formation d'un sens plus profond, selon les évaluations effectuées par aux étudiants de Benetos et Peraya (2013).

Au cours des quatre premières années de de projet, les étudiants disaient que ce qui les avait attirés le plus de ce certificat était la possibilité d'avoir une plus grande capacité de choix des thématiques à aborder et une liberté d'organisation majeure. En outre, certains d'entre eux ne se vraiment intéressés par le fait d'obtenir un diplôme, mais par la possibilité de recevoir une formation qualifiante de haut niveau (Benetos et Peraya, 2013).

2.1.3. Cours en ligne asynchrone

Dans une approche asynchrone, l'élève a accès aux matériels pédagogiques sans des contraintes de temps, donc il décide lui-même à quel moment réaliser chaque activité, pouvant également contacter son enseignant ou ses camarades également de manière asynchrone (Gérin-Lajoie et al. 2019).

Certains théoriciens comme Henri et Lundgren-Cayrol (2001) affirment qu'il s'agit d'un système assez limité du point de vue pédagogique. Certaines de ces limitations sont :

- La limite de la présence sociale.
- Les limites du langage verbal et de la conversation.
- La limite du processus de développement de la pensée.

En partant du principe que la formation asynchrone ne favorise pas une communication régulière, l'outil utilisé par défaut pour les travaux de groupe ou pour l'échange de messages électroniques entre les élèves ou entre les élèves et l'enseignant est le forum. Il ne faut pas perdre de vue que même si cet outil est très utile pour nos fins, la

communication asynchrone n'est pas naturel chez les êtres humains. Cela peut entraîner un sentiment d'incertitude qui empêche la compréhension de nombreux messages à cause de l'absence d'éléments paraverbaux nécessaires pour leur interprétation, comme le ton, l'attitude ou la gestuelle (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001).

Ce genre de forum présente les messages de façon linéaire : l'un après l'autre. Des alinéas, des informations erronées s'infiltrent parmi des messages qui s'efforcent de construire un débat, ce qui donne un sentiment de confusion. De plus, les messages publiés par les pairs sont des synthèses en eux-mêmes : l'élève a pensé dans sa tête et nous laisse voir les conclusions de sa pensée, mais le processus de développement de la pensée, soit individuelle, soit collectif, est indiscernable dans ce genre de communication (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001).

D'autre part, l'ambiguïté de ce genre de communication et l'exclusivité de l'échange conversationnel qu'elle propose peut rendre vraiment difficile le bon fonctionnement d'un groupe de travail. La bonne marche d'un groupe de travail exige une représentation multiple des idées, que tous les membres apportent leurs contributions, que tout le monde soit capable de comprendre les contributions des autres et que le problème à résoudre ou la tâche à accomplir soit abordée collectivement, ce qui est quasiment impossible dans une formation asynchrone (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001).

Celle-ci est une méthode assez facile à appliquer en éducation secondaire et qui n'a pas besoin de beaucoup de ressources ni d'accroître la charge de travail du professeur. Cependant, nous ne recommandons pas généralement cette méthode. Si bien la formation asynchrone permet une personnalisation et une accessibilité pratiquement incomparables du point de vue temporel et physique, elle implique une autonomie quasi-totale pour des élèves qui ne sont pas prêts à assumer une responsabilité si pesante. Aux activités individuelles, ils resteraient isolés et ils pourraient, en cas de nécessité, ne pas recevoir aucune aide de la part du professeur avant plusieurs heures selon le moment de la demande de renseignements. Dans le cas des activités en groupe, cela serait difficile d'établir une communication enrichissante et fluide à distance et de manière asynchrone.

2.1.3.1. Université de Montréal

Dans le but d'approfondir l'apprentissage en ligne, Marchand (2001) lance deux cours sur la formation ouverte au sein de l'Université de Montréal auxquels ont participé 45

étudiants s'engageant à des travaux individuels et collectifs à distance de façon asynchrone et à trois sessions en présence, dont deux obligatoires, pour démarrer les groupes et évaluer les résultats. Ce sont les étudiants eux-mêmes qui donnent leurs avis sur leurs satisfaction, les compétences développées, la performance des professeurs, leur progrès, le progrès de leurs camarades et bien sûr aussi le système mis en place (Marchand, 2001).

Marchand (2001) essaie d'instaurer une pédagogie constructiviste, selon laquelle l'apprenant construit les connaissances sur la structure du domaine étudié, sa propre expérience et le contexte dans lequel les connaissances seront appliquées. D'autre part, il faut que ces connaissances subissent un processus de négociation ou collaboration avec les autres éléments qui interviennent dans le processus de formation, donc la coopération avec le professeur est très importante et il prend l'engagement de superviser l'apprentissage atteint par ses étudiants (Marchand, 2001).

Après cette expérience, les étudiants pensent ne pas savoir s'engager dans un projet en ligne asynchrone avec leurs camarades pour le manque de compétences spécifiques pour maîtriser ce genre de formation. C'est, en fait, l'aspect relationnel qui a posé plus fortement des problèmes, à cause de l'utilisation de nouvelles, une gestion du stress plus élevé ou les réactions différentes des membres du groupe face à la pérennité des messages écrits en cas de conflit (Marchand, 2001).

2.1.4. Cours en ligne synchrone

Les cours en ligne synchrone entraînent également l'exclusivité de la formation à distance, mais dans ce cas une participation à certaines activités aux temporalités et au moyen des mécanismes prévus par le professeur sera exigée (Gérin-Lajoie et al., 2019).

Cette approche permet une présence transactionnelle du professeur, qui est disponible en temps réel pour enseigner, suivre la réalisation des activités et répondre aux questions. Ce système d'apprentissage dépasse les limites de la formation asynchrone, étant donc ses principales caractéristiques :

- La présence sociale.
- Le développement du langage verbal et de la conversation.
- Le suivi du processus du développement de la pensée.

Dans ce cas, l'outil du forum est substitué par la visioconférence. De cette façon, l'autonomie temporaire de l'élève est diminuée, car sa présence est requise dans des temporalités concrètes afin de rallier tous les apprenants et le professeur pour donner cours ou faire des activités. En revanche, la simultanéité offerte par cette méthode permet de reproduire de manière fonctionnellement équivalant les conditions d'une communication conventionnelle.

La possibilité de voir l'interlocuteur, interpréter sa communication non-verbale et le ton de sa voix réduit les possibilités d'incompréhension du message et permet de nuancer en temps réel les commentaires des uns et des autres.

Cette approche rassemblant tant à la communication naturelle, la structure du développement de la pensée est bien plus claire que dans le cas d'autres systèmes. Un élève peut exposer son opinion dans le cadre d'un débat et l'argumenter avant de parvenir à une conclusion, ce qui lui permet de se corriger à lui-même s'il a tort pendant son exposition, nuancer des points qui n'aient pas pu être clairs dans un premier temps et s'appuyer sur des éléments paralinguistiques pour transmettre son message. La simultanéité permettra aux partenaires de comprendre immédiatement la progression de ses arguments et répondre ensuite en alimentant la communication, ce qui offre l'occasion pour tous les participants d'apporter leurs idées avant que l'on revienne sur un autre point.

Il s'agit encore d'une méthode facilement applicable à nos lycées d'enseignement secondaire sans avoir à mettre en oeuvre trop d'améliorations d'ordre technique. En effet, la possibilité que le professeur enseigne à travers son propre matériel informatique et même depuis la maison existe. Sinon, ce serait donc une simple question de bon sens d'assurer l'accès des enseignants à ce matériel au centre scolaire.

2.1.4.1. Processus d'apprentissage, Université du Québec

Déjà dans les premiers temps d'Internet, nous parlons de 1997, les professeurs de processus d'apprentissage, à l'Université du Québec dans le programme de baccalauréat en enseignement secondaire, y ont vu un outil intéressant pour les possibilités qu'il offrait. Ils ont été des pionniers dans ce domaine en offrant la possibilité de recevoir ces cours en présentiel, à distance asynchrone et à distance synchrone, les trois possibilités sur des débats, des résolutions de problèmes et des exposés (Beaulieu et Harvey, 1999).

81 des 137 étudiants inscrits dans ce cours ont opté pour l'enseignement en présentiel, alors que les 56 autres ont choisi l'une des propositions à distance offertes par leurs professeurs (Beaulieu et Harvey, 1999). Il faut garder à l'esprit que la formation à distance à l'époque était encore plus innovante et présentait plus d'incertitudes de celles qu'elle comporte aujourd'hui. Sans compter l'accès réduit que l'on avait au matériel nécessaire pour la mettre en œuvre, ce qui empêchait pratiquement de la suivre depuis chez soi.

Les résultats de cette expérience ont montré qu'il n'existe pas de différence significative entre les qualifications finales de ceux qui avaient choisi telle ou telle option. Cependant, ceux qui ont opté pour une formation synchrone se sont montrés plus satisfaits que ceux qui avaient choisi d'en bénéficier de manière asynchrone, probablement en raison de leurs attentes élevées et irréelles (Beaulieu et Harvey, 1999).

2.1.5. Cours hybrides en ligne

Les cours hybrides en ligne combinent les modes d'apprentissage synchrone et asynchrone en changeant les différentes activités pour les envisager de la meilleure façon pour tirer le meilleur parti de chacune selon leurs caractéristiques et possibilités (Power, 2008).

La coexistence de ces deux méthodologies peut compenser les carences de l'une avec les points forts de l'autre, ce qui n'offre pas d'avantages supplémentaires, mais cela renforce plusieurs de ces que l'on a cités précédemment. Pour Power et Vaughan (2010), ces améliorations sont :

- Réduire le volume de travail initial du professeur référant au design.
- Réduire l'isolement des élèves au moyen du dialogue en temps réel et des activités de co-construction en équipe.
- Accroître la portée de l'université par une éducation sans frontières.

La présence transactionnelle du professeur qui va de pair avec l'éducation synchrone, comme nous l'avons dit précédemment, permet de mieux appréhender les situations d'apprentissage de chaque élève et du groupe. En outre, la formation en ligne ouvre un éventail de possibilités de négociation entre les élèves et le professeur, de flexibilité dans tous les domaines des activités et de révision in situ qui ne sont pas permises par la formation à distance asynchrone et encore moins par l'éducation traditionnelle. Cela ouvre la voie à d'éventuelles programmes plus schématiques permettant leur adaptation aux situations

ponctuelles et les caractéristiques de chaque groupe, étant aussi réduits la charge de travail relative à la programmation didactique par les professeurs (Anderson, 2004).

Par ailleurs, les rapports des travaux de recherche au cours des dernières décennies montrent que la présence du dialogue (développé dans la formation synchrone et asynchrone mais de différentes manières), la spontanéité de la communication et le travail d'équipe réduisent le taux d'isolation dans la formation en ligne (Power et Vaughan, 2010).

Finalement, la formation hybride en ligne permet l'accès aux ressources et aux matériels travaillés 24 heures sur 24, pendant sept jours la semaine, tous les jours de l'année, depuis n'importe quelle partie de la géographie, ce qui n'est impensable en FAD synchronique et, bien sûr, l'enseignement traditionnel (Power et Vaughan, 2010).

Est-ce qu'il est possible de mettre en œuvre cette méthode en secondaire ? Bien sûr. Est-ce que ce serait facile à faire ? Pas du tout.

La formation hybride en ligne au niveau secondaire (et donc obligatoire) comporte un changement dans la mentalité que nous avons tous envers l'éducation et l'internet. Premièrement, une connaissance approfondie de la nature du web par les élèves, les parents et surtout les apprenants est un élément crucial. Des efforts seront nécessaires pour dissocier le caractère ludique le caractère ludique de l'internet et considérer que les cours et le travail à distance en général est utile et importante, que chaque heure passée à étudier à la maison a un poids signifiant dans la formation académique finale de l'élève, tout comme en cours en présentiel. Ensuite, ce qu'il faudra exterminer, c'est la conception du lycée-crèche. Il s'agit de quelque chose de culturel qui ne peut pas être changé du jour au lendemain sans provoquer un choc fort dans une bonne partie des familles de notre pays. La peur que leurs enfants ne fassent rien de leurs vies pendant qu'ils sont au travail, qu'ils ne reçoivent pas de soutien pédagogique de la part de leurs professeurs ou que les connaissances acquises ne soient pas suffisamment solides pour s'en bénéficier à l'avenir hanteront inévitablement les parents espagnols pendant des années.

Puis, une bonne formation des enseignants est indispensable, car une bonne partie de ce qu'ils ont appris à la faculté d'éducation et ce qu'ils ont mis en œuvre pendant des années de travail peut ne plus servir à rien. Ils doivent être prêts à une nouvelle façon de faire cours, d'interagir avec leurs élèves, de programmer, d'évaluer, de travailler enfin.

Si ces deux piliers sont forts, les élèves comprendront ensuite que c'est toujours du cours, qu'il faut travailler, qu'il faut avoir un horaire fixe pour étudier, qu'ils se préparent pour l'avenir, qu'ils peuvent rater... En plus, ils mettront en valeur la flexibilité et les possibilités de personnalisation que cette approche leur offre par rapport au lycée.

2.1.5.1. Université Laval

L'Université Laval est connue pour être l'une des institutions les plus importantes du Canada concernant la formation à distance au niveau postobligatoire en raison de sa riche offre de cours et de méthodologies desquelles ses étudiants peuvent bénéficier. Ce centre d'études donne la possibilité d'assister à des cours en classe, des cours hybrides, des cours en ligne synchrones ou asynchrones, des cours en ligne hybrides et des cours comodaux, dont nous parlerons plus tard.

Dans le cas du parcours hybride en ligne, les cours offerts par l'Université Laval sont plus de 1 300, appartenant à plus de 150 matières différentes de diverses licences et diplômes universitaires. Cette Université vise à offrir une formation sans limites tant pour les étudiants québécois que pour les étudiants étrangers, permettant ainsi une bonne compatibilité entre les études, le travail et la vie personnelle des inscrits (Université de Laval, 2016).

Lemay et Mottet (2009), des professeurs de l'Université Laval, ont étudié à fond les implications de cette approche, et ont mis en œuvre la méthode du projet pour en tirer le meilleur parti. Ces enseignants ont détecté que la prise de parole pendant les sessions synchrones ne pouvait pas être complètement spontanée, car elle était soumise à une structure fournie par le professeur. C'est pourquoi ils ont décidé de relier la partie asynchrone avec la partie synchrone en donnant la possibilité aux étudiants de créer un projet de façon autonome, mais sous le contrôle du professeur, pour pouvoir l'expliquer pendant une session synchrone. C'est l'un des approches les plus utilisées pour la formation hybride en ligne.

2.1.6. Cours comodaux ou HyFlex

Les cours comodaux ou HyFlex représentent le plus haut degré de personnalisation de la formation à distance et probablement de l'éducation à tous les niveaux que l'on a pu développer à ce jour avec les moyens à notre disposition, ce qui implique qu'ils ne sont pas trop offerts par les institutions scolaires (Sener, 2015).

Cette approche permet aux élèves une autonomie presque complète et est sensible aux obligations, plans et imprévus des inscrits aux cours. Cette flexibilité se fonde sur les trois points suivants :

- Choix de la modalité des activités.
- Choix de la modalité des cours.
- Possibilité de changement (Sener, 2015).

L'institution qui offre ce parcours est obligée de faire un immense travail d'adaptation de toutes les activités qui vont se développer tout au long de l'année scolaire, et elles doivent être accessibles en présentiel, en ligne asynchrone et en ligne synchrone au moment de leur réalisation. Chaque élève aura l'opportunité de choisir la méthodologie désirée pour chacune. En fonction de ses besoins, l'individu peut décider l'approche qui lui convient le plus (Sener, 2015).

Par ailleurs, l'élève choisit de façon hebdomadaire laquelle de ces approches il va suivre en ce qui concerne les cours prévue pour cette semaine-là en fonction de ses plans, obligations ou maîtrise des sujets à traiter (Sener, 2015).

Enfin, il convient de souligner que l'élève peut modifier à tout moment ses décisions, de sorte que s'il aime venir aux cours en présentiel, il peut le faire, mais si son travail lui empêche d'y assister à un instant donné, il peut le suivre à tout moment. En fait, si sa situation professionnelle le lui permet, il y participera de manière synchrone depuis son poste de travail comme s'il était présent dans la classe.

Nous ne pensons pas que cette méthode soit applicable à l'enseignement secondaire pour différentes raisons. Premièrement, l'approche comodale ou HyFlex est conçu pour concilier la vie de famille, la vie professionnelle et la vie étudiante. Étant donné que seul un pourcentage dérisoire des élèves de l'enseignement secondaire (en parcours ordinaire, bien évidemment) a un travail et que la plupart de ses relations sociales ont lieu au lycée, nous ne jugeons pas pertinente de rendre compatibles aucune de ces vies avec la vie étudiante à ces niveaux. Par ailleurs, nous pensons que les jeunes de 12 à 18 ans ne sont pas suffisamment mûrs pour prendre des décisions importantes sur leur formation académique de façon presque quotidienne, ce qui pourrait avoir comme conséquence des lacunes importantes dans leur processus d'apprentissage.

2.1.6.1. San Francisco State University

La San Francisco State University a mis en oeuvre l'approche HyFlex depuis 2006 pour répondre aux besoins de ses étudiants en classe mais aussi à distance, bien que tous les professeurs de l'Université ne se tournent pas vers ce mode d'enseignement. Cependant, la San Francisco State University est l'un des premiers établissements à appliquer cette approche, de sorte que la plupart de ses enseignants l'épousent comme une méthode qui favorise la participation satisfaisante des étudiants (Beatty, 2020).

Comme nous l'avons dit précédemment, les cours HyFlex ou comodaux entravent pour les enseignants une augmentation de leur charge de travail en ce qui concerne la conception de leurs matières à cause de la nécessité d'adaptation des cours et activités à trois modalités différentes. Pour synchroniser les cours et activités en face à face et à distance synchrone, l'Université employait Blackboard Collaborate, mais depuis plusieurs années elle a choisi d'utiliser Zoom. Pour le mode asynchrone, comme nous le savons, on utilise des activités qui peuvent aisément être adaptées à leur réalisation autonome (Beatty, 2020).

Selon les termes des professeurs de la San Francisco State University (Beatty, 2020), cette approche augmente les chances d'accès à une formation pour des personnes qui ne pourraient pas étudier autrement. Toutefois, cela comporte une autodiscipline et un contrôle pour prendre la décision de quelle modalité hebdomadaire des cours choisir et ne pas abuser des cours asynchrones sans que ce soit nécessaire, en outre les élèves prennent cette décision en fonction de la description des cours fournie par l'Université, ce qui parfois n'apporte pas toutes les informations souhaitables et débouche sur des décisions erronées (Beatty, 2020).

2.2. Outils pour la formation à distance

2.2.1. Visioconférence

La visioconférence est un outil qui permet aux élèves d'être en contact visuel et auditif avec leur enseignant de manière synchrone, conduisant à un échange d'avis, la formulation de questions et une rétroaction plus riche plus riche, en définitive.

Quant à la durée des séances de visioconférence, il existe plusieurs avis. Selon Gaudreault-Perron (2011), les commissions scolaires anglophones du Canada considèrent que la durée optimale ne devrait pas dépasser 50 ou 60 minutes, surtout dans un contexte hybride

où les élèves peuvent aussi interagir de façon asynchrone, à travers un forum, par exemple. Cela est dû au fait que la concentration est plus difficile à maintenir pendant plus d'une heure, donc beaucoup de professeurs programment des cours de 60 à 90 minutes. Cette même auteure constate que dans le séminaire de deuxième cycle universitaire sur l'enseignement en environnement d'apprentissage en réseau, des rencontres de 2 à 3 heures ne semblaient pas trop longues parce que l'on utilisait une formule de dialogue avec les étudiants qui les rendaient plus agréables. Toujours selon Gaudreault-Perron (2011), les webinaires offerts par le Collège communautaire de Nouveau-Brunswick mettaient en œuvre des visioconférences de 60 à 75 minutes, car on cherchait à ne pas retenir longtemps des journées de travail des webinaristes. Étant donné que les élèves d'enseignement secondaire n'ont pas d'autre occupation que celle d'étudier, nous n'estimons pas qu'il convient de réduire la durée de ces rencontres pour les rendre compatibles avec d'autres activités, mais nous sommes conscients qu'ils auraient besoin de plusieurs visioconférences sur différentes matières chaque jour, donc elles ne devraient pas s'éterniser. À notre avis, en aucun cas la durée de telles séances ne doit pas dépasser les 60 minutes.

Puisque la visioconférence est un outil de formation synchrone, l'horaire est un sujet controversé. Gaudreault-Perron (2011) constate comment, dans le cas des adultes, les réunions sont programmées sur l'heure du dîner ou à la fin de la journée afin de ne pas interférer dans les horaires de travail des étudiants. Il nous paraît étrange que, pour cette auteure, le cas des élèves d'âge scolaire est plus compliqué. Il est vrai qu'à ce contexte s'ajoute l'augmentation des contraintes d'ordre organisationnel, mais nous ne sommes pas ouverts à la possibilité de l'allongement de la durée de la journée scolaire. Un élève âgé de 12 à 18 ans a besoin d'une journée régulière, qui ne change pas d'un jour à l'autre ni d'une semaine à l'autre, car il doit s'organiser. Ce serait en tout cas l'obligation du système scolaire de fournir des professeurs et des moyens techniques pour adapter le personnel éducatif et la visioconférence à la journée scolaire normale des élèves.

La taille du groupe ne devrait jamais dépasser les 15 élèves, selon Gaudreault-Perron (2011). Les commissions scolaires anglophones du Canada restreignent leurs séances de visioconférence à 15 élèves, et le microprogramme interuniversitaire des Universités du Québec de 10 à 15. Ces restrictions ont leur origine dans des contraintes techniques : il faut attendre que chacun connecte son caméra, les temps de parole sont plus réduits et il est plus difficile de gérer un groupe d'adolescents à distance. Toujours Gaudreault-Perron (2011)

mentionne que le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick a opté par une interactivité limitée au clavardage, c'est-à-dire, seulement la caméra du professeur est affichée, ce qui permet la participation d'un plus grand nombre d'élèves. Nous n'apprécions pas cette voie, au moins à ces niveaux, parce que nous estimons qu'elle enlève une nuance sociale et communicative et éloigne le professeur et les élèves, outre de rendre plus difficile de savoir qui est attentif ou si les idées que l'on est en train de communiquer sont correctement acquises par les interlocuteurs.

Gérin-Lajoie et al. (2019) précisent que la visioconférence peut répondre aux besoins de socialisation que la plupart des élèves ont, notamment à cet âge. D'autres outils de communication et de travail asynchrones rendent la communication moins fluide et moins naturelle, ce qui ne satisfait pas complètement ce besoin.

Bref, la visioconférence est un outil indispensable pour la formation à distance synchrone, et donc pour les parties synchrones des approches hybrides et en présentiel avec extension en ligne. Elle permet une communication fluide et une surveillance constante du professeur qui peut être utile pendant les cours magistraux et certaines activités qui peuvent nécessiter la résolution de questions ou la réexplication de concepts qui n'étaient pas clairs.

2.2.2. Courrier électronique

Le courrier électronique permet d'échanger des messages de manière asynchrone entre deux ou plusieurs partenaires.

Cet outil sert à établir une communication entre les élèves et le professeur, surtout dans le cas de la formation asynchrone, où la communication face à face n'est pas possible, ou quand le sujet à traiter est plus personnel et est l'affaire d'une seule personne. En outre, c'est souvent l'outil pour rendre les travaux effectués de manière asynchrone au professeur.

Les étudiants qui ont travaillé avec cet outil sont conscients de la proximité qui est établie avec l'enseignant et l'apprécient, mais ils attendent que ce soit le professeur qui se mette en contact avec eux la première fois, qu'il effectue un suivi des travaux qu'ils sont en train de faire en s'intéressant à où ils en sont, qu'il soit prêt à réexpliquer certains points des cours, qu'il réponde rapidement à leurs courriers et qu'il corrige promptement les projets (Audet, 2009).

Bien que facile à apprendre, le courrier électronique n'a pas d'autre intérêt que garder la communication entre les élèves et les enseignants, notamment dans des approches asynchrones, où cet outil est la seule voie de communication entre les deux parties (pépin et Sauvé, 2009).

Il s'agit d'un outil utile dans toutes les approches en raison de sa capacité d'établir des liens entre le professeur et les élèves, mais il est surtout exploitable en mode asynchrone à propos de rendre des travaux et suivre leur élaboration, étant donné que l'enseignant ne peut pas être présent dans le processus pour intervenir en cas de besoin.

2.2.3. Chat

Le chat est un moyen de communication à distance synchrone et asynchrone où plusieurs peuvent créer des voies de communication multidirectionnelles et recevoir plusieurs réponses, que ce soit sur le moment ou plus tard.

Morris, Mitchell et Bell (1999) constatent que, comme la visioconférence, le chat réduit le sentiment d'isolement des élèves les moins intégrés dans le groupe, ce qui accroît leur motivation et favorise leur apprentissage en FAD. Il est d'ailleurs utilisé pour apprendre à se connaître, socialiser, prendre des décisions rapides, coordonner des activités ou donner des conseils, il est donc idéal pour la coordination et la collaboration dans les travaux en équipe (Coulombe et Désilets, 2009).

Cet outil permet également de faire un suivi des travaux des élèves qui ne se font pas de manière synchrone et il est surtout utile lors de l'établissement d'une heure de communication où le professeur est disponible en temps réel pour répondre aux questions et besoins des élèves, selon Audet (2009). Le chat est intéressant parce qu'il permet de se connecter à toute heure pour lire les messages ou interagir avec le professeur ou les camarades de classe, réduisant ainsi les contraintes de temps. Cependant, cela peut être un problème lorsque l'on a besoin d'une réponse rapide (Coulombe et Désilets, 2009).

Par ailleurs, les messages échangés par ce biais sont automatiquement enregistrés, donc on peut les relire au moment où on en aura besoin (Coulombe et Désilets, 2009). Bien que ces conversations puissent s'étaler dans le temps, elles sont mieux structurées et réfléchies, car le destinataire a la possibilité de lire attentivement le message reçu, de revoir

des points précédents de la conversation et de prendre son temps pour structurer mentalement sa réponse avant d'écrire son message (Coulombe et Désilets, 2009).

Le chat peut être combiné avec la visioconférence, comme l'indiquent Coulombe et Désilets (2009), de sorte que les élèves peuvent participer en cours et poser des questions sans interrompre l'enseignant, qui répondra à ses élèves au moment qui lui conviendra, ramenant au strict minimum la fréquence des interruptions.

Cet outil est donc un outil que l'on peut utiliser en mode synchrone, asynchrone et, évidemment, en mode hybride. Nous considérons que son implantation est intéressante surtout combinée avec le courrier électronique. Une fois établis les horaires, les apprenants pourront contacter leur enseignant à travers le chat avec l'assurance qu'il leur répondra immédiatement. En dehors de ces horaires, les élèves peuvent contacter leur professeur, mais ce dernier n'est pas obligé de répondre jusqu'à la prochaine heure établie. Pour le suivi des travaux et du processus d'apprentissage de chaque élève, ainsi que pour la remise et la correction des activités on continuera à utiliser le courrier électronique.

2.2.4. Pages web

Dans cette section, nous parlerons de différents sites web et applications qui sont utilisées pour tirer le meilleur parti des cours à distance.

2.2.4.1. Google Classroom

Google Classroom naît à un moment où la formation à distance a le vent en poupe et de plus en plus d'institutions éducatives offrent cette possibilité. Parallèlement, des classes virtuelles apparaissent afin de permettre l'interaction en temps réel entre le professeur et l'élève, réduisant ainsi les coûts liés au transport et la formation en présentiel. Google Classroom est, depuis 2014, ce genre de classe virtuelle, permettant de mettre en ordre, distribuer et qualifier des activités. En fait, depuis sa création, Google Classroom est souvent utilisé par 30 professeurs de la Daffodil International University et de plus en plus professeurs enseignants dans le monde. En fait, la grande majorité des programmes de FAD recourent désormais à certains types de classes virtuelles qui leur permettent de rester en contact avec les élèves et gérer de manière structurée le travail et les contenus (Iftakhar, 2016).

D'après Iftakhar (2016), Google Classroom est une excellente option pour réduire la charge de travail des professeurs, car il leur permet de passer moins de temps à préparer du matériel pour les cours et plus de temps à superviser le travail des élèves. Le fait qu'il existe un seul point d'accès à tous les dossiers améliore le flux de travail des apprenants, qui peuvent mieux s'organiser car ils n'ont plus tout le travail d'une matière dispersé sur mille feuilles de papier. En ce qui concerne les enseignants, ils peuvent distinguer plus clairement les difficultés des élèves grâce aux mécanismes de suivi dont les activités affichées sur Google Classroom disposent et simplifie le travail de notation grâce aux caractéristiques de notation qui se greffent sur les activités rendues par les apprenants.

Mais certainement le meilleur de Google Classroom, c'est qu'il est très facile à créer et à utiliser. Une fois la classe virtuelle créée, le professeur voit quatre onglets qui correspondent aux fonctionnalités de cette outil en le rendant très intuitif aussi bien pour lui que pour ses élèves. Leurs titres sont « flux », « travaux et devoirs », « participants » et « notes ». Le plus intéressant est « travaux et devoirs », à l'intérieur duquel est présent le bouton « créer ». « Créer » permet l'accès aux quatre options qui vont structurer nos cours en ligne : « devoir », « questionnaire », « question », « documentation » et « réutiliser le post ». Avec Google Classroom, on peut mettre une copie de tout notre travail dans le disque dur de Google, partager des liens et nous communiquer via une messagerie électronique propre avec tous nos élèves en même temps (Iftakhar, 2016).

2.2.4.2. Edpuzzle

Edpuzzle est un outil qui nous permet de modifier une vidéo créée par une autre personne lui donner une tournure éducative adaptée aux besoins de nos cours et nos élèves. Il est beaucoup plus facile de prendre une vidéo de YouTube ou Vimeo, l'exporter vers Edpuzzle et couper la partie qui nous intéresse que de la créer dès le début ad hoc : l'optimisation du temps est un facteur déterminant dans la formation à distance (Jancsó, 2017).

Mais Edpuzzle a de nombreuses autres fonctions. En mettant en pause la vidéo, on peut introduire des questions sur le sujet à traiter qu'il faut répondre au moment. Nous pouvons également enregistrer notre propre voix pour formuler des observations ou expliquer le contenu, ainsi qu'ajouter des sous-titres ou des commentaires écrits au moment de la visualisation (Jancsó, 2017).

Pour bien fonctionner, il faut que le professeur et les élèves créent leurs comptes à Edpuzzle. L'enseignant peut élargir l'éventail de vidéos chargées sur la plateforme et les modifier selon ses désirs avant d'inviter ses apprenants au cours. Le contenu de ces cours est privé et uniquement disponible pour le professeur et les élèves qui font partie de la classe. Les élèves peuvent interrompre, avancer ou revenir en arrière dans les vidéos et ils devront répondre aux questions posées par le professeur, ce qui peut lui aider à donner des notes ou simplement pour recevoir un feedback (Jancsó, 2017).

2.2.4.3. Meet

Google Meet est un outil qui joue le rôle de base de la visioconférence, à la différence qu'il enregistre automatiquement les cours et permet de les partager sur Google Classroom, où l'élève peut les revoir tant qu'il veut. Basilaia et Kvavadze (2020) ont fait un excellent travail de recherche pour mieux saisir l'utilité que présente cet outil.

La recherche mise en œuvre par Basilaia et Kvavadze (2020) porte sur une école privée avec 950 élèves dans laquelle on a employé Meet pour garantir le droit à l'éducation de ses apprenants pendant la crise sanitaire du coronavirus. D'après les résultats, les auteurs ont conclu que l'adaptation des élèves à ce moyen a été très rapide et fructueuse, et que l'expérience acquise par les institutions, ainsi que par les apprenants, pourra être utilisée dans le futur. En fait, elle est considérée comme une opportunité extraordinaire pour ces pays qui n'ont pas un modèle de transaction défini à la formation à distance en ces temps de pandémie.

Pour mieux s'adapter aux besoins de notre temps, Google (2020) apporte des améliorations pour orienter cette application presque exclusivement vers l'éducation. À cet effet, l'entreprise propose des petits ajustements consistant notamment à aider le professeur à mieux contrôler la situation pendant les cours. Meet cesse ainsi d'être un « outil équitable ». Cela signifie que seulement seuls les créateurs des réunions peuvent couper l'audio de tous les autres participants à la réunion et les éliminer. Par ailleurs, il ne sera plus possible de rejoindre un meeting une fois que le dernier participant sera parti.

2.2.4.4. Classdojo

Classdojo est un logiciel de gestion du comportement très utile dans l'enseignement primaire. Le professeur convient avec ses élèves quelques attitudes qui doivent être récompensés et d'autres qu'il faut absolument qui doivent être éliminés en cours. Une fois

que les élèves seront inscrits dans cette application, l'enseignant peut commencer à donner des points positifs et des points négatifs à chaque apprenant en fonction de ces comportements qui favorisent ou entravent le cours (Chiarelli et al, 2015).

Bien que cet outil augmente la motivation et améliore les comportements individuels en classe au niveau le plus bas, les adolescents n'auront pas une réponse si positive sans quelques modifications. Les problèmes de comportement dans l'enseignement secondaire sont généralement graves et nécessitent une démarche plus sérieuse, et pourtant Classdojo peut servir à noter certaines activités. Si par exemple, on vérifie les travaux en groupe qu'ils sont en train de faire, on pourrait donner des points positifs aux élèves qui ont fourni le plus de sources ou rédigé le plus de paragraphes, en définitive, qui ont travaillé le plus.

Les points sont visibles pour tous les apprenants et indiquent clairement la cause qui les a accordés, donc les élèves peuvent consulter en temps réel leurs notes et constater que, de fait, le professeur procède actuellement à un suivi de leurs travaux. Cela peut motiver les élèves les moins travailleurs, qui sauront bien l'impression négative qu'ils créent chez l'enseignant et ils auront encore le temps de rectifier.

Par ailleurs, un pourcentage de la note finale est souvent accordé au bon comportement et à l'intérêt montré en classe. Il serait donc intéressant d'utiliser Classdojo pour récompenser les questions et les réponses en cours et pour sanctionner les interruptions et les élèves distraits. De cette manière, les apprenants pourront se faire une idée de la note qu'ils peuvent obtenir dans cette section et améliorer leur comportement s'ils veulent la corriger.

Enfin, une autre option intéressante réside dans la possibilité d'ajouter les parents à l'application et les lieux à leurs enfants. Cela permet aux parents de rester informés de la ponctuation de leurs enfants et les comportements qui les ont produits. L'enseignant peut également les contacter par ce moyen et attirer leur attention sur les points qui demandent à être corrigés.

2.2.4.5. Genially

Genially est né de la révolution à l'heure d'enseigner et s'est étendu de l'enseignement maternel et primaire jusqu'à l'université. Dans un monde où les élèves sont plongés dans les nouvelles technologies propose à leurs professeurs de réduire l'écart considérable par rapport

aux plus jeunes grâce à la création d'outils pédagogiques interactifs (Catalán González et Pérez Gómez, 2020).

Prensky (2001) définit la nouvelle génération d'élèves comme des personnes qui souhaitent acquérir une connaissance de manière immédiate, multitâche, attirés par les graphiques, l'internet, la ludification et les récompenses immédiates. Cette idée d'immédiateté entre en collision avec la taxonomie de Bloom, qui défend un apprentissage progressif et qui a subi des modifications considérables au cours des dernières décennies (Catalán González et Pérez Gómez, 2020). Finalement cette approche n'est plus soutenue au profit de la pyramide de Churches, qui change la conception traditionnelle des processus d'apprentissage. Cette nouvelle démarche dérivée sur la *Flipped Classroom* parie sur la minimisation des cours magistraux et concentrer la plus grande partie de l'apprentissage sur la découverte personnelle de l'élève par des activités et matériel didactique.

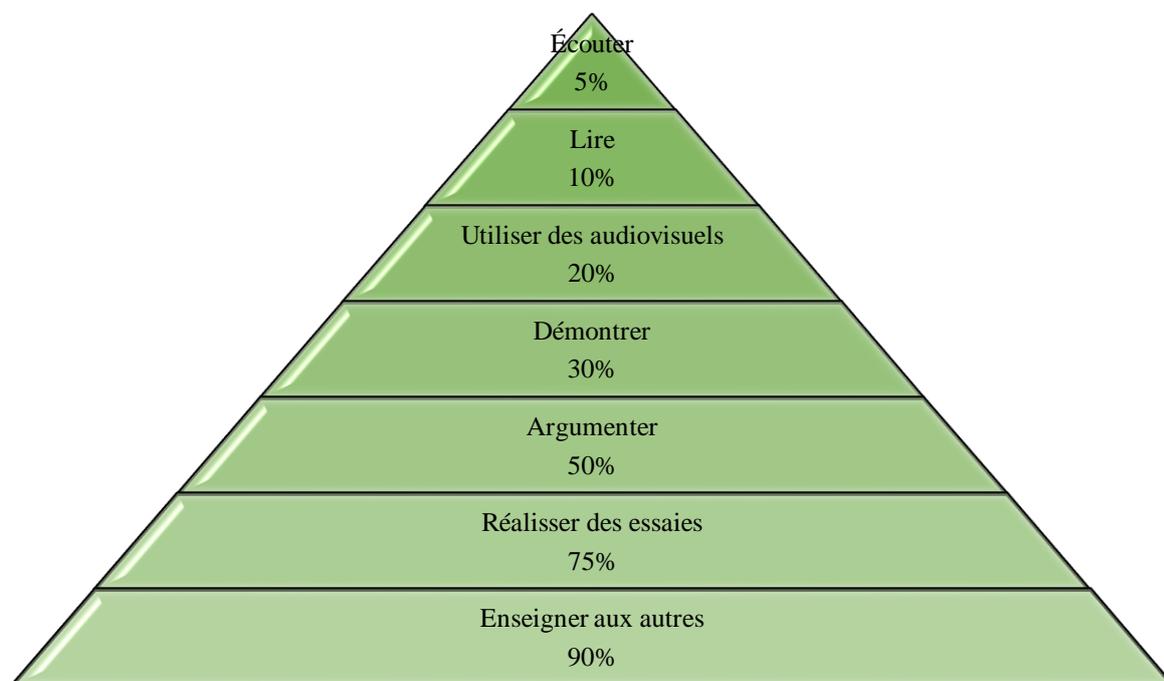


Figure 5. Taux de rétention après 24 heures. (Churches, 2009)

Le rôle de Genially est la création de ces matériels pour les rendre plus voyants et plus éducatifs. Pour ce faire, cette page offre divers modèles préfabriqués, une interface intuitive, versions et adaptations infinies, une communauté de créateurs et enregistrement automatique dans le cloud, tout en étant compatible avec tous les ordinateurs et autorisant le travail d'équipe entre plusieurs auteurs. Il est très facile de surfer sur Genially et de créer des

présentations vidéo, des dossiers, des cartes, de la documentation pédagogique, présentations d'affiches ou des quiz (Catalá González et Pérez Gómez, 2020).

Nous pouvons ainsi créer une carte de France la remplir d'éléments interactifs permettant aux élèves de connaître chaque région gravé à des vidéos YouTube ou des photographies importantes. Ou bien façonner une recette de cuisine en vidéo et ajouter des éléments visant à nous rappeler le vocabulaire des ustensiles de cuisine ou des aliments.

CHAPITRE 3 : EXEMPLES PRATIQUES

Dans ce chapitre, divers exemples d'activités pratiques et de matériels didactiques sont présentés pour illustrer les possibilités de la formation à distance en FLE.

3.1. Activités

3.1.1. Je-passe-le-mot

Une bonne idée pour renforcer les conjugaisons est l'adaptation du jeu télévisé à succès *Pasapalabra*. Mais ici, l'initiale du mot n'est pas si pertinente que la terminaison.

La première chose à faire est de préparer deux images interactives sur Genially représentant les deux équipes qui vont jouer. Ensuite, il faudra rédiger deux listes de questions différentes et afficher chacune sur la lettre correspondante, de manière à montrer les questions au moment de cliquer sur la lettre, comme le montre la figure 6. En ajoutant un bouton de bonne réponse, un bouton de mauvaise réponse et un chronomètre, nous serons prêts à jouer.

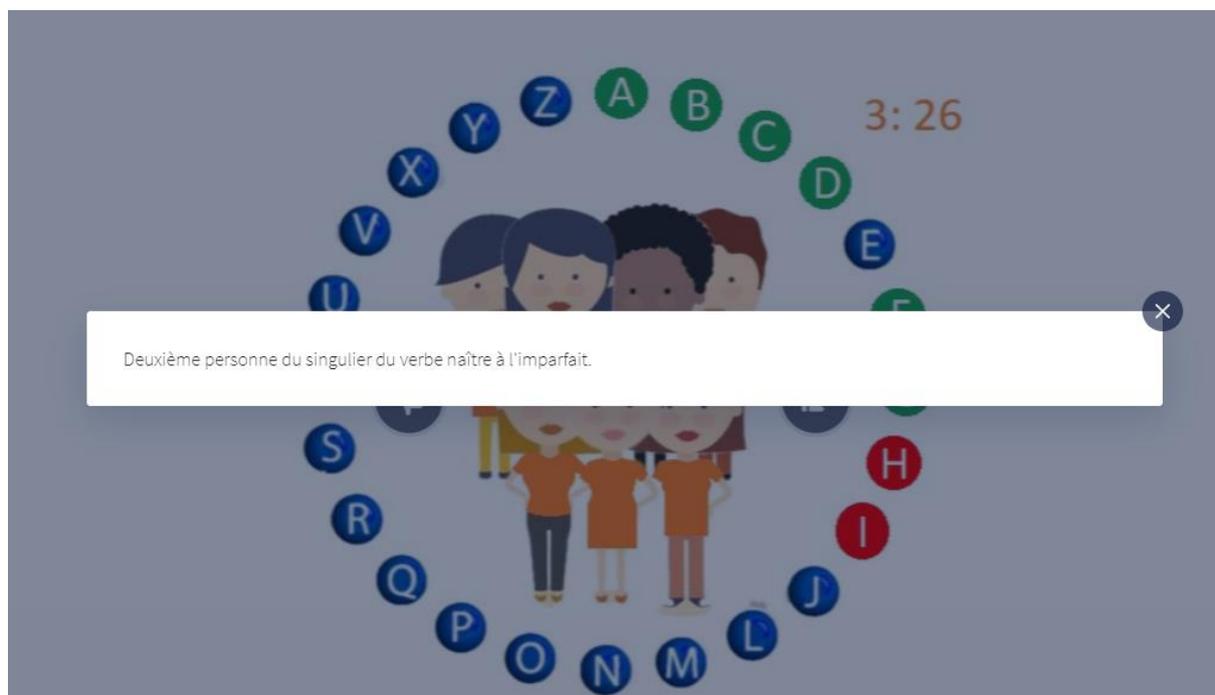


Figure 6. Je-passe-le-mot. (Élaboration ad hoc)

Les images interactives ne seront disponibles que pour l'enseignant afin d'éviter les tricheries. Lors d'une séance de Meet, nous répartirons les élèves en deux équipes équilibrées et nous nommerons un porte-parole de chaque groupe. Les réponses ne seront valables que lorsque le porte-parole les énoncera. Pour cette raison, afin d'éviter le porte-parole donne des

réponses sans consulter avec le groupe, nous essayerons de nommer comme porte-parole à un élève qui soit moins habile avec les conjugaisons.

Tout le développement du jeu dépend du professeur, donc il faut avoir une réaction rapide. Nous avons une image interactive pour chaque groupe, différenciées par la couleur des t-shirts des personnes y figurant. Nous aurons établi les connexions nécessaires pour que les questions surgissent en cliquant sur la lettre correspondante et que les lettres deviennent rouges après avoir cliqué sur le pouce vers le bas et qu'elles deviennent verts lorsque l'on clique sur le pouce vers le haut.

À ce moment-là, nous leur expliquons les règles. Nous partagerons avec eux l'écran de notre ordinateur pour qu'ils puissent contrôler le développement du jeu et nous leur dirons qu'ils ont cinq minutes pour conjuguer correctement un verbe commençant pour chaque lettre. Tout le monde doit être d'accord avec la réponse, et seulement le porte-parole peut donner la réponse définitive. Si elle est correcte, la lettre deviendra verte et nous passerons à la lettre suivante. Si la réponse est fautive, la lettre deviendra rouge et l'équipe perdra son tour.

Si un groupe ne sait pas conjuguer un verbe, le porte-parole peut dire « je passe le mot ». Le tour sera passé à l'autre équipe et, quand le tour sera de nouveau au premier groupe, ils passeront directement à la lettre suivante.

Quand un équipe aura joué avec toutes les lettres, elle aura une autre chance de conjuguer les verbes qu'elle n'avait pas encore conjugué, jusqu'à ce que son temps soit épuisé.

Quand une équipe aura fini de jouer parce que son temps soit épuisé ou parce qu'elle ait conjugué tous les verbes, l'autre équipe pourra continuer à dire « je passe le mot » et elle passera à la lettre suivante, mais le temps ne s'arrêtera plus.

Le gagnant sera l'équipe qui aura conjugué correctement le plus de verbes, et les erreurs ne seront pris en considération en cas d'égalité.

Il est important de couper l'audio de l'équipe qui ne joue pas pour éviter des interférences dans le tour des autres. Il convient également prendre le temps de repasser examiner les erreurs de conjugaison et renforcer les formes qui sont plus difficiles.

3.1.2. Quiz sur la Chandeleur

Cette activité peut se réaliser de manière asynchrone par les élèves et vise à connaître la fête de la Chandeleur, son histoire et ses coutumes. De cette façon, nous pourrions travailler la compréhension orale l'évaluer automatiquement.

Nous avons pris la vidéo YouTube « Histoire de la Chandeleur » (Pratiks, 2012) qui explique très bien l'origine païen de la fête, convertie au christianisme des siècles après, et pourquoi il existe une tradition de manger des crêpes ce jour-là.

Cependant, pour la rendre plus utile pour nos élèves, nous avons utilisé la page web Edpuzzle pour la modifier à notre guise. Nous avons coupé les parties introductive et final où le présentateur se présente et promet son site web. De cette façon, nous rendons la vidéo plus courte et nous enlevons les parties qui ne présentent aucun intérêt.

Nous avons concocté un quiz sur les informations que les élèves sont en train d'apprendre. De temps en temps, la vidéo s'arrêtera automatiquement pour poser une question à choix multiple, comme le montre la figure 7.

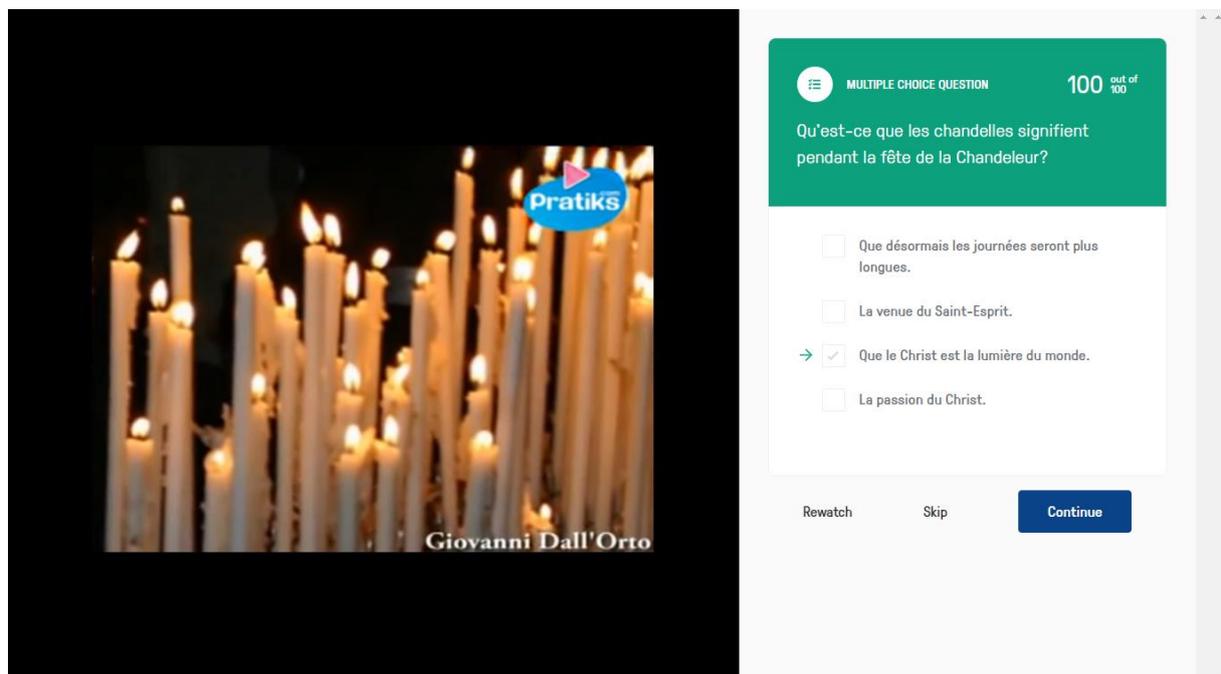


Figure 7. Proposition en Edpuzzle. (Élaboration ad hoc)

Les apprenants peuvent répondre, continuer à voir la vidéo ou revoir la partie du vidéo qui contient la réponse. Le professeur recevra les réponses de chaque élève dans son compte de Edpuzzle et pourra évaluer chaque résultat.

3.2. Matériaux didactiques

3.2.1. Carte interactive de France

Le matériel suivant est conçu pour être travaillé de façon asynchrone en autonomie ou de façon synchrone avec le professeur.

Il s'agit d'une carte politique de France modifiée sur Genially. Chaque région dispose d'un bouton qui déploie une fenêtre avec des informations de base sur la culture, l'histoire et les monuments qui la rendent célèbre. Elle n'est pas destinée à saturer les esprits des élèves avec beaucoup de données certainement intéressantes, mais accablantes. Il s'agit plutôt de leur donner une idée de la configuration politique de France et qu'ils soient capables de faire correspondre quelques images ou nombres avec la région avec laquelle ils ont un rapport.

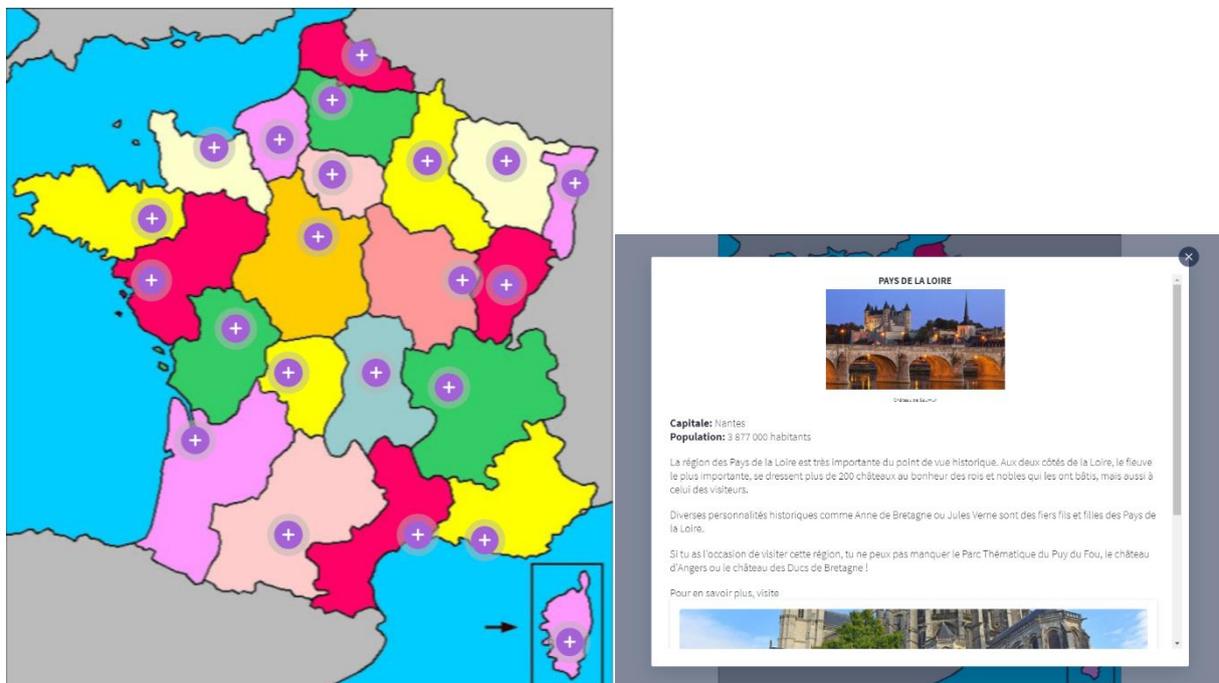


Figure 8. Carte interactive de France. (Élaboration ad hoc)

En formation synchrone, le professeur peut guider dans l'exploration de cette carte à travers Meet pour que tous les élèves passent le même temps dans chaque région et pour qu'ils suivent le même itinéraire. Nous pouvons profiter pour discuter avec eux et savoir s'ils connaissent certaines régions, villes, personnages ou monuments ; nous pouvons chercher des photos de monuments, des peintures ou des chansons des peintres et chanteurs de chaque région.

En formation asynchrone, les élèves devront se renseigner sur chaque région tous seuls. Chaque fenêtre dispose de quelques liens vers des informations supplémentaires au cas où quelqu'un s'intéresse à une région en particulier et souhaite apprendre davantage.

Pour vérifier qu'ils ont accompli la tâche confiée, nous pouvons faire un examen, leur demander un travail concis sur toute les régions françaises ou bien un travail plus élaboré sur une région en particulier. Dans ce dernier cas, les apprenants exposeraient leurs travaux à travers Meet, et de cette façon leurs camarades apprendraient d'autres choses sur la région qu'ils avaient travaillée.

3.2.2. Biographie de Napoléon

De façon très semblable au matériel antérieur, nous présentons une biographie de Napoléon Bonaparte éditée sous forme d'échelle temporelle sur Genially. L'idée est de proposer une biographie complète d'une manière voyante et plus attirante qu'une ennuyeuse succession de paragraphes.

Contrairement à la proposition antérieure, les informations n'apparaissent pas sous forme de grandes fenêtres remplies de données, mais d'onglets qui contiennent des messages concis. La raison de ce changement est une approche différente.



Figure 9. Échelle temporelle: Napoléon Bonaparte. (Élaboration ad hoc)

Cette échelle temporelle vise à être travaillée en cours, avec la direction d'un professeur. Il rythmera les temps de l'explication, ajoutera des données supplémentaires, posera les faits dans un contexte historique et favorisera la participation des élèves. Les explications de l'enseignant seront la partie centrale de ce sujet, l'échelle temporelle n'est qu'un résumé, un schéma visuel qui permettra aux élèves de mieux suivre la succession des événements.

Puisque ce document ne concerne que les données les plus pertinentes, il peut rester à disposition des apprenants après le cours pour qu'ils puissent l'étudier.

CHAPITRE 4 : CONCLUSIONS ET RETOUR À LA RÉALITÉ

4.1. Conclusions

Il a été prouvé que la formation à distance dans l'enseignement secondaire a des fortes chances de succès, notamment dans le cours de FLE. Il existe néanmoins certaines considérations à prendre en compte :

- La formation à distance dans l'enseignement secondaire n'est pas souhaitable et ne devrait pas remplacer la formation en présentiel dans des conditions normales.
- La formation à distance ne doit en aucun cas réduire les exigences en ce qui concerne les compétences et connaissances acquises par les élèves par rapport à la formation traditionnelle.
- La formation à distance ne doit pas impliquer de changement dans le temps de travail des enseignants, membres administratifs et personnels enseignants en général.
- Pour un bon fonctionnement de ce système, il est obligatoire de :
 - Augmenter le nombre de groupes d'élèves.
 - Recruter plus d'enseignants afin de couvrir les besoins de cette augmentation de groupes.
 - Assurer la formation des enseignants dans le domaine des TIC et la formation à distance.

En ce qui concerne les limites de la formation à distance à cet égard, les conclusions tirées sont les suivantes :

- Une formation complètement asynchrone accorde trop d'autonomie en matière d'enseignement à des personnes trop jeunes pour y faire face.
- Une formation complètement synchrone surchargerait les horaires et la charge de travail des professeurs. Pour que le matériel à travailler soit de qualité, il est nécessaire d'investir longtemps dans son élaboration, ce qui est incompatible avec le maintien du rythme normal des cours.
- Dans n'importe laquelle de ses modalités, la formation à distance risque inévitablement de perdre son aspect social. Un enseignement sans contact réel

et direct entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant est un handicap par rapport à la formation traditionnelle.

Au cours de ce travail, nous avons réalisé une comparaison entre l'enseignement traditionnel et la formation à distance, d'où nous avons tiré les conclusions ci-après :

- La formation à distance favorise un apprentissage autonome et réel de la part des apprenants. L'absence de la présence réelle et explicite d'un enseignant exige que l'élève soit en mesure de trouver ses propres solutions face aux problèmes qui peuvent survenir au cours de son processus d'apprentissage. Les connaissances acquises de cette façon persistent plus longtemps à l'esprit des jeunes gens. Un apprentissage plus efficace et applicable à la vie réelle leur est donc fourni à travers un système qui minimise l'ingérence du professeur dans le processus.
- La motivation monte en flèche chaque fois que l'apprenant doit utiliser les TIC pour accomplir son travail. Les nouvelles technologies sont un moyen où les jeunes se sentent très à l'aise, étant donné qu'ils le dominent avec beaucoup de facilité. Le travail avec des éléments qui font partie de leur quotidien et qui, pour eux, ont en partie trait à leur temps de loisir est une forte stimulation.
- La formation à distance implique une modification de la conception que l'on a de l'éducation, la rendant plus immédiate, plus personnalisée, plus attrayante et plus stimulante. Elle signifie dire au revoir aux manuels scolaires en étudiant chaque sujet de manière plus adaptée aux caractéristiques des informations concernées. Une biographie par une échelle temporelle, un mouvement littéraire par la voix d'un écrivain lisant son œuvre, l'algèbre par une image interactive nous permettant de contraster nos résultats ou les capitales du monde par une carte multimédia. Cela permettrait un meilleur classement et identification des contenus, en minimisant la confusion et l'oubli des informations apprises.
- Le professeur devient invisible par moments, surveillant silencieusement que chaque apprenant remplisse ses devoirs. Il permettra aux élèves de réaliser leurs propres découvertes, mais il aura un œil sur ceux qui ont plus de difficultés pour les orienter et garantir l'acquisition des contenus et compétences minimales.

Ces conclusions ont une nature théorique, fondée uniquement sur la recherche et l'adaptation de données provenant d'autres recherches testées en situation réelle avec des élèves partageant ensuite leurs vues à ce sujet.

Nous pensons néanmoins qu'elles suffisent pour prouver que la mise en œuvre de ce modèle d'éducation au niveau secondaire ne devrait même pas être remise en question en cas d'une urgence où l'éducation traditionnelle présentait un danger pour la santé des enseignants et, surtout, des élèves.

4.2. Retour à la réalité

Nous exposons les points suivants que, pour 8 élèves d'enseignement secondaire de quatre lycées de Valladolid, résumant leur expérience avec la formation à distance lors de l'année scolaire 2019/20, conditionné par la crise du SARS-CoV-2 (COVID-19) :

- Certains professeurs fondaient leurs cours sur l'envoi de paragraphes de théorie à lire sur leur compte et leur demandaient de faire des activités asynchrones qu'il corrigerait ensuite, avant leur rendre les corrections.
- D'autres, ont centré leurs matières sur la réalisation de travaux individuels et la recherche autonome d'informations sur Internet, mais sans l'exposer aux autres élèves ou même pas au professeur.
- Les visioconférences ont été utiles pour mieux comprendre le fonctionnement des cours, mais elles ont été très peu.
- Certains professeurs n'ont pas fourni un canal de communication pour les contacter directement, et d'autres ne répondaient aux courriels qu'une fois par semaine.
- On a à peine fait des travaux en équipe et on a perdu la communication avec une bonne partie des camarades de classe.

Beaucoup de ces pratiques répondent soit au désintérêt absolu de la part de certains enseignants, soit au manque de formation spécifique. En tout état de cause, les exemples personnels qui ont surgi au cours de ces mois ne peuvent être considérés comme résumant l'intégralité de la formation à distance, car la formation, l'information et les moyens ont manqué.

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, T. (2004). *Theory and practice of online learning*. Athabasca, Canada : Athabasca University.
- Audet, L. (2009). *Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants*. Montréal, Canada : Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada.
- Baccaïni, B. (Mars, 1996). Du domicile à l'établissement scolaire : les trajets quotidiens des jeunes en 1991-1992. *Économie et statistique*, p. 55.
- Beatty, B.J. (7 juillet, 2020). *Hybrid-Flexible Course Design. Implementing student-directed hybrid classes*. Récupéré de <https://edtechbooks.org/hyflex>
- Beaulieu, M., Harvey, L. (1999). *L'enseignement synchrone à distance : vidéoconférence, internet ou retour à la classe régulière*. Rimouski, Canada : Université du Québec à Rimouski.
- Benetos, K., Peraya, D. (Juin, 2013) Concevoir un dispositif hybride de formation pour favoriser l'apprentissage par projet. *Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance. Actes du 7^e colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur (QPES)*, p. 711.
- Basilaia, G., Kvavadze, D. (9 avril, 2020). Transition to Online Education in schools during SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, p. 1.
- Bourrel, J.-R., Mahieux, F., Vidal. M. (2008). *L'histoire du Cned. Depuis 1939*. Chasseneuil, France : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Breton, M. (2005). *La collaboration à distance, un outil stratégique en alphabétisation*. Montréal, Canada : Centre des lettres et des mots (CLEM).
- Catalán González, F.J., Pérez Gómez, M. (2020). Genially: Nuevas formas de difusión y desarrollo de contenidos. *Motivar y aprender. El reto de las TIC en el aula de Humanidades*, p. 19.

- Chiarelli, M., Szabo, S., Williams, S. (2015). Using Classdojo to help with classroom management during guided reading. *Texas Journal of Literacy Education*, p. 81.
- Churches, A. (2009). Taxonomie de Bloom para la era digital. *EduTEKA*, p. 1.
- CNED. (2017). *Le CNED à l'international*. Récupéré de <https://www.cned.fr/le-cned/international/le-cned-international>
- Coulombe, I., Désilets, M. (2009). *La formation à distance en alphabétisation : pour le développement d'une approche hybride, 2008-2009 : recherche*. Québec, Canada : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire.
- Dussarps, C. (2016). *L'abandon en formation à distance*. Récupéré de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01271458>
- Gaudreault-Perron, J. (2011). *La classe virtuelle : quelques leçons tirées de cas du Québec et d'ailleurs*. Montréal, Canada : Cefrio.
- Gérin-Lajoie, S., Papi, C., Paradis, I. (2019). *De la formation en présentiel à la formation à distance : Comment s'y retrouver ?* Récupéré de <https://r-libre.telug.ca/1638/>
- Google (2020). *Hangouts Meet improveents for remote learning March 19, 2020*. Récupéré de <https://gsuiteupdates.googleblog.com/2020/03/hangouts-meet-edu-updates.html>
- Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. (2001) *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Iftakar, S. (Février, 2016). Google Classroom : what works and how ? *Journal of Education and Social Sciences*, p. 12.
- Institut de statistique du Québec. (31 octobre, 2019). *Dépenses moyennes des ménages en dollars courants, selon le poste de dépenses, ensemble des ménages, Québec, 2010-2017*. [Données] Récupéré de https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/depenses-avoirs-dettes/depenses/tab1_dep_moy_menage.htm

- Jancsó, K. (2017). ¿Cómo darle la vuelta a la clase de ELE? El aula invertida y el uso de Edpuzzle y Powtoon en la enseñanza del español. *Serie didáctica*, p. 104.
- Le Breton, M. (23 janvier, 2020). Au collège, les jeunes sont les grandes victimes de la solitude. *HuffPost*. Récupéré de https://www.huffingtonpost.fr/entry/solitude-college_fr_5e25d28bc5b673621f79ef0a
- Lemay, R., Mottet, M. (2 mars, 2009). Les méthodes pédagogiques utilisées pour construire un environnement d'apprentissage socioconstructiviste dans un cours en ligne en mode hybride. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2009-v6-n2-3-ritpu1395677/1000011ar/>
- Loisier, J. (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*. Récupéré de <http://www.refad.ca/wp-content/uploads/2013/03/Limite-FAD-Mars-2013.pdf>
- Marchand, L. (May, 2001). L'apprentissage en ligne au Canada : frein ou innovation pédagogique ? *Revue des sciences de l'éducation*, p. 403.
- Moore, E., Haas, K., Hayes, H., Utschig, T.T., Yoder, P.D., Zhang, Y. (Avril, 2008). Tablet PC technology for the enhancement of synchronous distributed education. *IEEE*, p. 105.
- Morris, D., Mitchell, N., Bell, M. (31 août, 1999). Student use of computer mediated communication in an Open University Level 1 course : academic or social ? *Journal of interactive media in education*, p. 99.
- Paquette-Frenette, D. (2012). *Les fonctions du groupe dans les cours postsecondaires à distance selon des adultes franco-ontariens*. Toronto, Canada : Centre AlphaPlus.
- Pépin, K., Sauvé, L. (2009). *Étude d'impacts d'une formation mixte (synchrone et asynchrone) offerte en ligne sur le développement des compétences de formateur en milieu de travail*. Québec, Canada : SAVIE.
- Power, M. (2008). *The emergence of a blended online learning environment*. Québec, Canada : Université de Laval.

- Power, M., Vaughan, N. (Mai, 2010). Redesigning online learning for international graduate seminar delivery. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, p. 19.
- Pratiks. (2 février, 2012). *L'histoire de la Chandeleur* [YouTube]. Récupéré de <https://www.youtube.com/watch?v=nqcrSljqcH4>
- Prensky, M. (Octobre, 2001). Digital natives, digital immigrants. *MCB University Press*, p. 1.
- Roger, M., Pouzard, G. (2000). *L'enseignement à distance : sa contribution à la réussite des élèves*. Récupéré de <https://www.vie-publique.fr/rapport/36701-lenseignement-distance-sa-contribution-la-reussite-des-eleves>
- Sener, J. (7 juillet, 2015). Updated E-Learning definitions. *Online learning consultation*. Récupéré de <https://onlinelearningconsortium.org/updated-e-learning-definitions-2/>
- Statistique Canada (23 juillet, 2020). *Ménages ayant accès à Internet au domicile selon la géographie*. [Données] Récupéré de <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=2210001101>
- Statistique Canada (23 juillet, 2020). *Activités effectuées en ligne, selon le groupe d'âge, le genre et le plus haut certificat, diplôme ou grade obtenu*. [Données] Récupère de <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=2210008401&pickMembers%5B0%5D=2.21&pickMembers%5B1%5D=3.1&pickMembers%5B2%5D=5.1>
- Université Laval (2016). *Politique de la formation à distance*. Laval, Canada : Université Laval.
- Vaufey, C. (2011) *Les meilleures pratiques de l'éducation 2.0 : 10 années d'utilisation des TIC en éducation : étude présentée lors des Rencontres d'Autrans 2011, 12-13-14 janvier 2011*. Québec : Thot Cursus, 2011.
- Wotto, M. (2018). *Portrait du Canada francophone en formation à distance et en ligne. Où en sommes-nous au niveau national et international ? Que nous réserve l'avenir ?* Montréal, Canada : Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD).