

**Master 2 Sciences du Langage  
Spécialité Didactique des Langues et des Cultures  
Français Langue Étrangère et Seconde  
(DLC-FLES)**

**Créer une banque de ressources  
multimédias issues d'un dispositif  
d'enseignement-apprentissage tutoré à  
distance : modélisation et transposition  
pour un contexte nouveau**

Laurence COURTIAL

Septembre 2010

Sous la direction de Anne-Laure FOUCHER

Stage effectué à l'Universidad Autonoma Metropolitana-Azcapotzalco, Mexico

# Remerciements

*Je souhaite adresser ici mes sincères remerciements à tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce projet et la rédaction du mémoire suivant.*

*Merci à Lucía Tomasini pour son grand cœur, son accueil et son enthousiasme durant notre collaboration.*

*A Anne-Laure Foucher également pour son encadrement, sa patience, sa disponibilité et son soutien tout au long du stage et de la rédaction du mémoire, mais plus généralement tout au long de mon cursus universitaire.*

*Merci à ma camarade de stage et amie Aurélie Bayle, pour les très bons moments de collaboration et son aide précieuse.*

*Merci enfin à tous ceux et celles qui ont pris part de manière indirecte à mon travail.*

# Sommaire

INTRODUCTION .....	3
1 CONTEXTUALISATION : INSTITUTION, PROJET DÉDALES, ET MISSION DE STAGE .....	4
1.1 L'UAM-A .....	5
1.2 Projet franco-mexicain : Dédalles.....	6
2 DÉDALES COMME POINT DE DEPART D'UN NOUVEAU PROJET .....	20
2.1 Une nouvelle demande .....	20
2.2 ...une mission qui tente d'y répondre .....	21
2.3 Nouveau contexte et enjeux .....	22
3 D'UN DISPOSITIF A L'AUTRE : CONTEXTES ET PROBLEMATIQUES .....	27
3.1 Deux contextes, deux dimensions .....	27
3.2 Les problématiques principales du changement de contexte .....	30
4 LES ETAPES DU TRAVAIL DE TRANSPOSITION .....	34
4.1 Récupération des activités et examen didactique.....	35
4.2 Modifications des ressources pour la transposition en contexte-CAILE .....	45
4.3 La constitution de la base de données .....	52
4.4 La création de l'interface de la base de données .....	59
PERSPECTIVES ET CONCLUSION.....	64
REFERENCES .....	69

## INTRODUCTION

Le présent mémoire s'appuie sur l'expérience d'un stage effectué dans le cadre du Master 2 Didactique des Langues et Cultures, mention Français Langue Etrangère et Seconde (DLC-FLES) effectué à l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand.

Il tente de retracer l'expérience de la création d'une base de données dans le cadre d'un projet de formation à distance franco-mexicain, le projet *Dédales*<sup>1</sup>, issu d'un partenariat entre l'Université Blaise Pascal (UBP) et l'*Universidad Autónoma Metropolitana* (UAM) de Mexico. Il s'agit donc de décrire mon rôle dans la constitution d'une banque regroupant des activités multimédias à l'intention d'un public d'étudiants et enseignants au Mexique. Ce travail a pour objectif principal de contribuer à l'enrichissement du Centre de Langues (CLE) de l'UAM en ressources issues des TICE, ainsi qu'à la survie d'un grand nombre d'activités en ligne créées chaque année dans le cadre de ce projet, et souvent délaissées après chaque session de formation. Pour parvenir à la constitution d'une base de données, il a fallu opérer tout un travail de transposition. C'est-à-dire que les activités du dispositif de base (*Dédales*), existant dans un premier contexte semi-autonome, devaient être envisagées dans un second contexte, autonome, et donc de manière différente.

Ce travail de transposition a impliqué un certain nombre d'étapes et une progression particulière autour de problématiques importantes. Il a mis en avant des problématiques d'ordre didactique. Il a par exemple permis de soulever la question centrale de l'oral, et de réfléchir aux moyens existants (ou non) pour sauvegarder cette compétence dans les activités issues du dispositif. Il a également mis en avant des problématiques d'ordre technique, comme la question de la viabilité des supports, ou encore d'ordre éthique comme la question des droits d'auteurs.

Pour la création de la base de données, il a également fallu opérer des choix précis, quant à l'organisation des activités, la mise à disposition d'informations, le choix des critères pertinents pour leur accès en autonomie.

Pour retracer au mieux les objectifs et étapes du stage, et tenter d'en comprendre les problématiques principales, il faut d'abord expliquer le contexte dans lequel s'inscrit

---

<sup>1</sup> *Dédales* pour Dispositif d'Enseignement et Dispositifs d'Apprentissage des Langues Etrangères et Secondes.

le projet, puis définir le dispositif de départ, à partir duquel il s'est ensuite agit de nourrir un autre dispositif. Ceci permettra ensuite d'exposer les étapes concrètes du travail de collecte, d'analyse, de modélisation des ressources visées, ainsi que leur adaptation au nouveau contexte, pour leur intégration finale dans une base de données personnalisée pour l'UAM.

Il est important de préciser que le projet de collaboration auquel j'ai pris part lors de ce stage et appelé jusqu'alors *Dédales*, s'inscrit désormais dans l'Axe scientifique *DAL<sup>2</sup>*, nouvellement adopté par le Laboratoire de Recherche sur le Langage de l'UBP. Je garderai toutefois le terme *Dédales* pour évoquer le cadre original qui a justifié mon intervention à l'UAM.

## **1 CONTEXTUALISATION : INSTITUTION, PROJET DÉDALES, ET MISSION DE STAGE**

Le stage qui fait l'objet du présent mémoire s'est déroulé dans le cadre du Master 2 DLC-FLES, proposé par l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand. Ce master professionnel, qui propose de monter un projet pédagogique sur une durée de trois mois, dispense une option particulière au choix, qui détermine généralement la nature du stage envisagé. Pour ma part, ayant opté pour la mention Environnements Informatiques d'Apprentissage (EIA), j'ai porté mon intérêt sur les TICE et leur utilisation pour l'apprentissage des langues. En tant qu'être humain d'abord, car à l'époque où nous vivons, on ne peut passer à côté (ni se passer) de l'infinité de possibilités et de ressources offertes par les nouvelles technologies, et en tant que future enseignante de langue ensuite, parce qu'il est aujourd'hui impensable de se refuser à leur intégration dans l'enseignement, alors que leur potentiel et intérêt sont largement démontrés pour l'apprentissage.

La proposition d'accueillir deux stagiaires au Mexique dans le cadre d'un dispositif d'enseignement à distance que j'avais déjà appréhendé l'année précédente (conception d'activité multimédia et tutorat en ligne dans le cadre du Master 1) m'a tout de suite interpellée. Issu d'un partenariat entre notre Université et l'*Universidad Autónoma Metropolitana* de Mexico, le projet *Dédales* est à la base de la mission qui

---

<sup>2</sup> *DALI* pour Dispositifs, Apprentissage en ligne et Interactions.

m'a été confiée dans l'institution mexicaine. Avant de présenter et décrire les principaux aspects et intérêts de ce projet, je<sup>3</sup> commencerai par présenter l'institution qui m'a accueillie, pour comprendre dans quel contexte s'inscrit et se développe le projet *Dédales* du côté mexicain.

## **1.1 L'UAM-A**

L'*Universidad Autónoma Metropolitana* de Mexico est une université publique et populaire, qui est divisée en trois grandes *unidades*, correspondant approximativement à nos facultés. Elle est gérée par un rectorat général, puis chaque unité dispose de son propre recteur. C'est l'unité *Azcapotzalco* qui est en relation avec notre université dans le cadre du projet *Dédales*. Situé au nord de la ville, ce campus accueille plusieurs milliers d'étudiants dans trois domaines universitaires : Sciences sociales et Humaines ; Ingénierie ; Architecture, Design et Communication.

Les langues étrangères n'ont jamais été considérées comme une réelle priorité sur le campus *Azcapotzalco*. Pourtant, l'apprentissage d'une langue étrangère est devenu récemment obligatoire à l'Université. Concernant l'anglais, il est demandé d'effectuer au minimum trois trimestres de cours, n'importe quand sur toute la durée du cursus universitaire, pour disposer du certificat de niveau A.

L'UAM-A dispose d'un département de langues étrangères, et d'un centre de langues. On y dispense des cours d'anglais, d'allemand et de français. Les cours sont donnés en salle de classe, mais aussi au Centre de ressources, où du matériel informatique et pédagogique est mis à disposition des enseignants et étudiants. Ces derniers peuvent aussi accéder en toute autonomie aux ressources du centre : littérature, manuels, films, magazines, musique, et surtout aux outils multimédias pour l'apprentissage des langues en ligne disponibles au CAILE (*Centro de Aprendizaje Interactivo de Lenguas Extranjeras*) et en salle multimédia.

L'apprentissage du français à l'UAM-A s'étale sur neuf niveaux, un trimestre correspondant théoriquement à l'acquisition d'un niveau, avec 4h30 d'enseignement en présentiel par semaine, auxquelles s'ajoutent 1h30 de travail multimédia au

---

<sup>3</sup> J'utilise le "je" pour la forme académique, et le "nous" pour désigner les personnes avec qui j'ai collaboré durant mon stage (principalement Lucia Tomasini).

centre de ressources du département de langues étrangères. Viennent également s'ajouter des heures de travaux divers de production ou de recherche. (cf. programme des cours de français de l'UAM, Annexe-électronique 1). Le programme d'études établi propose neuf niveaux d'enseignement-apprentissage du français, répartis en trois grands niveaux : niveau basique (A) : 1, 2 et 3 ; niveau intermédiaire (B) : 4, 5, 6 ; niveau intermédiaire-avancé (C) : 7, 8, 9.

Une évaluation continue est menée au fil de la formation, à travers les remarques faites par les enseignants concernant les tâches effectuées et/ou travaux rendus. Cette évaluation compte pour 30% de la qualification finale. Il y a également une évaluation en milieu de trimestre et une évaluation finale. Elles représentent les 70% restants de la qualification totale. Elles se font sous la forme d'un examen, composé d'une compréhension de texte écrit, une compréhension de texte orale, d'une production écrite, et de la préparation et présentation d'un exposé à l'oral.

Je termine cette partie par quelques éléments d'information sur le contexte "politique" de l'Institution. Le département des langues étrangères est dirigé par un coordinateur. Durant mon stage, il était dirigé par une femme nouvellement élue, qui ne fait visiblement pas l'unanimité. Ma tutrice de stage, Lucía Tomasini, m'a fait part des tensions qui existent entre les enseignants depuis son arrivée, et du fait que sa politique est peu favorable à l'essor de l'enseignement de la langue française à l'UAM. Nous remarquons également que les enseignants de langue sont assez divisés, entre ceux qui tentent d'ouvrir l'enseignement-apprentissage des langues aux nouvelles technologies, et ceux qui y sont réfractaires. C'est dans un tel contexte que tente de s'épanouir le projet *Dédales* depuis trois ans, à l'initiative de Lucía Tomasini, qui peine encore à trouver du soutien dans le domaine.

## **1.2 *Projet franco-mexicain : Dédales***

### **1.2.1 *Description générale***

Pour décrire le dispositif franco-mexicain à partir duquel nous avons travaillé, rappelons d'abord ce que l'on entend par dispositif, à travers les propos de Pothier (2003 : 82) :

*Un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particulières.*

Nous avons aussi choisi de citer la définition de Guichon (2006 : 15) : "*Objet de formation alliant une logique interne centrée sur l'apprentissage en ligne et une logique externe avec un accompagnement pédagogique*".

Nous allons donc commencer par voir dans quelle démarche s'inscrit le projet *Dédales*, avec quels moyens, supports, objectifs, et conditions de travail. *Dédales*, est un dispositif d'apprentissage du FLE à distance, issu de la collaboration entre deux Universités, l'UBP et l'UAM-A. Mis en place depuis l'année 2007-2008, ce projet de recherche-action se donne pour objectif principal "*l'analyse des usages des dispositifs de formation en langues et l'amélioration de la formation aux Tice pour l'apprentissage des langues des futurs enseignants de FLE*"<sup>4</sup>.

Du côté français, *Dédales* implique les étudiants du Master 1 Didactique des Langues et Cultures, suivant une formation aux TICE. Ceux-ci se voient confier la tâche de concevoir un ensemble d'activités multimédias à destination d'un public particulier, en l'occurrence un public d'étudiants mexicains. Cette phase de conception se fait durant le premier semestre de leur année universitaire. Au deuxième semestre, la collaboration commence, puisque les activités conçues par les étudiants de l'UBP sont mises à disposition des étudiants mexicains sur une plateforme en ligne. Ceux-ci, tutorés à distance par les étudiants clermontois, doivent réaliser les activités qui leur ont été destinées. En principe, on attribue à chaque étudiant un tuteur clermontois. Sur la session de 2010, les effectifs étaient tels du côté mexicain que certains tuteurs devaient accompagner deux ou trois étudiants voire plus. Cette remarque ne concerne pas directement mon travail, mais je souhaite tout de même mentionner que le trop grand nombre d'inscrits du côté mexicain a constitué une grande difficulté pour la bonne marche du projet *Dédales*. Cela a provoqué un déséquilibre et des difficultés d'organisation nuisibles au projet

---

<sup>4</sup> Descriptif disponible sur le site du LRL de l'UBP (<http://lrlweb.univ-bpclermont.fr/spip.php?article40>)

et à l'établissement d'une relation pédagogique stable avec les tuteurs. Nous avons pris conscience de la nécessité de limiter dans le futur le nombre de participants au dispositif, pour ne pas en perdre les objectifs et le bon fonctionnement. Idéalement, les étudiants et les tuteurs instaurent une relation pédagogique basée sur des échanges réguliers et dynamiques. Mais le système de tutorat n'a pas toujours bien fonctionné dans le dispositif *Dédales*. Parmi les raisons de ces échecs, on peut évoquer les divers problèmes techniques (problème de transmission des courriers électroniques, de réception des messages, difficultés avec l'utilisation de la plateforme etc.), ou pragmatiques (manque de motivation, découragement etc.), toutes sortes de facteurs pouvant donc aller à l'encontre d'une forte participation et d'une efficacité de la relation tutorale. Le dispositif est effectif durant trois mois entre janvier et avril, ceci étant établi en considération des calendriers universitaires respectifs des deux universités. Pendant cette période, les apprenants mexicains se déplacent en autonomie sur la plateforme, au rythme souhaité, sans pression évaluative. Ils sont en relation avec leur tuteur, et bénéficient d'un retour individuel et adapté sur le travail effectué. Ils peuvent également prendre part à un certain nombre de discussions sur les forums prévus à cet effet. Ce sont des espaces de communication écrite et asynchrone, dans lesquels on attend que les divers participants au projet interagissent, mais dans une optique interculturelle.

La communication entre les participants se fait en français, même si des entorses ont parfois été faites à ce principe pour la bonne marche du projet. En 2010 par exemple, face à des apprenants du français débutants, la communication en espagnol a été autorisée dans les forums.

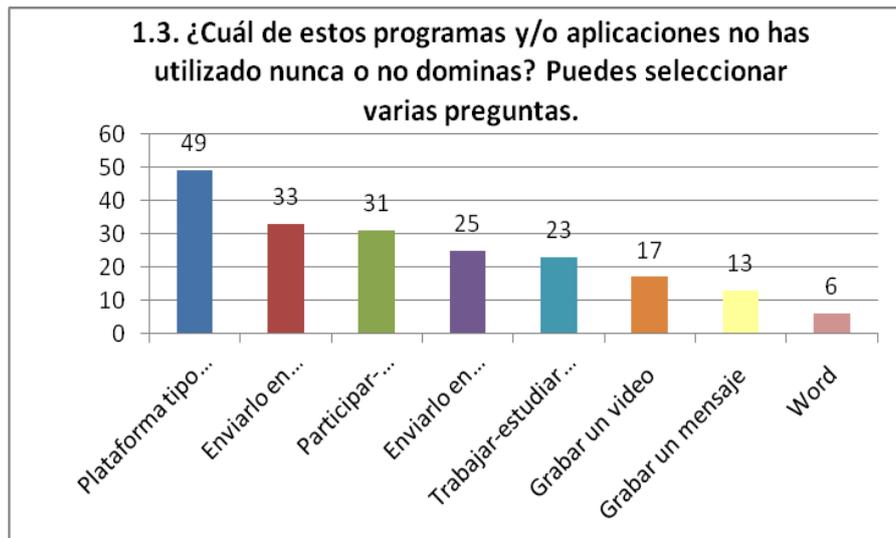
### *1.2.2 Le projet Dédales à l'UAM-A : cadre théorique*

Pour comprendre ce qui motive la mission qui m'a été confiée autour du dispositif *Dédales*, il convient de le décrire dans le contexte actuel de l'UAM-A. Une prise de connaissance de son fonctionnement permettra alors de mieux comprendre les raisons de notre travail, et les problématiques qui l'ont entouré. Notons déjà que le dispositif *Dédales* est un dispositif d'apprentissage médiatisé, qui est semi-autonome, en tant qu'il combine du travail en autonomie à distance guidé par un tuteur, et des sessions en présentiel en salle multimédia avec une enseignante. Même si certains étudiants se sont "greffés" au projet de manière autonome, c'est-à-

dire qu'ils n'ont pas pris part aux sessions en présentiel organisées par Lucía Tomasini, le dispositif n'en reste pas moins semi-autonome, dans la mesure où les étudiants bénéficient de l'accompagnement d'un tuteur français. Ce dispositif est également complémentaire, puisqu'il vient s'ajouter aux heures de cours obligatoires, mais il fonctionne sur le volontariat. Enfin, il n'est pas intégré à l'évaluation finale des apprenants pour l'obtention du niveau supérieur.

### *Le public*

Je l'ai déjà évoqué, le dispositif *Dédales* s'adresse à des étudiants de l'UAM-A, issus de différentes formations, et suivant des cours de français. Depuis trois ans, les participants sont toujours plus nombreux, et le dispositif peut aussi accueillir des enseignants ou du personnel universitaire intéressés par un programme de formation à distance. Notons que ces étudiants s'inscrivent volontairement, et que cette participation vient s'ajouter aux heures de cours de français requises pour l'obtention d'un niveau. Il y a donc une certaine part de motivation chez ces participants, quelle qu'elle soit. Le niveau de français des étudiants est très variable d'une session à l'autre et même à l'intérieur d'une même session. Concernant la maîtrise des outils informatiques, les étudiants ne sont pas tous habitués à ce nouveau mode de travail. S'ils sont généralement au point sur les manipulations de base (envoyer un courriel utiliser Word etc.), ils sont souvent novices quant au travail en autonomie sur plateforme. En témoignent les résultats au questionnaire soumis en janvier 2010 auprès des étudiants participant au projet *Dédales* :



Graph. 1. Maîtrise des outils informatiques<sup>5</sup>

*Plus de 80% des étudiants n'avaient jamais travaillé sur une plateforme en ligne ou ne maîtrisaient pas cet outil. Le travail sur la plateforme Clarotice, sur laquelle est hébergé le projet Dédales, a donc dû être une découverte pour une grande majorité des étudiants.*

Pour l'année 2010, nous avons procédé à une centaine d'inscriptions d'étudiants, même si une trentaine seulement a effectivement eu une participation active sur la plateforme.

Pour les participants qui se sont engagés dans ce dispositif, les motivations sont d'ordre différent. Parmi les étudiants que nous avons pu rencontrer, c'est-à-dire ceux participant à la session 2010, une grande majorité évoque l'intérêt complémentaire du dispositif pour l'apprentissage du français. Beaucoup d'entre eux ont été également motivés par le caractère autonome du dispositif, par la liberté d'organisation et de rythme de travail qu'il permet. (Cf. Questionnaire *Dédales*, Annexe électronique 2).

<sup>5</sup> Les chiffres présentés dans les graphiques de ce document correspondent au nombre d'étudiants ayant donné telle ou telle réponse. Toutes ces informations ont été collectées par une étudiante de Master 2 de l'UBP, également en stage au Mexique, Aurélie Bayle.

## *Les modalités de travail*

Nous détaillons à présent le déroulement du dispositif, d'après les observations faites sur la session 2010, à laquelle nous avons participé, et pour laquelle ma camarade de stage et moi-même sommes intervenues, notamment lors des séances en présentiel.

Une fois inscrits, les étudiants se sont réunis lors d'une première séance en présentiel. Il s'agissait théoriquement de les familiariser avec l'environnement sur lequel ils allaient être amenés à travailler, la plateforme en ligne *Clarotice*. Un peu de temps a été consacré à la vérification de la maîtrise des outils, tels que les forums (forum écrit et vocal), etc. Les apprenants ont reçu un identifiant et un mot de passe, à partir duquel ils ont pu par la suite se connecter et travailler librement sur la plateforme. On leur a également attribué un tuteur français censé les accompagner jusqu'à la fin du trimestre. Il faut tout de même signaler que cette étape a pris un temps énorme et posé de nombreux problèmes, à cause du grand nombre d'inscrits. Car certains étudiants inscrits tardivement n'avaient pas reçu leur identifiant, ou ne parvenaient pas à joindre leur tuteur etc. Cette session en présentiel a été accompagnée d'une autre session, pour les vérifications ou ajustements restants. Puis, le temps du travail en autonomie sur la plateforme est venu. Les apprenants étaient théoriquement en relation avec leur tuteur, et devaient réaliser des activités mises à disposition pour eux sur la plateforme, en attendant des retours et conseils de la part de leur tuteur, s'exprimer dans les forums, etc. Les travaux de productions devaient être soumis sur la plateforme, par le biais des forums prévus à cet effet (forum écrit, forum vocal). Ils n'avaient a priori pas besoin de leur enseignante, et pouvaient se connecter de n'importe où. Quelques sessions en présentiel ont été organisées par la suite pour faire le point sur la bonne marche du projet, échanger sur les avancées en matière d'apprentissage, et régler d'éventuels problèmes. Mais trop peu selon ma camarade de stage et moi-même. Tenter de comprendre les problèmes du dispositif actuel n'est pas l'objet de mon mémoire, même si mon stage m'a permis de les identifier et d'en faire le rapport. Cependant, on peut déjà comprendre que ces modalités de travail ne seront pas adaptées au contexte dans lequel nous souhaitons intégrer les activités issues du dispositif, étant donné la disparition de la plateforme de travail et de la dimension tutorale.

## *Les activités*

Participer au dispositif franco-mexicain *Dédales* n'implique pas d'évaluation finale. Cependant, on attend des étudiants qu'ils réalisent un certain nombre de choses. Ils doivent réaliser un maximum d'activités scénarisées par les étudiants clermontois pour eux, et envoyer des productions écrites et orales dans la mesure de leur faisabilité. Enfin, on attend d'eux qu'ils postent un certain nombre de messages, de réactions dans les forums. Jusqu'à maintenant, ces attentes (nombre de productions, de messages à envoyer etc.) n'ont jamais été spécifiées aux étudiants de manière claire. Lucía Tomasini devrait insister davantage sur ces conditions à partir de la prochaine session *Dédales*.

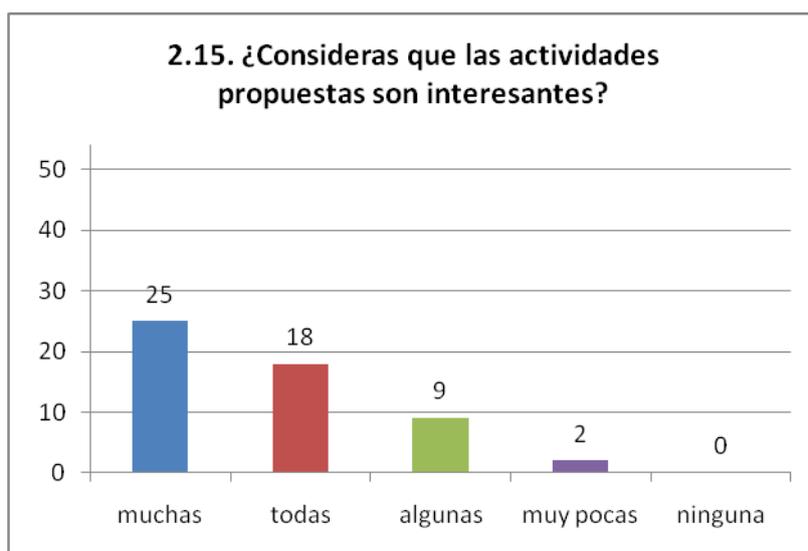
Les activités proposées chaque année sont construites sur un modèle régulier. Les étudiants clermontois reçoivent la consigne de prévoir et concevoir une activité avec une dimension écrite, orale et interculturelle. Chacune doit déboucher sur une production orale et/ou une production écrite, et générer une intervention dans un forum sur un sujet particulier. Généralement, les étudiants clermontois ont fait le choix de regrouper ces trois conditions dans un même scénario (avec un thème central), comme une sorte de "*cadre narratif dédié à l'apprentissage des langues*" (Guichon, 2006 : 53). Théoriquement, le niveau des participants est connu à l'avance, pour permettre aux concepteurs de créer des activités adaptées et de formuler des demandes réalisables. Ainsi, pour les sessions 2007 et 2008, les activités intégrées à la plateforme s'adressaient à des apprenants de niveau généralement intermédiaire. Cette année, en revanche, les choses ont été plus complexes. Les activités avaient été prévues pour des étudiants relativement avancés : le niveau prévu était B1/B2, d'après les critères établis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001) selon les prévisions du premier semestre. Mais au mois de janvier, la coordinatrice mexicaine s'est retrouvée avec une majorité de participants débutants ou faux-débutants. Les activités conçues au premier semestre ont donc été peu exploitées, et il a fallu concevoir au fur et à mesure de "mini-activités" conformes au niveau des participants.

Pour chaque session *Dédales*, une vingtaine d'activités ont été proposées. Les compétences travaillées, objectifs, supports etc. ont été librement déterminées par

leurs concepteurs. Elles combinent généralement des exercices autocorrectifs, et des tâches de production, pour lesquelles un retour du tuteur est indispensable. Nous reviendrons avec plus d'insistance sur les aspects terminologiques autour de ces activités qui ont constitué le support de base de mon travail.

### *Intérêts et limites*

Ces activités, conçues spécialement pour un dispositif à destination d'un public mexicain hispanophone, réunissent avec pertinence "les moyens offerts par la technique et les finalités de la didactique" (Guichon, 2006 : 14). Elles constituent de ce fait un ensemble de ressources très intéressant pour l'apprentissage du français, tant dans la variété des supports utilisés, que dans les thèmes abordés, les compétences travaillées, etc. Nous avons relevé, au moins pour l'année 2010, des témoignages d'apprenants très positifs sur l'intérêt des activités nourrissant le dispositif. (cf. Annexe électronique 2)



**Graph. 2. Intérêt des activités**

*Il semble que les activités proposées par les étudiants de M1 FLE correspondent aux attentes des apprenants mexicains puisqu'aucun ne trouve qu'aucune activité n'est intéressante [...] Cela donne presque **80% d'étudiants globalement satisfaits** des activités proposées dans le projet Dédales.*

Le questionnaire que nous avons réalisé, ma camarade de stage et moi, à mi-parcours du projet *Dédales* 2010, nous a permis de constater le ressenti positif des étudiants envers le dispositif. Voici un extrait de l'analyse dudit questionnaire :

*18 étudiants font le **lien avec leur apprentissage en classe** puisqu'ils considèrent les exercices comme complémentaires ou de révision 13 étudiants ont une très bonne opinion sur les **exercices** puisqu'ils les trouvent **intéressants, clairs, exemplifiés...** 6 étudiants trouvent que les exercices les aident pour le **vocabulaire**. 3 disent que les exercices leur apportent des choses nouvelles. Un autre apprécie les exemples des natifs et l'introduction à la culture française qui peut se faire par le biais de *Dédales*. Ces divers retours mettent bien en évidence l'intérêt de ces activités conçues spécialement pour eux, et la reconnaissance générale des apprenants vis-à-vis de cette initiative.*

Le problème est que depuis trois ans, ces activités, aussi intéressantes qu'elles soient, sont laissées à l'abandon après chaque session. En effet, même si la plateforme reste accessible plusieurs mois, la fin de la session de formation coïncide avec la fin d'un semestre universitaire. Cela marque surtout la fin de la relation tutorale, (même si dans quelques cas des apprenants et tuteurs poursuivent une communication à distance en dehors du dispositif), et corrélativement un arrêt des connexions sur la plateforme et de l'accès en autonomie aux activités. Les participants n'ont généralement pas le temps ou la motivation pour continuer à consulter les activités seuls. C'est cette dernière remarque qui a motivé mon intervention durant le stage, et constitué la problématique de départ du travail qui m'a été confié.

Avant l'exposition du projet et de la problématique centrale de mon travail, il est important de consacrer quelques lignes à des éléments de définition.

### *1.2.3 Questions d'ordre terminologique : définir les matériaux de la transposition*

Ressource ? Scénario ? Activité ? Tâche ? Exercice ? Comment mettre les mots justes sur le matériel que j'ai été amenée à lister, analyser et modifier. J'évoquerai plus loin la structure basique de la majorité des ressources que j'avais à disposition, à savoir, un site proposant diverses activités, et menant généralement à une ou plusieurs productions. Un travail de modélisation est toutefois indispensable

concernant ces ressources, afin d'obtenir une harmonie terminologique dans l'évocation du matériel, et de faciliter par la suite son analyse. Il est important de savoir de quoi l'on parle, tant pour favoriser l'intercompréhension entre mes collaborateurs et moi-même, que pour respecter une logique dans nos choix futurs et l'élaboration de la base de données ainsi que leur présentation aux apprenants. Mais la tâche est loin d'être aisée...

On remarquera d'abord que je fais parfois le choix de parler de "ressources". Cela n'a pas été envisagé dans le sens "brut" du terme, car nous ne sommes pas en possession d'un ensemble de ressources qui "*ne comportent pas de scénario ni d'intervention pédagogique*" (Guichon, 2006 :13), qui "*demandent à être didactisées si on veut les exploiter en FLE*" (Mangenot & Louveau, 2006 : 22). En effet, dans chacune des activités (en excluant la dimension tutorale du contexte-*Dédales*) il y a au moins de l'intervention pédagogique. Cela se traduit par des consignes, *feed-back* automatiques, aides diverses etc. Le terme de "ressources brutes" ne convient donc pas pour qualifier notre matériel.

Au début du stage, j'avais décidé de me tourner vers l'idée de "ressources pédagogiques", en m'appuyant sur la définition suivante :

*Ressource pédagogique : activité (au sens le plus général du terme, "données langagières à modifier selon une consigne"), amenant à faire quelque chose (tâche) avec la langue étrangère ou en langue étrangère (activités dites "transdisciplinaires"). (Mangenot, 2001 : 4)*

Je pensais ainsi désigner l'ensemble des activités conçues dans le cadre de *Dédales*, lesquelles sont directement utilisables par les apprenants, et amènent à réaliser un certain nombre d'exercices et de tâches. Mais d'après les commentaires de ma directrice de mémoire, le terme n'était sans doute pas le plus adéquat.

J'ai donc laissé de côté le terme de "ressource pédagogique", continuant malgré tout à employer parfois celui de "ressources" de manière très globale, davantage pour parler de la " matière" que j'ai à disposition et qu'il s'agit de transposer au nouveau contexte, que pour parler de ressources dans leur dimension pédagogique.

J'aurais pu également choisir de parler de "scénarios". Guichon parle d' "*un cadre narratif dans lequel va s'inscrire l'apprentissage de la L2*" (2006 : 53). C'est par exemple le cas du site web *Polar FLE*, qui propose aux apprenants la résolution

d'une enquête policière, point de départ de l'apprentissage de la langue. Dans le cadre des ressources *Dédales* récupérées pour notre mission, je peux par exemple citer *Le Festival de Cannes*, (Annexe électronique 3) activité proposée en 2009, où les apprenants, dans la peau d'un membre du jury du festival, se retrouvent plongés dans le festival, des préparatifs jusqu'à la clôture. Mais toutes les ressources que je dois transposer ne comportent pas automatiquement de scénario au sens de cette définition. La notion de scénario pédagogique correspondrait relativement bien aux ressources *Dédales*, si on les prend en compte dans la dimension suivante : "*une planification la plus précise possible du déroulement d'un cours ou d'une partie de cours*" (Mangenot & Louveau, 2006 : 42). Chaque concepteur Clermontois, (sur une échelle de temps réduite, bien sûr, puisque la consigne était de concevoir des activités d'une durée approximative d'une heure trente), a effectivement tenté de scénariser son activité multimédia de façon cohérente, avec différentes étapes préparatoire pour la réalisation d'une production, anticipation des difficultés, etc.

Mais Mangenot et Soubrié (2010 : 5) dans leur tentative de création d'une banque de tâches Internet reconnaissent :

*Nous avons préféré laisser de côté le terme scénario, celui-ci pouvant prendre différentes significations, surtout quand il s'agit d'enseignement des langues.*

Comprenant que le terme est sujet à discussion, je décide également de ne pas m'en servir.

Si j'ai à plusieurs reprises employé le terme d' "activité" pour parler du matériel didactique de *Dédales*, c'est parce qu'il me semblait approprié pour le qualifier de manière très basique et faciliter sa compréhension par tous. Précisons qu'en espagnol, c'est le terme le plus transparent : *actividades*. Là aussi, le terme est discutable. J'ai pu en débattre avec ma directrice de mémoire de l'UBP, Anne-Laure Foucher. Elle reprend la définition de Vergnes-Chini (2005 : 12) pour s'expliquer sur le fait qu' "activité" n'est peut-être pas le terme le plus pertinent pour qualifier de manière générale notre matériel :

*Activité: "ensemble des opérations et des processus cognitifs qui se déroulent dans la tête de l'élève lorsqu'il est confronté aux données problématiques de la langue étrangère". Repérage, inférence, ... on est du côté de ce qui se fait.*

Le terme s'apparenterait davantage à ce qui se passe du côté de l'apprentissage. Il est mis en parallèle avec celui de "tâche" :

*L'apprenant fait des activités pour remplir la tâche et on espère que cela conduira à un apprentissage. (Foucher, 2009)*

Dans cette optique, la tâche est considérée comme relevant d'un "*prescriptif didactique*". Nos ressources seraient donc des tâches ?

Pouvons-nous, au même titre que Mangenot et son équipe travaillant sur la conception d'une banque de tâches Internet, considérer que notre base de données se base sur un ensemble de tâches ? Peut-on dire que les étudiants clermontois impliqués dans les différentes sessions *Dédales* ont conçu des tâches ? Et que ces tâches multimédia sont les unités de base à partir desquelles nous avons travaillé et souhaité créer une base de données ?

Le terme de tâche est infiniment discuté et défini, mais je résumerai brièvement ce que l'on entend généralement par ce terme. Ellis (2003), nous en donne les principales caractéristiques. La tâche fournirait un cadre à l'activité d'apprentissage, en tant qu'elle représente une sorte de projet à mener à terme. Elle requiert une utilisation pragmatique de la langue, centrée sur le sens, à travers la nécessaire résolution d'un problème. Elle implique toujours une production langagière, appelée *output*.

D'après ces critères de définition de la tâche, on pourrait donc reconnaître que les ressources conçues dans le cadre de *Dédales* s'apparentent à des tâches, dans la mesure où elles constituent effectivement un cadre d'activité cognitive, dans lequel les étudiants se déplacent, réfléchissent et utilisent la langue, souvent dans l'objectif final de produire quelque chose dans la langue cible. Il faut toutefois modérer ces affirmations dans le cas de certaines activités où il n'y a pas toujours de problème à résoudre, ou pas réellement de cheminement vers une production langagière.

Mangenot et Ollivier (2010 : 5) proposent une définition de la tâche en lien avec l'utilisation du réseau Internet :

*Deux éléments de la tâche sont spécifiques à l'utilisation du réseau Internet : le support de départ [...] et éventuellement les moyens de communication entre apprenants. La décision a donc été prise de considérer comme tâche multimédia (ou tâche web) toute tâche qui remplit l'une de ces deux*

*conditions, en incluant dans l'idée de communication le cas d'une publication sur la Toile.*

Cette définition permettrait donc d'effectuer un rapprochement certain avec nos propres ressources dans la mesure où de nombreux supports de départ sont issus de la Toile, et qu'on demande aux étudiants de publier un certain nombre de productions (même si dans le cadre de *Dédales*, ces productions devaient dans leur majorité être déposées sur une plateforme spécifique).

Le terme de "tâche" est donc celui qui correspondrait le mieux à la réalité de notre matériel. Précisons toutefois qu'il faudrait peut-être, comme le prescrit Guichon, le décliner en "macro" et "micro". En effet cette distinction permettrait alors de définir de manière un peu plus détaillée la structure de chaque ressource. Ainsi, on pourrait parler de macro-tâche pour l'activité globale proposée par chaque binôme clermontois :

*La macro-tâche correspond à un projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter de l'information écrite ou orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral. (Guichon, 2006 : 54)*

Et le terme de micro-tâche, "*unité de pratique cognitive centrée sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique*" (Guichon, 2006 : 79) désignerait les éléments permettant de faire travailler des aspects précis de la langue, dans un objectif plus large.

Pour résumer, une macro-tâche se concentre davantage sur le sens, une micro-tâche davantage sur la forme, les deux participant à l'apprentissage de la langue. (Ellis, 2003).

Les doutes subsistent sur ces questions théoriques de définition et d'appellation, mais j'ai en tout cas tenté de classer mes ressources dans l'idée que ce sont des tâches (macro-tâches de petite envergure ?), constituées de diverses tâches (micro-tâches ?), ces dernières s'appuyant sur divers supports ou exercices. L'exercice est d'ailleurs l'unité la plus facilement identifiable et définissable, quel que soit sa forme (à trou, glisser-déposer, etc.), ses objectifs (systématiser un point de grammaire, etc.) ou encore son mode de réalisation (autocorrectif avec/sans *feed-back* etc.). Créés au moyen de logiciels comme *Hot Potatoes*, les exercices présents dans les

activités *Dédales* constituent souvent de petites tâches fermées nécessaires pour aborder des tâches plus importantes et/ou ouvertes.

Pas facile donc, de trouver les termes convenables pour qualifier les composantes de la future base de données. Sur ces questions, le débat reste ouvert et incertain. Pour continuer malgré tout le projet et la rédaction du présent mémoire, j'ai fait le choix de me "rabattre" sur le terme simpliste et certainement peu convenable d' "activité" ou "activité *multimédia*" pour évoquer chaque réalisation faite par un binôme d'étudiants clermontois. Ce choix, aussi lâche qu'il soit, m'a en tout cas paru être le moins "dangereux", le plus naturel dans la rédaction du mémoire, Il permet d'englober "*toute unité à caractère pédagogique impliquant une activité de l'apprenant*", (Guichon, 2006) ce qui me semble être suffisamment clair pour la compréhension de tous. Ensuite, comme je pense l'avoir déjà évoqué, il est en cohérence avec le choix que nous avons fait, Lucía Tomasini et moi-même, de réunir toutes ces ressources sous le terme d'*actividades* ou "activités", unissant les deux langues sous un terme clair et transparent à destination des futurs utilisateurs de la base de données, à défaut d'une terminologie rigoureuse sur le plan didactique.

Cette tentative de réflexion terminologique concerne donc davantage mon statut d'étudiante et les considérations didactiques qui doivent se poser à mon niveau à l'heure de la rédaction du mémoire, que le projet en lui-même, pour lequel il faut avouer que ces questionnements sont peu apparus. Si ces réflexions ont eu lieu entre mes responsables de stage, Lucía Tomasini et Anne-Laure Foucher, et moi-même, elles n'ont pas directement influencé mon travail sur place. Celui-ci visait une caractérisation et une transformation concrètes et efficaces des ressources pour la future base de données, sans qu'il n'y ait vraiment besoin de mettre en avant cette terminologie, peu évocatrice pour certaines personnes avec qui j'ai travaillé (comme Gerardo Perez) et encore moins pour les étudiants, futurs utilisateurs de la base de données. Ces derniers ayant des besoins concrets et intuitifs, rien ne justifie alors l'emploi de termes théoriques tels que macro/micro tâches sur la future base de données.

## 2 DÉDALES COMME POINT DE DEPART D'UN NOUVEAU PROJET

### ***2.1 Une nouvelle demande ...***

Comme nous avons pu voir précédemment et d'après les retours des étudiants sur le projet *Dédales*, le potentiel des activités qui ont été réalisées sur les trois dernières années n'est pas anodin, et les acteurs principaux du projet (les coordinatrices du projet, les participants directs, étudiants mexicains et français) en sont bien conscients. A l'heure où le projet gagne en ampleur et attire plus de participants, il faut faire face à certaines questions et demandes.

#### *2.1.1 Exigences institutionnelles*

J'ai rapidement évoqué le fait qu'un projet de formation à distance tel que le projet *Dédales* ne fait pas l'unanimité au sein de la coordination des langues étrangères. Lucía Tomasini, ma tutrice de stage à l'UAM-A, déplore le manque d'enthousiasme et d'intérêt porté aux TICE comme médiation pour l'apprentissage des langues. Au-delà des petites querelles concurrentielles entre professeurs, je constate effectivement un certain nombre de réticences de part et d'autre quant aux initiatives du type *Dédales*. Des enseignants de langue atteints du fantasme de l'ordinateur menaçant de les remplacer (j'exagère à peine) (Pothier, 2003), à une coordination peu dévouée à la diffusion des langues, il est parfois difficile de trouver de réels soutiens. Et lorsqu'ils se présentent, il faut être crédible et convaincant. En effet, pour obtenir l'approbation et le soutien des autorités universitaires, il était temps pour Lucía Tomasini de montrer l'intérêt et l'apport que le projet *Dédales* constitue pour l'Université. Au-delà des trois mois annuels que représente le projet *Dédales*, il semble important de montrer et de faire en sorte qu'il y ait une continuité, une durabilité, une survie au projet, d'œuvrer pour qu'il soit bénéfique à plus long terme et pour un public plus large.

#### *2.1.2 Un intérêt pour le centre de ressources*

Au centre de ressources, Gerardo Perez, responsable du centre depuis dix ans, travaille d'arrache pied au développement de celui-ci, à son enrichissement et son

renouvellement en ressources. Il tente notamment de valoriser l'utilisation des nouvelles technologies. De fait, le centre de ressources est déjà doté de nombreux ordinateurs, utilisables en situation de classe (en salle multimédia) ou en autonomie, au CAILE. Les étudiants peuvent y consulter des programmes en ligne, ou divers logiciels pour l'apprentissage de la langue étrangère de leur choix. Mais les ressources restent faibles, et celles qui sont nées du projet *Dédales* pourraient grandement nourrir les besoins du centre.

### *2.1.3 Une demande étudiante*

Les participants eux-mêmes semblent en vouloir plus. Cette année, les étudiants impliqués dans le projet *Dédales* ont été nombreux à demander pour combien de temps les activités resteraient disponibles sur la plateforme, à s'inquiéter de savoir si elles seraient automatiquement "fermées" à la fin de la session. Non seulement, ces réactions témoignent d'un certain succès de *Dédales* et de l'appréciation des activités qui leur étaient destinées, mais aussi de l'envie de continuer (de finir pour ceux qui n'ont pas pu tout faire), cette motivation étant extrêmement positive pour les apprenants d'abord, mais aussi pour les enseignants et l'institution.

Du côté clermontois, et en tant qu'ancienne étudiante Master 1, donc ayant également conçu une activité pour *Dédales*, je sais qu'il y a régulièrement des demandes ou inquiétudes concernant l'"après-Dédales", la "survie" des activités pour la création desquelles un gros travail avait été fourni.

## **2.2 ...une mission qui tente d'y répondre**

Ces dernières affirmations amènent à dire que le dispositif *Dédales* est reconnu comme intéressant, avec ses succès et ses échecs, mais qu'il faut commencer à l'envisager de manière plus large. Après trois ans de fonctionnement, il devient indispensable de penser à un "après" pour chaque session qui se termine. Parce que tout le potentiel qui en ressort depuis trois ans au niveau didactique et pédagogique est laissé pour compte, et qu'une centaine d'activités risquent à long terme de tomber dans l'oubli.

Pour parvenir à "ressusciter" un ensemble d'activités menacées par l'oubli, Lucía Tomasini et moi-même, dans le cadre de notre collaboration, nous sommes donc

donné pour mission de retrouver et réunir dans un même lieu l'ensemble des activités conçues dans le cadre de *Dédales* pour les offrir à nouveau aux apprenants, et à de nouveaux apprenants. Cette volonté se matérialiserait par la création d'une base de données, répertoriant et mettant à disposition en libre accès toutes les ressources pertinentes pour l'apprentissage du français.

La création d'une base de donnée dans l'optique qui est la nôtre ressemble par certains côtés au travail en cours de Mangenot & Soubrié (2010 : 4), qui justifient en partie leur projet de création d'une banque de tâches Internet :

*Depuis plus de 10 ans nous faisons réaliser des tâches multimédia à nos étudiants de master et possédons ainsi un grand nombre de tâches (plusieurs centaines) qu'il vaut la peine d'une part de mettre à l'épreuve d'une classification [...], d'autre part de mettre à la disposition de la communauté des enseignants.*

Certes dans notre cas, il s'agit plutôt de mettre ces ressources à disposition des apprenants, mais la démarche de sauvegarde et de valorisation est la même.

Nous pensions ainsi remédier au fait que l'accès aux activités conçues pour *Dédales* soit limité dans un temps précis, après quoi elles tombent dans l'oubli, malgré tout l'intérêt et le travail qu'elles représentent.

Nous avons également voulu élargir la possibilité d'accéder à des ressources pour l'apprentissage du français en ligne à un public plus large et autonome.

Nous croyions aussi largement valoriser un centre de ressources qui s'est peu renouvelé en matière de ressources pédagogiques, et est encore timide sur le plan de l'offre pédagogique informatisée.

Nous avons ainsi mis en œuvre un projet de récupération et de transposition d'activités pédagogiques dans un nouveau contexte, dans le but d'attirer et d'appuyer toujours plus les étudiants dans leur apprentissage, et de convaincre les plus réticents qu'un projet comme *Dédales* est porteur, et qu'il peut être adapté spécifiquement dans l'intérêt de l'UAM-Azcapotzalco.

## **2.3 Nouveau contexte et enjeux**

Je viens d'évoquer notre intention de "ressusciter" et prolonger la durée de vie de l'ensemble des activités présentées sur la plateforme *Clarotice* durant les trois

sessions *Dédales*. Pour cela, il s'agissait de récupérer toutes ces activités et de les intégrer comme ressources "fixes" au centre de ressources du département de langues. Cette idée se concrétiserait par la création d'une base de données, permettant à la fois de regrouper les activités sur un même média, mais de permettre leur accès libre et autonome à partir d'une base de consultation sur les ordinateurs du centre d'auto-formation, le CAILE (intégré au centre de ressources).

Il me faut nécessairement procéder à une description plus précise de la nouvelle situation d'apprentissage, du contexte nouveau dans lequel cette mission s'inscrit.

Il est ensuite important de comparer les deux contextes sur un plan plus théorique, afin de comprendre quelles sont leurs caractéristiques respectives, et donc les principaux aspects qui ont dû être pris en compte dans le processus de transposition des activités.

### *2.3.1 Public*

Le public visé n'est pas vraiment différent du public participant au projet *Dédales*, en cela que c'est un public d'étudiants de français, issus de toutes les filières proposées par l'UAM-A. Comme nous souhaitons rendre les activités *Dédales* accessibles librement au centre de ressources de l'université, ce public sera simplement plus large, plus nombreux, et libre. Pas besoin donc d'inscription, la base de données sera ouverte à tous ceux qui sont autorisés à accéder au centre de ressources (étudiants de l'UAM-A et personnel universitaire, voire quelques personnes ayant des dérogations), qui désirent compléter un enseignement dispensé en classe, ou nourrir une formation autodidacte. Nous avons à faire à un public hétérogène, sans objectifs spécifiques, ce qui est en accord avec la constitution de cette base de données, qui se veut utile selon les critères de chacun. Nous voulons que la base de données s'adresse directement à ce public, selon ses intérêts ou besoins. Je l'ai déjà évoqué, mais cela explique notamment le fait que nous n'ayons pas cherché à construire une base de recherche nourrie par la terminologie et les considérations didactiques, toute la terminologie fine appliquée autour des ressources (tâche, exercice, activité etc.) ne présentant selon nous pas réellement de pertinence tant que cette base de données se destine aux étudiants.

### 2.3.2 Le centre de ressources de l'UAM et le CAILE et sa fonction

La plupart des centres de ressources ont été créés par des universités souhaitant faire face à l'obligation d'étudier une langue étrangère pour les étudiants de toutes les disciplines (Mangenot & Louveau, 2006 : 64). C'est face à cette nouvelle obligation que le centre de ressources de l'UAM-A a vu le jour en 1998, dans le but d'appuyer l'apprentissage des langues en présentiel et en libre accès. Ce type de dispositif offre des ressources d'apprentissage, et propose un accompagnement par des tuteurs ou conseillers, mettant ainsi en avant un fonctionnement en "*présentiel réduit*" (Mangenot, Louveau, 2006 : 60). Le centre de ressources de l'UAM-A met à disposition deux salles multimédia, regroupant au total une trentaine d'ordinateurs, une salle équipée pour chaque langue enseignée (salle de français, salle d'anglais etc.), une ludothèque, une salle de lecture, et le CAILE. Ce centre d'apprentissage interactif, nouvellement intégré au centre de ressources, est un espace conçu pour "*l'enseignement des langues à travers l'utilisation des nouvelles technologies*", d'après le journal universitaire *CAMPUS Milenio* (déc. 2008). Je pense toutefois qu'il aurait été convenable d'ajouter la notion d'apprentissage, au sens où l'apprenant devient acteur de son apprentissage à travers l'utilisation de l'outil informatique en autonomie.

Le CAILE veut compléter et renforcer la formation en langue étrangère des étudiants de l'UAM-A, en leur permettant de travailler un certain nombre d'activités pédagogiques de manière autonome, qu'ils soient inscrits dans un cours ou qu'ils étudient de manière indépendante. Il se compose de 35 "modulos", que nous pourrions qualifier d'espaces individuels (isolés entre eux par de petites cloisons), chacun étant équipé d'un ordinateur et d'un écran tactile. Chaque étudiant doit activer une session CAILE pour accéder aux activités, permettant de renforcer et pratiquer un certain nombre d'habiletés, parmi lesquelles "*l'expression orale, la compréhension auditive et de lecture, et la connaissance grammaticale*" (*CAMPUS Milenio*, déc 2008). Nous aurons largement l'occasion d'y revenir, mais nous pouvons déjà mentionner le fait logique que le CECRL n'est pas un cadre de référence pour ce pays d'Amérique, et que même si l'on retrouve des similitudes dans la définition des compétences en langues, ce cadre n'est pas parlant pour les enseignants comme pour les étudiants.

Les activités conçues dans le projet *Dédales* seraient donc de nouvelles ressources multimédias à intégrer au CAILE, à partir d'une interface personnalisée, en prenant en considération un certain nombre d'éléments, didactiques et techniques. Cette démarche de transposition a évidemment impliqué un certain nombre de problématiques et de réflexions.

### *2.3.3 Un travail collaboratif :*

Pour la mission qui m'a été confiée, je n'ai pas travaillé seule. J'ai régulièrement été amenée à travailler avec Lucía Tomasini, co-responsable du projet franco-mexicain *Dédales*, et tutrice pédagogique de mon stage, et Gerardo Perez, responsable du Centre de ressources du département de langues de l'UAM-A. A petite échelle, on peut considérer que nous formions à trois une "mini-équipe" de conception. Bien-sûr, il ne s'agit pas pour nous de créer un dispositif, pour lequel Guichon (2006), fournit le mode d'emploi, mais de l'adapter. Toutefois, de la même façon qu'il décrit le travail d'équipe dans un processus de conception de ressources multimédias, nous avons effectivement mis en place une collaboration efficace pour la réalisation de ce projet. Nous avons tenté, chacun dans son domaine de spécialité, Lucía et moi-même du côté didactique, et Gerardo du côté de l'informatique, de comprendre les visées et contraintes de l'autre pour la réalisation et le succès d'un projet : la création d'une base de données. L'idée était donc bien, comme le suggère Guichon (2006), de "*mettre des compétences partagées au service de l'apprentissage médiatisé*". Cette collaboration a été bonne et spontanée. Guichon conseille à toute équipe de conception d'établir un cahier des charges. Cela n'a pas été fait officiellement, mais je me suis attachée à prendre des notes ou faire un bilan écrit de chacune de mes rencontres avec l'un d'entre eux ou les deux ensemble. Lucía faisait de même. Gerardo, étant moins directement impliqué et plus attaché au travail technique, ne prenait pas forcément de notes, mais tenait compte des nôtres. Il est en revanche souvent passé par la schématisation pour nous permettre de visualiser et comprendre ses intentions ou actions au niveau de la création informatique.

En revanche, nous avons établi un calendrier, relativement souple étant donné le peu de disponibilités de mes deux interlocuteurs. Il s'agissait au moins de déterminer chronologiquement différentes phases de travail :

- la première concernerait la compilation et la caractérisation des activités *Dédales* (du début du stage à début février).
- la deuxième phase, jusqu'au début du mois de mars serait consacrée à la modification de ces activités et en parallèle à la constitution de la structure de la base de données.
- la dernière, jusqu'à la fin du stage (mi-avril) concernerait l'intégration de toutes les données à la base de données, et la création de l'interface accueillant la future base de données.

C'est avec Lucía que les rencontres ont été les plus nombreuses. Elles ont essentiellement concerné la planification de la mission (telle chose à faire pour tel jour, programme de la semaine etc.), et toute la partie didactique du projet. Nous avons ensemble discuté et opéré les choix nécessaires à l'adaptation et la transposition des activités *Dédales* dans le nouveau contexte. Régulièrement, elle contrôlait et commentait les avancées dans mon travail de récupération et analyse des activités. C'est également ensemble que nous avons tenté une harmonisation de nos conceptions et définitions respectives autour d'un certain nombre de termes didactiques : tâche, exercice, activité etc.

Parallèlement et après le gros du travail didactique effectué en collaboration avec Lucía, j'ai travaillé avec Gerardo sur les aspects plus techniques de ma mission. Une première phase a été consacrée à l'installation et la démonstration des outils techniques nécessaires à la transformation des activités (*Dreamweaver* etc.) et à la création de la base de données. Une fois à l'aise avec les outils et la démarche à suivre pour la création d'une base de données, j'ai ensuite pu travailler de manière autonome sur les aspects techniques et didactiques autour des activités à transposer. Puis, vers la fin du stage, Gerardo est intervenu de manière plus intensive pour la constitution de la base de données, et notamment sur la phase de conception de l'interface graphique (écrans, logo etc.).

C'est sur cette dernière partie de travail que des temps de collaboration à trois ont eu lieu, et que les compétences de chacun ont été mises à profit pour la conception de la base de données, Gerardo assurant la partie technique, et Lucía et moi-même

apportant le regard pédagogique et didactique nécessaire pour des éléments tels que le choix des langues, du logo, du texte de bienvenue, du logo etc.

### **3 D'UN DISPOSITIF A L'AUTRE : CONTEXTES ET PROBLEMATIQUES**

*La notion de dispositif renvoie à la fois au moment où les ordinateurs sont utilisés (quand ?), aux lieux où l'on se connecte à Internet (où ?), à la configuration de la participation (travail individuel, en groupe, en classe entière), à la présence ou non d'un enseignant (ou tuteur) lors des séances sur ordinateur (accompagnement). En jouant sur toutes ces variables, on obtient des configurations très diverses. (Mangenot & Louveau, 2006 : 57 ).*

Il est justement important dans notre cas de bien connaître les variables des deux dispositifs qui sont au cœur de notre travail de transposition.

Il a fallu établir quelles différences existent et en quoi il était nécessaire de les prendre en compte pour le travail d'adaptation et de transposition des "activités *Dédales*".

#### **3.1 Deux contextes, deux dimensions**

##### *3.1.1 "Contexte-Dédales" : le tutorat au centre du dispositif*

D'un côté, nous avons donc le dispositif *Dédales*, que je choisis de nommer "contexte-*Dédales*", et que j'ai déjà longuement décrit plus haut. Nous rappelons rapidement que dans ce dispositif semi-autonome, les connexions sur la plateforme se font en salle multimédia lors des quelques sessions organisées en présentiel, puis librement dans n'importe quel endroit (domicile, cybercafé etc.). Le temps d'utilisation est déterminé pour les sessions en présentiel, mais complètement aléatoire en dehors, selon les choix et possibilités des apprenants. C'est un dispositif qui bénéficie d'un accompagnement, ponctuellement par un enseignant, et régulier sur la durée du projet par un tuteur.

J'ai cru bon de faire le rapprochement de ce contexte avec le scénario "présentiel allégé" évoqué dans l'ouvrage de Mangenot & Louveau (2006 : 60), qui avait été proposé par un groupe d'expert ayant distingué cinq types de dispositifs.

*L'idée est de remplacer, dans une proportion variable mais pas majoritaire, des heures de cours en face à face par des heures d'auto-apprentissage pouvant être tutorées par d'autres personnes que l'enseignant.*

La seule nuance étant que les auteurs considèrent que dans ce type de dispositif, le lien doit être fait entre les heures de classe et les heures en autonomie, ce qui n'est pas forcément un requis dans le dispositif *Dédales*.

Dans le contexte présentement décrit, la variable clé à prendre en compte est la nature de la médiation. Il faut en effet comprendre ce qui amène les apprenants à produire et apprendre, et comment ils sont dirigés. Il va sans dire que c'est la relation tutorale qui est au centre de ce dispositif. Tout ou presque passe par la communication avec le tuteur (dans la situation idéale où cette communication fonctionne, évidemment). Il a lui-même été concepteur d'une activité, et a pris connaissance des autres activités conçues par ses collègues, c'est lui qui émet un retour, une correction lorsque l'apprenant a réalisé une de ces activités. Il doit pouvoir guider personnellement l'apprenant "tutoré" par des suggestions adaptées, en lui permettant d'approfondir un point particulier (diriger vers un bon site, un lien utile). Il est également là pour répondre aux doutes ou questions de tous ordres posées par les apprenants. Les étudiants, dans ce contexte, sont donc autonomes au sens où ils sont seuls face à un outil informatique, mais leur apprentissage est largement guidé par leur tuteur, médiateur de l'apprentissage, informateur, facilitateur etc.

Dans le contexte destiné à accueillir la future base de données, le dispositif ne prend pas la même tournure. La nature de la médiation change, et met en évidence une nouvelle situation d'apprentissage qu'il faut connaître pour l'exploiter.

### **3.1.2 Contexte-CAILE**

Le nouveau contexte, que je choisis d'appeler "contexte-CAILE", possède les traits d'une formation ouverte, en tant qu'elle répond à plusieurs aspects évoqués par Pothier (2003) : une liberté d'accès aux ressources pédagogiques à disposition, sans restriction, pas de conditions d'admission, un parcours et rythme de travail définis par l'apprenant lui-même. Mais, un aspect fondamental change, et rend plus difficile la caractérisation du nouveau dispositif qui est envisagé : la disparition de l'accompagnement.

Pour cette même raison, il est difficile de parler strictement d'autoformation. Il y a autoformation dans le cadre plus large qu'est celui du centre de ressources : les apprenants viennent travailler en autonomie, mais il existe un encadrement et un suivi (Demaizière, 1992).

Or, la mission qui est la mienne consiste en l'intégration de ressources dans un contexte autonome, où l'apprenant est maître de son action. Aucun encadrement n'a a priori été envisagé autour de l'espace de consultation de ressources que nous souhaitons créer au CAILE. Nous sommes à la frontière entre l'autodidaxie et l'auto-apprentissage guidé (présence d'un tuteur compétent dans la langue cible), puisque l'on m'a dit que les étudiants pourraient bénéficier de la présence de tuteurs au centre de ressources.

L'autonomie reste donc le nouveau paramètre imposé par le "contexte-CAILE". Dans ce cadre, on quitte l'aspect formatif et suivi du dispositif *Dédales* pour quelque chose ayant plus les traits d'un "complément d'apprentissage", grandement dépendant de la seule motivation de l'apprenant.

*Envisager de développer l'autonomie de l'apprenant, c'est donner la priorité à l'apprentissage sur l'enseignement et mettre l'apprenant au centre des préoccupations didactiques.* (Christian Ollivier, 2007 : 1)

Il faut donc proposer un "produit" qui sera exploité en autonomie et librement par les apprenants, acteurs centraux du dispositif, dans un lieu d'accès fixe, le centre de ressources.

Pourtant, l'apprentissage en totale autonomie semble peu réaliste, ou du moins peu concluant, même lorsque les apprenants sont dotés d'une extrême motivation. L'autonomie n'est pas à renier, bien au contraire, mais il faut qu'elle engage un certain nombre d'outils et d'aides (Pothier, 2003). C'est pourquoi il existe généralement des tuteurs, des médiateurs de l'apprentissage. Mais dans la nouvelle situation qui se présente, le facteur humain risque de n'être plus d'actualité (ou très peu, car même si des tuteurs peuvent parfois se rendre disponibles, il faudrait savoir à quel degré et dans quelles mesures). Pourtant il est connu que la construction d'un programme assumant toutes les fonctions de tuteur (fonction relationnelle, d'accompagnement, d'évaluation de coordination) est très difficile (Benabent ; Bracke, 2006). Or, se passer d'un système de tutorat pour un système autonome

complémentaire d'apprentissage, est justement le gros enjeu de la transposition des activités *Dédales* au centre de ressources.

La médiation humaine habituelle doit donc être compensée par autre chose. Une forte médiatisation serait alors de mise, (Mangenot, 2006), à la fois dans les activités mais aussi sur l'espace que nous allons mettre à disposition des apprenants, la base de données, à partir de laquelle ils auront accès aux activités. Une bonne médiatisation, réfléchie, devrait permettre aux étudiants de réaliser leurs activités en autonomie, sans risque de désorientation, et corrélativement, d'abandon. C'est en tout cas une des dimensions qui a été prise en compte pour le travail réalisé pendant mon stage. J'y reviendrai après avoir rapidement établi un certain nombre de postulats terminologiques autour de nos supports de travail.

## **3.2 Les problématiques principales du changement de contexte**

### *3.2.1 De la médiation à la médiatisation*

Les changements de paramètres du dispositif, (le passage de la semi-autonomie à l'autonomie) ont conditionné en grande partie le travail qui a été effectué sur les activités *Dédales* et la base de données dans le cadre de ma mission. En effet, il est clairement apparu qu'il fallait proposer des activités fortement médiatisées pour guider les apprenants seuls sur l'outil informatique (Mangenot & Louveau, 2006). Il fallait donc collecter les activités *Dédales* qui s'appuyaient sur une forte médiation humaine en "contexte-*Dédales*", et pouvoir les adapter à la nouvelle situation.

Une des premières implications de ma mission était donc d'assurer un passage cohérent de la médiation (humaine) à la médiatisation (technologique) (Mangenot, 2006), en adaptant les ressources disponibles au moyen d'un certain nombre d'outils, d'aides, et à travers l'opération de choix didactiques pertinents. Car on sait que certaines tâches, selon leur nature, conviennent davantage à certaines situations qu'à d'autres. Tout ce qui relève de l'exercice autocorrectif, créé au moyen de logiciels tels que *Hot Potatoes*, convient tout à fait au nouveau contexte où l'autonomie est de mise.

*Des tâches fermées bien conçues [...] correspondent à un degré de médiation important ; le temps (et donc le coût) de fabrication en est élevé, par contre elles permettent ensuite aux apprenants de travailler de manière autonome. (Mangenot & Louveau, 2006).*

En revanche, les ressources dont nous disposons sont nombreuses à proposer des scénarios avec des tâches ouvertes. Dans ces cas, il devient difficile d'envisager leur intégration telles qu'elles à la base dans le nouveau contexte :

*La seule limite des tâches ouvertes est qu'elles nécessitent l'intervention d'un enseignant, en direct (pour l'oral), ou en différé (pour l'écrit) (Mangenot & Louveau, 2006 : 54 ).*

Or, je rappelle que l'idée de base est celle d'un contexte-CAILE totalement autonome ou la médiation qui se manifestait par la présence de tuteurs dans le dispositif *Dédales* disparaît. Comment alors envisager l'intégration de ces activités dans le nouveau contexte ? En tendant vers une médiation des activités si cela est possible.

### **3.2.2 La question de l'oral**

Corrélativement, la question de l'oral et de sa place dans le nouveau dispositif s'est posée, laissant place à un certain pessimisme

Avant même le début du travail de récupération des activités, la dimension orale du dispositif *Dédales* m'a semblée menacée, dans sa partie productive j'entends, puisque tout ce qui concerne l'écoute n'est pas à rejeter dans le nouveau contexte, le CAILE étant doté de microphones permettant de conserver toutes les activités relevant de la compréhension orale. Certes, il serait exagéré d'avancer que la pratique de l'oral est centrale dans *Dédales*. Il est vrai que l'utilisation de l'outil vocal s'est souvent révélée laborieuse et peu productive, ce qui ne fait pas de l'oral la compétence privilégiée. Mais cette compétence n'est pas non plus négligeable au sens où un forum vocal est effectivement mis à disposition des apprenants sur la plateforme, et que la grande majorité des activités conçues par les clermontois proposent une tâche de production orale. De plus, cette année, lors des sessions en présentiel dans le "contexte-*Dédales*", l'enseignante a favorisé l'expression orale en s'appuyant sur la plateforme, ou sur certains support proposés. Dans le "contexte-CAILE", qui ne met pas à disposition des apprenants de forum vocal, ou de système

alternatif de dépôt des productions, il fallait donc réfléchir au sort qui être allait être réservé à l'oral dans la nouvelle situation d'apprentissage. Nous avons rapidement pressenti, ma tutrice de stage et moi-même, le "sacrifice de l'oral" qui allait peut-être s'imposer dans le travail de transposition. Sur cet aspect là, donc, au même titre que sur la question de la médiatisation, nous avons été amenées à faire un certain nombre de choix.

### *3.2.3 Ressources dénaturées ?*

Pour que les ressources fonctionnent correctement dans le "contexte-CAILE", on pouvait être tenté de supprimer tous les éléments qui impliquent une vérification, une intervention extérieure, l'utilisation d'outils etc. Il fallait donc prendre conscience du risque de dénaturation des ressources si nous ne veillions pas à nous adapter et trouver des solutions. Car nous avons vite fait de passer du dispositif initial à un catalogue de ressources fermées basées sur une logique algorithmique (Guichon 2006) avec des exercices autocorrectifs, questionnaires d'appariement etc. On sait que mener l'activité d'apprentissage à cela aurait été vraiment réducteur, et il a fallu trouver des parades pour ne pas tomber dans le piège.

### *3.2.4 Niveaux de langue et compétences :*

Il est clair qu'il fallait également tenir compte de la question des correspondances (ou non-correspondances) de niveaux et compétences en langues entre nos pays respectifs. En effet, le Mexique n'étant pas un pays membre de la communauté Européenne, sa politique linguistique ne s'inscrit pas dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). Je rappelle brièvement les six niveaux de langues établis pas ce cadre unificateur, mais qui sont largement méconnus du public mexicain, étudiant ou enseignant : niveau introductif ou découverte ; niveau intermédiaire ou de survie ; niveau seuil ; niveau avancé ou utilisateur indépendant ; niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective ; et maîtrise. Toutefois, le CECRL propose une division plus classique, au moyen d'une arborescence initiale en trois niveaux généraux (A, B, et C), déclinés en sous-niveaux (A1/A2 ; B1/B2 ; C1/C2). Ces niveaux n'existent pas au Mexique. Ne disposant pas de cadre commun de référence, chaque institution s'adapte et fait ses propres choix dans l'établissement des niveaux de langues. A l'UAM-A, le programme d'apprentissage du français

s'étale sur neuf niveaux. (cf. Annexe électronique 1). Pour le travail de caractérisation des ressources et leur intégration à la base de données, il fallait donc veiller à adopter des termes auxquels tous les participants peuvent s'identifier.

En revanche, il n'y avait pas de grande harmonisation à effectuer au niveau des compétences. Si certaines appellations peuvent varier, la France et le Mexique s'entendent parfaitement sur les compétences définies autour de l'apprentissage des langues étrangères. Je pouvais donc à priori utiliser dans mon travail, et sans modification, les termes correspondant aux grandes compétences établies par le CECRL : Compréhension Orale, Compréhension Ecrite, Expression Orale, Expression Ecrite, Compétence Culturelle etc.

### 3.2.5 Question des auteurs

Durant mon stage, j'ai été confrontée à une question d'ordre éthique concernant l'exploitation et la modification des activités conçues dans le cadre du projet *Dédales*. En effet, la récupération des activités conçues par des étudiants de l'UBP depuis trois ans, et leur modification imposée par ma mission m'ont posées quelques cas de conscience. Avais-je le droit de posséder et modifier leurs productions alors qu'ils n'avaient pas été prévenus de la mission qui m'avait été confiée ? Ne devais-je pas faire connaître à l'UAM les noms des auteurs des activités ? J'ai donc essayé d'en savoir plus sur la question auprès de ma directrice de mémoire. Voici une partie de la réponse qui m'a été envoyée :

*Dans le projet Dédales, il a été convenu que les droits des activités réalisées à l'UBP seraient cédés à l'UAM sous réserve que l'UAM n'en fasse pas une exploitation commerciale et que les auteurs des activités soient crédités (nom, prénom, promo-année de master, UBP). Les étudiants étaient au courant de la chose (c'est pour cela que les activités étaient signées) bien que n'ayant pas signé de formulaire d'accord<sup>6</sup>.*

Devant l'ampleur que constituait la tâche de reprendre contact avec tous les étudiants clermontois pour les prévenir et ou demander leur accord, en sachant que certains ne seraient pas forcément joignables, nous nous sommes mis d'accord sur le fait que j'informerai de ma mission tous les étudiants dont on possédait encore un contact, et que chaque activité présente sur la base de données serait accompagnée

---

<sup>6</sup> Extrait de correspondance entre A-L Foucher et moi-même, sur un espace "stage-Mexico" créé sur *Clarotice*. Cet espace n'existe plus sur la plateforme aujourd'hui.

entre autres du nom de ses concepteurs. Nous avons également décidé de mentionner les étudiants de master 1 FLES de l'UBP sur la page de crédits figurant dans la base de données. Ceci permettrait ainsi une valorisation du travail de tous les participants clermontois au projet *Dédales*, tout en considérant que l'accord tacite passé entre eux et la coordinatrice française sur le projet au début de chaque année, suffirait à respecter les considérations éthiques qui se posent dans ce genre de situation.

Durant mon stage, à ce stade de la réflexion et avant de commencer le travail pratique sur les ressources et la base de données, j'étais donc consciente d'un certain nombre de problématiques qui se posent autour des ressources *Dédales* et du futur dispositif.

## **4 LES ETAPES DU TRAVAIL DE TRANSPOSITION**

Etant donné nos intentions et la mission qui m'a été confiée, nous partons du principe que toutes les ressources qui ont été réunies pour la création de la base de données sont pertinentes pour l'apprentissage du français. Dans le cadre de *Dédales*, leur présence sur la plateforme témoigne de leur pertinence, puisque dans le cas contraire, les évaluateurs de l'UBP ne les intègrent pas à la plateforme. J'ai en effet constaté dans les dossiers contenant les activités qui m'ont été envoyés que certaines activités n'avaient jamais été intégrées à la plateforme. Celles-ci présentaient par exemple divers problèmes techniques (non achevées, liens non valides etc.). Je ne pense pas non plus me tromper en affirmant qu'une activité très douteuse sur le plan didactique n'aurait pas été ajoutée aveuglément sur la plateforme. D'autant plus que les enseignants du master FLE impliqués dans le projet organisent un partiel avant chaque session *Dédales*, où les concepteurs clermontois leur présentent leur activité. Suite à cette présentation, dans le cas des activités les plus "faibles", les enseignants imposent une amélioration avant intégration à la plateforme. Les activités ont donc bénéficié d'une appréciation didactique, et sont a priori valables. Les suppressions ou modifications éventuelles s'expliquent donc par la problématique du changement de contexte, et non par le manque de pertinence des ressources sur le plan pédagogique. Sauf bien sûr de manière exceptionnelle, lorsqu'une consigne nous a semblé vraiment mal

formulée, ou une question peu pertinente pour l'objectif de l'activité. Cette précision me semble importante à faire au sens où mon travail n'était pas de juger de la qualité des ressources créées par les étudiants clermontois, mais bien de les transposer d'un contexte à un autre en opérant les modifications corrélatives à ce changement.

Le travail qui a été effectué durant ces trois mois de stage s'est déroulé en trois grandes étapes : la collecte et la caractérisation des activités *Dédales* depuis la première session en 2008 ; les modifications opérées sur ces activités en deuxième temps, et la création de la base de données en dernier lieu. Ces trois étapes se sont déroulées de manière relativement chronologique, même si les questionnements et la réflexion qui ont nourri ces trois étapes se sont manifestés sur la totalité de la mission.

Nous allons donc suivre la chronologie du travail effectué dans le présent mémoire, afin d'expliquer notre démarche, nos actions et réflexions depuis la récupération des ressources, jusqu'à la création de la base de données.

## **4.1 Récupération des activités et examen didactique**

### *4.1.1 Organiser et répertorier*

Dès mon arrivée à l'UAM-A, il a fallu commencer le travail de récupération et de comptabilisation des activités conçues dans le cadre de *Dédales*. J'ai choisi de les collecter une par une depuis leur création, en commençant de manière logique par les plus anciennes, soit les activités créées en 2008 et 2009. Je rappelle qu'à ce moment-là, les activités créées en 2010 n'étaient pas disponibles, la nouvelle session *Dédales* commençant à peine. Ces dernières ont été collectées, caractérisées, puis transposées dès que je les ai reçues, pendant le déroulement de la session *Dédales*.

J'ai tout d'abord établi un plan général des activités dont nous disposions, afin d'avoir une vision d'ensemble du matériel envoyé sous forme de fichiers par l'UBP. Il s'agissait de repérer dans chaque dossier combien d'activités étaient présentes, et par quel page (html/htm) on pouvait y accéder. Ainsi, par exemple j'ai établi pour un dossier quelconque :

*Dédales session 2007 :*

Nom du dossier : Excursions\_gourmandes

Activités présentes :

" Bon appétit": accessible par **bon-appetit.htm**

" Les Français à table": accessible par **Les\_Francais\_a\_table.htm**

" Pause gourmande": accessible par **pause-gourmande.htm**

*Figure 1 : Extrait du plan général de récupération des activités Dédales*

Pour une vision d'ensemble plus détaillée et centrée sur les contenus des activités, j'ai ensuite utilisé le programme *Excel*. Il m'a permis d'avoir une idée du nombre d'activités dont nous disposons, et constituait une bonne liste de départ pour commencer leur analyse. Ainsi, au début de mon stage, nous disposions déjà d'une trentaine de ressources seulement pour les sessions 2008 et 2009.

Activité par activité, j'ai tâché de collecter toutes les informations les concernant, de repérer leur composition et leur fonction. Ce travail de "*caractérisation des ressources*", un peu à la manière de Mangenot (2006) (taille, objectifs visés, compétences etc.) m'a permis par la suite de les "trier" selon un certain nombre de critères. Car l'intérêt de la constitution d'une base de données est d'offrir une réponse à une demande particulière et pas seulement de proposer un catalogue de ressources "en vrac" peu utile pour guider les apprenants dans leur apprentissage. Il faudrait donc par la suite mener un travail de réflexion sur les critères d'identification des activités les plus pertinents pour la future base de données.

Notons que ce travail s'est effectué en considération de la future base de données, au sens où nous collectons des informations susceptibles d'apparaître dans celle-ci.

Actuellement je dispose uniquement de la version finale du fichier *Excel* (ANNEXE II) qui propose une caractérisation définitive des activités après modification, avec les critères réels et nous intéressants à l'heure de leur intégration à la nouvelle base de données. C'est-à-dire que le fichier a évolué au fil du stage et des modifications

opérées sur les activités. Par exemple, au départ, pour une activité donnée, j'ai répertorié les compétences travaillées, mais dans la version finale du fichier *Excel*, apparaissent les compétences travaillées dans la version "transposée" de l'activité, c'est-à-dire après les éventuels changements ou modifications opérés.

A propos de chaque activité issue du dispositif *Dédales*, j'ai donc tâché d'identifier et de répertorier sur mon fichier *Excel* le titre, le thème, le niveau, les compétences, les objectifs, le matériel requis, les supports, l'auteur et la durée.

#### *4.1.2 Collecte et contenus sur Excel*

##### *Le titre*

A cette étape du travail, qui était plutôt un travail personnel d'organisation et de prise de connaissance du matériel, je me suis contentée de reprendre les titres des dossiers contenant chaque activité. Par exemple, pour un dossier nommé "tri\_des\_dechets\_et\_recyclage", j'ai nommé l'activité : *Tri des déchets et recyclage*. Par la suite, certains titres ont été modifiés, parfois pour être plus explicites, parfois encore pour éviter les répétitions.

##### *Le thème*

A l'origine, j'ai dégagé tous les thèmes abordés dans une même activité. En effet, pour une même activité, il y a rarement un seul thème de travail qui est proposé. Dans certaines activités les concepteurs ont par exemple choisi de développer un thème pour une compétence. Par exemple, l'activité nommée *La famille et les métiers* propose de travailler sur le thème de la famille, puis des métiers, et même sur les superstitions françaises (dans le cadre du forum interculturel proposé aux apprenants en "contexte-*Dédales*"). Ainsi, si nous prenons l'exemple de l'activité "Mai 68", réalisée pour la session *Dédales* de 2008, j'ai attribué à l'activité trois thèmes dans la première version *Excel* : *histoire, culture, révolution* (ANNEXE II). Nous verrons plus loin que nous avons ensuite choisi d'attribuer un seul thème pour chaque activité, pour des raisons pratiques par rapport à la base de données.

## *Le niveau*

Il s'agissait de repérer quel est le niveau de français requis pour pouvoir effectuer une activité. C'est une information capitale pour l'analyse et la prise de connaissance de toutes les activités, mais aussi pour l'orientation des futurs utilisateurs de la base de données. Si certains concepteurs avaient pensé à préciser à quel niveau correspondait leur activité, d'autres ne l'ont pas fait. Il a donc fallu estimer dans plusieurs cas le niveau de difficulté de l'activité. Pour cette tâche, j'ai pu bénéficier des appréciations et des compétences de Lucía Tomasini. Dans la première étape du travail, j'ai utilisé les niveaux établis par le CECRL. Plus tard, nous avons choisi de les adapter au public visé, en simplifiant les appellations. Nous reviendrons sur ces choix un peu plus loin.

## *Les compétences*

De la même façon que le niveau des activités, il est important de voir quelle(s) compétence(s) chaque activité permet de développer. Préciser que telle activité permet de travailler la compréhension écrite, ou telle autre la grammaire etc., est fondamental pour permettre aux utilisateurs de personnaliser leur apprentissage. Pour chaque activité, j'ai mentionné toutes les compétences activées. J'ai également consulté Lucía Tomasini sur cette question afin de vérifier que nous avons une perception commune des différents types de compétences, quel que soit notre cadre de référence. Par la suite, les choix terminologiques se sont orientés en faveur du public mexicain, pour qui la compréhension des différents critères de recherche sur la base de données était notre priorité.

## *Les objectifs*

Pour chaque activité, il fallait également identifier les grands objectifs pédagogiques. Ce travail n'était pas toujours facile, notamment parce qu'il relève d'une certaine subjectivité. En effet, si dans certaines activités, les objectifs étaient clairement définis, ou largement identifiables, dans d'autres cas, ils étaient flous ou trop nombreux et divers. Si au début, j'ai tenté d'établir des objectifs très larges pour anticiper d'éventuels regroupements d'activités par types d'objectifs, j'ai compris qu'il serait plus intéressant de dégager des objectifs précis chaque activité, afin d'offrir

des informations détaillées sur la base de données, et de répondre éventuellement à des demandes précises.

Ainsi, pour une activité donnée, figure une liste plus ou moins longue des objectifs proposés. Par exemple<sup>7</sup> :

- *Découvrir un événement historique français*
- *Comprendre et interpréter une affiche*
- *Apprendre et utiliser les connecteurs du discours*

### *Le matériel requis*

Cette information était surtout pertinente pour anticiper les éventuels problèmes d'utilisation et de réalisation des activités, dans le cas où un matériel spécifique serait requis, et non disponible au CAILE, lieu de résidence de la future base de données. Dans la plupart des cas, aucun matériel externe à l'ordinateur lui-même n'est nécessaire, mais il existe des cas où une production orale requiert un micro, ou encore des productions écrites devant être réalisées à partir d'un éditeur de textes (type Word). J'ai souhaité mentionner ces éléments pour identifier clairement les activités où il faudrait prendre en compte ces paramètres dans le travail de transposition des activités.

### *Les supports*

Pour chaque activité, il a fallu repérer les différents types de support de travail proposés (image, texte, vidéo, lien, etc.). Les identifier est important pour plusieurs raisons, non seulement parce que c'est une information susceptible d'orienter les étudiants dans leur recherche sur la base de données (selon leurs intérêts ou objectifs), mais aussi parce qu'il est important de repérer à quels types de supports nous avons à faire pour préparer et anticiper le travail de transposition. En effet, selon les supports présents, différentes problématiques sont susceptibles d'apparaître. Par exemple, là où une activité propose de travailler sur un support vidéo, il sera important d'en vérifier l'origine, la validité, et/ ou d'envisager son

---

<sup>7</sup> Extrait des informations collectées sur l'activité "Mai 68", (ANNEXE II).

extraction pour qu'elle puisse être intégrée comme ressource permanente sur la base de données.

### *La durée*

Théoriquement, chaque binôme clermontois avait pour tâche de concevoir une activité d'une durée approximative de 1h30. Mais dans certains cas, les activités ont été "parcellées" en plus petites séquences, pour répondre à une logique thématique, ou simplement parce que les concepteurs ont décidé de concevoir une page spécifique pour répondre à une compétence particulière. Dans d'autres cas, comme pour la session 2010, de petites activités de courte durée ont été créées pour s'adapter aux conditions imprévues de la nouvelle session. Nous avons déjà évoqué le fait que le niveau de français des étudiants s'est avéré être bien inférieur au niveau prévu, et les étudiants clermontois ont dû régulièrement proposer de nouvelles activités afin de ne pas laisser les étudiants sans travail. Ces activités que j'ai appelées "mini-activités", conçues "sur le vif", sont donc réalisables sur un temps estimé de 10 à 20 minutes. Une évaluation approximative du temps de réalisation des activités était donc nécessaire, pour nous aider dans notre classement des activités, mais aussi par la suite renseigner les étudiants sur le temps minimum requis pour la réalisation d'une activité. Au premier stade de l'analyse, je m'étais contentée de donner une estimation sur trois types d'activités : 40 à 90 minutes ; 20 à 40 minutes ; 10 à 20 minutes. Nous sommes revenus par la suite sur l'établissement définitif des critères de durée pour la constitution de la base de données.

### *Les auteurs*

J'ai déjà évoqué les questions de droits et d'utilisation des ressources conçues dans le cadre du projet *Dédales*. Il s'agit simplement de mentionner ici que j'ai indiqué dans le tableur *Excel* le nom des auteurs de chaque activité. Pour des raisons pratiques d'une part. En effet, il me semblait important de pouvoir rapidement identifier l'auteur d'une activité en cas de problème. Si j'étais amenée à contacter un groupe de concepteurs sur une question particulière, cette sorte de répertoire déjà établi me faciliterait sans doute la tâche. D'autre part, en vue de mentionner leurs noms sur la future base de données, de les rendre connus aux futurs utilisateurs de

la base de données, pour une juste valorisation et reconnaissance du travail effectué par les étudiants-concepteurs clermontois.

Toutes ces informations ont donc été dégagées à partir d'un travail d'observation et d'analyse opéré sur chaque activité, de façon méthodique et régulière. J'ai souhaité mener cette analyse activité par activité, même s'il était également possible de procéder par critère. A partir du fichier *Excel* établi, j'ai ainsi pu obtenir une vision d'ensemble des activités, et des principaux paramètres à prendre en compte pour chacune d'entre elles, notamment ceux impliqués dans le processus de transposition.

Parallèlement à ce travail de collecte d'informations effectué sur le tableur *Excel*, j'ai fait un certain nombre de remarques et commentaires sur chaque activité, sous forme de notes manuscrites. Il s'agissait de garder une première trace des différentes observations que j'avais pu faire, sur le bon fonctionnement des activités, exercices ou divers liens, les défaillances de certains autres, ou encore les différents points sur lesquels il ne faudrait pas oublier d'opérer des modifications.

Ainsi, pour une activité donnée, comme par exemple "La Chandeleur", voici les quelques notes qui ont été prises (ANNEXE III) :

- *Un texte (histoire et tradition de la chandeleur) + exo*
- *Vidéo recette des crêpes => OK (fonctionne) + 4 exos*
- *Raconter la Chandeleur au Mexique : PB => forum vocal...modifier mode de réalisation... ?*

Suite à ce travail de repérage et de prise de notes, j'avais déjà en tête plusieurs problématiques pour lesquelles je devais chercher et rencontrer des réponses claires. Nous avons déjà évoqué les principales problématiques relatives au projet de transposition d'un contexte à un autre. Dans ce cas, nous revenons plus précisément sur des problématiques internes aux activités, et donc concernant surtout le travail de modification à mener par la suite, mais toujours en lien avec les grandes problématiques du changement de contexte.

#### 4.1.3 Problématiques internes aux activités :

**Comment conserver l'intérêt des productions (orales et écrites) proposées aux étudiants alors que l'accompagnement et le feed-back tutorial existant en contexte-*Dédales* vont disparaître ? Quelles solutions pour éviter la suppression de toutes les tâches découlant sur une production orale ou écrite en contexte-CAILE d'autonomie... ?**

Nous évoquons là ce qui constitue sans aucun doute la plus grande problématique de notre travail de transposition : le "traitement des tâches ouvertes". En effet, à l'heure de l'observation et analyse des activités, j'ai rapidement compris que la question des productions à réaliser était problématique. Qu'elles soient écrites et orales, deux difficultés se posaient pour leur intégration dans le nouveau contexte : par quel moyen ces productions seraient réalisables ? Comment pourraient-elles être évaluées, ou au moins vues par une personne suffisamment expérimentée pour donner son avis sur les productions ? Je rappelle que les étudiants sont censés, en "contexte-CAILE", se déplacer en autonomie sur la base de données, et évoluer à leur rythme et de manière individuelle sur les activités de leur choix. Théoriquement, aucun système d'accompagnement ou de retour évaluatif n'a été prévu. A première vue donc, parmi les activités *Dédales*, toutes les tâches ouvertes devraient être supprimées, devant l'inutilité de faire réaliser quelque chose à l'apprenant sans qu'il n'obtienne un quelconque retour (de la part de l'ordinateur ou d'un enseignant). Pourtant, est-ce raisonnable de supprimer autant de tâches ouvertes qu'il y a d'activités depuis le début du projet *Dédales*, sous le simple prétexte du passage à l'autonomie. Après plusieurs discussions, Lucía Tomasini et moi-même ne pouvions nous résoudre à sacrifier ce type de tâches, très intéressantes par ailleurs, pour ne proposer au CAILE qu'un panel d'activités ne proposant que des exercices, conçus au moyen d'un générateur comme *Hot Potatoes*, ou des tâches fermées. Or sans dénigrer l'intérêt de ce type de tâches, souvent efficaces pour la compréhension, l'automatisation, la vérification etc., on ne peut oublier le fait que seules les tâches ouvertes permettent de réellement pratiquer la langue (Mangenot, 2006). Et je crois que cet objectif devrait faire partie de ceux qui motivent la création de la base de données au CAILE. Sans parler du fait que la plupart des activités *Dédales* perdraient toute leur essence et leur intérêt si l'on supprimait les tâches ouvertes qui les constituent.

La durée de mon stage étant relativement limitée, et mes compétences en conception multimédia ne me permettant pas de proposer de grands remèdes à cette problématique du retour sur les tâches ouvertes, nous avons décidé de les conserver, en proposant à chaque fois aux étudiants de consulter un enseignant ou un tuteur pour obtenir un retour sur une production écrite, et même orale. Il faut reconnaître que c'est espérer beaucoup de la motivation personnelle des étudiants, et de la disponibilité des enseignants et/ou tuteurs au sein et autour du centre de ressources. Mais je me suis tout de même assurée qu'il existait bien un système de tutorat en présentiel au centre de ressources, assuré par des professeurs de langue. Il m'a donc semblé possible d'orienter les étudiants désireux d'obtenir un retour sur leur production vers ce type de permanences.

**Que faire de toutes les marques de présence des concepteurs de l'activité dans l'activité elle-même (commentaire subjectifs, courrier électronique etc.) ?**

Les activités *Dédales* ayant été conçues dans le cadre d'un échange entre tuteurs et étudiants, les concepteurs - tuteurs sont parfois très présents dans l'activité qu'ils ont proposée. Au sens figuré du terme bien sûr. Je considère tous les éléments marquant leur présence comme des phrases de présentation, des photos, des courriers électroniques, des allusions au projet *Dédales* etc. Certaines de ces marques n'ont plus vraiment lieu d'être dans un contexte où la relation tutorale a disparue, et où il importe peu que les étudiants connaissent l'identité du concepteur puisqu'ils ne vont rien partager ensemble. De manière évidente, j'ai fait le choix de supprimer tous les éléments directement liés au "contexte-*Dédales*" (ex : *Bienvenue ! tu vas travailler avec nous pendant trois mois ; N'hésite pas à nous contacter, etc.*). Le changement de contexte implique que les activités soient "neutralisées" pour qu'il n'y ait pas d'incohérence avec le nouveau cadre. Dans le cas de marques d'énonciation moins fortes, comme des petites remarques d'encouragement, d'humour, je n'ai pas considéré utile d'opérer des modifications, ces marques d'empathie étant au contraire importantes pour rassurer et motiver l'étudiant. La seule condition était qu'elles ne fassent pas référence à *Dédales* dans sa dimension tutorale. En général, lorsque le nom ou la photo des concepteurs apparaissent sur le site, j'ai décidé de ne pas les supprimer à partir du moment où les allusions au projet *Dédales* n'apparaissent pas. Connaître l'identité des concepteurs n'est pas

indispensable, mais c'est quelque chose de courant sur de nombreux sites web, et cela ne contredit pas la nature du nouveau contexte.

**Comment conserver l'intérêt des activités basées sur des supports vidéos ayant comme source des sites comme You Tube, ou Dailymotion, alors que l'UAM-A bloque l'accès à ces sites sur le campus ?**

A mon arrivée à l'UAM-A, j'ai constaté qu'une réglementation censure l'accès à des sites de partage de vidéos comme *You tube* ou *Dailymotion*. Cette interdiction concerne la quasi-totalité du campus, notamment le Centre de ressources au sein duquel nous voulons intégrer la future base de données. Or, de nombreuses activités se basent ou basent une partie du travail sur des supports vidéo issus de ces deux grands sites. De son côté, Lucía Tomasini a tenté d'obtenir la levée de ces restrictions (je ne sais si sa demande a été acceptée à ce jour). Mais outre ce problème d'accès aux sites, il fallait de toute façon trouver un moyen de conserver en permanence ces vidéos au CAILE. On ne pouvait prendre le risque de subir les aléas des connexions internet, ni considérer naïvement que les liens vers ces vidéos sont "immortels". La solution la plus sage était donc de procéder à l'extraction de toutes les vidéos présentes dans les activités *Dédales*, afin de s'assurer de leur pérennité sur la base de données.

**Que faire lorsqu'un lien vers un site web quelconque n'est plus valide, ou n'existe plus ?**

Le problème de la pérennité des liens se pose également pour tous les liens vers des sites webs proposés dans nos activités (liens vers des dictionnaires en ligne, des sites de partage etc.). Il a évidemment fallu vérifier chacun de ces liens. Lorsque ceux-ci ne sont plus valides, dans certains cas il est possible d'en retrouver la trace et de les mettre à jour, ou de trouver un équivalent si l'information recherchée est la même. Dans d'autres cas malheureusement, c'est toute l'activité qui risque de s'effondrer, notamment si l'essentiel du travail à fournir se base sur ce lien inaccessible. J'ai donc conscience qu'il est possible de perdre certaines activités dont les liens ne sont pas valides, et pour lesquels il n'y a pas de recours immédiat.

Après évocation des problématiques majeures autour des activités à transposer, voyons donc les principales modifications qui ont été opérées pour permettre leur passage en "contexte-CAILE". Pour éviter les répétitions avec la partie précédente,

je présenterai quelques exemples précis d'activités pour illustrer les principaux types de changement.

## **4.2 Modifications des ressources pour la transposition en contexte-CAILE**

Parmi les modifications opérées sur chaque activité *Dédales*, nous pouvons distinguer des transformations de type "didactico-pédagogique", et des modifications de type "technico-ergonomique".

Les premières visent à améliorer la qualité des activités et surtout à les faire coïncider au nouveau contexte sur le plan de l'apprentissage et de la pratique du français. Les secondes, toujours en lien avec l'objectif du nouveau contexte, visent à rendre leur utilisation pratique, la plus intuitive possible et à assurer un accès permanent à des ressources capables de fonctionner de manière indépendante.

Pour effectuer toutes les modifications qui vont être présentées ci-dessous, Gerardo, le responsable du centre de ressources, m'a proposé d'utiliser le logiciel *Dreamweaver*. Un logiciel professionnel comme celui-ci permet de créer des pages web de manière intuitive, d'insérer du texte, des images, de gérer des pages pour en faire un site, et de transférer ce site sur un serveur.

Il m'a d'abord fallu appréhender cet outil, mais il s'est révélé plutôt facile d'utilisation. Une fois autonome avec l'outil, j'ai pu commencer à insérer dans le programme les pages internet de mon choix, et effectuer toutes les modifications nécessaires.

### **4.2.1 Transposition didactique et pédagogique**

Au niveau des modifications d'ordre général, et en lien avec ce que nous avons commenté précédemment, nous avons supprimé tous les éléments rappelant le projet *Dédales* et la dimension tutorale. Par exemple, nous avons supprimé les phrases du type "*Bonjour chers binômes !*", que l'on peut éventuellement remplacer par quelque chose de plus neutre, comme un "*Bonjour et bienvenue*". De même, lorsque les activités commencent par une présentation des objectifs et du travail prévu dans le cadre du projet *Dédales*, nous avons veillé à supprimer ou estomper toutes les allusions au projet lui-même, ne gardant que les informations en adéquation avec le nouveau contexte.

Pour la quasi-totalité des activités, il y a eu un remaniement des consignes, que ce soit pour les rendre cohérentes avec le nouveau contexte, les corriger ou les simplifier. Les principaux changements concernent les cas où les modalités de réalisation d'une activité ne sont plus adaptées au nouveau contexte. Par exemple, lorsqu'une consigne préconise de travailler par deux, ou de poster une production écrite sur la plateforme *Clarotice* (qui n'existe pas en "contexte-CAILE").

Dans ces cas là, nous avons tenté de réadapter le mode de réalisation des activités, et de modifier en conséquence les consignes. Concrètement par exemple, dans le cas des productions écrites, très nombreuses sur la totalité des trois sessions, nous avons déjà expliqué notre choix d'orienter les étudiants vers un tuteur ou un enseignant qui pourrait éventuellement vérifier celles-ci. Ce choix, certainement contestable, est en tout cas celui qui nous a semblé le plus plausible pour l'instant. En lien avec cette décision, chaque tâche de production écrite a donc été accompagnée d'une consigne du type : "*si vous le pouvez [ou tu peux, selon les activités et le choix initial de leurs concepteurs], faites vérifier votre travail par un professeur*"; "*si tu peux, montre ton travail à un professeur pour qu'il le corrige*". (cf "Dédales", Annexe électronique 5).

Pour les tâches proposant une production orale, pour éviter leur suppression totale, nous avons également tenté d'envisager des alternatives au dépôt sur forum vocal (un tel outil n'étant plus d'actualité en "contexte-CAILE"). Dans le cas où l'on attend une production de type "échange par deux" ou "petit dialogue" nous avons émis la possibilité que des étudiants viennent au CAILE accompagnés par des camarades, (pourquoi pas sous l'impulsion d'un enseignant pendant un horaire de classe?), et puissent jouer la situation ensemble. Un retour pourrait être envisagé auprès d'un tuteur ou d'un enseignant disponible. Dans le cas où l'étudiant serait seul, nous avons décidé de lui proposer d'imaginer la situation orale à l'écrit, et de montrer sa production à son professeur. Dans ce cas évidemment, l'objectif de départ de la tâche est dénaturé, mais ce "sacrifice" de l'oral fait partie des grandes problématiques de notre mission auxquelles il a fallu se résoudre, de par la nature du nouveau contexte. Cette alternative, aussi naïve qu'elle soit est en tout cas la seule possibilité envisageable momentanément et dans le temps qui nous était donné pour créer la base de données. Nous avons donc également adapté les consignes en

fonction de ces décisions, ce qui donne en général pour chaque tâche de production orale une consigne du type : "*A l'oral et par deux, jouez la scène suivante. Si vous êtes seul, imaginez et écrivez le dialogue. Si vous le pouvez, montrez votre travail à un professeur*" (cf. "Dédales", Annexe électronique 5)

J'ai déjà expliqué en première partie du mémoire que les activités multimédia conçues pour *Dédales* comportent généralement une "partie interculturelle". Théoriquement, il s'agissait de proposer un sujet déclencheur de réflexion et d'échanges sur les cultures représentées par le projet. Par exemple, dans l'activité "Les français à table" (2008), on propose de réfléchir et s'exprimer sur les pratiques alimentaires dans le monde ; dans l'activité "Juan et Laura cherchent un logement en France" (2009), on propose de réfléchir et de s'exprimer sur la situation des jeunes et du logement en France et au Mexique. (cf. "Trouver un logement en France", dans "Dédales" Annexe électronique 5). Dans le "contexte *Dédales*", ces propositions de réflexion devaient déclencher un certain nombre d'échanges écrits sur les forums prévus à cet effet (sous forme de petits messages sur la plateforme Clarotice), et dans l'idéal mener au développement d'une compétence interculturelle chez les participants. Nous ne discuterons pas ici de ces objectifs propres à *Dédales*, et de leur relatif succès. Nous pouvons toutefois souligner que ces différents sujets présentent un intérêt qui risquait d'être perdu dans le nouveau contexte, à cause de l'absence de forum d'échange. J'ai donc, par défaut, décidé de conserver ces différents sujets de discussion, et d'en proposer la réflexion sous forme d'une production écrite, ou d'un échange entre camarades dans le cas où l'étudiant ne serait pas seul, en préconisant la vérification par un enseignant ou tuteur disponible. Ainsi si le sujet de réflexion et les questionnements sont restés inchangés, le mode de production a été modifié, comme on peut le voir par exemple dans le cas de l'activité "Le Court à Clermont" (2008) (ANNEXE IV). Là encore, nous nous sommes adaptées au mieux, tout en ayant conscience de la perte de l'objectif initial due au changement de contexte.

Je tiens à préciser que l'outil que nous avons créé au CAILE, bien qu'il soit envisagé comme un outil de travail en autonomie, n'exclut pas une exploitation par les enseignants dans le cadre d'un cours, et offre ainsi un ensemble de possibilités que l'enseignant peut librement adapter à ses propres objectifs. Ainsi, ce que nous

préconisons (tel ou tel mode de réalisation de telle activité) n'est pas définitif, et chacun peut s'approprier une tâche à sa manière. Nous avons simplement envisagé le cas de l'étudiant totalement autonome pour qui sur certains types de productions, lorsque l'ordinateur ne fournit pas le retour nécessaire, un retour pédagogique est nécessaire pour une réelle efficacité de l'apprentissage.

Sur le plan purement pédagogique il m'est arrivé d'étoffer une consigne peu explicite, d'y ajouter une remarque d'encouragement ou d'humour si nécessaire, mais en général, je n'ai pas touché à la nature des consignes. D'une part car cela relève d'appréciations très subjectives, et d'autre part parce que je n'en avais pas le temps.

D'une manière générale, j'ai tenté d'harmoniser au mieux le discours et de le rendre le plus accessible possible, en assurant une bonne transition entre chaque tâche lorsque ce n'était pas le cas. Mais je rappelle encore que le contenu n'avait généralement pas lieu d'être transformé, et qu'un travail de jugement purement didactique des activités, bien qu'intéressant et parfois utile, n'était pas possible sur le temps dont je disposais. Il a seulement été fait dans le cas de petites incohérences. Par exemple, j'ai le souvenir d'avoir remanié une tâche de l'activité "Le cinéma dans le monde". Celle-ci, parmi une multitude de tâches et exercices, proposait un travail sur le film *Le bannissement* (de Andrei Zviaguintsev). Il s'agit d'aller consulter le synopsis du film sur un site spécialisé sur le cinéma. On demandait ensuite de donner un avis personnel sur le film. La consigne m'a paru confuse, formulée d'une manière qui pouvait laisser croire qu'il fallait avoir vu le film pour répondre aux questions : "*Fais la critique du film : décris ce que tu as retenu de l'histoire du film; décris ce qui t'a plu ou déplu dans ce scénario*". Un remaniement de la production attendue et de la consigne a donc été fait. (ANNEXES V et VI)

Enfin, il va de soi que toutes les fautes d'orthographe, ou de frappe ont été éliminées, même si nous ne sommes jamais à l'abri d'un oubli !

#### *4.2.2 Transposition technique et ergonomique*

Sur le plan technique, des modifications ont été faites en conséquence de certains choix didactiques évoqué précédemment, d'autres en lien direct avec les besoins du nouveau contexte.

## *Vérification des liens*

On sait bien que l'Internet est un lieu extrêmement dynamique, qui évolue à une vitesse folle, et dans lequel les sites se font et se défont de manière incessante. Or, pour l'intégration des activités, déjà "anciennes" pour certaines, dans la base de données, j'ai dû passer au crible tous les liens extérieurs vers des sites web. Pour rendre compte de leur viabilité, ou trouver une solution dans le cas contraire. Durant la période de mon stage donc, j'ai pu faire état du bon fonctionnement des liens externes présents dans les activités, et retrouver ces liens ou opérer des changements lorsque ceux-ci n'étaient plus viables. Dans un seul cas, la défaillance d'un lien m'a empêché de poursuivre les modifications sur une activité, "La Corrida", (cf. "La Corrida" dans "Dédales\_anciennes", Annexe 4) que j'ai malheureusement laissée de côté. Celui-ci menait vers le site d'une organisation, dont l'article qui nous intéresse n'était plus disponible. Il aurait fallu recréer une tâche entière à partir d'un article similaire, ce qui demandait plus de temps, et ne rentrait pas vraiment dans le cadre de mon travail. Mais rien n'empêche d'envisager une nouvelle didactisation dans le futur si le projet de création de la base de données s'étend et s'ouvre aux futures sessions *Dédales*.

Dans tous les cas, le fait que nous ayons à faire à des activités utilisant le réseau Internet obligera à des mises à jour régulières des sites, pour qu'il n'y ait pas de problème au niveau des liens proposés dans les activités, bien que nombre d'entre eux, donnant accès à des sites très reconnus et utilisés comme des dictionnaires en ligne, ne soient pas réellement menacés.

Au niveau des liens internes aux activités, j'ai également été amenée à faire quelques corrections. Par exemple dans les cas où un bouton ne dirige pas sur la page correspondante, ou si un bouton mène sur un lien mort (les indications sur la page cible de l'activité ayant certainement été mal rentrées). Ces corrections d'ordre purement technique sont facilement opérables. Elles participent à assurer le bon déroulement du déplacement intuitif de l'étudiant sur chaque activité. Dans les cas où une activité me semblait peu intuitive, il est m'arrivé de rajouter un lien de retour au menu principal, ou de retour à un point précédent etc. Il s'agissait là de rendre le plus aisé possible le déplacement et le suivi logique de l'activité aux étudiants.

Concernant les vidéos, qui constituent un support très utilisé par les concepteurs clermontois, leur accès est parfois compromis par des réglementations propres à l'UAM-A que j'ai évoquées précédemment. C'est en tout cas un fait pour les vidéos issues des sites *You Tube* et *Dailymotion*. De même, d'une manière générale, ces supports, lorsqu'ils n'ont pas été extraits dans l'activité, et qu'ils sont en fait intégrés au site sous la forme d'un lien vers leur source, sont menacés de disparition. Par exemple, un extrait de journal ou de magazine télévisé n'ont pas une durée de vie illimitée sur la toile. Or, nos activités perdurent, c'est l'objectif de leur regroupement sur une base de données, et il est donc important que les supports sur lesquelles elles se basent perdurent avec. J'ai donc procédé à une extraction de chaque vidéo répertoriée sur les trois sessions *Dédales*. C'est-à-dire que j'ai téléchargé toutes les vidéos à partir du site d'origine, afin de les "implanter" de manière durable dans les activités. L'avantage supplémentaire est que ces vidéos seront visibles même en cas de défaillance du réseau internet (ce qui n'est pas le cas en revanche pour les liens dont nous parlions précédemment). Ce travail, sauf exceptions, s'est avéré relativement simple, puisque j'ai eu la chance de retrouver assez facilement chacune des vidéos utilisées dans les activités (ces vidéos étant généralement connues ; publicité, court-métrages, etc. ou publiées sur des sites très fréquentés donc facilement identifiables).

Voici donc les principales interventions qui ont été les miennes au niveau technique, mes compétences en la matière étant tout de même trop limitées pour opérer des changements extraordinaires notamment sur le plan ergonomique. Je n'ai en aucun cas eu l'intention de juger de choix tels que les choix de couleurs, d'organisation des liens, de mise en forme des pages, etc. Il m'est exceptionnellement arrivé de modifier une typographie trop discrète ou trop criarde, ou de choisir un coloris différent dans le cas où une consigne ne ressortait pas suffisamment sur le fond d'écran. Des changements pratiques donc, en aucun cas esthétiques, ces derniers relevant d'appréciations extrêmement subjectives.

### *4.2.3 Le cas des mini-actividades*

J'évoque rapidement à part le cas des petites activités conçues "sur le tas" durant la session 2010, (cf. "dedales\_10" dans "Dédalles", Annexe électronique 5) et dont j'ai déjà parlé. Je rappelle que cette année, le niveau général des étudiants mexicains

étant bien inférieur au niveau de départ annoncé, les concepteurs clermontois ont dû faire preuve d'adaptation et de rapidité pour proposer chaque semaine des activités afin que les étudiants les plus faibles ne soient pas en reste. Dans un temps aussi limité, il leur était évidemment impossible de constituer de nouveaux ensembles d'activités élaborées autour d'un scénario, avec plusieurs tâches, sur le modèle des premières. Mais ils sont parvenus à créer chaque semaine de petites activités ou de petits exercices, courts et simples, directement réalisables sur la plateforme *Clarotice*. Ces "mini-ressources", souvent axées sur un point de grammaire, ou une petite production écrite, ont également fait l'objet d'une analyse. Elles ont, au même titre que les autres activités, toute leur place dans la base de données. J'ai donc également récolté toutes ces activités. Parce qu'elles avaient selon moi un profil très similaire, (support, questions, production/ ou strict exercice), j'ai souhaité harmoniser leur structure afin d'en faire une activité "type". Chaque activité tient sur une page *html*. La police, la typographie, les coloris etc. sont les mêmes. Ces "mini-activités" se présentent donc de la même façon, et permettront selon moi une rapide familiarisation par leurs utilisateurs (c'est moins évident pour les grandes activités, dont la forme a dépendu du choix de ses concepteurs). Par ailleurs, de la même façon que pour les autres activités, j'ai adapté les consignes au nouveau contexte, proposé de consulter une personne ressources pour obtenir un retour sur une production, et ajouté un lien vers un dictionnaire en ligne et un traducteur en ligne en bas de chaque page. Ces activités se destinant à des débutants ou faux-débutants, nous avons cru utile de proposer une traduction des consignes, dans la mesure où la consultation est supposée être en autonomie, et donc pour éviter les problèmes de compréhension. Il serait dommage qu'un étudiant quitte l'interface sans même avoir commencé l'activité, parce qu'il est effrayé de ne rien comprendre, ou pas certain d'avoir compris ce qui lui est demandé... J'ai effectué ces traductions avec l'aide de Lucía Tomasini. Un aperçu d'une de ces mini-activités est disponible en ANNEXE VII.

Il est important de préciser que ces activités ne sont en aucun cas interactives. Si sur le plan didactique on ne peut les remettre en cause, il est cependant regrettable qu'elles ne présentent pas la possibilité de travailler directement sur le support multimédia. Elles impliquent obligatoirement l'utilisation d'un éditeur de texte et/ou d'un cahier et le retour n'est pas automatique, mais doit être cherché auprès de

quelqu'un. On comprend encore une fois que cette question des retours est le grand fléau de ce travail de transposition.

### **4.3 La constitution de la base de données**

J'introduirai cette partie avec la liste des informations que nous avons compilées à propos de chaque activité, et que nous avons souhaité faire apparaître sur la base de données. Cette liste s'apparente évidemment à la liste effectuée lors de la première analyse effectuée sur le fichier *Excel* en première partie de stage, mais les modifications effectuées pour chaque activité lors du travail de transposition ont forcément impliqué la modification de certaines informations. Nous souhaitons donc pour chaque activité mentionner le titre, les auteurs, le thème, le niveau, la durée, les objectifs, les supports, le matériel requis, ainsi que l'URL (localisateur de ressource) de l'activité. Avant de détailler et expliquer nos choix d'organisation de base de données, je m'arrête un instant sur le fonctionnement général d'une base de données.

#### **4.3.1 Qu'est-ce qu'une base de données ?**

Pour créer une base de données, ou plus justement participer à sa création, il me fallait d'abord comprendre ce que c'est exactement, à quoi cela sert et comment cela se construit. J'ai heureusement pu bénéficier pour cela de l'aide de Gerardo Perez, responsable du centre de ressources et concepteur informatique, qui a gentiment accepté de me consacrer un peu de temps sur ces questions techniques. Il m'a d'abord installé toutes les fonctions et programmes nécessaires à la création de la base, puis initiée aux outils et aux principes généraux de fonctionnement d'une base de données. Sur ces questions pour le moins abstraites, en tout cas de mon point de vue, le passage par la schématisation et l'arborescence s'est révélé très utile, tant pour pallier à mon manque de connaissances en terme de langage informatique, que pour assurer une bonne intercompréhension, même si mon niveau d'espagnol m'a généralement permis de communiquer aisément, et sans malentendus.

Pour comprendre comment fonctionne une base de données, j'ai parcouru le livre de Perez (2002) sur la terminologie *Acces*. Beaucoup de choses resteront très floues, mais j'ai pu dégager les éléments basiques et nécessaires qui m'ont permis de collaborer dans la mesure de mes possibilités à la construction de la base de

données. Je n'ai ici ni la capacité ni l'intention d'expliquer tous les principes techniques et informatiques de constitution d'une base de données. Cependant il me semble nécessaire de présenter en quelques lignes la terminologie basique et le fonctionnement général d'une base de données.

Une base de données est un ensemble de données regroupées entre elles, une "*entité dans laquelle il est possible de stocker et structurer un grand nombre d'informations*", en évitant au maximum les redondances. (Site web : *commentçamarche.net*). Elle permet de mettre des données à la disposition d'utilisateurs pour une consultation, une saisie ou bien une mise à jour, et présente l'avantage d'être accessible à plusieurs personnes simultanément. Dans notre cas, il s'agit donc d'une entité regroupant un ensemble d'informations descriptives et explicatives sur les activités multimédias que nous souhaitons mettre à disposition des étudiants. L'utilité de la base se justifie dans le fait que de nombreuses activités présentent des caractéristiques communes, et que nous pouvons les regrouper sous des champs communs d'information. Du côté des concepteurs, cela permet surtout d'éviter de rentrer des centaines de fois les mêmes informations, chaque fois que l'on souhaite intégrer une activité sur les ordinateurs du centre. Du côté des utilisateurs, cela offre la possibilité de consulter une sorte de "catalogue d'activités", et de faire un choix précis en fonction de critères de recherche spécifiques.

Pour gérer une base de données, il faut utiliser un système de gestion de base de données (SGBD), qui permet d'accéder aux données de façon simple, qui autorise l'accès aux informations à de multiples utilisateurs, et qui permet de manipuler les données présentes dans la base de données (insertion, suppression, modification).

Le langage informatique utilisé pour notre base de données est un langage spécifique appelé *SQL (Structured Query Language)*.

Une base de données se constitue à partir de tables, chaque table étant elle-même composée d'un certain nombre de champs, dans lesquels se trouvent des informations. Il faut définir une table centrale à partir de laquelle seront créés d'autres tables qui seront mises en relation afin de "croiser" entre elles toutes les informations. Chaque table porte un nom précis. Par exemple dans le cas de notre base de données, la table principale est nommée *actividades (activités)* et contient tous les critères retenus pour identifier les activités multimédias qui y seront

intégrées (ANNEXE VIII). Chaque critère retenu fait ensuite l'objet d'une nouvelle table dans laquelle nous avons placé les différentes possibilités autour de ce critère.

Nous pouvons donc, grâce à la création d'une base de données, regrouper et compiler toutes les informations dont nous disposons sur chacune des activités *Dédales*. Ces informations, classées selon des critères de sélection établis en amont (titre, niveau etc.) sont évidemment susceptibles de se répéter. Plusieurs activités présentent par exemple les caractéristiques communes de s'adresser à un niveau intermédiaire, de traiter tel objectif et de travailler telle compétence. L'intérêt est alors que le programme de gestion de la base de données identifie tous les critères communs aux activités et les regroupe en fonction. Théoriquement, dans la version que nous avons imaginée, l'utilisateur se verrait alors offrir toutes les possibilités d'apprentissage à partir d'un ou plusieurs critères l'intéressant. Par exemple, si un étudiant souhaite faire une activité sur le thème de la *gastronomie*, et qu'il est de *niveau débutant*, il fera une recherche en sélectionnant ces deux informations sur la base de données, laquelle fournira les résultats correspondant à sa recherche, en proposant le nom de toutes les activités remplissant ces deux critères. Il faut donc fournir une interface à l'utilisateur lui permettant de visualiser des données en fonction d'une recherche croisant les critères.

La création de cette interface s'est faite à partir de la base de données. Voyons donc d'abord comment est structurée notre base de données, les critères de sélection des activités retenus et les informations supplémentaires que nous avons souhaité mentionner à propos de chacune.

#### *4.3.2 Organisation choix opérés pour le CAILE*

A ce moment-là du stage, une réflexion plus intense s'est établie. Nous avons déjà opéré les modifications sur les activités, dégagé un certain nombre d'informations au sujet de chacune. Il fallait donc décider dans quelles mesures elles pouvaient être pertinentes pour les futurs utilisateurs de la base de données, et les organiser en fonction. Avant même la création de l'interface, nous devons donc imaginer, visualiser les possibilités d'accès aux activités, et le scénario proposé pour le choix d'une activité par l'utilisateur.

Nous avons commencé par définir les grands critères de sélection. La question à se poser était alors : "quel(s) est/sont selon moi le(s) critère(s) essentiel(s) pour choisir une activité qui m'intéresse parmi un ensemble d'activités?". Nous avons fait le choix de limiter ces critères en nombre. En effet, toutes les informations dont nous disposons à propos de chaque activité ne nous semblaient pas déterminantes dans le choix d'une activité. Par exemple, le *matériel requis* n'est sans doute pas le critère qui intéresse le plus un étudiant désireux de progresser en français. C'est selon nous un type d'information pratique, nécessaire, mais pas déterminant. Nous avons donc retenu trois grands critères d'entrée : le thème, le niveau, la compétence.

### *Le thème*

Il en va évidemment des centres d'intérêts personnels ou des besoins particuliers de l'utilisateur. Que l'étudiant se connecte sans objectif particulier, ou qu'il ait une intention précise, en rapport avec un cours, une demande académique, le thème est déterminant dans le choix de son activité. Il était donc important que nous ayons pu dégager un thème central pour chaque activité, et que la liste de ces thèmes apparaisse dans la base de données. Inutile de préciser que plusieurs activités répondent à un même thème, d'où l'intérêt de la base de données. A l'heure actuelle, ces thèmes sont au nombre de 21 (ANNEXE VIII). Parmi les plus récurrents, nous pouvons par exemple mentionner la *gastronomie*, ou la *description personnelle*. Ils ont été intégrés à la table *temas* dont voici la structure sur la base de données :

<b>Enregistrements</b>	<b>te_nom</b>
1	Alphabet
1	Café
1	Cinéma
1	Clermont-Ferrand
1	Couleurs
1	Description Personnelle
1	Endroits
1	Environnement
1	Evénements

1	Gastronomie
1	Histoire
1	Humour
1	Les goûts
1	Littérature
1	Logement
1	Métiers
1	Paris
1	Peinture
1	Point Grammaire
1	Se Présenter
1	Voyage

**Tableau 1: table des "thèmes", extraite de la base de données**

Je précise que nous avons également créé une table de thèmes traduite en espagnol, afin que les étudiants de niveau faible en français disposent s'ils le souhaitent d'une traduction de ces thèmes. Nous avons d'ailleurs effectué la traduction dans les deux langues pour la grande majorité des informations autour des activités. Je reviendrai rapidement sur cette question quand je parlerai de la constitution de l'interface.

Venons-en maintenant au deuxième critère de recherche sélectionné : le niveau.

### *Le niveau*

Il est sans doute le critère le plus indispensable. Il va de soi que l'apprentissage du français ne peut se faire que si l'on travaille à son niveau (ou du moins dans une zone relative par rapport à son niveau), à son degré de compétences. Chaque étudiant doit donc pouvoir choisir une activité dont le niveau de difficulté est précisé antérieurement, pour qu'il n'y ait pas de surprise. J'ai déjà dit que les activités multimédias ont été conçues sur la base des niveaux du CECRL. Ce sont eux que j'ai pris en considération pour leur analyse et leur classement. Cependant, j'ai dû reconnaître que ces niveaux, s'ils sont connus de Lucía Tomasini et des enseignants qui ont été initiés à la didactique du FLE, ne signifient rien pour les apprenants du français de l'UAM-A. Nous avons donc adapté ce critère aux habitudes locales, afin d'être en parfaite cohésion avec les habitudes et conception du public cible. Nous

avons donc choisi le classement le plus classique et général possible : *débutant, intermédiaire, avancé* (ANNEXE VIII). D'abord parce qu'on ne peut strictement les enfermer dans une catégorie de niveau, certaines tâches au sein d'une même activité répondant d'un niveau de difficulté différent. Ensuite par ce que nous considérons que ces activités ne sont pas figées, et que chacun est aussi susceptible de les aborder différemment, selon son niveau ou ses objectifs personnels. Nous avons donc simplement voulu donner la tendance, dans le but d'orienter le public.

### *Les compétences*

Voici donc le dernier critère de recherche pour la sélection d'une activité. Après analyse et modification des activités, nous avons identifié 9 types de compétences (ANNEXE VIII) :

<b>Enregistrements</b>	<b>co_nom</b>
1	Compétence Culturelle
1	Compétence Discursive
1	Compétence Grammaticale
1	Compétence Lexicale
1	Compréhension Ecrite
1	Compréhension Orale
1	Orthographe
1	Production Ecrite
1	Production Orale

**Tableau 2 : table des compétences extraite de la base de données**

Ces compétences ont également été inspirées des compétences établies par le CECRL, et sont dans ce cas tout à fait reconnaissables par notre public. Nos choix sont largement discutables. Mais nous avons essayé d'identifier les principaux axes de travail proposés dans les activités, et de relever dans chaque cas la compétence activée. Il est évident qu'une activité contient plusieurs compétences, et nous n'avons pas souhaité, au même titre que pour les thèmes, dégager une compétence centrale pour la simple et bonne raison qu'elle est souvent très difficile à dégager. Pour chaque activité, donc, nous avons attribué un certain nombre de compétences. Si un étudiant veut faire de la grammaire, il sélectionnera donc le champ *compétence*

*grammaticale*, et sera ainsi orienté vers la liste des activités proposant de travailler la compétence grammaticale entre autres choses.

Nous pouvons désormais imaginer la procédure à effectuer pour accéder à une activité :

L'utilisateur, sur l'interface de la base de données, choisit une entrée dans les activités : par thème, par niveau ou par compétence. Ayons en tête que ce choix n'exclut pas ensuite l'accès aux autres informations. Mais ce premier choix permet déjà de dégager toutes les activités qui répondent à ce premier critère. Vu l'état d'avancée actuel de la base de données, l'utilisateur se retrouve directement face à une liste d'activités correspondant à son premier critère de recherche. Il peut alors consulter une sorte de "fiche d'identité", qui donne toutes les informations utiles à propos d'une activité. Idéalement, j'aurais aimé que nous permettions aux utilisateurs d'effectuer une recherche multicritères (les trois critères retenus et évoqués précédemment seraient déterminés simultanément, ou l'on pourrait affiner davantage après chaque sélection de critère) pour une recherche plus affinée. Mais mon stage est arrivé à son terme avant la finalisation de la base de données, son concepteur étant également occupé à d'autres tâches, ce qui explique que le travail n'ait pas été aussi rapide qu'escompté. Je reviendrai sur cette question en toute fin de mémoire.

Pour finir cette partie je souhaite simplement mentionner que nous avons procédé au "remplissage" de la base de données à partir de toutes les informations collectées sur *Excel* après modification des activités (ANNEXE II). Entrer ces données dans la base est un travail quelque peu monotone, mais largement facilité par le système de gestion de la base, puisqu'elles sont intégrées sous formes de codes que la base de données se charge de décrypter. Les seules données qui ont du être entièrement entrées sont les objectifs des activités, puisque chaque activité a ses propres objectifs et qu'il est difficile d'en faire des critères généraux de reconnaissance d'une activité. Au total, nous avons pu comptabiliser et regrouper sur la base de données les caractéristiques de 60 activités *Dédales* durant mon stage.

Je passe enfin à la construction de l'interface qui hébergera notre base de données. A l'heure où je m'exprime, la base de données n'est pas encore en ligne.

## **4.4 La création de l'interface de la base de données**

Je souhaite préciser avant de commencer cette partie qu'à la fin de mon stage, l'interface de la base de données commençait seulement à prendre forme, et qu'à ce jour, elle est toujours en cours de conception. Je vais donc surtout parler de ce qui a été fait et de ce que nous désirions faire à l'heure de mon départ du Mexique. Il est probable depuis que des évolutions ou remaniements aient eu lieu, dont je n'aurais pas forcément connaissance, bien que je sois toujours en contact avec Lucía Tomasini, et que j'ai pu dernièrement voir une version récente de l'interface.

### **4.4.1 Organisation générale**

#### ***La page d'accueil***

Comme sur toute interface, il y a des éléments incontournables, comme la page d'accueil (ou menu). C'est sur cette page (ANNEXE IX) que figure le titre de la base de données, le logo choisi pour représenter celle-ci, les logos des institutions concernées par le projet (logos des universités). Le titre général de la base de données, *Alternativa Didáctica de Mediación y Mediatización para la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en Red*<sup>8</sup>, a été déterminé par Lucia Tomasini. Il conviendrait peut-être de préciser que l'on s'intéresse à la langue française, étant donné que nous proposons des activités pour l'apprentissage du français. L'accès à trois nouvelles pages est disponible à partir des boutons *Bienvenue*, *Activités* ou *Crédits*, placés en évidence au centre de la page, dans un encadré noir. Pour chaque page de l'interface, le graphisme est le même. C'est-à-dire que le modèle de la page d'accueil est le modèle de base qui se répète d'une page à l'autre, l'encadré noir servant de cadre pour placer l'information nouvelle. C'est aussi dans cet encadré que s'inscriront les "fiches" d'informations de chaque activité. Nous pouvons voir ici ce modèle de fond d'écran :

---

<sup>8</sup> Alternative Didactique de Médiation et Médiatisation pour l'Enseignement-Apprentissage des Langues en Ligne.



### *La page de " Bienvenida "*

Dans l'encadré central, est situé un texte de bienvenue muni d'un champ déroulant, destiné aux utilisateurs de la base de données (ANNEXE X). Rédigé en collaboration avec Lucía Tomasini, il a pour vocation d'expliquer l'origine du projet, et de justifier son intérêt pour l'apprentissage du français. Cette page de bienvenue est rédigée en espagnol, à l'intention des utilisateurs hispanophones. Je me dis maintenant qu'on aurait également pu envisager en parallèle une traduction de cette *Bienvenue* en français, étant donné que c'est la langue cible du projet.

### *La page des " Credits "*

Il est évidemment important et de règle de citer toutes les personnes qui de près ou de loin ont contribué à la naissance de ce projet. En général, on réunit tous ces acteurs dans une page de crédits. C'est ce que nous avons fait dans la page intitulée *Credits* (ANNEXE XI). A l'heure actuelle cette page présente les acteurs des deux institutions en jeu, la UAM-A d'abord, puis la UBP ensuite. La règle veut que l'on cite d'abord les personnalités administratives, sans l'autorisation et le soutien desquelles un projet comme celui-ci n'est possible. Puis viennent les acteurs directs. J'ai pu revoir Lucía Tomasini depuis la fin de mon stage, et rediscuter avec elle sur cette question des crédits. Nous avons réalisé qu'il était important de mentionner à titre général les étudiants des promotions de master 1 de l'UBP, pour leur travail de

conception d'activités, même si leur nom apparaît sur la fiche de l'activité qu'ils ont conçue. Lucia a donc fait rajouter à Gerardo en fin de page : "*Avec la collaboration des étudiants du Master 1 DLC-FLE de 2007-2008, 2008-2009 et 2009-20010*". (ANNEXE XI). Elle n'est pas réellement satisfaite de ce que nous avons pour le moment, et voudrait davantage valoriser les acteurs directs de la naissance de cette base de données. Elle pense qu'il est nécessaire de différencier le corps institutionnel, à insérer dans une partie "crédit", et les concepteurs directs dans une partie "à propos" selon ce que l'on peut voir sur tous les sites internet actuels.

#### *4.4.2 Réflexions générales*

##### *Choix de langue*

Sur l'interface, nous avons choisi de faire valoir les deux langues en présence, en traduisant les boutons dans les deux langues, de la manière suivante :



Cette base étant destinée à un public apprenant hispanophone, l'espagnol semblait devoir primer. Mais nous avons en tout cas souhaité que le français soit représenté en tant que langue cible de l'apprentissage. Pour la plupart des informations sur les activités, la double traduction a également été faite. C'est comme nous l'avons déjà vu un moyen de rassurer les débutants, puis un moyen de rappeler que ce projet est issu de la rencontre entre deux langues et deux cultures.

##### *Graphisme et ergonomie*

Concernant le graphisme pur de l'interface, les décisions sont largement revenues à Gerardo Perez, étant donné ses compétences en la matière. Il a donc imaginé le graphisme de l'interface, choisi les couleurs, conçu le logo du projet etc. Toutefois, ces décisions n'ont jamais été validées sans la prise en compte de nos propres opinions et suggestions. N'ayant aucune connaissance en matière de graphisme, nous nous sommes laissé porter par les idées de Gerardo, tout en veillant à ce qu'elles répondent à la logique du projet et de l'apprentissage du français. Par

exemple, l'image de fond d'écran, d'une jeune personne travaillant sur un ordinateur se voulait représentative de l'idée d'apprentissage autonome en ligne (ANNEXE XI).

Nous sommes très satisfaits du logo représentatif de la base de données, visible en haut des pages de l'interface. Nous l'avons créé ensemble, Gerardo et moi-même, après visionnage de quelques unes de mes propositions. Lucia m'avait en effet proposé d'imaginer aussi de mon côté un logo. Mais le résultat fut peu concluant. Mon logo était un peu naïf, stéréotypé et vivement coloré (ANNEXE XII, "logo1"). J'ai cherché à m'inspirer de l'ambiance de la plateforme des sessions du projet *Dédales* tutoré, de la dimension conviviale et humoristique ressentie, surtout sur celle de la session 2010 (dans laquelle apparaissaient des dessins humoristiques). Mais pour une base de données prévue pour un centre de ressources universitaire, il fallait penser à quelque chose de plus sobre et plus académique. Nous avons donc adopté un logo à partir des propositions de Gerardo. Cette expérience fut très formatrice, et j'ai pu voir que la sobriété et la subtilité restent quand même les ingrédients essentiels à la création d'un logo accrocheur. Le résultat final du logo est visible en ANNEXE XII ("logo2"). Et je reste satisfaite de m'être essayée malgré moi à la création graphique. Dernièrement, Lucia et Gerardo ont modifié ce logo en lui ajoutant la mention *Mexico*, (ANNEXE XII, "logo 3") afin de rendre possible et propre à l'UAM-A l'emploi de l'appellation *Dédales* sur la base de données. Je n'ai pas eu l'occasion de prendre part à ces questions de droits autour du nom du dispositif *Dédales*, mais il semble effectivement logique que l'appropriation du nom tel quel ait pu poser des problèmes, le projet n'ayant pas été créé, ni coordonné par Lucía Tomasini seule.

Pour terminer, venons-en aux éléments centraux de l'interface que constituent les "fiches de renseignement" sur les activités. Je parlerai ici de ce qui était prévu avant mon départ, et donc des décisions auxquelles j'ai pu prendre part.

### *Les "fiches" d'activités*

Pour chaque activité, nous avons souhaité mettre à disposition des utilisateurs une sorte de "fiche d'identité". Elle regroupe les principales informations que l'on peut souhaiter obtenir à propos d'une activité, et que nous avons collectées dans la base

de données. Ainsi, on y trouve le titre de l'activité, le nom de ses auteurs, le thème général auquel elle correspond, ses compétences et les objectifs, le matériel nécessaire et les supports utilisés dans l'activité. On peut consulter la capture d'écran d'une de ces fiches, en cours de réalisation (ANNEXE XIII).

Certaines de ses informations figurent sous forme écrite. Il en est ainsi du titre de l'activité, (il sera donné en français), du nom des ses auteurs et des objectifs de l'activité. Les objectifs sont visibles en français ou en espagnol, selon le désir de l'utilisateur. Il en est de même su matériel requis. Toutes les autres informations sont présentées sous forme d'illustration. Nous avons cru bon de passer par des éléments visuels pour symboliser des informations qui seront récurrentes dans la base de données, et feront certainement plus sens sous forme d'image. Nous avons pensé que ces icônes permettraient aux utilisateurs de se familiariser plus rapidement avec l'interface. Nous avons également considéré que consulter une fiche de renseignement illustrée serait visuellement plus agréable, et moins coûteux cognitivement que le repérage et la compréhension d'informations textuelles.

Par exemple, concernant la durée de l'activité, nous avons dégagé trois types de durée : activité courte (10-20 min), moyenne (20-50 min) et longue (50-90 min). C'est l'information qui a été intégrée à notre base de données concernant ce paramètre. Sur l'interface, cette information se matérialisera pas trois illustrations de sablier, symbole par excellence de la mesure du temps (ANNEXE XIV). Logiquement, le sablier presque vide symbolise une activité de courte durée, et ainsi de suite. Concernant le niveau, c'est une image composée de trois petits rectangles juxtaposés, dont le dégradé de couleur détermine la difficulté de l'activité (ANNEXE XIV). Ces symbolisations ont été relativement simples, de même que pour les supports (on peut illustrer le support *vidéo* par l'image d'une caméra par exemple) (ANNEXE XIV) Les compétences, parfois abstraites, ont été plus difficiles à illustrer. Il fallait que le simple visionnage de l'icône (de très petite taille précisons-le) évoque à l'esprit de l'utilisateur la compétence. Comment rendre cela évident lorsque la compétence est la grammaire ? (ANNEXE XIV) Nous avons fait de notre mieux, mais nous avons souhaité que pour chaque icône présente sur les fiches d'activités, une étiquette puisse, au passage de la souris sur l'icône, préciser en toutes lettres de quoi il s'agit. L'illustration des *thèmes* était déjà envisagée à la veille de mon départ,

mais je n'ai pas participé à la recherche des images. J'ai pu prendre connaissance récemment des avancées en la matière.

## **PERSPECTIVES ET CONCLUSION**

Avant de conclure ce mémoire, je souhaite m'arrêter un instant sur le constat du travail effectué à ce jour, et les perspectives qui peuvent et doivent être considérées pour la suite.

Concernant la base de données et son interface, il faut évidemment terminer le travail, encore largement à l'état de chantier quand j'ai quitté l'UAM. A ce moment-là, la base de données était prête et le squelette de l'interface avait été fait (graphisme, pages générales etc.). J'ai depuis ce jour pu voir "l'avancée des travaux", et constater que les fiches d'activités ont été bien complétées. Les images illustrant les *thèmes* ont par exemple été ajoutées. Il reste cependant du travail, et j'ai réalisé que l'organisation de l'interface ne serait sans doute pas la même que ce que nous avons imaginé au départ. A l'heure actuelle, je ne peux dire comment Gerardo a l'intention d'organiser les critères de recherche et les relations entre les tables, et si il y aura la possibilité pour les utilisateurs d'effectuer une recherche multicritères.

A propos des activités intégrées à la base de données, bien que je considère avoir fait de mon mieux pour transposer les 60 activités issues du projet *Dédales*, une vérification générale, sur le plan technique mais aussi didactique ne serait pas inutile. Lucía Tomasini a fait de son mieux pour assurer un contrôle régulier sur mon travail, mais elle était très sollicitée de toutes parts (travail, activités externes, recherche), et elle n'a pas eu le temps de tout revoir. Un examen didactique me semble donc nécessaire. Sur le plan technique, il s'agit de vérifier que tout fonctionne correctement au CAILE, (liens, vidéos etc.), avant la mise à disposition de l'interface et des activités auprès des utilisateurs. Ces vérifications seraient donc antérieures à la mise en ligne de la base.

Une fois la base de données mise en route, il serait alors indispensable d'évaluer le résultat de ces quelques mois de collaboration, de mettre en place une "phase-test"

afin de mettre en évidence les différents points positifs mais surtout les problèmes à régler.

Sur le plan technique et ergonomique d'abord. Il serait important de voir comment les utilisateurs s'approprient cet espace, si le déplacement et le choix des activités se fait facilement, si l'espace est suffisamment clair et intuitif pour qu'ils se débrouillent en toute autonomie. Dans le cas contraire, il faudrait procéder à des modifications, envisager de donner plus d'indications, de *feed-back* sur l'interface. Au niveau des activités, il faudrait permettre aux utilisateurs de signaler un lien défectueux, ou une page "bloquée" etc. On pourrait par exemple créer une messagerie interne à la base de données, dans laquelle ces signalements pourraient être faits. Plus largement, on pourrait leur proposer de laisser tous types de commentaires à propos de cet espace de travail en autonomie.

Sur le plan didactique maintenant, il faudrait pouvoir rendre compte de la pertinence des activités dans ce contexte, et de leur contribution à un apprentissage autonome. J'ai expliqué que nous avons adapté comme nous pouvions la situation pour ne pas complètement sacrifier toutes les tâches de production. Il faudrait voir si les étudiants ont joué le jeu pour les tâches ouvertes, et spontanément essayé d'obtenir des retours sur leurs productions. Il faudrait trouver un moyen d'obtenir les appréciations des étudiants à propos des différentes activités : voir si une activité a correspondu à leurs attentes, à leurs critères de recherche, s'ils ont apprécié les différents tâches, compris les consignes, s'ils ont eu l'impression de travailler, d'apprendre, de progresser etc. Toutes ces appréciations personnelles pourraient par exemple être récoltées à partir d'un questionnaire. On pourrait au moins avoir une appréciation globale en proposant sur l'interface une fonction du type "j'aime" ou "je n'aime pas" (pour reprendre le célèbre exemple du réseau social *Facebook*) ou "activité intéressante" "activité pas intéressante" à la fin de chaque activité.

Bien-sûr, il faudrait ensuite tenir compte de ces remarques pour opérer des changements et améliorations adaptés.

Sur la question de l'oral, j'ai conscience que le nouveau contexte a largement contribué à évincer cette compétence, et j'ai surtout essayé de proposer des solutions de recours, dans le temps limité dont je disposais. Pourquoi ne pas encore pousser la réflexion, et tenter de trouver des solutions moins "bricolées" ? De toute

façon, le problème restera important. La disparition de l'encadrement ne permet pas d'offrir de retour. Il faudrait changer toute la nature du contexte pour offrir une réelle valeur à ces tâches de production, en réintégrant un système de tutorat ou d'accompagnement interne au CAILE. Or, ce n'est pas l'objectif de départ, la nature même du CAILE étant de permettre un travail autonome. Je parlais dans la deuxième partie de ce mémoire de la nécessité d'une forte médiatisation pour pallier à la médiation. Cela a été fait dans la mesure du possible, mais cela n'a pas résolu ce problème central du passage à l'autonomie. Il serait peut-être envisageable d'aller encore plus dans le sens de cette forte médiatisation, en reprenant par exemple chaque activité, et en proposant des aides à l'apprentissage, des corrections ou des pistes de corrections sur l'interface pour chaque tâche de production.

Dans la mesure où la phase-test ne révélerait pas un échec du projet et un délaissement de la base de données par les étudiants, il serait de toute façon intéressant d'assurer une continuité à ce projet, dans la mesure où *Dédales* est toujours d'actualité pour l'année à venir, et que de nouvelles activités vont donc être créées. Si l'on envisageait d'envoyer un nouveau stagiaire cette année, il pourrait par exemple s'occuper de tester notre travail, et d'effectuer les modifications nécessaires. Il pourrait également proposer des possibilités d'exploitation de ces activités pour les enseignants, afin qu'ils puissent les intégrer dans le cadre de leur cours en tant que complément d'apprentissage ou support d'apprentissage, en envoyant leurs étudiants travailler en autonomie au CAILE. La conception d'un catalogue écrit répertoriant toutes les activités de la base de données accompagnées de leurs caractéristiques pourrait également être envisagée, au même titre que toutes les ressources disponibles au centre.

Dans l'optique de continuer à enrichir la base avec de nouvelles ressources *Dédales*, je me permets également, et par expérience, de suggérer quelque chose aux futurs étudiants de master concepteurs. Il serait très utile qu'ils précisent au sujet de leur activité (en page d'accueil, d'infos, ou autre) toutes les informations qui apparaissent sur notre base de données. Connaître à l'avance la durée, les compétences, le niveau etc. constitue un gain de temps énorme pour le travail de transposition. C'était rarement précisé dans mon cas, et ce travail d'analyse et de caractérisation m'a pris

beaucoup de temps, et m'en a donc moins laissé pour la base de données en elle-même.

Il reste donc encore du travail et des possibilités à exploiter, mais je pense avoir contribué à lancer la machine. Le plus important à l'heure actuelle serait d'obtenir un retour sur ce travail, avant d'envisager une suite.

Quoi qu'il en soit, me concernant, prendre part à ce projet fut une expérience aussi laborieuse qu'excitante. Le travail était conséquent, et il m'a fallu appréhender de nouveaux outils, de nouveaux concepts, et m'adapter à une situation de collaboration particulière. Mais j'ai le sentiment d'avoir contribué à un projet utile et prometteur, aussi intéressant pour l'UAM-A que pour l'UBP. J'ai surtout pu prendre conscience de la difficulté de définir des dispositifs d'enseignements à distance et des matériaux didactiques, et de la difficulté de les adapter à de nouveaux paramètres. Personnellement, la question qui reste vraiment en suspend est celle de l'apprentissage, puisque je suis relativement pessimiste quand aux possibilités réelles d'un apprentissage dans un contexte autonome. Ce n'est qu'avec des solutions parallèles (tuteur du CAILE, envoyer une production à un enseignant de l'UAM, travailler sur les activités dans le cadre de la classe) que cela me semble possible. Durant ces trois mois de stage, il n'a donc pas toujours été facile de travailler en visant un contexte autonome, tout en ayant conscience que ce n'était peut-être pas bénéfique pour l'apprentissage. Pour le reste, je suis contente d'avoir disposé d'autant de responsabilités sur le plan de l'examen didactique et des possibilités de réalisation de la base de données. Mes suggestions et opinions ont toujours été prises en compte, et la collaboration avec Lucía et Gerardo a été très agréable et efficace lorsque nous réussissions à nous réunir. J'aime aujourd'hui penser que les étudiants mexicains, et certains enseignants de langue, charmés par des initiatives tels que le projet *Dédales*, pourront découvrir d'ici peu un panel de ressources modernes et divertissantes, et se les approprier comme bon leur semble et quand bon leur semble dans leur centre de ressources. J'aime aussi penser que les activités conçues par des dizaines d'étudiants clermontois ont trouvé une deuxième vie, et que leur travail n'a donc pas été vain. J'aime enfin l'idée d'avoir à mon échelle contribué à la naissance de ce projet *Dédales-Mexico*, et tout en ayant bien conscience de ses lacunes actuelles, j'espère qu'il bénéficiera de l'attention et

de la réflexion de nouveaux acteurs, pour un bon fonctionnement de la base de données et une réelle potentialité d'apprentissage.

## REFERENCES

### Ouvrages et articles :

Barbot, M-J. & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, PUF, Éducation et Formation, France.

Cabero, J. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Didáctica y Organización Escolar*. Editorial Síntesis, Madrid, España.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la coopération culturelle, comité de l'éducation, division des langues vivantes, Strasbourg, Paris: Didier.  
[<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>]

Demaizière, F. & Dubuisson, C. (1992). *De l'EAO aux NTF, utiliser l'ordinateur pour la formation*, Paris : Ophrys.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Foucher, A-L., Pothier, M., Rogrigues & C., Quanquin, V. (2008). *TICE et Didactique des langues étrangères et maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage*. Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage, n°2. Presses Universitaires Blaise Pascal.

Foucher, A-L. (2008). Former à la démarche interculturelle en FLE par la conception et l'animation à distance de forums avec de "vrais" apprenants, *Revue ISDM (Informations, Savoirs, Décisions et Médiations)*, 32.  
[<http://isdms.univtln.fr/PDF/isdms32/isdms32-foucher.pdf>]

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.

- Holec, H. (1989). Autonomie et apprentissage autodirigé en langues, in André, B. *Autonomie et enseignement. Apprentissage de langues étrangères*. Paris : AF-Didier-Hachette.
- Mangenot, F. &, Potolia, A. (2001). *Ressources en ligne pour l'enseignement/apprentissage du français et d'autres langues européennes : étude typologique et comparative*. Ministère des Affaires Etrangères. [[http://w3.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/etude.rtf](http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/etude.rtf)]
- Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : Clé International.
- Mangenot, F. (2004) Ressources pédagogiques sur Internet pour les étudiants et enseignants thaïlandais de FLE, in *Actes des Journées linguistiques franco-asiatiques* (20-22 août 2003), p. 35-43. Université Naresuan, Phitsanulok, Thaïlande.
- Mangenot, F. & Soubrié, T. (2010). " Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations ". In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir.). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2<sup>ème</sup> colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.
- Ollivier, C. (2007). "Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant". In : Lamy M-N., Mangenot F., Nissen E. (coord.) : *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne* (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007. [<http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>]
- Perez Lopez, C. (2003). *Domine Microsoft Acces 2003, 2002 y 2000*. Ra-ma.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Paris : Ophrys, coll. AEM.

Sites internet et logiciels :

Perrot, T. & Fournier, A. (2000). *Polar FLE* [Site web] Consulté plusieurs fois entre juin et septembre 2010. [<http://www.polarfle.com>]

"Base de données" *CommentCaMarche.net* - Site Internet Français dédié à l'informatique [<http://www.commentcamarche.net/contents/bdd/bddintro.php3>]

*Hot Potatoes*. Half-Baked Software, University of Victoria Language Center [<http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/>]

*Dreamweaver*. Adobe Systems [logiciel]

(2008) "La UAM inauguró Centro Interactivo de Lenguas Extranjeras". In : *Suplemento Universitario Campus Milenio*, 4 de diciembre, n. 300 [<http://www.campusmilenio.com.mx/300/cuadernos/uam.php>]

Hurley, C., Chen, S. & Karim, J. (2005). *You Tube* [site web] [[www.youtube.com](http://www.youtube.com)]

Bejbaum, B., Poitrey, O. *et all* (2005). *Dailymotion* [site web] [[www.dailymotion.com](http://www.dailymotion.com)]

Zuckerberg, M. (2004). *Facebook* [site web] [[www.facebook.com](http://www.facebook.com)]

**Titre :** *Créer une banque de ressources multimédias issues d'un dispositif d'enseignement-apprentissage tutoré à distance : modélisation et transposition pour un contexte nouveau.*

**Auteur :** *Laurence COURTIAL*

**Résumé :**

*Le présent mémoire retrace les grandes étapes et problématiques de la création d'une banque de ressources multimédias pour l'apprentissage du Français Langue Etrangère, à destination d'un public universitaire mexicain. Ces ressources, initialement constituées pour un dispositif d'enseignement-apprentissage tutoré et à distance, ont été intégrées à un contexte d'apprentissage en autonomie. Il s'agit ici de voir comment s'opère le processus de transposition de ces ressources d'un contexte à l'autre, vers la création finale d'une base de données.*

**Mots-clefs :**

*Français Langue Etrangère; Tutorat ; Apprentissage autonome; Activités Multimédias; Base de données.*

**Title :** *Developing a database with multimedia resources taken from an online language learning platform : Modeling and transposition from an e-tutoring to a self-learning context.*

**Abstract :**

*This Master's thesis intends to trace back the main stages and issues broached during the creation of a multimedia resources database for the learning of French as a Foreign Language designed for Mexican students. These resources, initially created as part of an e-tutoring context, have been integrated into a new context (for self-learning). The objective is to analyze the process of transposition of these resources from one context to the other, towards the creation of the final database.*

**Keywords :**

*French as a foreign Language; E-tutoring; Self-learning; Multimedia resources; Database.*