



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής

Διπλωματική Εργασία

«La Restructuration du Programme d' Etudes dans le cadre d'une école privée franco-hellénique.
De l'école maternelle au lycée.»

ΠΡΕΛΟΡΕΝΤΖΟΥ Δήμητρα

(Α.Μ. 101305)

Επιβλέπων καθηγητής : Νικολάου Γεώργιος

Τήνος, Ιούλιος 2020

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Πρελορέντζου Δήμητρας που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών της δικαιωμάτων.

«La Restructuration du Programme d' Etudes dans le cadre d'une école privée franco-hellénique.
De l'école maternelle au lycée.»

ΠΡΕΛΟΡΕΝΤΖΟΥ Δήμητρα
(Α.Μ. 101305)

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής Α:
Νικολάου Γεώργιος

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια Β:
Σαμίου Αντιγόνη

Τήνος, Ιούλιος 2020

*À mon mari, dont l'amour, la patience et la
compréhension, m'ont accompagnée tout au long de ce
travail.*

À ma copine Barbara, qui m'a inspiré à réaliser mes études post-universitaires.

Remerciements

Je voudrais remercier mon directeur de mémoire,
Monsieur Georgios Nikolaou qui, dès le début, m'a aidé à éclaircir le champ de mon mémoire et
qui m'a discrètement accompagné tout au long de mon trajet, en tenant compte de mon
programme hyperchargé et de mes longues journées de travail. Son soutien et son approche m'ont
vraiment donné du courage à achever ce mémoire. J'aimerais aussi remercier ma deuxième
directrice, Mme Samiou Antigoni.

Enfin, je voudrais dire un grand merci à mes collègues les plus proches pour leur support.

Résumé

La réalité quotidienne éducative démontre les déficits et les points faibles du Programme d' Études existant. Les objectifs didactiques comme les objectifs pédagogiques doivent être reconsidérés et réadaptés aux besoins et aux intérêts des apprenants. Besoins communicatifs, culturels, socioculturels dans le cadre d'une société digitale. En réalité, on cherche à trouver les moyens, les méthodologies et les pratiques à travers lesquelles on effectuera un Programme d'Etudes efficace, correspondant à la manière dont les élèves apprennent. On fait des efforts d'améliorer, progresser et actualiser le Programme d'Etudes de notre école. En outre, ce mémoire constitue le résultat d'une période d'observations, de réflexions et d'échanges entre les membres d'une école où la langue française continue à jouer le rôle prépondérant.

Mots-clés: Programme d'Études, curriculum FLE, Besoins communicatifs, socioculturels, enseignants, Société digitale, Moyens, Pratiques, apprenants

Table de matières

Remerciements	6
Résumé	7
1. Partie théorique	11
1.1. Qu'est-ce qu' un Curriculum?	11
1.2 Planification et développement d'un programme d'études	13
1.3 Le programme et son rôle dans l'éducation	15
1.3 Programmes ouverts et clos	20
1.4 L'implication de l'enseignant dans le programme	22
1.5 Les objectifs de la nouvelle APS	24
1.6 Enseignement du français.....	26
1.7 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.	28
1.8 Les TIC dans l'éducation.....	29
1.9 TIC et enseignement des langues étrangères	30
2. Etude.....	36
2.1 Curriculum.....	37
2.2 Communication Ecole & Famille	38
2.3 Le rôle du psychologue-conseiller	38
2.4 Communication avec les enseignants	39
2.5 Curriculum Primaire	39
2.6 Contact avec les Professeurs.....	41

2.7 Constatation	42
3. Renouvellement du programme.....	43
3.1 Avantages - résultats de l'utilisation de nouvelles technologies dans l'éducation	43
3.2 Enrichir et faciliter le processus d'apprentissage.....	45
3.3 Autonomie de l'apprenant et apprentissage individualisé	46
3.4 Apprentissage collaboratif et interdisciplinarité	47
3.5 Apprentissage par découverte	48
3. Partie pratique	49
4.1 Enquête	49
4.1.2 Caractéristiques démographiques	49
4.1.3 Caractéristiques descriptives.....	50
4.1.4 Analyse des prédictions	51
4.2 Discussion.....	52
4.3 Renouvellement de programme	53
5. Initiatives	54
Conclusion	56
Références bibliographiques.....	58
Annexe 1	63

Introduction

Une école est une communauté de personnes, un organisme «vivant» qui se compose des apprenants, des enseignants et des parents. Au sein de cet organisme des objectifs didactiques, pédagogiques et socio-affectifs se posent chaque année, s'évaluent, se restructurent, donc se renouvellent. Dans ce cadre le Programme d'Etudes, c'est le moyen le plus approprié à ouvrir la voie de la revue des objectifs et chaque organisation éducative, qui veut évoluer, doit y investir.

Pourtant, comment on fixe les objectifs d'un curriculum FLE, dans le cadre d'une école franco-hellénique privée et comment on y intervient pour faire des changements, c'est-à-dire des actions correctives? De notre part, on constate des échecs, des faiblesses et quelques carences tant au niveau des résultats de nos apprenants, qu'au niveau des approches didactiques utilisées par nos enseignants. Les constatations ci-dessus nous conduisent à une décision, celle du renouvellement du curriculum sur quelques points ou, plus précisément, d'une première tentative de renouvellement. Toutefois, avant de passer à cette analyse, on doit se référer en détail au sens du curriculum.

1. Partie théorique

1.1. Qu'est-ce qu'un Curriculum?

Quand nous disons «Curriculum», en général notre esprit ne va pas directement au processus de l'écriture, mais principalement au résultat, c'est-à-dire au produit de ce processus. Nous entendons la formulation -généralement écrite- des caractéristiques d'une phrase didactique. Les paramètres typiques d'un programme sont ses objectifs, le contenu auquel il fait référence, les méthodes qu'il utilise, les procédures qu'il propose ou ses propositions d'évaluation. La proposition didactique peut concerner l'enseignement d'un niveau d'apprentissage ou d'une classe sur une matière spécifique ou dans un ensemble d'objets cognitifs (Mikropoulos 2001 ; Vrettos & Kapsalis, 1997). En d'autres termes, selon la perception la plus courante, le Curriculum est un outil que l'enseignant utilise dans sa pratique quotidienne, un outil qui sert de boussole professionnelle et lui dit quoi faire et quand le faire. Un syllabus n'est presque jamais écrit dans son intégralité depuis le début, mais il est complété, amélioré ou reformulé. C'est pourquoi nous ne parlons presque jamais du processus de développement du curriculum, à moins qu'il ne s'agisse du curriculum d'un nouveau cours, qui entre à l'école pour la première fois, mais du processus d'amélioration, de réforme et en cas de changements radicaux du processus de réforme du curriculum. Les programmes traditionnels sont définis comme des schémas du contenu de l'enseignement, c'est-à-dire des schémas de cours, pour chaque niveau d'enseignement. Ils sont axés sur le programme des cours et comprennent les buts et objectifs généraux de chaque cours. Le programme doit être enseigné à un moment précis et dans des types d'écoles et des classes spécifiques et constitue à cet égard un plan d'action auquel l'enseignant est lié. Ce plan d'action identifie le matériel et détermine la durée de son enseignement, ainsi que les

diverses activités des élèves en classe. Le programme traditionnel est considéré comme pressant en termes de détermination du temps d'enseignement des contenus; en plus, il limite l'enseignant à un contexte spécifique de matériel, de temps et d'activités sans fournir de suggestions méthodologiques pour l'enseignement des sections spécifiques. En revanche, le programme moderne est considéré comme un guide pédagogique complet (Mikropoulos 2001 ; Vrettos & Kapsalis, 1997). Il comprend, en plus du programme et des objectifs généraux, un certain nombre d'autres éléments utiles aux enseignants et aux apprenants, tels que les objectifs généraux et spécifiques de chaque leçon, des suggestions méthodologiques et des possibilités d'utilisation des outils pédagogiques qui permettent à l'enseignant d'être aussi flexible que possible dans la réalisation des buts et objectifs prévus de l'enseignement des modules didactiques spécifiques ainsi que dans l'évaluation des étudiants. Les programmes modernes sont structurés en fonction des objectifs, du contenu, des suggestions méthodologiques et du contrôle de la réalisation des objectifs. Les quatre axes - entre autres - mettent en évidence la structure différenciée du «curriculum» par rapport au curriculum traditionnel. Le curriculum est un outil que l'enseignant utilise dans la pratique quotidienne, un outil qui sert de boussole professionnelle. Le programme analytique (PA) concerne l'expérience pédagogique, la qualité et la quantité du matériel, les buts et objectifs, les méthodes, les moyens, mais aussi les expériences des élèves et des enseignants (système de valeurs, interaction enseignant-élève). Selon Vrettos & Kapsalis (1997), «en tant que programme d'études sont considérés au cas par cas :

1. les expériences totales de l'enfant
2. l'ensemble des expériences que l'enfant acquiert sous la direction de l'école
3. le cours offert par une école

4. la préparation systématique de cours spécifiques pour des apprenants et des objectifs spécifiques (par exemple la préparation aux examens d'entrée)
5. les cours d'un domaine scientifique spécifique
6. le programme spécifique d'une école professionnelle
7. les leçons pour un élève particulier

1.2 Planification et développement d'un programme d'études

Le terme «planification» est considéré comme le résultat de l'ensemble du processus appelé «développement» sans nécessairement suivre le développement d'une relation linéaire. De ce qui précède pour le cadre conceptuel de A.P. L'importance de la planification et l'importance des programmes pour le succès de l'ensemble du processus éducatif sont évidentes. La qualité de A.P. détermine en grande partie la qualité de l'enseignement public dispensé aux citoyens de chaque pays (Mikropoulos 2001 ; Vrettos & Kapsalis, 1997). Par conséquent, la conception et le développement de A.P. est un processus dynamique de contenu social, politique et culturel et est l'un des domaines clés de la politique éducative de tout État disposant d'un système éducatif organisé. Il est courant que A.P. est l'expression officielle de la philosophie éducative d'une société. Sa conception réussie garantit sa qualité qui "est peut-être la condition la plus fondamentale du bon fonctionnement du système éducatif, de l'efficacité de l'enseignement et de la réussite du projet éducatif en général" (Mikropoulos 2001). L'étude du sujet de la conception et du développement des programmes soulève un certain nombre de questions telles que: Quelles raisons imposent (ou quelles sont les nécessités de) la conception ou la reformulation d'un programme? Quelles sont les procédures nécessaires à son élaboration? Qui est responsable de la décision et de la mise en œuvre de l'ensemble de la procédure de rédaction des PA? Qui est

impliqué (ou devrait être impliqué) dans la conception? Quelles sont les exigences de conception de base? Quels sont les principes de conception de base? Quelles sont les sources des points d'accès? L'importance de la rédaction du P. A. a été problématique depuis la fin des années 60 et le début des années 70. C'est-à-dire depuis que l'A.P. n'est pas seulement un plan, un guide qui décrit les buts et objectifs pédagogiques, les contenus, les activités, les orientations méthodologiques et les processus d'évaluation, ou simplement un outil utile pour la pratique quotidienne de l'enseignement, mais un «texte politico-social» qui reflète des concepts philosophiques, politiques, sociaux et pédagogiques avec des interactions complexes liées au processus de sa conception, de son développement et de sa mise en œuvre (Vrettos & Kapsalis, 1997). En d'autres termes, le développement d'un CA "n'est pas un processus technique ou technocratique qui est mis en œuvre avec la réalisation de certains buts et objectifs éducatifs, comme une activité neutre mais un processus complexe" (Vrettos & Kapsalis 1997). Ces dernières années, l'évolution rapide de la société et du rôle de l'école a abouti à diverses propositions de réforme des programmes. De nombreuses raisons rendent nécessaire la réforme de l'A.P. dont les principales sont les suivantes :

1. Les changements radicaux dans le monde (Il s'agit du problème de la préparation des enfants à un monde différent de demain. Quelle forme les programmes devraient-ils prendre pour mieux préparer les enfants à un monde à venir inconnu ?)
2. L'explosion des connaissances (l'école doit répondre à la nouvelle situation sans alourdir les élèves mentalement et physiquement, mais aussi sans limiter les connaissances modernes du développement scientifique et technologique).
3. Faiblesses inhérentes au programme actuel (manque de recherche sur les PA, faiblesses fonctionnelles du fait qu'ils s'appuient toujours et exclusivement du contenu pédagogique)
4. Augmentation du nombre d'élèves (extension de l'enseignement obligatoire, variété des besoins des élèves, accent du PA sur le fonctionnement éducatif et socialisant de l'École).

5. La relation entre les enseignants et les spécialistes dans la compilation de A.P. (changement du rôle des enseignants, exigence de participation à la prise de décision et procédures de rédaction du PA) (Mikropoulos, 2001). L'élaboration d'un A.P. correctement conçu recherche la satisfaction de tous les besoins et priorités éducatifs fixés par l'État. Dans les pays où l'organisation de l'éducation a pris une forme scientifique au cours du processus de planification, les besoins de la population pour laquelle l'A.P. spécifique est prévu sont pris en compte et ont surgi à la suite d'un examen systématique préalable. Ce processus est appelé «évaluation des besoins» et, à travers celui-ci les besoins existants sont identifiés; puis il est déterminé ce qui devrait répondre à ces besoins. Identifier, analyser et évaluer les besoins, sélectionner les solutions, les mettre en œuvre et les évaluer est le modèle de Kaufman connu sous le nom de modèle «Approche systémique de l'éducation» (Mikropoulos, 2001).

1.3 Le programme et son rôle dans l'éducation

Ce qui, du point de vue de l'élève, est compris par rapport aux connaissances qui lui sont fournies à l'école (en mettant l'accent sur le programme) est que (les connaissances fournies) est un ensemble complexe de significations et de concepts, qui peuvent ou pas être compris et acquis. Ce que l'on pourrait définir comme connaissance "est une forme que nous construisons pour donner sens et structure aux régularités de l'expérience". Et c'est la structure du savoir, c'est-à-dire sa capacité productive et la possibilité d'interconnexion, qui est le point sur lequel l'éducation doit mettre l'accent.

Le programme est une forme de renforcement des connaissances, au sein de l'école (c'est-à-dire dans le contexte de l'éducation formelle et institutionnalisée) et nous le définirions même comme une forme dominante de renforcement des connaissances (de telle sorte que cette structure spécifique de connaissances soit la connaissance sociale dominante). Ainsi, le programme peut

être considéré comme l'un des trois systèmes de messages, à travers lequel les connaissances éducatives formelles (et / ou formelles) ont lieu. L'école, à travers la «revue des connaissances» a un autre rôle social, celui de réduire la distance entre les connaissances «de base» et «avancées», c'est-à-dire entre, d'une part, les connaissances «préscolaires» (si elles sont considérées comme les connaissances que l'élève possède avant d'aller à l'école, ou comme les connaissances-opinions qui dominent la vie sociale et ont formé un premier fond cognitif, une première interprétation du monde social et physique) et, d'autre part, des connaissances «scientifiques». Ces questions de connexion entre les trois catégories de savoirs (préscolaire-social, scolaire, scientifique) sont ce qui soulève les dimensions sociales et politiques à la fois du choix du savoir lui-même et de son organisation.

La pratique pédagogique, c'est-à-dire la manière dont les connaissances sont présentées (explicitement ou implicitement) en classe, la manière dont l'enseignant traite les élèves (les évaluations qu'il fait au quotidien - consciemment ou inconsciemment - avec des critères différents), a un rapport au programme, à partir du point de vue philosophique de base pour l'enfant et des connaissances qui prévalent dans la culture éducative (d'une structure -spatio-sociale spécifique), la conception du programme est déterminée, tandis que les composantes sociales du programme émergent (les effets que le - programme caché ou ouvert dans la construction de l'identité des apprenants). Le "curriculum scolaire" est l'un des niveaux d'analyse de l'orientation de la pratique pédagogique, ce qui justifie, entre autres, le rôle idéologique particulier du curriculum à la fois dans l'école et dans la vie sociale au sens large, puisque le programme scolaire correspond à , plus ou moins, des valeurs et des normes idéologiques et culturelles spécifiques. En fait, Althusser souligne la fonction sociale (signifiant à la fois exclusive et reproductrice) des choses, puisqu'elles ne représentent pas les «significations» de tous les groupes sociaux. Il a également été souligné que les *curricula* condensent la volonté politique des

groupes de perpétuer une connaissance et une idéologie sociale «spécifique» - ainsi ils montrent les choix idéologiques pour interpréter une réalité sociale et le conflit de différents groupes dans le champ idéologique (Fotinos, 1977).

Du point de vue de l'élève, ce qu'on entend des connaissances fournies au sein de l'école, c'est que c'est un ensemble complexe de significations et de concepts, qui peuvent ou non être compris et acquis. Ce que l'on pourrait définir comme connaissance "est un modèle que nous construisons pour donner sens et structure aux régularités de l'expérience". Et c'est la structure du savoir, c'est-à-dire sa capacité productive et la possibilité d'interconnexion, qui est le point sur lequel l'éducation doit mettre l'accent. Le programme est une forme de renforcement des connaissances, au sein de l'école et nous le définissons comme la forme dominante de renforcement des connaissances. Ainsi, le programme peut être considéré comme l'un des trois systèmes de messages par lesquels les connaissances pédagogiques formelles sont réalisées. Le rôle social de l'école qui découle de la "revue des connaissances" réduit l'intervalle entre les connaissances "de base" et "avancées". Ce sont ces questions de connexion entre les trois catégories de connaissances qui soulèvent à la fois les dimensions sociales et politiques du choix du savoir lui-même et de son organisation.

La pratique pédagogique, c'est-à-dire la manière dont les connaissances sont présentées en classe et la manière dont l'enseignant traite les élèves, est directement liée au programme. Ceci se fait d'un côté du point de vue philosophique de base pour l'enfant et d'un autre des connaissances qui prévalent dans la culture éducative, la conception du programme tandis que les composantes sociales du programme émergent. Le processus d'évaluation n'est pas sans rapport avec le choix - la catégorisation des connaissances - mais sans notre jugement de l'apprenant pour énoncer les capacités de ce dernier dans l'ensemble, plutôt que sa réponse aux connaissances sélectionnées fournies et examinées de cette manière. Le programme scolaire est l'un des niveaux de

développement de l'orientation de la pratique pédagogique, ce qui reflète, entre autres, le rôle idéologique particulier du programme scolaire à la fois dans l'école et dans la vie sociale au sens large, puisque le programme scolaire correspond plus ou moins à des stocks et normes idéologiques et culturels spécifiques. La fonction sociale des programmes peut également être soulignée, car ils ne représentent pas les «significations» de tous les groupes sociaux (Bernstein, 1970). L'aspect le plus institutionnellement connu de ce processus est la création par le ministère de l'Éducation d'un groupe de travail d '"experts" ayant pour mandat de rédiger, d'améliorer, de réformer un curriculum, qui a un caractère contraignant pour tous les enseignants une loi d'État ou comme une décision ministérielle. Divers petits groupes d '"experts" compilent également par cours ou par spécialité des instructions et des suggestions pour une mise en œuvre plus efficace des programmes dans les écoles. Bien entendu, ces instructions n'ont pas le caractère contraignant des programmes, mais leur utilisation est considérée comme particulièrement impérative dans le cas des enseignants novices ou dans le cas de l'introduction de nouveaux cours ou contenus dans l'enseignement. Dans ce cas, cependant, il s'agit bien de quelqu'un qui sort de l'école, d'un niveau «supérieur». Au niveau de l'école, le curriculum assiste l'enseignant dans la planification et l'organisation de l'enseignement. Sous quelque forme que ce soit, bien entendu, le curriculum ne constitue pas ni à l'intention de fonctionner comme un ensemble de recettes pédagogiques pour l'enseignant. Cependant, les curricula imposent définitivement des restrictions à la liberté de l'enseignant, car ils effacent le cadre de son travail, cadre qu'il ne peut certainement pas ignorer. On sait bien sûr que l'«autonomie pédagogique» de l'enseignant fonctionne comme un antidote aux engagements du curriculum, mais il est certain que l'enseignant ne peut pas agir systématiquement, en ignorant ou même en contredisant le curriculum. Dans les programmes de toute forme, il existe une interdépendance étroite entre les objectifs, les contenus et les méthodes d'enseignement, bien que l'interdépendance entre les objectifs, les contenus et les méthodes

d'enseignement, soit plus évidente dans nouveaux programmes. Mais même dans les programmes d'études traditionnels, il va de soi que les objectifs qu'ils définissent peuvent être atteints avec les méthodes et les aides pédagogiques appropriées et conduire à la réalisation d'objectifs au-delà de ceux fixés par le programme ou même y opposés . Le curriculum, quelle qu'en soit la forme, est le résultat et le produit d'un processus dont la validité et la légitimité sont données ou du moins pas sérieusement remises en question. Cela signifie que les buts et objectifs énoncés dans le programme sont suffisamment justifiés et découlent soit des demandes de la société, soit des besoins des étudiants (Flouris, 2005). Dans la plupart des cas, bien sûr, cette justification des buts et objectifs n'est pas donnée dans le curriculum, qui parvient aux mains de l'enseignant, ainsi que les détails de procédure liés à la validité des buts et objectifs et à la légitimité des «experts» qui composent les divers comités des programmes. Après tout, une définition générale du programme de toute forme pourrait être la suivante: un programme de type traditionnel ou nouveau est le résultat et le produit de processus de planification et de rédaction d'un cadre général d'organisation de l'enseignement à long terme, réalisé à différents niveaux et avec des degrés divers de validité et de légitimité. Le concept de programme fait donc référence à toutes les activités et procédures qui s'inscrivent dans la planification à long terme de l'enseignement. C'est pourquoi, dans de nombreux cas, le terme «programme d'enseignement» est utilisé comme synonyme du programme. Bien que l'enseignement soit organisé sur la base du curriculum, il ne s'agit pas simplement d'une application du curriculum, mais dans son cours est toujours plus que ce que les activités de planification et d'organisation peuvent prescrire. Ceci est particulièrement vrai dans le cas où l'enseignement «pédagogique» est une intention claire de l'enseignant (Vrettos & Kapsalis, 1997).

1.3 Programmes ouverts et clos

La discussion sur les programmes AP clos et ouverts n'est pas très ancienne; elle commence principalement par la nouvelle approche des curricula. Elle a occupé et continue d'occuper intensivement la communauté éducative à ce jour dans une confrontation polarisante entre orientation absolue et liberté absolue. Des propositions ont été entendues allant des A.P. complètement ouverts aux programmes structurés dans les moindres détails et contrôlés à chaque étape du processus d'apprentissage dans l'école. Voici quelques caractéristiques clés des programmes fermés et détaillés (Flouris, 2005). Sur la base de la position de l'enseignant, non pas tant dans la conception et l'évaluation de AP que dans son élaboration et sa réforme, les AP sont classés en deux catégories : fermé et ouvert.

Les programmes fermés suggèrent un processus qui est conçu de manière centralisée loin de la salle de classe. En d'autres termes, un groupe d'experts conçoit l'AP dans un centre d'alimentation et le dirige ensuite vers les écoles en tant que produit de consommation. L'enseignant est donc appelé à suivre un cours d'enseignement prescrit avec un résultat prédéterminé. Ainsi, les auteurs du PA maîtrisent pleinement le processus, car la définition claire des étapes du résultat "oblige" les enseignants et les élèves à orienter leurs efforts pour atteindre les objectifs prescrits. Cette forme de conception et de développement des CA s'inscrit parfaitement dans les structures bureaucratiques et autoritaires sur la base desquelles les systèmes éducatifs centralisés sont organisés.

Les programmes ouverts traitent différemment à la fois de l'acte éducatif et de ses contributeurs, enseignant et apprenant. Suivant une logique décentralisée, ils définissent simplement le plan d'action et permettent à l'enseignant de se déplacer en fonction des circonstances particulières de chaque classe et dans l'acte même de communication lors de l'enseignement. Ce sont les programmes ouverts aux changements, modifications et adaptations dans leur environnement

d'application spécifique. En d'autres termes, ils ne fonctionnent pas comme un système fermé d'étapes à exécuter mais comme une proposition ouverte, qui ne définit pas mais cherche dans un produit et dans la pratique même de l'enseignement, laissant la place à l'enseignant de se concentrer sur les possibilités et les intérêts des élèves eux-mêmes.

Chaque type de programme reflète une vision différente de la relation entre sa théorie et sa pratique. Dans les programmes clos, la théorie, qui dans le contexte de l'exemple positiviste est présentée sous la forme de lois générales et d'interprétations causales, a une relation déterministe avec la pratique. En d'autres termes, la théorie de l'éducation guide la pratique, car dans la perspective de la prédiction, elle jette les bases de la gestion des circonstances éducatives d'une manière qui conduira à la réalisation des objectifs éducatifs visés. Les connaissances que la théorie fournit aux enseignants sont incontestables et ont principalement une valeur d'outils. La pratique n'est qu'une application de la théorie (Mikropoulos, 2001 ; Flouris, 2005 ; Vrettos & Kapsalis, 1997).

En revanche, les programmes ouverts favorisent le doute, la contemplation et le contrôle critique sur le monde non négociable des certitudes positivistes. La transition ne se fait pas de la théorie à la pratique, mais "de l'absurde au logique, de l'ignorance à l'habitude, à la connaissance et à la pensée" (Flouris, 2005). Dans un contexte ouvert aux choix, où la conception et le développement du curriculum sont essentiellement un processus interactif, la théorie n'est ni appliquée dans la pratique, ni dérivée de celle-ci. Au contraire, la théorie enrichit et remodèle les manières dont l'action est vécue et comprise afin de s'enrichir de cette refonte. Ainsi, l'image de l'enseignant en tant que consommateur de théories scientifiques, est rejetée et l'enseignant est considéré comme un professionnel qui, à sa discrétion, peut contribuer à la production de la théorie (Revue pédagogique, vol. 46, 2008).

1.4 L'implication de l'enseignant dans le programme

La réalité moderne oblige à redéfinir le rôle de l'enseignant. D'une part, son rôle de transmetteur d'informations a commencé à être reconsidéré, tandis que d'autre part, l'idée d'autonomie pédagogique a commencé à être sérieusement discutée. Cette autonomie, par rapport au curriculum, nous amène à se poser deux questions: a) si l'enseignant peut jouer un rôle en tant qu'organe de développement et de réforme du curriculum et b) s'il peut intervenir dans le curriculum (initial); La réponse aux deux questions pourrait être dans une large mesure la suivante. L'implication de l'enseignant dans le processus de conception du programme semble à la fois nécessaire et inévitable, car il met en œuvre le programme dans sa classe. En fait, étant donné que le programme officiel, tel qu'il a été préparé par les différentes agences gouvernementales, est loin du programme acquis, c'est-à-dire du programme qui a à voir avec ce que les enfants apprennent réellement (comme l'insécurité, la peur, l'aliénation, le rejet), ce qui se passe réellement dans la classe, contre le processus de mise en œuvre du programme par l'enseignant lui-même, est très critique. Réfléchissons à ceci: dans le programme scolaire formel, il peut y avoir un but qui se réfère à la compréhension et à l'amour des connaissances mathématiques et dans la pratique, ce qui peut souvent arriver - et se produit effectivement - est que de nombreux élèves détestent les mathématiques (Mikropoulos, 2001 ; Flouris, 2005 ; Vrettos & Kapsalis, 1997).

La critique générale qui a commencé à s'exercer dans le modèle technocratique de conception et d'évaluation des programmes nous amène à réfléchir sérieusement à la question de l'implication de l'enseignant. Ses connaissances et son expérience de travail quotidien en classe sont extrêmement nécessaires tant dans les étapes initiales de la planification que dans le processus d'évaluation. Quant à la possibilité d'intervention de l'enseignant dans le curriculum, avec des curricula ouverts (c'est-à-dire des programmes qui ont été préparés par des experts mais qui puissent fournir à l'enseignant un cadre général - des instructions générales - et en fonction des

spécificités de sa classe il pourra intervenir sur la question du ciblage des contenus, des méthodes d'enseignement, etc.), cette question d'implication semble plus réaliste.

Cependant, dans quelle mesure ce qui précède pourrait-il être appliqué à un système éducatif purement centralisé? Dans quelle mesure l'État peut-il faire confiance à l'implication de l'enseignant dans un processus d'intervention substantielle dans le programme? Y avait-il vraiment une possibilité de cette implication, quelles conséquences aurions-nous pour l'éducation et la formation des enseignants, pour l'organisation et l'administration des écoles ou des horaires? D'une part, les modèles théoriques sont développés sans prendre en compte les informations nécessaires issues de la pratique pédagogique, tandis que d'autre part, certains programmes se déroulent sans le bagage théorique approprié. Par conséquent, beaucoup de soin, d'expérience et de connaissances sont nécessaires, ainsi qu'un effort constant pour relier la théorie à la pratique. Si nous voulons vraiment que l'enseignant soit impliqué dans le processus de conception et d'évaluation des programmes, tant la formation initiale des enseignants que leur formation continue doivent reposer sur de nouvelles bases. Un cours de base "Introduction à la théorie des curricula" ne suffit certainement pas. La formation des enseignants ne doit pas non plus être considérée comme un processus qui s'applique, comme l'on fait par exemple au contrôle technique d'une voiture. De même, la charge d'enseignement devrait être définitivement réduite, puisque l'enseignant sera impliqué dans d'autres activités et donc l'organisation interne des écoles devrait également être modifiée. Tout cela nous aide à comprendre pourquoi il n'est pas facile d'apporter un changement substantiel tel que l'implication de l'enseignant dans le processus de rédaction et d'évaluation du programme. Ils nous aident, cependant, à prendre conscience de la difficulté de la réussite générale et de la réforme substantielle du programme (Bagakis, 2004).

1.5 Les objectifs de la nouvelle APS

La nouvelle APS devrait viser (ypeth):

1. le développement émotionnel, mental et physique équilibré des étudiants, qui est recherché en réorientant les caractéristiques qualitatives de l'enseignement. Cet objectif peut être atteint grâce à une variété de méthodes didactiques et pédagogiques, ainsi qu'en introduisant des activités qui favorisent la connaissance de soi, l'action personnelle, la responsabilité, la conscience démocratique, la capacité dialectique, la coopération, le respect de la diversité, la découverte, l'apprentissage, l'acquisition des compétences métacognitives, la pensée critique, l'imagination, la recherche et l'utilisation des ressources, la capacité de prendre des décisions, la sensibilisation aux problèmes sociaux, aux principes et aux valeurs humanitaires,
2. développer des connaissances et des compétences en résolution de problèmes des environnements authentiques,
3. cultiver la capacité de chaque individu à aborder et utiliser de manière critique les nouvelles technologies de l'information et de la communication,
4. créer les conditions permettant à chaque individu de vivre un apprentissage tout au long de sa vie ("apprendre à apprendre", auto-apprentissage, résolution de problèmes etc)
5. l'utilisation des méthodes d'évaluation qualitative (par ex. portfolio étudiant, portfolio européen des langues, etc.) qui servent de retour d'information sur la réalisation des programmes d'apprentissage et l'amélioration de la pratique éducative,
6. le maintien de la cohésion sociale à travers la fourniture de l'égalité des chances et la culture des attitudes et valeurs,
7. en cultivant la conscience du citoyen européen tout en préservant notre identité nationale et en renforçant notre conscience culturelle.

8. Les buts et objectifs du APS devraient viser le développement équilibré et harmonieux du secteur cognitif, émotionnel et psychomoteur et constituer un cadre général de planification de l'enseignement. L'APS doit prendre en compte:

- a. La diversité de la population étudiante en termes de caractéristiques culturelles, économiques, sociales et géographiques,
- b. Les différences individuelles des élèves, leurs intérêts et leur environnement social et culturel particulier,
- c. Les études antérieures et les expériences éducatives, soutenant l'approfondissement progressif des connaissances d'une classe à l'autre et d'une unité à l'autre.

Il est également nécessaire: d'assurer des transitions harmonieuses d'un niveau à l'autre, sur la base d'une philosophie unifiée, qui prenne en compte la relation entre l'école secondaire et l'enseignement supérieur et postsecondaire, de soutenir la multiplicité des ressources d'apprentissage et de promouvoir , participatives, interactives, exploratoires - formes d'apprentissage exploratoires et autodirigées (sous forme de projets et mettant l'accent sur les approches interdisciplinaires), avec des mécanismes institutionnalisés parallèles de contrôle et d'approbation des sources, pour permettre l'utilisation de diverses sources d'information (Internet, bibliothèques, livres électroniques etc.), pour créer des incitations à l'apprentissage pour l'élève, mais aussi des opportunités d'actions innovantes pour l'enseignant, pour permettre, selon le sujet, de développer des activités qui prendront en compte les intérêts des élèves (création d'une zone culturelle et activités dans toute la gamme de l'enseignement secondaire et des cours sélectionnés au sein du lycée ouvert toute la journée), pour renforcer l'autonomie du travail pédagogique et la réflexion critique de l'enseignant, en mettant le point plus vers les sujets acteurs (enseignant et élèves) et les connaissances correspondants aux élèves de chaque niveau, que vers l'acte même de l'enseignement des objets pédagogiques. Dans l'APS, les connaissances nécessaires pour les

apprenants doivent être clairement identifiées, dans quels domaines les apprenants pourront utiliser ce qu'ils savent et de quelle manière ils adopteront une attitude positive envers l'apprentissage, afin de réduire le volume de matériel et d'avoir une compréhension plus significative et la plus grande pertinence possible de l'éducation dispensée par rapport aux besoins réels et essentiels de la vie quotidienne. C'est pourquoi il est nécessaire de redéfinir les cours obligatoires et électifs qui doivent l'être régis par les principes de l'éducation interculturelle, de permettre la diffusion des contenus d'apprentissage et de promouvoir l'éducation pour la paix, pour le développement durable, pour l'égalité des sexes , ainsi que l'histoire locale, l'éducation à la santé, l'éducation des consommateurs, l'entrepreneuriat, etc., pour établir des règles de relations et de comportement communément acceptées, basées sur un esprit de philanthropie et de respect mutuel (Mikropoulos, 2001)

1.6 Enseignement du français

L'enseignement du français est similaire à l'enseignement de la langue maternelle, c'est-à-dire que l'ordre dans lequel les apprenants le maîtrisent est l'écoute, la parole, la lecture et l'écriture. Ces quatre processus sont interdépendants et chacun renforce l'autre. En particulier, les principes sur lesquels repose l'enseignement de la langue française sont la sensibilisation et la familiarisation des stagiaires avec les codes linguistiques de la langue tant à l'oral qu'à l'écrit, ainsi que le développement d'attitudes et d'attitudes positives envers la langue française et Culture française, afin de motiver les élèves à apprendre la langue (Karvela, 2008). Les objectifs généraux concernent la familiarisation des élèves avec le système phonémique et le vocabulaire de la langue française, la capacité à reproduire et produire de la parole parlée et écrite à travers des activités principalement ludiques, le développement du vocabulaire lié aux concepts d'espace, de temps, de

similitude, la différence entre les conditions réelles et simples liées aux processus d'expérience directe.

Les sous-objectifs qui sont principalement liés aux compétences productives de la parole orale / écrite, et aux compétences phonologiques - lexicales - syntaxiques, peuvent être atteints avec quelques activités indicatives (Karvela, 2008): exercices de prononciation et d'intonation, organisation en groupe focus sur des domaines thématiques, jeux de rôles, exercices de répétition de mots individuels ou de phrases courtes à travers lesquels on apprend à distinguer des mots de la langue cible ainsi que des mots étrangers à la langue cible (éveil au multilinguisme et au multiculturalisme), écouter des chansons raconter des contes et des histoires, etc. Les environnements de communication dans lesquels se déroulent le recrutement et la production de discours oraux et écrits sont: données personnelles / individuelles, descriptions, préférences, chiffres, expression de l'heure / heure, jours de la semaine, expression de la quantité, parties du corps, environnement familial et convivial, animaux et plantes, nourriture, résidence, lieu (ville, village, montagne, mer), activités sociales, familiarité avec les éléments culturels, les caractéristiques et les données. En général, la diversité et l'alternance fréquente des activités (ludiques, interactives, cognitives, plans de travail), des formes de travail et des outils d'encadrement sont suggérées. En général, l'enseignement et l'apprentissage du français reposent sur des méthodes modernes, telles que l'enseignement centré sur l'étudiant, l'utilisation de divers supports audiovisuels (cassettes audio, cartes, affiches, etc.) et l'apprentissage par des activités ludiques interactives (play et mémoire, pantomime, etc.).

1.7 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est un outil politique européen et un guide pour l'enseignement des langues étrangères, fournissant une base commune pour le développement de programmes de langues à travers l'Europe. Il décrit en détail les compétences que les candidats doivent posséder pour réussir les examens, ce qu'un apprenant de langue étrangère doit apprendre à utiliser pour entrer dans la communication, ainsi que les connaissances et les compétences qu'il / elle doit développer pour pouvoir travailler efficacement. La description couvre également le contexte culturel dans lequel la langue est incluse. L'accent est mis sur la capacité du locuteur de langue étrangère à pouvoir interagir, à communiquer avec les petites connaissances qu'il va acquérir à chaque niveau (A1, A2, B1, B2, C1, C2). La politique européenne résout les problèmes liés à la capacité linguistique des utilisateurs de langues étrangères, en les intégrant dans un niveau unique d'apprentissage des langues afin de faciliter leur mobilité linguistique. En fournissant une base commune pour la description explicite des objectifs, du contenu et des méthodes, le Cadre renforce la transparence des cours en promouvant la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. Le CEM (Cadre Européen Commun) a présenté et établi un cadre général de six grands niveaux de référence pour l'apprentissage d'une langue étrangère, qui offrent une couverture satisfaisante de l'espace d'apprentissage des étudiants de langues européennes.

L'apprentissage alors d'une langue étrangère, dans le contexte de l'unification de l'Europe et de la mondialisation, a désormais acquis un autre poids. L'enseignement de la langue étrangère se fait dans la langue cible avec peu d'interventions - le cas échéant - de la langue maternelle. L'objectif principal est le développement des compétences interculturelles des apprenants et partout la diversité linguistique de chaque société doit être prise en compte (Samara, 2008).

1.8 Les TIC dans l'éducation

Au fil des années, le processus éducatif a connu des changements significatifs; il ne se déroule plus de la même manière que les années précédentes. Les technologies de l'information et des télécommunications (TIC) ont évolué rapidement ces dernières années et constituent l'une des réalisations technologiques les plus fondamentales de toute l'histoire de l'humanité. Le terme TIC définit les technologies qui permettent le traitement, l'échange ou la diffusion d'informations (symboles, images, sons, vidéos) et la communication entre individus ou groupes, principalement à travers l'utilisation d'ordinateurs (Komis, 2004). Parfois comme outil d'enseignement et d'apprentissage dans diverses matières, ou comme objet de connaissance en soi, outil cognitif d'expression et de construction personnelle, moyen de gestion de l'environnement éducatif, les TIC emploient de plus en plus d'enseignants dans divers pays. Les principes généraux de l'éducation, inclus dans le cadre pédagogique unifié interdisciplinaire (DEPPS, 2001), soulignent la nécessité d'adapter notre système éducatif à la dynamique de l'époque et aux défis de notre temps, en favorisant - entre autres – le fait de cultiver les capacités de chaque individu pour une approche critique des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Un des principes généraux de base de l'éducation, qui vise le développement global de la personnalité de l'élève et sa bonne intégration sociale, est celui de sa préparation à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. L'importance des TIC pour l'acquisition de connaissances, pour la promotion d'une éducation personnalisée et pour la fourniture d'un apprentissage tout au long de la vie est également soulignée. Les nouvelles formes d'enseignement créées par l'utilisation des nouvelles technologies sont un pôle d'attraction tant pour les apprenants que pour les éducateurs et suscitent leur intérêt, car elles améliorent leurs connaissances des TIC, leur flexibilité et leur apprentissage exploratoire. Les TIC ne sont plus un simple complément, mais font partie intégrante de l'environnement d'apprentissage moderne (Abbot

2001). L'enseignement utilisant les TIC facilite la transition de l'enseignement frontal et des cours magistraux à l'enseignement en groupe et à des formes d'enseignement basées sur la recherche d'informations des étudiants. Une classe qui exploite le potentiel des TIC est mobilisée, basée sur une participation et une communication actives, où chaque élève peut apprendre des choses différentes. Des études de recherche montrent qu'avec l'intégration des TIC dans l'enseignement des programmes éducatifs de toutes les matières, nous avons un apprentissage plus constructif et une multitude d'avantages (Cox, 2004), tels que : 1. Accès direct à une variété d'informations (vidéo, audio, bibliothèques électroniques, e.t.c.).

2. Fourniture et utilisation de logiciels éducatifs, de simulations, d'environnements virtuels.

3. Etudier, à tout lieu ou moment où le stagiaire souhaite sans accepter la pression et le rythme du formateur. Il détermine en quelque sorte le processus d'apprentissage lui-même. L'apprentissage créatif est amélioré par l'utilisation des technologies comme moyen de découverte et d'exploration. L'apprentissage collaboratif et collectif est également amélioré par la conception d'activités collaboratives.

1.9 TIC et enseignement des langues étrangères

Les avantages offerts par l'utilisation des TIC dans cette matière sont nombreux, parmi lesquels, entre autres, le développement de la motivation, l'apprentissage des compétences de base requises, le développement d'un apprentissage centré sur l'apprenant et l'implication active dans le processus d'apprentissage. Cependant, outre les avantages et les résultats d'apprentissage, une amélioration significative a été identifiée dans l'acquisition de la confiance en soi des stagiaires, car grâce à l'utilisation de la technologie, ils sont capables de guider leur propre apprentissage

(Mikropoulos, 2011). Le principe de focalisation sur l'apprenant suppose le choix de la technologie en fonction de ses besoins, de ses préférences, de ses expériences et de son degré d'implication. Le degré d'implication de l'apprenant est un indicateur important de sa performance d'apprentissage, mais aussi pour évaluer l'efficacité d'un processus éducatif utilisant la technologie (Gillingham, 2012). Aujourd'hui une grande variété d'applications informatiques sont disponibles (logiciels, outils d'enseignement de la grammaire, du vocabulaire, de la prononciation, de la langue écrite) pour la langue anglaise, mais aussi pour de nombreuses autres. L'intégration des TIC dans l'enseignement des langues étrangères permet l'introduction d'informations dans un ordre non linéaire, la réaction immédiate de l'apprenant, la navigation libre et l'apprentissage de la langue à son propre rythme, de sorte que les besoins de chaque apprenant soient satisfaits, en fonction des intérêts, de ses besoins éducatifs spéciaux et de ses préférences. La combinaison de l'audio, de la vidéo et des graphiques fait de l'apprentissage un processus amusant et passionnant et facilite l'apprentissage du vocabulaire et des expressions, de la grammaire et de la syntaxe. Les avantages de l'utilisation (Lee, 2013) de l'Internet pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères peuvent être résumés comme suit: La motivation pour l'apprentissage est créée par les diverses activités qui peuvent être utilisées, ainsi que par les activités ludiques. Le processus d'apprentissage est individualisé et adapté aux besoins spéciaux et uniques de chaque apprenant l'aidant à y être activement impliqué. L'autonomie de l'apprenant est mise en valeur, la confiance en soi est améliorée et ses indicateurs de réussite sont renforcés. Grâce à l'utilisation du Toile, l'apprentissage expérientiel est développé et les apprenants entrent en contact avec l'expérience humaine en échangeant des connaissances avec d'autres utilisateurs. L'accès à du matériel d'étude authentique est permis, comme des textes auxquels les étudiants ont libre accès à tout moment. Les apprenants peuvent se référer à des encyclopédies, des dictionnaires, des journaux et des magazines numériques et s'exercer ainsi à tous les types de texte en fonction de

leurs antécédents cognitifs, de leurs intérêts particuliers, ainsi que des exigences fixées par l'enseignant à travers chaque scénario pédagogique. Les sources d'information des apprenants sont enrichies. Ils ne s'appuient plus uniquement sur leur livre et leur enseignant, mais sont appelés à découvrir des centaines de sources d'informations favorisant ainsi l'interdisciplinarité et l'interculturalisme. Le rôle social de l'apprentissage d'une langue étrangère est souligné. Les apprenants se sentent citoyens du monde et communiquent à l'échelle mondiale. Grâce aux e-mails et aux médias sociaux, ils ont la possibilité de pratiquer l'utilisation de la langue écrite dans diverses situations avec des locuteurs natifs de la langue. Cela renforce le sens de l'interculturalisme, ainsi que la prise de conscience d'une identité européenne commune, objectifs fixés par le programme unique pour les langues étrangères. Les TIC peuvent être utilisées dans l'enseignement des langues étrangères comme moyen de recherche de connaissances et d'informations, comme moyen d'enrichir l'enseignement, la communication, la collaboration et l'expression personnelle, scientifique et professionnelle. L'élève entre en contact avec l'usage authentique de la langue et trouve en même temps un sens dans l'activité d'apprentissage qu'il est appelé à faire. Il agit désormais de manière plus autonome et efficace en tant que protagoniste de l'acte pédagogique (Vosniadou, 2006) et se rend compte de sa participation décisive à la construction du savoir, car avec l'aide des TIC il a la capacité d'identifier les malentendus, les points difficiles ou les erreurs, ainsi que de découvrir lui-même les informations importantes et de les isoler parmi la pléthore de celles proposées, de participer activement et de façonner le processus d'apprentissage. Vosniadou (2006) cite les avantages de l'utilisation des TIC dans l'enseignement des langues comme suit:

1. Capacité de contrôle de la présentation: cette capacité marque la différence entre les ordinateurs et les livres. Les livres ont une présentation cohérente, contrairement aux ordinateurs, qui peuvent combiner la partie visuelle avec le casque ou le texte avec des graphiques et des images.

2. Innovation et créativité: un enseignant peut utiliser ou combiner avec l'aide des TIC une variété de matériels pour chaque leçon, contrairement à l'enseignement avec des livres.

3. Commentaires: les ordinateurs fournissent un retour rapide sur les réponses des apprenants en corrigeant instantanément la mauvaise réponse, parfois même donner les bons conseils.

4. Adaptabilité: les programmes informatiques peuvent être adaptés par les enseignants pour répondre aux besoins de leurs élèves et à leur niveau de compétence linguistique. Contrairement aux livres, qui sont produits dans un format unique, qu'ils répondent ou non aux besoins du public éducatif, les programmes informatiques sont plus adaptés aux étudiants. Une énorme quantité de littérature a exploré le potentiel des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Le potentiel des TIC en tant qu'outil d'apprentissage pourrait inclure une meilleure estime de soi, une préparation professionnelle, une maîtrise de la langue et les compétences requises pour la progression scolaire d'un apprenant. C'est un fait que l'enseignement des langues étrangères a pour objectif principal non seulement l'acquisition et la pratique des compétences linguistiques des étudiants, mais aussi leur contact avec l'environnement dans lequel la langue étrangère est parlée, ce qui peut être réalisé en utilisant moyens technologiques (Dunken, 1990). L'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères offre également des avantages significatifs en facilitant la communication, en réduisant le stress, en encourageant la discussion orale, en améliorant les compétences en écriture, en développant le lien entre la pensée et l'écriture, en développant d'apprentissage social et collaboratif, mais aussi dans la promotion de l'égalité en classe (Yang, 2007).

La popularité de la technologie au cours de la dernière décennie a conduit à une utilisation innovante des TIC dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. Des outils tels que le courrier électronique et le Toile ont été intégrés dans l'apprentissage des langues (Liou, 2002). Des recherches similaires montrent que l'utilisation des TIC dans l'enseignement des

langues étrangères améliore l'éducation et offre plus de possibilités d'apprentissage. La fonction de communication électronique permet aux apprenants de s'engager dans un processus d'apprentissage actif, authentique et collaboratif, une composante structurelle des théories constructivistes de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi, les TIC semblent contribuer à la promotion d'un apprentissage actif et significatif. Le courrier électronique a le potentiel d'aider les apprenants à développer un type différent de compétences linguistiques avec différentes compétences, car la communication assistée par ordinateur, par exemple, fournit un environnement d'apprentissage interactif pour promouvoir l'apprentissage communicatif des langues, l'opportunité pour une utilisation authentique de l'apprentissage des langues et l'encouragement de l'écriture dans une langue étrangère (Liou, 2000).

L'étude de Blachowicz (2009) a également démontré les avantages de l'utilisation d'un programme électronique pour mobiliser les élèves à faire des activités d'apprentissage et favoriser leur autonomie, car leur attention et concentration semblaient augmenter, tout comme la performance globale de la classe. Selon l'étude de Yuksel (2009), regarder des extraits de films en langue étrangère a aidé les apprenants à retenir et à étudier plus facilement le vocabulaire améliorant ainsi leur compréhension en lecture. Des avantages similaires ont été rapportés par Moorman (2009) sur l'utilisation de différents médias numériques, y compris des chansons, des dessins animés, des vidéoclips et d'autres ressources en ligne, afin de maximiser l'engagement des apprenants. L'ordinateur est un outil puissant pour l'exploration sociale, culturelle et linguistique des apprenants, car il leur permet d'accéder aux environnements électroniques de communication internationale. De cette manière, nous pouvons mieux préparer les apprenants aux interactions interculturelles internationales qui sont de plus en plus nécessaires pour réussir dans la vie académique, professionnelle ou personnelle. L'émergence des TIC semble intensifier l'impact des médias sur la culture et l'éducation. Le lien entre la lecture, l'écriture et la culture technologique

offre aux élèves des opportunités d'interagir avec un public mondial plus large et de produire des textes authentiques. En utilisant du matériel authentique fourni par Internet, les apprenants créent une meilleure image de la culture du pays et du peuple dont la langue est étudiée (Lawrence, 2009). Une caractéristique principale de nombreuses théories modernes de l'apprentissage, l'individualisation, l'interaction et la mobilisation des étudiants sont également des caractéristiques clés de l'apprentissage des TIC. Dans l'étude Yusuf (2013), il a été constaté que les étudiants participants profitent des TIC pour réguler divers aspects de l'apprentissage des langues, en utilisant spécifiquement les TIC pour les aider à atteindre leurs objectifs d'apprentissage des langues et à se motiver, à faire de l'apprentissage un processus amusant à l'aide d'outils TIC. Les apprenants de cette étude semblent également utiliser les TIC comme ressources pour compléter leur processus d'apprentissage afin de pratiquer et d'améliorer leurs compétences linguistiques. La présence des TIC dans la classe apparaît, donc, plus qu'impérative. Ceci, bien entendu, ne marginalise en aucun cas les aides pédagogiques traditionnelles. Au contraire, la combinaison appropriée est nécessaire, alors qu'il appartient au professeur de langues étrangères de se familiariser avec les nouveaux outils informatiques et de découvrir les voies, moyens et techniques qui appuieront l'organisation de ses activités d'enseignement (Kourtina, 2002).

1.1.8. La scolarité en Grèce et les écoles françaises

La scolarité en Grèce est obligatoire de l'âge de cinq ans jusqu'à quinze ans, le système éducatif de la Grèce étant géré par le ministère de l'Education Nationale et des Affaires religieuses. Les écoles publiques sont gratuites et la scolarité se déroule en quatre étapes, l'enseignement pré-élémentaire, élémentaire, secondaire et supérieur.

Le cycle pré-élémentaire dure un an, le cycle primaire six ans et le cycle secondaire ou collège (appelé *gymnasio*) trois ans. À la fin des études au collège, les élèves (qui ont généralement 15 ou

16 ans) reçoivent un diplôme de fin d'études, c'est l'*Apolytirio gymnasiou*. Ils peuvent alors accéder à un nouveau cycle d'enseignement secondaire non obligatoire en s'orientant vers des études dans un lycée d'enseignement général ou vers une carrière professionnelle en allant dans un établissement d'enseignement professionnel.

Les écoles Franco-Helléniques de Grèce (12 au total), qui appartiennent à une fédération appelée G.I.E.I.E et dont notre école est également membre. Notre école est une école franco-hellénique, suit le programme du ministère grec de l'éducation avec de nombreuses heures supplémentaires de français et d'anglais de la maternelle au lycée. Plus précisément : Jardin des enfants – Ecole Maternelle : Français 4 heures par semaine, Anglais 1 heure par semaine. Cours élémentaire de français : première et deuxième année : 4 heures par semaine, troisième jusqu'à sixième année: 5 heures par semaine.

Les écoles Franco-Helléniques sont des écoles qui ont été fondées par des ordres de moines (hommes ou femmes) et leur présence se retrouve en Grèce depuis 1780 à Naxos, Tinos et dans d'autres régions.

2. Etude

La maternelle est le premier niveau d'éducation pour les enfants âgés de quatre à six ans où les enfants fréquentent systématiquement et font maintenant partie de l'enseignement obligatoire, accueillent les enfants d'âge préscolaire, afin de les préparer à l'enseignement primaire, en leur fournissant les bases solides nécessaires et en soulignant leurs inclinations et leurs intérêts. La maternelle est une unité scolaire d'éducation préscolaire, avec des installations flambant neuves. Dans l'environnement familial agréable de l'école, l'expérience répond au concept pédagogique moderne.

Les tout-petits entrent en contact et apprennent à communiquer avec d'autres pairs, ainsi qu'avec les adultes, apprennent à développer des relations amicales et à collaborer les uns avec les autres. D'autre part, l'élimination progressive de l'environnement familial, son indépendance et le renforcement des domaines de développement de la personnalité de l'enfant, tels que le développement physique, perceptuel - sensoriel, sensoriel, linguistique, cognitif, émotionnel et social, sont réalisés. Nous investissons dans les relations scolaires et familiales, parce que nous croyons qu'une coopération harmonieuse entre eux assure le cadre de stabilité nécessaire à la bonne formation de la personnalité de l'enfant.

2.1 Curriculum

Au jardin d'enfants, il y a deux niveaux d'âge pour les nourrissons. Le premier niveau (nourrissons) comprend les nourrissons qui, au 31 décembre de l'année d'inscription, atteignent l'âge de cinq (5) ans. Le deuxième niveau (enfants d'âge préscolaire) comprend les nourrissons qui, au 31 décembre de l'année d'inscription, atteignent l'âge de quatre (4) ans. Programme éducatif : Le programme quotidien du jardin d'enfants est basé sur le programme du ministère de l'Éducation, mais est enrichi d'activités pédagogiques qui ont été sélectionnées et ajoutées par notre école. Plus précisément, le programme hebdomadaire comprend des heures d'éducation cinétique et musicale, d'éducation théâtrale et d'arts visuels. L'horaire de la maternelle est flexible et l'enseignante de la maternelle a la possibilité de choisir sa matière et de modifier son emploi du temps quotidien en fonction des besoins et des intérêts des enfants de sa classe et de la spécificité de l'unité scolaire. Activités de loisirs, jeux et contes de fées agrémentent au quotidien le programme de la maternelle. Ces activités se réalisent même en langue française, donc les élèves

apprennent à travers une approche multi-sensorielle qui porte des fruits. En accordant une attention particulière à la participation active des enfants à leur éducation en fonction de leurs intérêts, nous avons créé un programme quotidien flexible qui, en plus des heures de repas, peut changer en fonction des besoins et des désirs des enfants. Les visites éducatives, les offices religieux, la participation à des représentations théâtrales, ainsi que les célébrations religieuses et d'anniversaire sont nécessaires pour prolonger et poursuivre le processus éducatif quotidien.

2.2 Communication Ecole & Famille

A la maternelle nous investissons dans les relations scolaires et familiales dans l'intention d'assurer le cadre de stabilité nécessaire et harmonieux à la bonne formation de la personnalité de l'enfant. Répondant aux horaires des parents, nous offrons la possibilité de contacts fréquents entre les enseignants de maternelle et les parents lors des réunions du matin ou de l'après-midi.

2.3 Le rôle du psychologue-conseiller

Selon les exigences et les besoins modernes, l'existence d'un psychologue-conseiller est particulièrement importante pour le développement et l'adaptation de l'enfant au milieu scolaire. Ainsi, notre jardin d'enfants a un psychologue scolaire, vers qui parents et enfants peuvent se tourner pendant les heures de classe. Le psychologue scolaire aide les enfants à s'adapter à l'environnement scolaire afin qu'ils puissent faire face aux différentes difficultés qui peuvent survenir, contribue à la formation d'un climat approprié dans l'environnement scolaire qui puisse améliorer la santé mentale des élèves, identifie divers problèmes des enfants à cet âge et contribue à leur traitement en temps opportun (anxiété, peur de la séparation, relations fraternelles

compétitives et problèmes généraux liés à l'éducation de l'enfant, en matière d'éducation, de comportement, etc.), coopère avec les enseignants, les parents et le personnel administratif, pour faire face aux situations difficiles qui peuvent survenir à l'école, organise une série de séminaires pour les parents et les enseignants, sur des sujets liés au développement psycho-émotionnel et à la santé des enfants d'âge préscolaire.

2.4 Communication avec les enseignants

Notre école investit dans la coopération des parents avec les enseignants, afin qu'il y ait une information bidirectionnelle concernant l'assiduité des élèves. La communication entre les parents et les enseignants se fait de la manière suivante: Avec des rencontres hebdomadaires, aux jours et heures annoncés dès le début de l'année scolaire. Par téléphone, aux jours et heures annoncés dès la rentrée scolaire.

2.5 Curriculum Primaire

Notre école enrichit qualitativement et quantitativement le programme de base obligatoire du Ministère de l'Éducation. Les heures d'enseignement sont augmentées par rapport à celles définies par le programme public officiel. Les heures d'enseignement des cours de base de langue et de mathématiques sont renforcées dans toutes les classes. L'anglais, le français et l'informatique sont également enseignés systématiquement dès l'école primaire, afin que les apprenants puissent obtenir des certifications.

L'enseignement des cours est enrichi par notre propre matériel (riche matériel imprimé sous forme de livrets) fourni par les professeurs dans toutes les classes, ainsi que par l'utilisation des tableaux

blancs interactifs qui existent dans chaque classe. Les enfants participent à des travaux de groupe visant à cultiver le travail, l'apprentissage collaboratif ainsi qu'à de nombreuses activités expérientielles (projets). Un rôle important dans le processus éducatif est joué par la formation continue des enseignants sur les exigences du nouveau programme. On réalise certains cours de langue à l'aide des livres de littérature. Dans cet effort l'espace bibliothèque que les apprenants visitent pour lire ou emprunter des livres et pour participer à de nombreuses activités intéressantes qui transforment le livre en compagnon vivant ou même pour effectuer des travaux de recherche, joue un rôle important.

Les langues sont des ponts qui unissent les peuples et les cultures. Les bonnes bases en langues étrangères sont une condition préalable pour que les enfants apprennent à connaître un pays et sa culture. Dans notre école, le français et l'anglais sont enseignés à partir de la première année du primaire, dans un programme amélioré. Pour la 4e, la 5e et la 6e année, le français parlé est renforcé, donnant aux élèves la possibilité de s'exprimer, d'enrichir leur vocabulaire et d'améliorer leur prononciation. Les élèves de 4e ou de la 5e année ont entrepris l'organisation de la célébration des langues étrangères et à la fin de chaque année scolaire ils présentent une représentation théâtrale en français alternativement, dans le but de se familiariser avec la langue étrangère et de connaître ses éléments culturels et historiques. Les initiatives mentionnées ci-dessus, sont prises les dernières années à l'école, dans un cadre d'ouverture et d'interdisciplinarité.

L'enseignement du français commence en première année. Le premier contact avec le français se fait de manière purement expérientielle. C'est une année de sensibilisation et de familiarisation avec la langue française, avec un accent sur la langue parlée. Les élèves entrent en contact avec des mots, des chansons, des histoires et font ensuite une première connaissance de l'écriture. En 2^e année, les élèves apprennent la lecture et l'écriture. L'objectif principal consiste à pouvoir répondre à des questions très simples sur leur vie et leur environnement. La musique, le théâtre et

la narration sont des outils pédagogiques de base. Dans les classes plus élevées, ces outils enrichissent leur vocabulaire et sont introduits sous plusieurs formes textuelles différentes, que les apprenants apprennent à gérer à la fois en termes de compréhension de texte, ainsi que de production de discours écrits et oraux. En outre, la grammaire française en détail est enseignée en mettant l'accent sur l'achèvement des phénomènes grammaticaux. Notre objectif est que les élèves de 6ème obtiennent l'unité A1 du DELF junior, réussissant aux épreuves écrites et orales organisées par l'Institut Français. À la fin de leurs études, nos élèves ont la possibilité de communiquer en français et de produire facilement une langue écrite et parlée correcte.

2.6 Contact avec les Professeurs

Notre école investit dans la coopération des parents avec les enseignants, pour qu'il y ait une information bidirectionnelle dans tout, concernant la fréquentation scolaire. La communication entre les parents et les enseignants se fait de la manière suivante: Avec des rencontres chaque semaine dans la salle de communication, aux jours et heures annoncés dès la rentrée. Par téléphone, aux jours et heures annoncés dès la rentrée scolaire. À la fin de chaque semestre, pour la remise des chèques de progression et des informations sur les performances des élèves.

En ce qui concerne particulièrement les langues, l'apprentissage par cœur, notamment des listes de mots, a pour effet de priver les apprenants du désir de connaître en suscitant l'ennui. Et, comme ils assimilent des mots sans apprendre à les utiliser, les productions écrites ou orales manquent de spontanéité et ne reflètent que pauvrement la réflexion des adolescents.

Les difficultés à dépasser, dans le cadre des productions personnelles, relèvent alors souvent d'une éducation aux médias contemporains: les enseignants observent en effet, de plus en plus souvent,

des pratiques dites de «copier-coller», à travers desquels les apprenants tentent d'esquiver l'ennui et l'effort de réflexion inhérent à tout apprentissage. Mais, c'est aussi la peur d'avoir "une mauvaise note" qui suscite ces pratiques...

Ces dernières éloignent les apprenants des recherches raisonnées qui favoriseraient leurs progressions. Or, l'acquisition d'une démarche réflexive correspond aussi à une voie d'accès à l'autonomie. L'autonomie de l'apprenant implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation. Pour ce faire, il doit savoir apprendre.

Dans l'optique de la mise en place d'une réflexion face aux apprentissages tout autant que face aux informations véhiculées par les nouveaux médias, le journal électronique en langue française offrait alors l'opportunité d'un nombre varié de tâches pouvant remplir ces besoins.

2.7 Constatation

On a constaté que l'ancien curriculum, malgré les nombreuses heures de français par semaine à l'école primaire, ne donnait point de résultats pareils. De plus, nous effectuons ce changement dans l'intention d'adapter l'enseignement de FLE aux nécessités didactiques et pédagogiques contemporaines. Nous devons gagner encore nos élèves et leur faire comprendre que la raison principale pour laquelle ils apprennent la grammaire - la syntaxe - le vocabulaire est de produire de la communication réussie.

3. Rénouveaulement du programme

3.1 Avantages - résultats de l'utilisation de nouvelles technologies dans l'éducation

L'élément qui offre l'avantage le plus important à l'ordinateur par rapport aux outils éducatifs traditionnels tels que le manuel et le tableau noir est l'interaction accrue entre l'utilisateur et le contenu (éducatif) (Solomonidou & Stavridou, 1994 dans Vitoulis 2005). Cette fonctionnalité transforme l'apprenant d'un récepteur passif et consommateur de connaissances en un créateur et assimilateur actif. L'implication guidée des enfants avec des ordinateurs dans les processus d'apprentissage, cultive leur capacité de résoudre des problèmes, tandis que le bénéfice de cette activité peut être proportionnellement utilisé dans d'autres domaines de leur vie (Vitoulis 2005). Selon Papert, la connaissance se construit à partir de l'expérience et l'ordinateur peut offrir à l'étudiant les expériences dont il a besoin pour développer ses capacités mentales. On soutient également que l'utilisation des ordinateurs favorise le développement mental de l'enfant, le conduisant à des étapes de pensée plus avancées (au sens de Piaget) ou à des complexes mentaux plus avancés (selon Bruner) (Vitoulis M. 2005). En particulier, les TIC offrent aux apprenants des possibilités sans précédent telles que (Hatzigeorgiou 2004):

1. Enseignement et apprentissage personnalisés. L'élève peut apprendre à sa manière et à son rythme, ayant accès à un ordinateur personnel, équipé du logiciel approprié.
2. Apprentissage collaboratif. La possibilité pour les apprenants de collaborer les uns avec les autres soit directement par le partage de l'ordinateur en tant qu'outil ou environnement d'apprentissage, soit indirectement via Internet ou un intranet.
3. Représentation fidèle de la réalité à travers le multimédia et les simulations.

4. Connexion avec le monde bénéficiant de la possibilité de communiquer et de rechercher des informations via Internet.

5. Rétroaction sur le processus d'apprentissage. Cette possibilité est évidente pour les logiciels éducatifs modernes, puisque l'interactivité est un élément clé de leur conception. Mais aussi l'ordinateur lui-même en tant qu'outil cognitif (Mikropoulos 2005) offre cette possibilité dans le contexte d'une activité d'apprentissage organisée.

5. Assistance aux élèves ayant des besoins spéciaux ou des difficultés d'apprentissage.

D'après les données de recherches récentes, les ordinateurs (et donc les TIC) présentent de nombreuses possibilités éducatives. À titre indicatif, les éléments suivants sont mentionnés (Tailor & Tailor 1997):

1. Ils rendent l'apprentissage plus intéressant et amusant
2. Ils présentent des faits et des informations de multiples façons (texte - image sonore)
3. Qui? (sujet)A la capacité d'engager l'élève d'une manière qui était auparavant impossible
4. Insister sur le rôle actif de l'élève dans le processus d'apprentissage (différences entre l'apprentissage passif et actif)
5. Qui ? Personnalisez l'enseignement et fournissez une rétroaction appropriée en peu de temps
6. Ils relient l'activité d'apprentissage à la vie quotidienne (connaissances inactives).
7. Ils créent de meilleures conditions d'apprentissage collaboratif (enseignement centré sur le groupe).
8. Ils mettent l'accent sur le rôle de facilitateur, de motivation, de coordination et de médiation de l'enseignant dans le processus d'apprentissage.

L'apprentissage qui aboutit à la découverte par l'implication active de l'enfant lui-même à travers l'utilisation de l'ordinateur, est consolidé et stocké dans la mémoire à long terme, d'où les données

sont restaurées plus facilement en cas de besoin (Vitoulis, 2005: 120). L'enfant est également aidé à surmonter les phobies et inhibitions existantes envers l'enseignant.

La recherche scientifique présente un nombre toujours croissant d'études et de travaux de recherche qui montrent que les TIC mobilisent l'attention et la perception des apprenants, multiplient les possibilités de récupération d'informations et offrent en même temps un champ de compréhension interprétative des données et des phénomènes (Kyridis et al. 2013). De plus, un nombre important de recherches confirme l'effet positif des TIC sur la compréhension des concepts de base des objets cognitifs tels que le langage, les mathématiques et les sciences naturelles, ainsi que sur le développement de compétences cognitives supérieures à travers la création de conditions pour la construction de nouvelles connaissances par les étudiants eux-mêmes (Mikropoulos 2011). Par exemple, le tableau blanc interactif est une technologie relativement nouvelle qui, parmi les avantages qui accompagnent son utilisation en classe, est de concentrer l'attention, de stimuler l'intérêt et d'augmenter la participation des élèves grâce à des activités d'auto-action et de partage de contenu actif, expérimentation et interaction (Mikropoulos 2011).

3.2 Enrichir et faciliter le processus d'apprentissage

L'ordinateur est un outil supplémentaire utile à la disposition de l'enseignant, même s'il est utilisé comme un simple outil de supervision. La présence de l'image et du son ajoute de la vivacité à la pratique pédagogique et rend la leçon plus attractive. D'une certaine manière, les TIC, en particulier, lorsqu'elles utilisent leurs applications multimédias, fonctionnent comme un «piège psychologique» (Vlachavas I. et al. 2004) qui «piège» l'intérêt des apprenants dans des contextes spécifiques. De plus, s'il est utilisé comme outil cognitif, grâce à l'interactivité qui le caractérise, il

peut facilement mobiliser et impliquer tous les élèves dans le processus d'apprentissage, condition fondamentale pour accéder à l'apprentissage.

3.3 Autonomie de l'apprenant et apprentissage individualisé

L'utilisation de l'ordinateur comme outil cognitif offre à l'étudiant la possibilité de travailler au rythme souhaité et imposé par son niveau de maturité intellectuelle. De plus, cela lui permet d'adapter l'environnement d'apprentissage à ses besoins et préférences et d'agir de manière plus autonome, indépendante, volontaire et responsable, en tant que gestionnaire du temps. Cela suppose bien entendu des pratiques d'enseignement centrées sur l'apprenant et un cadre préétabli pour l'activité des étudiants. Ainsi, et sous réserve de la disponibilité de dispositifs informatiques pour tous, au sein d'une classe scolaire et lors d'une même intervention pédagogique, il est possible d'impliquer tous les élèves dans le processus d'apprentissage, chacun en fonction du degré d'aptitude et de préparation à l'apprentissage. L'apprentissage autonome est défini comme «une approche pédagogique qui ne vise pas la circulation des contenus scolaires traditionnels à travers les technologies, mais promet l'utilisation de l'ordinateur comme moyen d'expliquer les processus mentaux» (Komis & Mikropoulos 2001). En même temps, l'enseignant a la possibilité de se concentrer davantage sur les élèves qui ont le plus besoin de conseils tandis que les autres travaillent individuellement ou en groupe dans le contexte d'apprentissage qu'il a défini au début de la leçon. Le contexte et les objectifs sont communs à tous, mais la manière et le rythme de l'activité, ainsi que le degré de réalisation des buts, peuvent différer d'un élève à l'autre. L'enseignement individualisé est une forme de différenciation intra-classe (Dimitrakopoulou, 2004) du processus d'apprentissage qui vise à réduire l'inhomogénéité et à adapter le rythme et le contenu du programme à chaque élève en fonction de ses

capacités. L'enseignant attribue différents niveaux de travail et donne différentes directions et instructions à des groupes d'élèves ayant un niveau de développement cognitif similaire ou à des élèves individuels, afin de conserver le programme et en même temps de répondre aux besoins d'apprentissage de tous ses élèves. Les TIC peuvent faciliter une telle pratique d'enseignement d'autant plus qu'elles peuvent suivre les rythmes de l'élève-utilisateur qui, travaillant sur l'ordinateur et suivant toujours les directives de l'enseignant construit individuellement ses connaissances.

3.4 Apprentissage collaboratif et interdisciplinarité

L'apprentissage collaboratif est défini comme tout processus d'apprentissage en groupe dans lequel au moins certaines des interactions d'apprentissage importantes entre les élèves ont lieu («interactions horizontales»). Dans le cadre de la coopération à une activité, les moins spécialisés ou avancés dans celle-ci apportent, d'une part, ce qu'ils peuvent et, d'autre part, les moins spécialisés apprennent des plus expérimentés du groupe (Vlachavas I. et al. 2004). L'ordinateur donne aux membres de l'équipe qui y travaillent la possibilité de communiquer entre eux grâce à l'utilisation du logiciel et de l'appareil, la solution des difficultés dans l'achèvement du processus d'apprentissage et le contenu de la leçon en général. Cette communication au sein du cours et l'interaction qu'elle implique, peuvent conduire à des objectifs d'apprentissage, car une partie de l'apprentissage se déroule dans des discussions de groupe loin de l'ordinateur (Vitoulis, 2005). L'interdisciplinarité est l'une des caractéristiques du processus d'apprentissage dans l'école moderne. Les TIC soutiennent cette perspective beaucoup plus efficacement que l'enseignement «traditionnel», principalement avec la possibilité de faciliter la recherche, le stockage et la

présentation des connaissances et des données de tout domaine scientifique via Internet et d'autres sources numériques.

3.5 Apprentissage par découverte

L'apprentissage par découverte a été proposé par J.Bruner et met l'accent sur la facilitation de l'apprentissage grâce à la compréhension des structures et des principes scientifiques d'un objet cognitif, ainsi que l'adoption de la méthode de découverte ou découverte en développant les motivations d'apprentissage internes de l'apprenant (Komis & Mikropoulos 2001). Selon Bruner, afin de comprendre les objets cognitifs et de se développer cognitivement, l'apprenant a besoin de construire des représentations pratiques (énactives) ou iconiques ou symboliques. Dans le cadre de cette construction, l'étudiant développe ses compétences psychomotrices, perceptives, communicatives et métacognitives. L'apprentissage qui aboutit à la découverte par l'implication active de l'enfant lui-même à travers l'utilisation de l'ordinateur, est consolidé et stocké dans la mémoire macro-long terme (Vitoulis 2005), d'où les données sont restaurées plus facilement en cas de besoin. L'ordinateur fournit une source inépuisable d'informations que l'apprenant est appelé à découvrir, évaluer et utiliser afin de construire ses propres représentations de la connaissance. De plus, les TIC offrent la possibilité de travailler dans des «environnements authentiques» où l'étudiant est invité à choisir, puis à réaliser les conséquences de ses choix. Dans des situations modélisées à nouveau, l'ordinateur, pour être exact logiciel éducatif, offre la possibilité de construire le modèle mental d'un phénomène, mais permet également des modes de construction alternatifs afin que la connaissance ne soit pas donnée, mais que l'implication active de l'étudiant dans sa découverte soit requise. Alors les implications qui suivent sont en ce sens et en plus permettent d'envisager les échanges des émotions entre les apprenants eux-mêmes et

entre les apprenants et les enseignants à la fois et créer ainsi une atmosphère créative et intime entre eux.

4. PARTIE PRATIQUE

Dans cette partie on présentera les étapes de l'enquête faite, commençant par les caractéristiques démographiques et suivant par des caractéristiques descriptives. Le but de l'enquête est de tirer une conclusion concernant la relation des enseignants avec le monde du numérique. A partir de ces résultats, on essaiera de démontrer l'importance de la technologie mais aussi de l'enseignement pour le bon usage de la technologie dans l'enseignement.

4.1 Enquête

4.1.2 Caractéristiques démographiques

Le tableau suivant présente les caractéristiques démographiques de l'échantillon qui a participé à l'enquête. Comme on peut le voir, sur le nombre total de $N = 50$ personnes, 31 étaient des femmes (62%), tandis que le pourcentage le plus élevé déclarait avoir entre 36 et 50 ans (46%). De plus, en ce qui concerne leurs années d'expérience, 38% ont déclaré environ 3 ans dans l'école primaire (38%).

		Fréquence (n)	Pourcentage (%)
Sexe	Homme	19	38
	Femme	31	62

Age	20-24 ans	11	22
	25-35 ans	11	22
	36-50 ans	23	46
	51 +	5	10
Années de service	0-3	19	38
	4-6	18	36
	7-10	9	18
	11 +	4	8
Unité scolaire	Maternelle	19	38
	Primaire	14	28
	Collège	8	16
	Lycée	9	16
	Total N	50	100

4.1.3 Caractéristiques descriptives

100% de la population étudiée a déclaré utiliser des ordinateurs. 70% ont déclaré que l'unité scolaire qu'elle dessert dispose d'ordinateurs, tandis que 38% d'entre eux ont déclaré que les élèves n'avaient pas leur propre ordinateur. 56% ont néanmoins déclaré ne pas connaître les programmes d'apprentissage utilisés par l'unité scolaire dans laquelle ils travaillent.

		Fréquence	Pourcentage (%)
Votre école a-t-elle des ordinateurs?	Oui	35	70,0
	Non	15	30,0
Si vous avez répondu	Oui	16	32,0
	Non	19	38,0
«Oui», chaque élève a-t-il son propre ordinateur?	Ensemble de réponses	35	70,0
	Données incomplètes	15	30,0
Utilisez-vous des ordinateurs dans votre école?	Oui	50	100,0
Connaissez-vous les logiciels?	Oui	22	44,0
	Non	28	56,0
	Total N	50	100,0

En ce qui concerne les données telles qu'observées après leur collecte et analyse, sur la base des réponses des participants, il semble qu'en général, les enseignants considèrent assez utile et importante l'utilisation des programmes technologiques dans l'éducation ($M = 3,60$, $T.A. = .37$), alors qu'ils se sont révélés assez positifs à l'égard de l'utilisation des TIC dans l'éducation ($M = 3,61$, $T.A. = 0,33$).

L'un des éléments les plus importants de la recherche est présenté dans le tableau ci-dessous. Les enseignants ont constaté de grands progrès chez les élèves grâce à l'utilisation des ordinateurs et des programmes qu'ils contiennent ($n = 19$, 38%).

		Fréquence (n)	Pourcentage (%)
Avez-vous constaté des progrès chez les apprenants grâce à l'utilisation des nouvelles technologies?	Pas du tout	2	4,0
	Un peu	11	22,0
	Neutre	12	24,0
	Beaucoup	19	38,0
	Trop	6	12,0
	Total N		
		50	100,0

4.1.4 Analyse des prédictions

Pour les besoins de cette étude, les données ont été vérifiées à l'aide d'une analyse de régression pour examiner la prédiction possible des attitudes et des perceptions des enseignants concernant l'utilisation des programmes technologiques dans l'éducation (variable dépendante - DV) par rapport à l'expérience générale de l'utilisation d'un ordinateur pendant le cours, leurs années d'expérience dans le secteur de l'éducation, l'unité scolaire dans laquelle ils travaillent et

l'observation possible des progrès des élèves grâce à l'utilisation d'ordinateurs et de nouvelles technologies et programmes (Variables indépendantes - IV. Les résultats sont présentés ci-dessous.

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,439 ^a	,192	,121	,30746	,192	2,679	4	45	,044

Comme le montre le tableau ci-dessus, les attitudes et les perceptions des enseignants concernant l'utilisation des programmes technologiques dans l'éducation sont prédites par rapport à l'expérience générale de l'utilisation d'un ordinateur pendant la leçon, leurs années d'expérience dans le secteur éducatif, l'unité scolaire dans laquelle ils travaillent et l'observation possible des progrès des élèves dus à l'utilisation d'ordinateurs et de nouvelles technologies et programmes, si $F(4,45) = 2,679$, $p < 0,05$ avec $R^2 = 0,121$ (12%). Ce résultat signifie que les attitudes des enseignants concernant l'utilisation des programmes technologiques pendant la leçon sont statistiquement prédites à l'aide de l'expérience générale de l'utilisation d'un ordinateur pendant la leçon, leurs années de service dans le secteur éducatif, l'unité scolaire dans laquelle ils travaillent, et l'observation éventuelle des progrès des apprenants grâce à l'utilisation des ordinateurs et de nouvelles technologies et programmes.

4.2 Discussion

À partir de la présente recherche, nous pouvons apercevoir le manque de connaissances nécessaires numériques chez les enseignants. La recherche a montré que même si les enseignants prétendent utiliser des programmes éducatifs sur des ordinateurs pendant les cours et que les

élèves semblent bien y progresser, les enseignants eux-mêmes semblent avoir des difficultés à gérer ces programmes. Pour cette raison, ainsi que pour la raison pour laquelle les ordinateurs sont l'un des outils d'apprentissage les plus élémentaires (à l'intérieur et à l'extérieur des écoles), les enseignants doivent impérativement suivre des formations afin de se sentir à l'aise et aptes à utiliser ces outils.

4.3 Renouvellement de programme

Le rôle de l'enseignant, bien que dominant dans la classe, au sein du système éducatif est marginalisé. On ne lui offre pas formellement assez d'occasions d'apprentissage (par exemple, éducation pédagogique de base et continue, soutien professionnel); on ne lui permet plus de contribuer à l'amélioration du programme avec des initiatives pédagogiques créatives et scientifiquement ou empiriquement documentées. Son rôle est également limité par des carences logistiques, des contraintes financières et des contraintes bureaucratiques. Ces dernières compliquent la flexibilité nécessaire pour développer des actions qui relient la communauté scolaire à la société. Enfin, les différentes contraintes spatio-temporelles de la vie scolaire, ainsi que l'accès à l'enseignement supérieur, qui repose sur un système d'examens de l'enseignement secondaire sont également dissuasifs. Cependant, il ne fait aucun doute que le rôle de l'enseignant doit être adapté à la nouvelle réalité qui façonne la présence des TIC dans l'éducation. Du rôle de transmetteur de connaissances jusqu'à présent, l'enseignant devrait passer à celui de médiateur, d'animateur et de mentor. Il est appelé à être le «catalyseur de l'auto-apprentissage» des apprenants. En d'autres termes, l'enseignant guide chacun de ses élèves, afin qu'à l'aide de la technologie, il identifie les voies appropriées de recherche de connaissances. En d'autres termes, il revient au rôle authentique - oublié - du maître socratique. Il ne voit plus ses apprenants comme

des destinataires passifs de son enseignement, mais leur donne plus de temps pour rechercher, penser, juger, appliquer, composer et envisager.

Les possibilités offertes par l'ordinateur pour un apprentissage individualisé et en même temps collaboratif soutiennent le passage du modèle d'enseignement centré sur l'enseignant à sa dimension centrée sur l'apprenant, l'enseignant s'engageant à enseigner aux élèves comment apprendre (Kaskantami 2003). Le rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage avec l'implication des élèves dans l'utilisation des TIC, est similaire à celui du directeur qui avec ses conseils donne un souffle à l'utilisation des nouvelles technologies. Il peut également être assimilé au rôle de «l'orchestrateur» de la classe (Harlow Ann et al 2010) qui organise l'environnement d'apprentissage de telle manière, tout en intégrant les TIC, de promouvoir l'autonomie des élèves et de développer ses compétences. L'utilisation créative du potentiel des TIC en combinaison avec la libération des forces créatives des enseignants et des élèves peut aider à réduire de nombreuses caractéristiques indésirables de l'éducation traditionnelle, faciliter les initiatives qui changeront le rôle de l'enseignant et, éventuellement, contribuer à l'amélioration du travail éducatif de la réalité scolaire en général.

5. Initiatives

Une fois la partie pratique analysée et avec tous les outils de la première partie de ce mémoire, on peut passer à une suggestion didactique concernant un voyage à l'étranger. On analysera ci-dessous, comment la liaison entre outils numériques et pédagogie peut être établie dans le cadre d'un visite scolaire.

Description générale du contenu: Découvrir Paris

L'objectif général de ce scénario d'enseignement est de fournir à l'apprenant la possibilité de rechercher et de comprendre des informations simples sur les déplacements dans la ville, ainsi que d'utiliser Internet à son avantage. Il y a une connexion complète du plan d'enseignement avec les objectifs de nouveaux programmes de langue française et en plus il les élargit, afin de rendre les connaissances acquises communicatives et utiles.

Problème éducatif : Notre classe ira à Paris pendant une semaine afin de visiter son centre historique. Comme nous allons marcher pour nous déplacer, nous devons être en mesure de poser des questions sur la façon de trouver notre chemin, mais aussi de comprendre les instructions qu'ils nous donneront. Avec l'aide d'Internet et de sites Web interactifs, les étudiants se familiariseront avec le vocabulaire des déplacements dans la ville et pourront demander et comprendre des informations chaque fois qu'ils auront besoin de trouver leur chemin.

Objectifs pédagogiques : 1. Permettre aux élèves d'utiliser Internet pour se familiariser avec l'accent français, 2. Apprendre en jouant, 3. Apprendre à travailler ensemble (travail de groupe), 4. Apprendre à utiliser correctement les articles et les intentions de déplacement, 5. Pouvoir dialoguer en utilisant les structures linguistiques appropriées.

Description générale du contenu : Tomber en panne

Ce scénario pédagogique vise à développer des compétences linguistiques de communication liées au vocabulaire de base de la ville, ses boutiques, certains aliments, ainsi que le phénomène grammatical de l'Impératif. Il suit des spécifications d'apprentissage qui sont directement liées aux objectifs généraux et spécifiques de la langue française pour l'enseignement primaire, ainsi qu'aux principes pédagogiques et s'harmonise avec le niveau d'apprentissage de la langue A1 tel que défini par le CECRL. Les activités du scénario ont été conçues dans le but de développer des compétences interactives numériques, ainsi que de cultiver un apprentissage exploratoire et

actif. La principale stratégie pour atteindre les objectifs précédents est le travail de groupe ou binaire des apprenants (méthode de collaboration de groupe).

Problème pédagogique : Pendant le trajet Tour Eiffel-Versailles, le bus transportant un groupe d'élèves et leur professeur tombe en panne et ils sont obligés d'attendre quelques heures à Monmartre. Ils en profitent pour se promener (apprendre le lexique des bâtiments de base: école, église, etc.) et pour faire quelques achats de nourriture (j'apprends les magasins et un peu de nourriture). Concernant la partie grammaticale, l'accent est mis sur la préposition des verbes d'une «conjugaison». Tout ce qui précède est directement lié aux finalités générales et particulières de la langue française dans l'enseignement primaire et est harmonisé avec le niveau d'apprentissage de la langue A1 tel que défini par le CECRL.

Objectifs pédagogiques: 1. J'apprends le vocabulaire des bâtiments importants d'une ville 2. J'apprends le vocabulaire concernant les magasins 3. J'apprends de la nourriture 4. J'apprends les verbes du premier groupe.

Conclusion

À l'heure actuelle où la technologie, Internet et les ordinateurs font désormais partie intégrante de notre vie quotidienne, il est naturel que leur implication dans l'éducation soit imposée. Les nouvelles technologies - comme on les appelle - sont un moyen d'apprendre aux jeunes, mais aussi aux élèves plus âgés, soulevant ainsi la question: "L'implication de la technologie dans l'éducation est-elle finalement positive ou négative?" En effet, il semble que la technologie soit une porte d'entrée pour les élèves de tous niveaux, de l'excellent à ceux pour qui l'école ne prend pas la première place dans leurs intérêts.

A l'aide de ce mémoire, on a essayé de fixer quelques objectifs dans le cadre d'une école privée Franco-Hellénique. En passant par les points les plus importants concernant la structure du

programme pédagogique, on s'est concentré sur le point de la technologie et comment cette dernière peut être introduite dans la restructuration du programme d'études. A l'aide d'une enquête faite sur 50 enseignants et leur relation avec les nouvelles technologies, il a été constaté que des formations doivent être mises davantage en place pour quelques enseignants. Ils puissent se servir de cet outil pour renforcer les apprentissages.

Avec l'intervention des ordinateurs dans l'éducation, les apprenants ont la possibilité d'entrer en contact avec une variété de sources de connaissances, ils peuvent collaborer plus facilement avec d'autres apprenants, toujours bien sûr avec l'aide et la direction de l'enseignant. Grâce à Internet, l'éducation devient plus intéressante, devient un «jeu» pour les enfants et augmente leur efficacité. La technologie nous facilite la vie à tous, elle est une source de connaissances et de conseils pour quiconque y a accès. L'internet a la capacité d'éliminer les distances et d'unir des personnes de tous les coins du globe, quelle que soit l'heure. Par conséquent, les actions bénéfiques ne doivent pas être absentes du domaine de l'éducation. Sans aucun doute, Internet et la technologie présentent des risques, mais s'ils sont traités avec modération et attitude critique, les avantages qu'ils ont à offrir compensent leurs inconvénients et créent un terrain fertile pour une éducation plus créative et modernisée.

A la suite de cette enquête, il serait intéressant de faire une ouverture sur les élèves de notre école Franco-Hellénique, en mettant le point sur les collégiens et les lycéens et leur apprentissage de la langue française tant que langue étrangère.

Références bibliographiques

ΑΝΔΡΟΥΛΑΚΗΣ.Γ.,1999,Cadre théorique délimitant le champ actuel de la didactique des langues, Patras, ΕΑΠ

BERARD E., 2000, Activités de compréhension et d'expression orales, Patras, ΕΑΠ

Βιτούλης Μιχάλης (2005). Δημιουργική σκέψη και χρήση Η/Υ. Διερεύνηση της επίδρασης που έχει η χρήση των Η/Υ στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, Διδακτορική Διατριβή, Παν/μιο Δυτ. Μακεδονίας Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας

Γ. Βρεττός- Αχ. Καψάλης, *Αναλυτικό Πρόγραμμα σχεδιασμός, αξιολόγηση, αναμόρφωση*, Αθήνα 1997

Dejean-Thircuir C., Nissen E., juillet 2013, « Evolutions technologiques, évolutions didactiques » In C. Ollivier et L. Puren (Eds.) « Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues », Le français dans le Monde Recherches et Applications, No 54, 28-40.

Louveau E., Mangenot F., 2006, Internet et la classe de langue, Paris,Clé International.

Ollivier C., 2014, « Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche – Les atouts du web 2.0 », Alsic, Vol. 17, disponible sur <http://alsic.revues.org/2743>

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, <http://pi-schools.gr> (visité le 9/10/2019)

ΠΡΟΣΚΟΛΛΗ.Α., 1999, Planification du programme d'études et de cours pour l' enseignement du FLE, Patras, ΕΑΠ

Στάικου Κ., Κουταλακίδου Β., Τα αναλυτικά προγράμματα της αγγλικής και της γαλλικής στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, <http://pde.sch.gr> (visité le 10/11/2019)

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle. De Boeck : Bruxelles.

Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques. Grenoble : La pensée sauvage

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communauté discursive un apport à la didactique comparée ? Revue française de pédagogie, 141, 77-88.

Demaizière, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication. (Vol. 10, n°1).

Depover, C. Karsenti, T. et Komis, V. (2008). Enseigner avec les Technologies. Presses de l'Université du Québec.

Dweck, C. et Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, (Vol 95, n°2), 256-273.

Ebogue, A. (2014). Pour un enseignement/apprentissage du français et de l'anglais comme langues étrangères au Cameroun, *Synergies Afrique des Grands Lacs* n°3, 193-208.

Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, 125-134.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, (vol 1-n°3), 47-69.

Huot, D. et Lemonnier, F. (2010). TIC et apprentissage des langues. *Synergies Monde* n°7 71-77

Léontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du progrès.

Martínez, G.-A. et Álvarez, G. (2008). El aula transparente como una propuesta pedagógica en FLE. El e-manual. *Revista de Estudios Franceses Cédille* n°4, 305-323.

Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès La Revue*. Vol. 3 (n° 25), p. 153-167.

Κασιμάτη Κ. & Γιαλαμάς Β. (2001). Απόψεις Εκπαιδευτικών για τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαιδευτική διαδικασία. ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ/ΥΠΔΒΜΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τεύχος 5. Αθήνα

Quintin, J.-J. (2008). Accompagnement tutorial d'une formation collective via Internet : analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorial sur l'apprentissage en groupes restreints. Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut ; Université Stendhal-Grenoble III.

Μικρόπουλος Τ. (2005). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, Ιωάννινα

Δημητρακοπούλου Α., (2004). Οι Τεχνολογίες της πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας/Ινστιτούτο παιδαγωγικών Ερευνών και Μελετών, Αθήνα.

Gerard, F. et Roegiers, X. (2003). Des manuels pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser.

Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.gerar.2009.01.

Sensevy, G. et Mercier, A. (2006). Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique. Presses Universitaires de Rennes. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00856456>

Tardif, J. (1992). L'enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Éditions Logiques.

Therer, J. et Willemart, C. (1984). Styles et stratégies d'enseignement, une recherche action basée sur une approche paradigmatique par vidéo. Education Tribune Libre, Probio Revue, (Vol. 7, n°1)

Παιδαγωγική επιθεώρηση, περιοδική έκδοση της παιδαγωγικής εταιρίας Ελλάδος, τ.46/2008,
Εκδόσεις Ατραπός

Φλουρής, *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, όγδοη έκδοση,
Επιστήμες της Αγωγής, εκδόσεις Γρηγόρη

Basil Bernstein, *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια

Φωτεινός Δ. *Ιστορική θεώρηση και συγκριτική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης γενικής και μέσης τεχνικής εκπαίδευσης: 1950-1977*, Πανεπιστήμιο Πατρών, παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, Πάτρα 2004

Ενότητα πρώτη, δεύτερη και Τρίτη: Κουτσίκου, Σ. (2015). *Παιδί, νέες τεχνολογίες και πληροφορική. Η στάση των δασκάλων απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.*

Ενότητα τέταρτη: Καλαντζής, Γ. (2011). *Οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδακτική πράξη (Doctoral dissertation).*

Annexe 1

QUESTIONNAIRE

A. Informations démographiques

1. Sexe

☐ Homme

☐ Femme

2. Age

☐ 20-24 ans

☐ 25-35 ans

☐ 36-50 ans ☐ 51 +

3. Années de service

☐ 0-3

☐ 4-6

☐ 7-10

☐ 11 +

4. L'unité scolaire dans laquelle vous enseignez est:

Maternelle	Primaire	Collège	Lycée
------------	----------	---------	-------

--	--	--	--

B. Utilisation des ordinateurs dans l'apprentissage

4. Êtes-vous d'accord avec l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement?

Pas du tout	Un peu	Neutre	Beaucoup	Trop

5. Pensez-vous que les ordinateurs encouragent les enfants à apprendre?

Pas du tout	Un peu	Neutre	Beaucoup	Trop

6. Pensez-vous que les ordinateurs peuvent réduire l'hyperactivité des enfants?

Pas du tout	Un peu	Neutre	Beaucoup	Trop

7. Pensez-vous que les élèves «apprennent mieux lorsqu'ils voient, entendent et touchent»?

Pas du tout	Un peu	Neutre	Beaucoup	Trop

8. Pensez-vous que les ordinateurs ont la souplesse nécessaire pour faciliter l'apprentissage de chaque enfant?

Pas du tout	Un peu	Neutre	Beaucoup	Trop

9. Quelle est l'importance des avantages suivants des ordinateurs dans l'enseignement aux étudiants? (Évaluez vos réponses selon: 1- Pas du tout, 2 - Un peu, 3- Neutre, 4 - Beaucoup, 5 - Trop) 10. Ils rendent l'apprentissage plus intéressant et amusant.

1 2 3 4 5

11. Ils présentent des données et des informations de plusieurs manières (texte-audio-image).

1 2 3 4 5

12. Fournir la capacité d'expression non verbale ou verbale.

1 2 3 4 5

13. Soulignez le rôle actif de l'élève dans le processus d'apprentissage.

1 2 3 4 5

14. Le logiciel peut être utilisé plusieurs fois. Bien qu'il soit plus possible de répéter l'enseignement et de renforcer les connaissances antérieures.

1 2 3 4 5

15. Les résultats sont fournis immédiatement. Cela peut réduire la fréquence des erreurs.

1 2 3 4 5

16. Apprendre à faire fonctionner un ordinateur ou à «charger» un logiciel peut vous aider à réfléchir de manière successive.

1 2 3 4 5

17. Les ordinateurs et les logiciels peuvent être adaptés aux besoins personnels et aux difficultés de chaque enfant.

1 2 3 4 5

18. Ils attirent l'attention de l'étudiant et accentuent l'attention sur son travail.

1 2 3 4 5

19. Offrez des possibilités d'exercices supplémentaires.

1 2 3 4 5

C. L'utilisation des nouvelles technologies par les enseignants

20. Votre école dispose-t-elle d'ordinateurs?

☐ Oui ☐ Non

21. Si vous avez répondu «Oui», chaque élève a-t-il son propre ordinateur?

☐ Oui ☐ Non

22. Utilisez-vous des ordinateurs dans votre école?

☐ Oui ☐ Non

23. Connaissez-vous les logiciels?

☐ Oui ☐ Non

24. Est-il possible d'échanger des informations et des expériences mutuelles entre les écoles de votre région?

Pas du tout	Un peu	Neutre	Beaucoup	Trop

25. Avez-vous constaté des progrès chez les élèves grâce à l'utilisation des nouvelles technologies?

Pas du tout	Un peu	Neutre	Beaucoup	Trop

D. Attitudes - Perceptions relatives aux TIC

Notez dans quelle mesure (sur la base d'une échelle de 1 à 5) chaque phrase de ce qui suit correspond à vos propres positions 1 = Jamais, 2 = Rarement, 3 = Occasionnellement, 4 = Souvent, 5 = Toujours

1. Je peux aider les étudiants lors de la recherche d'informations sur Internet.

1 2 3 4 5

2. Je peux expérimenter avec mes élèves des tâches qui utilisent les TIC.

1 2 3 4 5

3. Je peux intégrer les TIC dans la conception pédagogique.

1 2 3 4 5

4. Lorsque des problèmes techniques surviennent, je suis capable de guider les étudiants pour les aider à traiter les uns avec les autres.

1 2 3 4 5

5. Je suis capable de résoudre des problèmes techniques qui surviennent en classe pendant que j'utilise les TIC à des fins éducatives.

1 2 3 4 5

6. Je suis capable de résoudre des problèmes liés à la gestion de la classe tout en utilisant les TIC à des fins éducatives.

1 2 3 4 5

7. Les TIC sont essentiellement une source supplémentaire de stress auquel je suis confronté lorsque je dois les utiliser en classe.

1 2 3 4 5

Merci beaucoup de votre temps!

