



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Διδακτικής της Γαλλικής ως ξένης
γλώσσας (ΜΠΣ – ΓΑΛ)

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

*Les enseignants du FLÉ face à l'enseignement à distance dans l'école
primaire grecque*

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ
ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΚΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΓΚΙΝΟΥ ΕΛΕΝΗ

ΠΑΤΡΑ
ΙΟΥΛΙΟΣ 2021

© Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, 2019

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας ΚΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιαδήποτε άλλο 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 του δικαιωμάτων.



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« Les enseignants du FLÉ face à l'enseignement à distance dans l'école primaire
grecque »

Κωστοπούλου Αλεξάνδρα

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Γκίνου Ελένη
Μέλος ΣΕΠ , Σχολή Ανθρωπιστικών
Σπουδών

Συν-επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Πηνελόπη Κρυστάλλη
Μέλος ΣΕΠ, Σχολή Ανθρωπιστικών
Σπουδών

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Je voudrais, tout d'abord, adresser toute ma reconnaissance à la directrice de ce mémoire, Madame Eleni GUINOU, pour sa compréhension, sa patience et sa disponibilité. Je la remercie de m'avoir encadré, orienté et conseillé.

Je tiens, également, à remercier Mme Pinelopi Crystalli, pour avoir bien voulu examiner et juger ce travail.

Mes remerciements s'adressent à mes parents, ma sœur et, plus particulièrement, à mon époux, pour leur soutien constant et leurs encouragements.

Je voudrais, en outre, exprimer ma reconnaissance envers mes collègues pour leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche.

Enfin, je ne manquerai pas d'adresser mes remerciements à tous les professeurs du FLÉ qui ont participé à l'enquête sur laquelle ce mémoire a été fondé.

Résumé

La récente pandémie a entraîné des changements importants dans le domaine de l'éducation. À cause du confinement alors, l'enseignement à distance s'est imposé comme la seule solution afin que l'enseignement puisse se poursuivre. Dans ce contexte, les enseignants en Grèce et, plus particulièrement, les enseignants du FLE ont dû se confronter à des difficultés liées à la mise en œuvre de l'enseignement à distance. Des lacunes et des problèmes se sont ainsi apparus tant au niveau de la formation théorique que pratique des enseignants. Cependant, à travers ces problèmes, les occasions pour le développement et l'application de l'enseignement à distance en Grèce et, plus particulièrement du FLE, sont mises en évidence.

Mots clés : Enseignement à distance, FLE, interaction, motivation, implication, pandémie.

Περίληψη

Η τελευταία πανδημία επέφερε σημαντικές αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης. Εξ αίτιας της απαγόρευσης της κυκλοφορίας, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναδείχθηκε ως η μοναδική λύση προκειμένου να συνεχιστεί το εκπαιδευτικό έργο. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα οι καθηγητές γαλλικών ήρθαν αντιμέτωποι με τις δυσκολίες που προέκυψαν από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αναδείχθηκαν έτσι τα κενά τόσο σε επίπεδο θεωρητικής όσο και πρακτικής κατάρτισης. Μέσα από τα προβλήματα αυτά ωστόσο αναδεικνύονται και οι ευκαιρίες για την περαιτέρω εξέλιξη και εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στο μάθημα των γαλλικών ειδικότερα.

Λέξεις κλειδιά : Εξ αποστάσεως διδασκαλία, διδασκαλία Γαλλικής ως ξένη γλώσσα, διάδραση, κίνητρα, συμμετοχή, πανδημία.

Abstract

The latest pandemic has brought about significant changes in the field of education. Due to Lockdown, distance education emerged as the only solution to continue the educational work. In this context, the teachers in Greece and more specifically the French teachers were faced with the difficulties that arose from the implementation of the distance education. The gaps thus emerged in both theoretical and practical training. Among these problems, however, are the opportunities for the further development and implementation of distance learning in Greece and in teaching French as a foreign language in particular.

Keywords: Distance learning, teaching French as a foreign language, interaction, motivation, implication, pandemic.

SOMMAIRE

Remerciements.....	4
Résumé.....	5
Introduction	12
I. Problématique et justification du choix du sujet.....	12
II. Objectif et hypothèses de départ.....	13
III. Structure du mémoire.....	14

1^{ère} Partie : PARTIE THÉORIQUE

CHAPITRE 1. L'enseignement à distance

1.1. Une approche sommaire et historique des étapes successives de l'EAD.....	15
1.2. Définir l'EAD.....	17
1.3. Les caractéristiques de l'EAD.....	22

CHAPITRE 2. Appliquer l'EAD

2.1. Le rôle de l'enseignant dans le cadre de l'EAD.....	24
2.2. La mise en œuvre de l'EAD en Grèce pendant le Covid-19.....	27

2^{ème} PARTIE : PARTIE EMPIRIQUE

CHAPITRE 3. Méthodologie et démarche de la recherche

3.1. But de la recherche.....	29
3.1.2. Hypothèses de départ.....	30
3.1.3 La recherche quantitative.....	30
3.1.4. La collecte des données.....	31
3.1.5. L'outil de l'enquête.....	31
3.1.6. L'échantillon.....	32
3.1.7. Durée de l'enquête et système de collecte des données.....	32
3.1.8. Fiabilité de la recherche.....	33
3.2. Démarche de la recherche.....	33
3. 2.1. Traitement et analyse des données.....	33

CHAPITRE 4. L'enquête : Interprétation des résultats recueillis

4.1. Premier axe du questionnaire : Le profil des interrogés.....	34
4.2. Deuxième axe du questionnaire : La mise en œuvre de l'EAD.....	40

4.3 Vérification des hypothèses.....	66
CONCLUSION.....	70
BIBLIOGRAPHIE FRANÇAISE.....	71
BIBLIOGRAPHIE GRECQUE.....	73
SITOGRAFIE	73
TABLE DES MATIÈRES.....	75
Schémas	77
Graphèmes	78
Tableaux	80
ANNEXES.....	82

INTRODUCTION

Problématique et justification du sujet

L'enseignement à distance occupe de nos jours une place de plus en plus importante dans le secteur éducatif. L'expansion et la banalisation des technologies informatiques et numériques ont, depuis ces dernières décennies, touché le domaine éducatif. Cette évolution oblige la communauté éducative à reconsidérer les pratiques à suivre et à appliquer en vue d'apprentissage, de réduction de l'échec scolaire et de l'abandon.

L'enseignement de FLE en Grèce s'inscrit sous le signe du plurilinguisme qui se trouve au cœur de la politique linguistique officielle de la CE et, par conséquent, celle de la Grèce. Plus spécifiquement, l'enseignement de FLE dans l'école primaire publique grecque devient optionnel à partir de la 5^e classe, alors que dans le secteur privé, le français peut être enseigné dès la première classe. Il s'avère que dans les deux cas, les TICE faisant déjà partie de l'acte éducative constituent un outil fondamental qui favorise l'enseignement de FLE aussi bien en présentiel qu'à distance.

Le tout récent confinement, imposé par la pandémie du COVID-19, a remis, et de force, à l'ordre du jour la discussion concernant les effets de l'enseignement à distance. Etant donné que la pandémie est loin de prendre fin, l'enseignement à distance s'avère être une solution permettant à la vie scolaire des apprenants d'être bouleversée le moins possible. Malgré la réouverture des écoles, après la deuxième vague de la pandémie, toute porte à croire que les prochaines années vont voir s'amplifier le phénomène de l'enseignement à distance et généraliser l'apprentissage de tout niveau éducatif par réseaux informatiques.

Pour toutes ces raisons citées auparavant et étant donné qu'en Grèce l'enseignement à distance n'est pas développé ni mis en application générale que lors du confinement, notre mémoire de recherche a l'intention de relever toutes les éventuelles difficultés racontées lors de la mise en œuvre de l'EAD par les enseignants du FLE des écoles primaires afin de mieux saisir les pas qui sont à faire pour une meilleure connaissance de cette forme d'enseignement. Ceci, non seulement il nous permettrait de mieux

appréhender l'enseignement à distance mais de mieux appréhender le rôle de l'enseignant du FLE en EAD en Grèce également.

Objectif et hypothèses de départ

L'objectif principal de la recherche que nous avons menée était de démontrer que l'enseignement à distance dans le cas très particulier de l'enseignement de FLE dans le cadre de l'école primaire grecque, peut motiver davantage les élèves à apprendre une deuxième langue étrangère. Etant donné que les TICE font déjà partie de l'enseignement de FLE, aussi bien dans le secteur éducatif public que le secteur privé en Grèce, l'enseignement à distance pourrait être, par ailleurs, une pratique qui prolongerait l'application des technologies nouvelles informatiques et numériques au-delà des heures didactiques réservées au cours du français en classe. Cela pourrait être une solution concernant l'échec scolaire par le fait que l'EAD peut être adapté à tous les rythmes d'apprentissage.

Par ailleurs, lorsque l'EAD est bien mis en œuvre, reposant sur des supports ludiques et variés (vidéos, formats interactifs, podcasts, forums, questionnaires, diaporamas etc.), il ne peut qu'être un facteur supplémentaire qui attire plus les jeunes élèves vers une deuxième langue étrangère, tel que le FLE.

Toutefois, malgré le fait que l'enseignement en ligne et/ou à distance facilite l'accès à distance à une salle de classe, à l'heure qui arrange l'apprenant, ce dernier peut éprouver un sentiment d'isolement, dû au format individuel de ce type d'apprentissage, ce qui peut lui donner un sentiment de solitude. Or, le progrès constant de la technologie, peut motiver les élèves afin qu'ils s'engagent plus activement au processus de l'apprentissage tout en étant en interaction avec leurs enseignants ou leurs camarades de classe. En effet, les élèves peuvent utiliser des outils tels que la vidéoconférence, les médias sociaux et les forums de discussion.

Cependant, les apprenants les plus jeunes, tels que les élèves de FLE en 5e et 6e de l'école primaire, sont souvent ceux qui rencontrent le plus de problèmes d'autodiscipline. Ils seront, donc, moins motivés pour terminer leurs devoirs en ligne, parce qu'il n'y aura pas eu d'enseignant physiquement présent pour les motiver à

étudier. C'est le moment où les parents peuvent jouer un rôle important tout en sachant que ce n'est pas leur rôle à le faire. Cet aspect-là, concernant le rôle des parents lors de l'accomplissement des tâches des élèves, nous a conduit à s'intéresser aux effets de l'EAD aussi bien sur les élèves que sur leurs parents.

Il va de soi, que le but principal de notre mémoire de recherche portera sur les enseignants de FLE et la manière dont ils appréhendent la mise en œuvre de l'EAD.

Le manque de formation sur ce sujet-là, peut être un facteur qui s'oppose à l'application de l'enseignement à distance. D'autre part, dans de telles situations d'apprentissage, les enseignants, mais aussi, la communauté éducative en générale, ont la charge et la responsabilité de revoir la structure des activités proposées aux apprenants afin qu'ils dirigent, dans les meilleures conditions, leurs salles de classes vers l'avenir.

Structure du mémoire

Ce mémoire de recherche est divisé en deux parties et comporte 4 chapitres. La première partie, théorique et conceptuelle, est consacrée à la revue bibliographique traitant de l'enseignement à distance. Le premier chapitre traite de l'EAD avec, dans un premier temps, une approche sommaire et historique des étapes successives de ce type d'enseignement, une approche des définitions fondamentales concernant l'EAD et, enfin, les caractéristiques de l'EAD.

Le deuxième chapitre traite de la mise en œuvre de l'EAD, du rôle de l'enseignant et de la mise en œuvre de ce type d'enseignement en Grèce pendant le Covid-19. La deuxième partie de notre mémoire porte sur l'enquête elle-même. À travers les deux chapitres de la partie empirique nous avons interprété les données collectées afin d'en tirer les résultats.

1^{ère} Partie : PARTIE THÉORIQUE

CHAPITRE 1. L'enseignement à distance

1.1. Une approche sommaire et historique des étapes successives de l'EAD

L'apparition et le développement de l'enseignement à distance sont à juste titre liés à l'évolution, le développement et la démocratisation des technologies. En effet, à chaque fois qu'une nouvelle technologie a été utilisée dans le domaine de la transmission d'informations, elle a donné naissance à un nouveau modèle d'enseignement à distance. Du milieu du 19^e siècle jusqu'à nos jours, on identifie trois phases : le développement de la fabrication et diffusion du papier, le développement des médias de masse et le développement numérique.

L'histoire de l'enseignement à distance (EAD) renvoie au milieu du 19^e siècle, quoique, un certain Caled Philips, propose en 1728 des cours privés par correspondance en mettant des annonces dans la Boston Gazette ! (Bertolini, 2014).

Vers 1840, en Angleterre, Isaac Pitman commence à donner des cours de sténographie par correspondance (Πασιόπουλος, 2012). Par la suite, Charles Toussaint et Gustave Langenscheidt, en Allemagne, (Πασιόπουλος, op.cit.), introduisent dans le secteur éducatif, au sens strict du terme, l'enseignement à distance et, plus précisément, l'enseignement concernant les langues étrangères.

C'est ainsi que débute une longue période – entre le milieu du 19^e siècle et les années 1960- marquée par l'enseignement par correspondance, c'est-à-dire, de l'enseignement déterminé par l'utilisation de matériel imprimé qui atteignait les apprenants par correspondance, en raison de la distance entre l'enseignant et l'apprenant (Saykili, 2018), distance couverte par le service postal (Marquet & Xiao, 2008).

Dans les années 1920, l'éducation audiovisuelle fait son apparition et c'est alors que la diffusion par la radio et la télévision s'appliquent dans le domaine éducatif. Dans ce cas, le matériel éducatif distribué aux apprenants comprend aussi bien le support papier que les cassettes audiovisuelles (Γκελαμέρης, 2015). Jusque dans les années 1980, le concept de distance entre enseignant et apprenant étant maintenu, l'EAD est plutôt conçu comme une « *forme industrialisée d'enseignement et d'apprentissage* » (Peters,

1973 dans Keegan, 2001), de par son expansion exceptionnelle due à la diffusion massive des moyens audiovisuels. Par ailleurs, comme le fait signaler Saykili (2018), l'enseignement à distance de cette période met en place une production des contenus cognitifs et d'apprentissage afin d'atteindre le plus grand nombre d'apprenants possible sans appliquer, pour autant, un modèle éducatif (Saykili, 2018). Dans ce cadre, le matériel audiovisuel ainsi que le matériel imprimé ne sont que les moyens auxiliaires assurant la communication entre les enseignants et les apprenants (Moore, 1973 dans Keegan, 2001). Le point important de ce palier qu'a connu l'EAD et qui mérite d'être signalé est que le besoin de la communication directe entre enseignant et l'apprenant commence à surgir, communication qui, à cette phase-là, n'est pas encore rétroactive. Par ailleurs, entre 1960 à 1990, l'enseignement à distance s'entend également dans le domaine de la formation professionnelle à distance alors que son efficacité éducative est de moins à moins contestée (Marquet & Xiao, 2008).

Tout au long de la période dite audiovisuelle, l'EAD adopte « *une philosophie de l'enseignement impliquant ouverture et disponibilité, mettant l'accent sur la souplesse attendue des nouveaux dispositifs de formation* » (Chaptal, 2005 :60) et où l'apprenant émerge comme étant la « *figure reine* » (Chaptal, op.cit) de telle manière que Maryse Quéré, en 1994, va proposer la notion d'Enseignement sur Mesure (Quéré, 1994).

A l'apparition d'Internet dans les années 1990, le contenu des cours va être transmis via le réseau informatique et, depuis, c'est grâce à Internet que les apprenants accèdent aux ressources pédagogiques. Les applications Internet (WWW, e-mail, système de visioconférence) se développant à un rythme foudroyant, la communication entre les professeurs et apprenants, synchrones ou asynchrones, devient désormais interactive (Garrison & Shale, 1987 ; Keegan, 2001).

C'est alors que l'expression de "e-learning" apparaît pour désigner, dans un premier temps, « *l'évolution de l'enseignement à distance fondée, au moins en partie, sur le recours aux technologies Internet* » (Chaptal, op.cit). Selon Chaptal (2005), cette expression, dont les entreprises feront initialement la promotion, marque « *l'effet de mode de la bulle internet et, au-delà, une forte orientation vers la marchandisation de l'enseignement* » (Chaptal, op.cit). Toutefois, au début des années 2000, la notion du

terme s'élargit lorsque l'administration du président Clinton l'utilise aux Etats-Unis dans le cadre de la révision de son plan quadriennal concernant les TICE afin de garantir à l'ensemble des élèves « *l'accès du bout des doigts à une éducation de classe internationale* » (Chaptal, 2005 : 60).

C'est ainsi que l'expression « e-learning » désigne « *la totalité du champ des technologies éducatives, utilisées en classe comme à distance, pour l'ensemble des niveaux d'enseignement, en formation initiale comme en formation permanente* » (Chaptal, op.cit). En mars de la même année, la Commission Européenne lance dans le même contexte de réflexion les bases pour une initiative e-learning.

Or, l'application de la formule e-learning n'est pas sans discussion ou contestation. Cela est dû au fait qu'on constate un décentrement important en faveur de l'usager de l'éducation et de la formation. En d'autres termes, l'accent est de plus en plus mis sur l'apprentissage et non plus sur l'enseignement. D'autre part, l'EAD devient de plus en plus complémentaire à l'enseignement en présentiel, se révélant ainsi comme un enseignement alternatif. C'est la raison pour laquelle on emploie l'expression « *Blended Learning* » afin de décrire tous les « *dispositifs hybrides combinant présentiel et en ligne* » (Chaptal, op. cit).

1.2 Définir l'EAD

La multiplication des termes et des définitions permettant de désigner l'enseignement à distance est impressionnant. Comme le fait souligner Guri-Rosenblit (2005), dans la littérature pertinente, on relève des termes tels que « *apprentissage en ligne, communication assistée par ordinateur, environnements télématiques, apprentissage électronique, salles de classe virtuelles, enseignement en ligne, e-Campus, communication électronique, environnements d'apprentissage cyber spatiaux, communication interactive pilotée par ordinateur, apprentissage décentralisé, éducation sans frontière* » (Guri-Rosenblit, 2005 :467-468).

Suite à cette constatation, il devient nécessaire pour notre étude de mentionner les définitions fondamentales de l'EAD afin d'en avoir un aperçu conceptuel clair, et bien

au-delà de termes devenus à la mode ou des technologies de pointe auxquelles elle est liée.

Selon la définition proposée par l'UNESCO, l'EAD est un « *processus ou système dans lequel tout ou partie des cours sont dispensés au moyen d'applications TIC (internet, radio, télévision, ordinateur personnel, matériel audiovisuel et documents imprimés en nombre limité) à des élèves/étudiants éloignés dans le temps et dans l'espace* ». Dans ce contexte-là, l'enseignement revêt des formes diverses telles que « *l'apprentissage à distance sur internet, de manière synchronisée ou non, des cours dispensés par télédiffusion ou radiodiffusion, l'apprentissage autonome au moyen de CD ou de DVD-ROM* » qui permettent l'interaction entre les élèves / étudiants et le contenu enregistré, ou encore, « *l'apprentissage au moyen d'appareils mobiles* » permettant aux usagers d'avoir accès au contenu enregistré sur des appareils mobiles ou sur des serveurs sans fil. D'autre part, selon la définition de l'UNESCO, l'enseignement peut également avoir la forme d'un « *apprentissage intégré à distance qui combine des modes d'enseignement en direct et en différé, des interactions individualisées et collectives via divers canaux, des documents imprimés en nombre limité, etc.* » (UNESCO)

Geneviève Lameul (2000) considère, quant à elle, que les moyens variés de communication dont l'on dispose permettent la rupture avec les trois unités temporelles, mais, également, avec le lieu et l'action tout en donnant aux apprenants la possibilité de se former, sans se déplacer dans un lieu spécifique et identifié pour la formation/éducation, « *entrant en contact avec le formateur-accompagnateur ou l'enseignant par l'intermédiaire des moyens de communication* » (Lameul, 2000 dans Ouerfelli & Gharbi, sd :2).

Dans le cadre de l'EAD, le temps et l'espace sont ainsi dissociés : les actes d'enseigner et d'apprendre apparaissent différés, selon Peraya (2005), et, de ce fait, on doit concevoir cet enseignement-là comme une approche éducative médiatisée. En d'autres termes, toute formation ou enseignement à distance a, nécessairement, recourt à « *des artefacts techniques, à des dispositifs médiatiques anciens ou nouveaux, analogiques ou numériques* » afin que les apprenants disposent « *des ressources pédagogiques, des différents outils de communication et de collaboration, des activités d'apprentissage et des moyens de les réaliser* ». Ainsi, grâce à ces

dispositifs, les apprenants ont la possibilité de communiquer et collaborer, mais aussi, la possibilité de se voir « *aider dans leurs travaux* » (Peraya, 2005 :1).

Enfin, la définition indiquée par Saykili (2018) doit également être mentionnée du fait qu'elle correspond mieux aux conditions propres au 21^e siècle. Ainsi, l'enseignement à distance est une forme d'enseignement basée sur les TIC modernes permettant l'interaction directe et la communication interactive par le biais des expériences d'apprentissage planifiées et structurées, ayant lieu à distance, aussi bien entre les apprenants et l'enseignant, qu'entre les apprenants et les ressources pédagogiques (Saykili, 2018).

Suite aux définitions ci-dessus, tirées des travaux de chercheurs et des institutions orientées vers l'éducation au cours des paliers successifs d'évolution de l'EAD on peut désormais identifier les points communs conceptuels de base. Le premier point commun concerne la distance dans l'espace et, par conséquent, la distance physique entre l'enseignant et l'apprenant. La distance est un élément en effet commun à presque toutes les définitions et c'est ce point-là qui différencie l'EAD de l'enseignement en présentiel ou d'une formation conventionnelle (Sewart, Keegan & Holmberg, 2020).

Le deuxième point commun concerne le rôle indispensable de l'organisation ou institution éducative. Les caractéristiques techniques de l'EAD ne pourraient pas atteindre leurs objectifs d'apprentissage sans la prise en charge et l'intervention d'une organisation éducative, à savoir : la préparation du matériel pédagogique, la fourniture de services d'accompagnement aux apprenants, etc.

Outre l'organisation assurée par l'institution éducative, les moyens technologiques jouent également un rôle important en soi. Et cela car, dans le cadre de l'EAD, la communication interpersonnelle est assurée par un ou plusieurs moyens techniques et technologiques (ordinateur, visioconférence, retransmission audio et vidéo) afin que le contenu pédagogique soit transféré aux apprenants. Par ailleurs, le transfert du contenu pédagogique assure la rencontre, en dépit de la distance, entre l'enseignant et l'apprenant (Sewart, Keegan & Holmberg, 2020). Cette communication n'était pas interactive dans les premières phases de l'EAD, car elle était assurée par un matériel audiovisuel spécifiquement conçu pour des conférences, des sessions en classe ou pour des

émissions de télévision ou de radio éducative. Ainsi, le développement technologique a permis à l'apprenant de ne plus être un récepteur passif mais d'avoir la possibilité d'intervenir en cours et de dialoguer avec l'enseignant qui fournit ou présente le matériel pédagogique (Sewart, Keegan & Holmberg, 2020).

Enfin, on constate que les formes initiales de l'EAD avaient comme objectif l'individualisation de l'enseignement. Toutefois, les formes modernes de communication introduites dans l'éducation obligent les élèves à passer de leur espace traditionnel à des salles de classe électroniques (téléconférence), à des jours et à des heures spécifiques afin de rencontrer l'équipe d'apprentissage. Par conséquent, bien que l'absence de fonctionnement de l'équipe d'apprentissage soit observée presque tout au long du processus éducatif, la possibilité de rencontres occasionnelles, soit en face à face, soit à travers les technologies électroniques, à des fins à la fois didactiques et sociales est assurée (Sewart, Keegan & Holmberg, 2020).

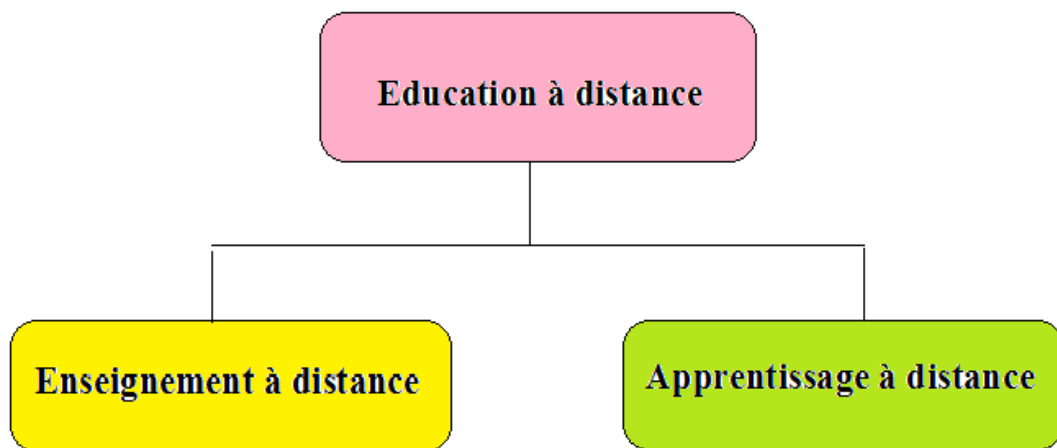
A son apparition dans le monde de l'éducation, l'EAD est considéré comme moins performant et efficace que l'enseignement en présentiel. Au fil des ans, devenant de plus en plus crédible (IHEP, 1999], c'est au cours de la récente pandémie de Covid-19 qu'il s'est révélé comme la solution idéale pour que l'apprentissage et l'enseignement continuent malgré la fermeture des établissements éducatifs.

Suite au développement durable de « *multiples démarches fondées principalement sur les technologies Web* » (Samier, 2000 : 218), l'enseignement de type traditionnel et l'EAD sont devenus complémentaires. Désormais, la question de la définition et du contenu même du concept employé se pose, et, plus précisément, des termes d' « *apprentissage* » et d' « *enseignement* » à distance.

Comme le fait remarquer Keegan (2001), l'apprentissage à distance concerne toutes ces actions qui consistent à préparer l'enseignement (ex., choix de l'objet cognitif, préparation du matériel éducatif, méthodes didactiques) et l'interaction (simulation, explication, poser des questions, orienter). Aussi bien l'enseignement que l'interaction se réalise, de par la distance entre l'enseignant et l'apprenant, par des moyens techniques, électroniques ou technologiques (Keegan, 2001). Toutefois, le terme *enseignement à distance* ne reflète pas pleinement toutes les dimensions de l'EAD car

il mette l'accent aussi bien sur le rôle prépondérant de l'enseignant que sur le rôle de l'institution éducative (Keegan, 2001). En outre, par l'emploi du terme *apprentissage à distance* l'accent est mis sur le rôle du sujet, c'est à dire de l'apprenant, ignorant ainsi le rôle de l'enseignant et de l'institution éducative (Keegan, 2001). C'est ainsi que les termes *éducation à distance* ont été adoptés puisqu'ils expriment non seulement les deux dimensions de l'éducation – enseigner et apprendre - mais parce qu'ils mettent également l'accent sur la séparation physique entre l'enseignant et l'apprenant, (Keegan, 1996).

Schéma 1. Les dimensions de l'Education à distance



Source : **Keegan (2001)**

Toutefois, il est important de signaler que le concept d'éducation, aussi bien en présentiel qu'à distance, reste le même, car dans les deux cas l'objectif est de déclencher et de faire réussir la procédure de l'apprentissage et cela présuppose l'acte d'enseigner.

Or, le facteur décisif qui a énormément contribué au progrès de ces deux types d'enseignement au cours de ces dernières décennies se révèle être l'enseignement en ligne, qui a offert la possibilité de combiner les avantages de l'enseignement conventionnel, caractérisé par l'interaction, et ceux de l'enseignement à distance, dont la caractéristique principale est la flexibilité (Harasim, 1989).

Par ailleurs, la convergence des enseignements en présentiel et à distance a constitué le facteur essentiel qui a suscité la coopération, au moins au niveau institutionnel, entre les deux types d'enseignement (Daniel, 1996 dans Walckiers & De Praetere, 2004).

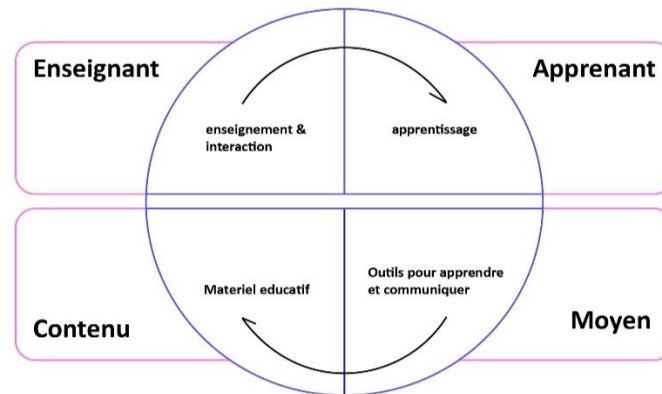
Toutefois, on ne peut pas passer outre le fait que l'EAD est doté de caractéristiques qui lui sont propres ou qu'elles prennent des dimensions particulières du fait que pour ce type d'enseignement ne peut pas se réaliser sans le matériel technologique par lequel la transmission du contenu a lieu.

1.3 Les caractéristiques de l'EAD

La distance spatiale et temporelle entre l'enseignant et l'apprenant est la caractéristique fondamentale par laquelle on distingue l'EAD de l'enseignement en présentiel et qui figure comme point commun de toute approche théorique concernant ce type d'enseignement. Toutefois, on accorde à l'enseignement à distance d'autres caractéristiques, également importantes, dont l'interaction sur laquelle repose essentiellement la relation entre l'enseignant et l'apprenant.

Dans le cadre de l'enseignement conventionnel, l'acte éducatif repose sur une relation tripartite d'interaction, à savoir l'interaction entre l'enseignant, l'apprenant et le contenu/matériel éducatif. Or, dans le cadre de l'EAD, outre les trois dimensions que l'on vient de mentionner, il faut également inclure les moyens qui rendent possible la présentation du contenu pédagogique, les outils d'apprentissage et de communication (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015). Le schéma ci-dessous permet de mieux saisir les interactions entre les quatre facteurs sur lesquels repose l'EAD : enseignant, apprenant, contenu, moyen (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, op.cit).

Schéma 2. L'interaction de quatre facteurs de l'EAD



Source : Σοφός, Κώστας & Παράσχου (2015)

Selon le schéma ci-dessus, le rôle de l'enseignant est décisif car il a la charge aussi bien de coordonner l'acte éducatif que de transmettre le contenu éducatif, et de maîtriser les matériels/outils de l'enseignement et de la communication, tout en conduisant les apprenants à l'apprentissage et à l'acquisition des connaissances (Λιοναράκης, 2006). Par ailleurs, comme le fait signaler Ouerfelli (2004), l'apprentissage étant un processus aussi bien intellectuel que collectif, (Ouerfelli, 2004 dans Ouerfelli & Gharbi, s.d.) les apprenants, après avoir compris et assimilé le contenu des cours, doivent, par la suite, le restructurer, par le biais de l'interaction entre leurs camarades de classe et leur tuteur.

Ce processus interactionnel s'inscrit donc dans un contexte de travail collaboratif et qui *« repose sur un échange apprenant/apprenant et apprenant/tuteur à l'occasion d'une activité d'apprentissage, dans laquelle chaque apprenant s'engage dans une participation active à la résolution conjointe de l'activité en question »* (Ouerfelli & Gharbi, s.d. : 4).

C'est, donc, le principe de l'interaction et du travail collaboratif que l'on a pu développer et mettre en application des plates-formes ayant la capacité d'intégrer les fonctions permettant de gérer les modalités spécifiques du processus d'apprentissage, à savoir : l'information, la production, la communication, collaboration, l'aide ou le soutien et l'évaluation (Peraya et Deschryver, 2001 ; Paquette, 2002).

Le chapitre qui suit est consacré au rôle de l'enseignant sous l'angle du principe de l'interaction et du travail collaboratif ainsi qu'au soutien et l'évaluation des apprenants. Ces principes et tâches concernant les enseignants sont également traités à l'occasion de l'imposition obligatoire de l'EAD en Grèce à cause du Covid-19.

CHAPITRE 2 Appliquer l'EAD

2.1 Le rôle de l'enseignant dans le cadre de l'EAD

Comme le font souligner Tardif & Lessard (1999), le temps scolaire est « *un continuum objectif mesurable, quantifiable, administrable. Il est découpé, planifié, rythmé selon des évaluations, des cycles réguliers, répétitifs.* » (Tardif & Lessard, 1999 :74).

Les enseignants du FLE de l'école primaire publique grecque sont chargés de deux heures de cours par semaine, deux heures destinées à l'enseignement du français aux élèves de la 5^e et deux heures pour ceux de la 6^e. Le FLE tel que les autres matières enseignées dans le secteur éducatif est soumis aux réglementations du ministère de l'Education grec. Selon les directives du ministère, l'enseignement du français est régi par les principes de la pédagogie différenciée tout en laissant aux enseignants la possibilité d'avoir recours à la méthode de l'éclectisme poly-méthodologique.

En plus clair, les enseignants du FLE ont le libre choix entre les méthodes pédagogiques sous la condition qu'elles favorisent la prise d'initiatives de la part des apprenants, qu'elles encouragent le développement de leur originalité, tout en ayant recours, si nécessaire, aux méthodes pédagogiques traditionnelles, telles que la récitation et même l'emploi de la langue maternelle, le grec (Εφ.της Κυβ, No 1437, αρ.φ.119).

Toutefois, dans le cadre de l'EAD l'enseignant change aussi bien de rôle que de sa posture de par le fait qu'une rupture d'unité de temps et d'espace intervient entre les enseignants et les apprenants. Plus précisément, si le professeur est celui qui conçoit et qui rédige le cours, il doit également réfléchir « *à la scénarisation* », car, en effet, le travail de conception d'un EAD ressemble beaucoup à celui du scénariste dont le travail consiste à formaliser à l'écrit la narration d'une histoire. C'est pour cette raison que pour désigner l'étape de la structuration et de la présentation, on emploie assez souvent le terme de « *scénarisation* » (Maisonneuve, Audran & Marquet, 2016 : 310).

Lorsque l'enseignant intervient pendant les étapes de l'appropriation du contenu, il doit agir comme « *accompagnateur des destinataires du contenu* » et non pas comme le « *détenteur* » de celui-ci (Maisonneuve et al, 2016 : 301).

Schéma 3. Les niveaux possibles d'engagement des apprenants

Niveau d'engagement	Exemples d'activités associées
Réception passive	Écouter, lire
Manipulation active	Copier, surligner, se déplacer au sein d'une vidéo
Génération constructive	Reformuler un cours, poser des questions, rédiger une fiche de synthèse
Dialogue interactif	Discuter d'un point de vue, argumenter, débattre

Source : Maisonneuve, Audran & Marquet (2016).

Il devient assez clair, que l'enseignant doit remplir plusieurs critères afin que l'EAD atteigne ses objectifs : il doit être pertinent lors de la phase de la scénarisation, développer des relations de qualité avec les apprenants et leurs apporter son soutien aussi bien au niveau pédagogique qu'administratif (Dennen et al, 2007 ; Gaytan & Mc Ewenet al, 2007). Par ailleurs, lorsque l'enseignant respecte les critères cités auparavant, il favorise l'engagement-dénommé parfois 'implication'. En d'autres termes l'enseignant doit encourager les apprenants à se mobiliser sur les activités qu'ils leur sont proposés et à ne pas perdre leur motivation. A ce propos, Maisonneuve et al., (2016) font remarquer que, contrairement à l'opinion assez répandue auprès des enseignants, les outils que l'on utilise en EAD ne sont pas « *spontanément motivants, du moins de façon durable* ». C'est la raison pour laquelle il faut associer leur usage à des « *stratégies pédagogiques agissant positivement sur la motivation* » (Maisonneuve et al, 2016 : 314). Ainsi, l'engagement à distance devra encourager les apprenants à passer de l'activité nécessitant moins d'efforts sur le plan cognitif-la réception- et par conséquent, la « moins efficace sur le plan de la qualité des apprenants, à l'activité qui exige plus d'efforts, -le dialogue.

Selon Dennen et al (2007) & Gaytan et al (2007), le développement de la relation entre les enseignants et les apprenants est déterminant en EAD. Par conséquent, les

enseignants devraient, donc, mettre en œuvre des facteurs favorables à l'instauration d'une relation propice à l'apprentissage. Parmi ces facteurs, les plus importants sont :

- Clarté des consignes de travail : pour que les apprenants s'engagent sans abandonner leurs efforts, les consignes données par les enseignants doivent être structurées, précises, stables et formulées avec grande clarté.
- L'ergonomie : les pages des plateformes utilisées en EAD contiennent des consignes de travail et des activités disponibles doivent être les premières auxquelles les apprenants auront accès. A son tour, l'accès doit être permanent et se faire très facilement.
- Un EAD structuré : la structuration devrait se faire en étapes chronologiques que l'on mémorise facilement, surtout lorsque l'enseignement n'est pas synchrone.
- Les échanges : l'enseignant devra maintenir la communication avec les apprenants ouverte et très fréquente.
- La cohésion du groupe : la cohésion du groupe des apprenants favorise l'interaction entre eux et entre les apprenants. C'est la raison pour laquelle l'enseignement devra favoriser les participants des groupes ou des classes se connaître avant les cours et de permettre aux différents protagonistes de l'EAD de se connaître entre eux
- Soutien efficace et personnalisé : les stratégies de soutien sont indispensables afin que les liens personnalisés soient assurés :
 - ✓ La personnalisation des conseils est toujours appréciée par les participants en EAD.
 - ✓ La clarification de ce que devrait être la « *bonne performance* » avec, par exemple, l'utilisation d'une grille d'évolution permettant aux apprenants de s'autoévaluer. Ils auront, ainsi, la possibilité de poser des questions dans des bons termes. Par ailleurs, aussi bien l'autoévaluation que l'autocorrection, peuvent être favorisées par des questionnaires sous formes des quiz. Par ces moyens-là, non seulement la rétroactivité sera assurée mais les apprenants 'faibles' auront l'opportunité d'obtenir des meilleurs résultats. Il est, également, à signaler que la tendance actuelle est favorable à cette forme d'évaluation qui s'éloigne des pratiques de contrôle au sens stricte du terme. Il s'agit de l'évaluation « *par les*

pairs » et qui consiste à « assurer la correction par les apprenants eux-mêmes, sur la base des consignes et d'une production corrigée à titre d'exemple, ou d'une grille de correction » (Maisonneuve et al, 2016 : 313).

2..2. La mise en œuvre de l'EAD en Grèce pendant le Covid-19

Nul ne doute que les années scolaires 2019-2020 et 2020-2021 ont été des années exceptionnelles, non seulement, pour la Grèce mais à une échelle mondiale, de par le fait de la pandémie due au Covid-19. Le domaine de l'éducation, domaine sensible et primordial, a été durement touché par la propagation de la pandémie qui a empêché plus d'un milliard d'élèves, dans 186 pays différents de suivre normalement leur scolarité (Cathy Li, Farah Lalani, 2020). Selon le discours prononcé par le directeur général de l'UNESCO, Audrey Azoulay, au lendemain de la pandémie, l'objectif devant cette situation jugée de « terre inconnue », était de travailler en collaboration avec tous les pays afin de trouver au plus vite « *des solutions high-tech, low-tech ou pas d'ordre technologique afin « d'assurer la continuité de l'apprentissage »* (UNESCO, 2020).

Le secteur de l'EAD, ayant, déjà, connu jusqu'alors un développement mondial remarquable, qui se traduit, en 2019, à des investissements qui remontaient à 18, 66 milliards de dollars, prend au moment de la déclaration de la pandémie, une ampleur considérable. Le retentissement est tellement frappant que, selon les estimations, le marché concernant l'enseignement à distance est prévu de toucher en l'an 2025 les 350 milliards de dollars (Cathy Li, Farah Lalani, 2020).

En Grèce, le ministère de l'Education prononce la fermeture des établissements scolaires et universitaires le 10 mai 2020, fermeture qui pendant la première vague de la pandémie s'est prolongée jusqu'au 1er juin de la même année (fermeture qui s'est répétée lors de la deuxième vague de la pandémie pendant presque tout au long de l'année scolaire suivante). Dès la fermeture des établissements éducatifs, une série de mesures ont été prises afin que la scolarisation des élèves puisse se poursuivre le plus normalement possible malgré les conditions exceptionnelles.

En effet, le ministère, soulignant le fait que l'ΕΑΔ ne remplace à rien l'enseignement en présentiel (ΥΠΙΑΙΘ, 2020), met, gratuitement, à la disposition de la communauté

éducative la plateforme Webfx de la compagnie Cisco, permettant ainsi un enseignement à distance synchrone. Dans ce cas-là, les enseignants avaient la possibilité d'exercer leurs fonctions grâce à des classes virtuelles. Les cours avaient lieu entre 12h30 et 16h afin que les élèves puissent suivre de 10h à 12h les émissions de la Télévision Educative des chaînes publiques grecques. Chaque cours durait 30 minutes avec une pause de 15 min. entre eux. Les heures didactiques étaient fixées de 3h/jour et de 4h pour la 5e et la 6e de l'école primaire.

En ce qui concerne l'enseignement à distance asynchrone, les enseignants et les apprenants ont eu la possibilité d'utiliser les manuels éducatifs numériques (E-books), le matériel éducatif numérique «Φωτόδεντρο» et la plateforme «Αίσωπος» (scenarii éducatifs numériques). Par ailleurs, les enseignants avaient la possibilité de créer des classes virtuelles (e-class ou e-me) et l'échange asynchrone de matériel éducatif.

Toutefois, malgré les bonnes intentions de la part des tous les protagonistes, la mise en œuvre de l'EAD lors de la pandémie, n'a pas été sans problèmes. Parmi ces problèmes, les plus importants sont : a. le manque des connaissances et des compétences d'ordre technologique de la part des enseignants, b. l'insuffisance du matériel informatique, attestée aussi bien dans les établissements que chez les apprenants et c. le manque des connaissances au niveau des parents d'élèves ayant eu comme résultat un retard considérable à la familiarisation de leurs enfants avec l'EAD (UNESCO, 2020).

Cependant, l'expérience acquise lors de la mise en œuvre de l'EAD en Grèce mais aussi mondialement pendant ces deux dernières années scolaires, est considérable. Selon les rapports du département éducatif de l'UNESCO, le soutien aux enseignants ainsi qu'aux parents d'élèves doit désormais être pris en compte car il permet, en outre, diminuer le sentiment de la distance et la tendance d'abandon des apprenants.

Par ailleurs, il faut soutenir les enseignants afin qu'ils puissent trouver des solutions à des problèmes tels que la baisse de la motivation ou la difficulté d'appliquer les méthodes pédagogiques. Ayant le regard vers l'avenir, il faut, par conséquent, mettre au point des activités qui donneront aux enseignants la possibilité de remplir tous les critères permettant à l'EAD de devenir plus efficace, plus flexible et plus ouverte d'esprit (UNESCO, 2020).

2^{ème} PARTIE : PARTIE EMPIRIQUE

CHAPITRE 3. Méthodologie et démarche de la recherche

3.1. But de la recherche

L'objectif principal de la recherche que nous avons menée était de démontrer que l'enseignement à distance peut être une approche éducative qui ne va pas à l'encontre de l'enseignement traditionnelle, à condition que l'EAD ne soit pas appréhender comme un moyen de remplacement de la dimension sociale et pédagogique de l'apprentissage. Dans le cas très particulier de l'enseignement de FLE dans l'école primaire grecque, l'enseignement à distance peut motiver davantage les élèves à apprendre, en occurrence, une deuxième langue étrangère. Etant donné que les TICE font déjà partie de l'enseignement dans les écoles primaires en Grèce, aussi bien dans le secteur éducatif public que le secteur privé, l'enseignement à distance pourrait être, par ailleurs, une pratique qui prolongerait l'application des technologies nouvelles informatiques et numériques au-delà des heures didactiques réservées au cours en classe. Par ailleurs, lorsque l'EAD est bien mis en œuvre, reposant sur des supports ludiques et variés (vidéos, formats interactifs, podcasts, forums, questionnaires, diaporamas etc), il ne peut qu'être un facteur supplémentaire qui attire plus les jeunes élèves vers une langue étrangère, tel que le français. Toutefois, malgré le fait que l'enseignement en ligne et/ou à distance peut également avoir lieu, à l'heure qui arrange l'apprenant, ce dernier peut éprouver un sentiment d'isolement, dû au format individuel de ce type d'apprentissage, ce qui peut lui donner un sentiment de solitude. Or, le progrès constant de la technologie, et, surtout, le rôle endossé aux enseignants en EAD, peut motiver les élèves afin qu'ils s'engagent plus activement au processus de l'apprentissage tout en étant en interaction avec leurs enseignants ou leurs camarades de classe. Cependant, les apprenants les plus jeunes, tels que les élèves de FLE en 5e et 6e de l'école primaire, sont souvent ceux qui rencontrent le plus de problèmes d'autodiscipline. Ils seront, donc, moins motivés pour terminer leurs devoirs en ligne, parce qu'il n'y aura pas eu d'enseignant physiquement présent pour les motiver à étudier. C'est le moment où les enseignants mais aussi les parents d'élèves peuvent jouer un rôle important en vue de motivation des apprenants. Il va de soi, que le but principal de notre mémoire de recherche portera sur les enseignants de FLE et la

manière dont ils appréhendent la mise en œuvre de l'EAD. Le manque de formation sur ce sujet-là, peut être un facteur qui s'oppose à l'application de l'enseignement à distance. D'autre part, dans de telles situations d'apprentissage, les enseignants mais aussi la communauté éducative en générale, ont la charge et la responsabilité de revoir la structure des activités pédagogiques numériques proposées aux apprenants afin qu'ils dirigent, dans les meilleures conditions, leurs salles de classes vers l'avenir

3.1.2 Hypothèses de départ

1. De quelle manière l'application de l'EAD modifie le rôle de l'enseignant du FLE concernant les classes de la 5e et 6e de l'école primaire grecque ?
2. Quelle est la conception du rôle de l'enseignant du FLE concernant l'application de l'EAD lorsqu'il s'agit des classes de la 5e et 6e de l'école primaire grecque ?
3. Selon les expériences et les acquis des enseignants suite à la mise en œuvre de l'EAD, de quelle manière les élèves et leurs parents ont reçu cette approche éducative ?

3.1.3. La recherche quantitative

Dans le cadre de notre mémoire de recherche intitulé « *Les enseignants du FLÉ face à l'enseignement à distance dans l'école primaire grecque* » et, suite à la revue bibliographique qui nous a permis d'approfondir et d'enrichir nos connaissances sur le sujet à traiter, nous avons choisi de mener une enquête quantitative. Notre choix était, d'une part, dicté par le fait que la recherche quantitative permet de mieux tester des théories ou des hypothèses de départ et, d'autre part, parce qu'il s'agit d'une démarche appropriée lorsqu'il existe un cadre théorique déjà bien reconnu (Giordano et Jolibert, 2016). En effet, comme le fait remarquer Deutsch, aussi bien les méthodes que les données quantitatives apportent, dans tous les domaines scientifiques, une grande partie à la spécification et à l'enrichissement des postulats existentiels dont se compose la connaissance humaine. Ainsi, les exigences et l'examen de vérification auxquels se confrontent les théories, augmentent. A partir de là, on peut introduire à une grande échelle des données et des méthodes quantitatives ce qui est d'une importance décisive pour les sciences sociales car elles deviennent plus scientifiques (Deutsch, 2013-2014). Conformément au type de la méthode de recherche, notre enquête a été menée selon les méthodes quantitatives. Il s'agit des méthodes de recherche qui utilisent des outils d'analyse mathématiques et statistiques, en vue de décrire, expliquer et prédire des

phénomènes, par le biais de données historiques, « sous forme de variables mesurables » ayant comme objectif la description des comportements et leur étude (Giordano et Jolibert, 2016). En outre, dans sa finalité, la recherche quantitative présente l'avantage d'être particulièrement concluante de par le fait qu'elle rend possible la quantification des problèmes. Par ailleurs, elle permet de comprendre à quel point les problèmes sont répandus, ce qui offre la possibilité de chercher les résultats que l'on puisse, par la suite, projeter sur une plus grande population (www.sisinternational.com).

3.1.4. La collecte des données

Les méthodes quantitatives impliquent la collecte et l'analyse de données objectives et, de plus en plus souvent, sous forme numérique. L'un des aspects les plus importants du processus suivi lors de la recherche quantitative est la collecte des données. A cette étape-là de la recherche, le chercheur « prépare et obtient l'information requise par le public ciblé »¹. Selon la procédure indiquée, le chercheur doit préparer les données : déterminer l'objectif de la collecte de données, de la méthode d'obtention d'informations et de la séquence des activités de collecte de données. Toutefois, le sectionnement ciblé de l'échantillon constitue l'aspect le plus fondamental du processus. Connu sous les termes de « *segment cible* », l'échantillon doit être composé de personnes qui sont jugés « *similaires à travers une série de variables* »²

3.1.5 L'outil de l'enquête

La méthode la plus courante pour effectuer une étude quantitative est le questionnaire. Dans le cadre de notre mémoire nous avons établi un questionnaire constitué des questions fermées et des questions fermées à l'échelle de Likert de par son avantage de proposer des items d'évaluation. Par ailleurs, le questionnaire, anonyme selon les normes, était divisé en deux parties : a. la première partie (Q1 à Q8) visait à mieux cerner le profil de l'échantillon (identification des interrogés) dans le but d'en tirer les meilleurs résultats lors de l'analyse des données récoltées. b. les questions de la deuxième partie (Q9 à Q32) portaient uniquement sur les enseignants du FLÉ et leur manière d'appréhender l'EAD dans le cadre de l'école primaire grecque. Etant donné

¹ Disponible sur le site : www.sisinternational.com, s.p.

² ibid

que la collecte des données de notre enquête était électronique, il s'agit des questions auto-administrées.

Par ailleurs, il est nécessaire de signaler que le grand nombre des questions que l'on a posées dans la deuxième partie du questionnaire a été fait dans le but d'étudier plusieurs aspects de la mise en œuvre de l'EAD dans l'école primaire grecque. D'autant plus que cette mise en œuvre a été effectuée de façon globale pour la première fois en Grèce, imposée par la pandémie et la fermeture consécutive de tous les établissements éducatifs et scolaires. Ce choix et selon notre revue bibliographique nous a été, par ailleurs, indirectement imposé par le nombre limité des recherches menées à ce sujet en Grèce et plus spécifiquement au sujet de l'EAD du FLE.

3.1.6. L'échantillon

Pour mener avec réussite une étude quantitative, le chercheur doit sélectionner avec grande précision un échantillon qui soit représentatif de la population cible, puisque, plus la représentativité est grande, plus les résultats de l'enquête seront pertinents. L'échantillon de l'enquête que nous avons mené a été composé de 85 enseignants de FLE de l'école primaire grecque, population ciblée et correspondant aux critères imposés par le but de notre recherche. Afin d'avoir une représentativité plus importante, l'échantillon de notre enquête est également composé des enseignants exerçant aussi bien dans le secteur public que privée ou des enseignants du FLE donnant des cours particuliers aux élèves de l'école primaire. Le point commun de ces enseignants du FLE était qu'ils ont acquis de l'expérience de la mise en œuvre de l'EAD pendant le confinement imposé par la pandémie.

3.1.7. Durée de l'enquête et système de collecte des données

La collection des données a été effectuée entre le 24 Mars et le 4 Avril. Le questionnaire a été créé dans Google Forms, par le biais du lien <https://forms.gle/SE9z1D1aEfNoHxbWA>.

Ce lien a été diffusé par les réseaux sociaux de l'auteur de ce mémoire de recherche à ses collègues qui sont des enseignants du FLE dans des écoles primaires publiques et privées grecques, des institutions privées, des enseignants des cours particuliers du FLE et des enseignants assurant des cours du FLE aux élèves du primaire à l'Institut Français

d'Athènes. Avant la diffusion définitive du questionnaire, on a réalisé un test pilote auprès de trois collègues afin de tester sa validité et le temps nécessaire pour le remplir. Il s'avère donc que le temps nécessaire était entre 15 et 20 minutes maximum, ce qui est une durée indiquée par les normes lorsqu'il s'agit d'un questionnaire destiné à une recherche quantitative. Dans la préface du questionnaire on avait rédigé une note informant les participants sur les objectifs de l'enquête et soulignant qu'elle était strictement anonyme, on a demandé leur consentement.

3.1.8. Fiabilité de la recherche

La fiabilité de la présente recherche a été assurée par le questionnaire conçu et rédigé selon les informations et la connaissance acquises au cours de notre revue bibliographique à laquelle nous avons consacré la première partie de notre mémoire de recherche. Par ailleurs, le fait que l'échantillon sélectionné était directement lié à l'objectif et à la mission de notre recherche est un élément qui rend également notre démarche fiable (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). En outre, l'emploi du questionnaire, en tant qu'outil de recherche, réduit considérablement la probabilité de commettre des erreurs ou de mal interpréter, traiter et analyser les données collectées. Enfin, le fait que nous avons suivi les normes déontologiques (assurer le consentement éclairé et garantir l'anonymat), sont des éléments supplémentaires permettant d'assurer la fiabilité de la présente recherche (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

3. 2. Démarche de la recherche

3.2.1. Traitement et analyse des données

L'analyse des données effectuée lors du traitement des données récoltées, est la suivante : Analyse descriptive des données.

a. les questions concernant le profil des participants à notre recherche.

Il s'agit de 8 questions fermées permettant de mieux cerner les caractéristiques de l'échantillon. Après avoir enregistré les réponses et les avoir converties en texte écrit électronique (le questionnaire indicatif est présenté en annexe), nous avons effectué l'analyse des données. Pour chaque question, nous avons créé un tableau qui présente les réponses des participants à la recherche, selon leur fréquence d'occurrence et selon

leur contenu. Enfin, nous avons quantifié les réponses afin de les présenter sous forme de graphiques à l'aide de fichiers Excel.

b. les questions concernant la mise en œuvre de l'EAD

Nous avons établi une série de questions fermées sur la base d'une évaluation Likert proposant 3 ou 5 degrés de notation : 1 = Pas du tout, 2 = un peu, 3 = assez, 4 = beaucoup et 5 = énormément), afin de calculer la médiane et la répartition des réponses. L'organisation, la classification et le traitement des données collectées ont été basés sur les 3 axes thématiques définis auparavant.

CHAPITRE 4. L'ENQUÊTE : Interprétation des résultats recueillis

4.1. Premier axe du questionnaire : Le profil des interrogés

L'échantillon de notre enquête est composé de 84 enseignants de FLE des écoles primaires grecques. Suite au traitement et l'analyse des données les résultats concernant le profil des interrogés sont les suivants :

- En ce qui concerne le sexe, l'échantillon est composé de 83 femmes (97,65%) et de 2 hommes (2,36%) (voir ci-dessus tab.1, graph.1).
- En ce qui concerne l'âge : la tranche d'âge « plus de 50 ans » atteint le 18,82 % (N16), le 43, 53 % (N37) appartient à la tranche d'âge « entre 40-50 ans », le 28,24 % appartient à la tranche d'âge « entre 30-40 ans » (N24) et, enfin, le 9,41% (N 8) de l'échantillon a entre 20 et 30 ans (voir ci-dessus tab.1, graph.2).
- En ce qui concerne les titres d'études : le 30, 59% (N26) de l'échantillon est titulaire de Πτυχίο (diplôme délivré par l'Université Grecque équivalent de la Maîtrise), le 65, 88% (N56) est titulaire d'un Master et le 3,53% (N3) est titulaire d'un doctorat (voir ci-dessus tab.1, graph.3).
- En ce qui concerne les années de l'expérience professionnelle : le 38, 82% (N33) d'enseignants composant l'échantillon de la présente recherche a plus de 20 ans d'expérience professionnelle, le 22,35% (N 19) possède entre 5 et 10 ans d'expérience, le 21,18% (N18) a entre 16 et 20 ans d'expérience et le 17, 65 % a entre 11 et 15 ans d'expérience (voir ci-dessus tab.1, graph.4).
- En ce qui concerne les études en France : la grande majorité d'enseignants du FLE des écoles primaires grecques, soit le 68,24% (N58), n'a pas effectué des

études en France ou à un pays francophone. Les enseignants ayant suivi des études en France ou à un pays francophone sont de l'ordre de 31,76% (N27) (voir ci-dessus tab.1, graph.5).

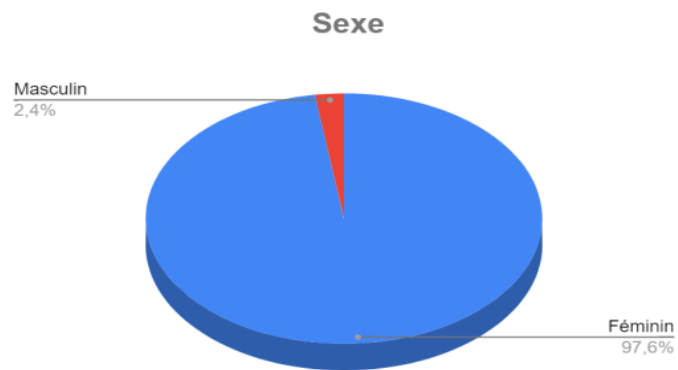
- En ce qui concerne les séminaires de formation : le plus grand nombre de l'échantillon, soit le 94,12% (N80) a suivi des séminaires de formation professionnelle. Seulement 5 enseignants (5,88%) du FLE de notre échantillon n'avait pas suivi des séminaires de formation (voir ci-dessus tab.1, graph.6).
- En ce qui concerne les séminaires de formation de l'EAD : le 60% (N51) d'enseignants du FLE des écoles primaires grecques a suivi des séminaires de formation de l'EAD. Le 40 % (N34) n'a pas suivi des séminaires de l'EAD (voir ci-dessus tab.1, graph.7).
- En ce qui concerne la situation professionnelle des enseignants du FLE composant l'échantillon de notre recherche : le 37, 65% (N 32) d'enseignants exerce ses fonctions dans les écoles primaires publiques grecques, le 12,94% (N11) de l'échantillon enseigne le FLE dans les écoles primaires privées, le 21,18% (18) donne de cours de FLE dans des institutions privées, le 25,88 % (N 22) de l'échantillon est composé d'enseignants qui donnent des cours particuliers du FLE et, enfin, 2, 35% (N 2) de l'échantillon donne de cours de FLE à l'Institut Français d'Athènes (voir ci-dessus tab.1, graph.8).

Tableau 1: Profil des interrogés

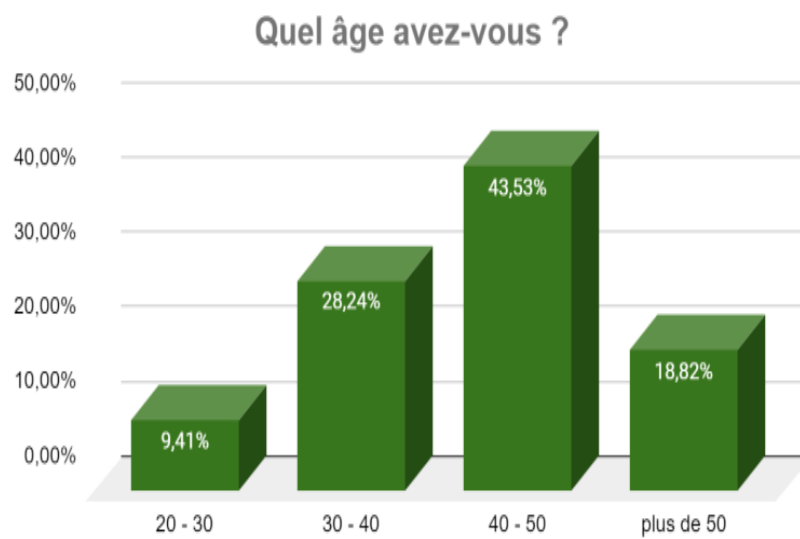
Echantillon: N = 85		Fréquence	Pourcentage
Sexe	Féminin	83	97,65%
	Masculin	2	2,35%
Quel âge avez-vous?	20 – 30	8	9,41%
	30 – 40	24	28,24%
	40 – 50	37	43,53%
	plus de 50	16	18,82%
Titres d'études	Πτυχίο	26	30,59%

	Μεταπτυχιακό	56	65,88%
	Διδακτορικό	3	3,53%
Années d'expérience professionnelle	5 – 10	19	22,35%
	11 – 15	15	17,65%
	16 – 20	18	21,18%
	> 20	33	38,82%
Etudes en France ou à un pays francophone	Oui	27	31,76%
	Non	58	68,24%
Séminaires de formation	Oui	80	94,12%
	Non	5	5,88%
Séminaires de spécialisation concernant l'EAD	Oui	51	60,00%
	Non	34	40,00%
Situation professionnelle	Ecole publique	32	37,65%
	Ecole privée	11	12,94%
	Institution privée	18	21,18%
	IFA	2	2,35%
	Cours particuliers	22	25,88%

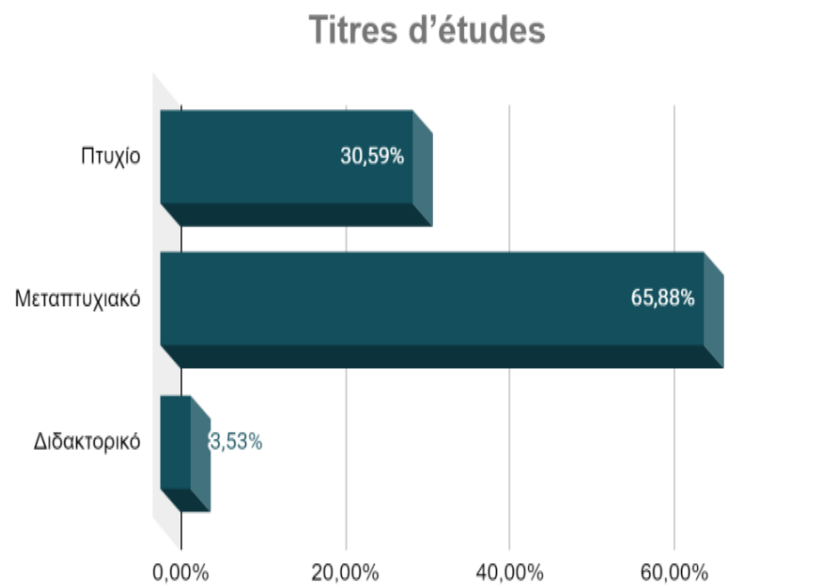
Graphème 1. Sexe des interrogés



Graphème 2. Age des interrogés



Graphème 3. Titre d'études



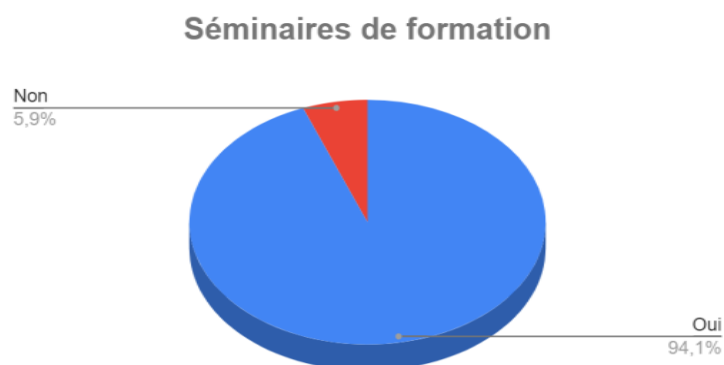
Graphème 4. Années d'expérience professionnelle



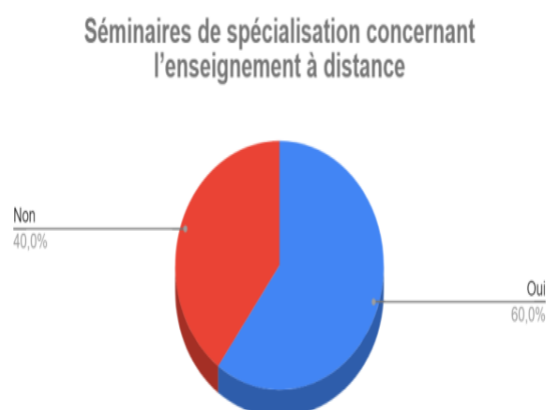
Graphème 5. Etudes en France ou à un pays francophone



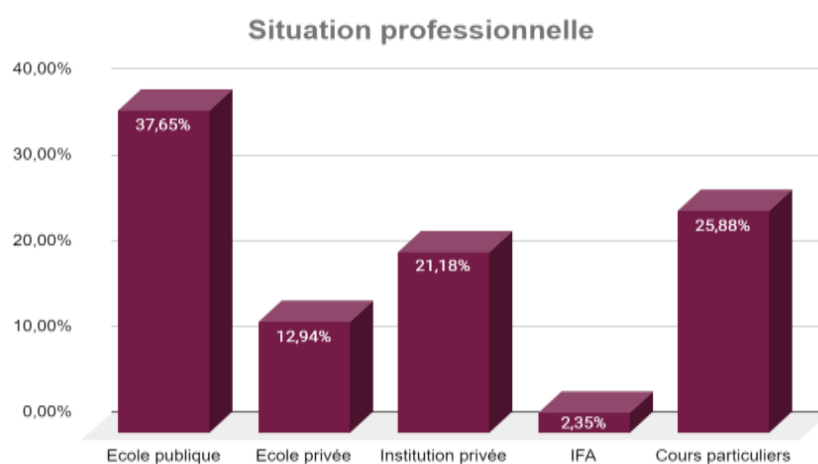
Graphème 6. Séminaires de formation



Graphème 7. Séminaires concernant l'EAD



Graphème 8. Situation professionnelle



4.2 Deuxième axe du questionnaire : La mise en œuvre de l'EAD

Question 9 : Le rôle de l'enseignant du FLE en 5e et 6e de l'école primaire change dans le cadre de l'EAD

Selon les réponses des participants on constate que le 57,65 % (N49) estime que le rôle de l'enseignant du FLE change « beaucoup » dans le cadre de l'EAD, le 28,24% (N24) estime que son rôle change « assez » et le 14,12% (N12) estime que son rôle change « énormément » (voir ci-dessus graph. 9 et tab.2).

Graphème 9. Le rôle de l'enseignant du FLE en 5e et 6e de l'école primaire en EAD

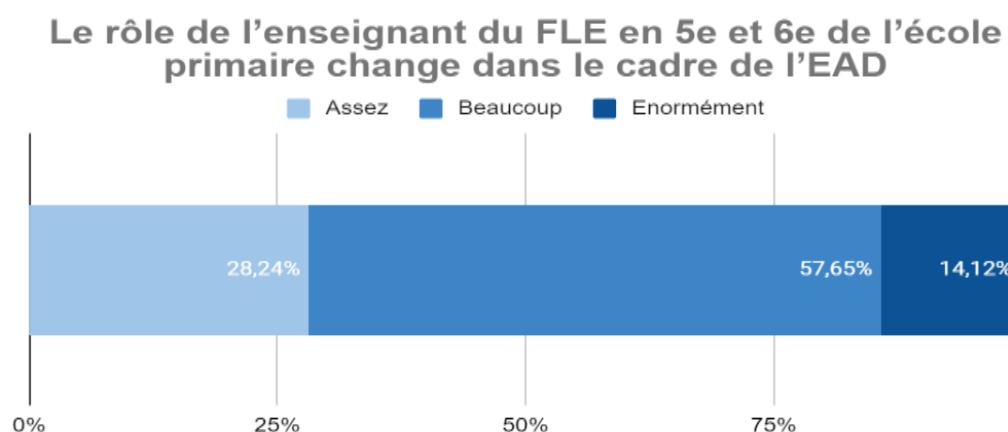


Tableau 2. Le rôle de l'enseignant du FLE en 5e et 6e de l'école primaire en EAD

	Fréquence	%
Assez	24	28,24%
Beaucoup	49	57,65%
Enormément	12	14,12%

Question 10 : La préparation des cours du FLE en 5e et 6e de l'école primaire demande plus de temps dans le cadre de l'EAD

Les résultats, par ordre décroissant, des réponses des enseignants composant l'échantillon de notre recherche concernant le temps demandé à la préparation des cours du FLE en 5^e et 6^e de l'école primaire grecque sont les suivants :

- ✓ Le 45,88% (N39) d'enseignants du FLE estime que la préparation des cours en EAD demande « Beaucoup » de temps.
- ✓ Le 31,76%(N27) estime que la préparation des cours en EAD demande « Assez » de temps.
- ✓ Le 17,65%(N15) estime que la préparation des cours en EAD demande « Énormément » de temps.
- ✓ Le 4,71%(N4) estime que la préparation des cours en EAD ne demande « Pas du tout » de temps (voir ci-dessus graph.10 et tab.3).

Graphème 10. Le temps de la préparation des cours du FLE en 5e et 6e de l'école primaire

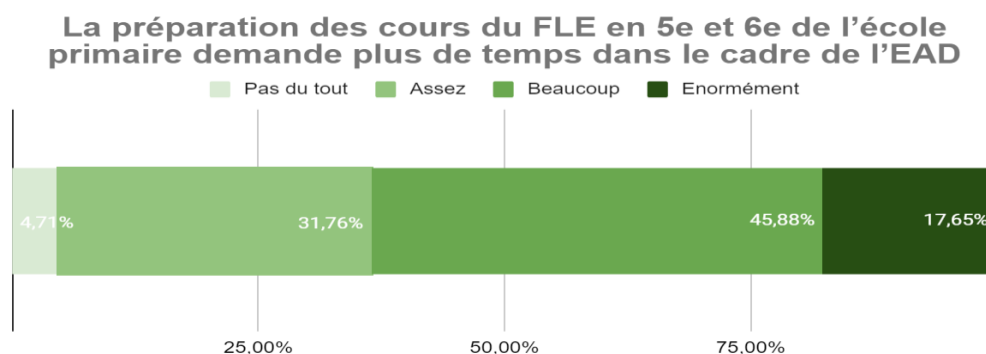


Tableau 3. Le temps de la préparation des cours du FLE en 5e et 6e de l'école primaire

	Fréquence	%
Pas du tout	4	4,71%
Assez	27	31,76%
Beaucoup	39	45,88%

Enormément	15	17,65%
-------------------	-----------	---------------

Question11 : Le rôle du professeur du FLE en 5e et 6e de l'école primaire dans le cadre de l'enseignement à distance est de

Selon les réponses des enseignants du FLE des écoles primaires grecques composant l'échantillon de notre recherche et en ordre décroissant, leur rôle en EAD est de :

- ✓ Motiver les élèves (4, 64) : Le 71,76% (N61) d'enseignants estime que la motivation des élèves fait « Énormément » parti de leur rôle, le 23,53% (N20) fait « Beaucoup » parti, le 2,35%(N2) « Assez », le 1,18%(N1) « Peu » et le 1,18 (N1) ne fait « Pas du tout » parti de leur rôle.
- ✓ Faire apprendre (4,25) : Le 43,53% (N37) d'enseignants estime que l'apprentissage de leurs élèves joue « Énormément » de rôle dans leur métier, le 42,35% (N36) joue « Beaucoup » de rôle, le 10,59%(N9) « Assez », le 2,35%(N2) « Peu » et le 1,18% (N1) ne joue « Pas du tout » de rôle.
- ✓ Amuser les élèves (4,25) : Le 43,53% (N37) d'enseignants estime que leur rôle est d'amuser « Énormément » (43,53%, soit N 37) les élèves, le 42,35% (N36) « Beaucoup », le 10,59%(N9) « Assez », le 2,35%(N2) « Peu » et le 1,18% (N1) « Pas du tout ».
- ✓ Coordonner (4,21) : le 52,94% (N45) estime que leur rôle est de coordonner « Beaucoup » la classe, le 36, 47% (N31) d'enseignants estime que leur rôle est de coordonner « Énormément », le 7,06%(N6) « Assez », le 2,35%(N2) « Peu » et le 1,18% (N1) estime qu'il ne faut « Pas du tout » coordonner.
- ✓ Enseigner (4,15) : le 34,12% (N29) estime que leur rôle est d'enseigner « Beaucoup », le 50,59% (N29) d'enseignants estime que leur rôle est d'enseigner « Énormément », le 12,94%(N11) « Assez », le 1,18%(N1) « Peu » et le 1,18% (N1) estime qu'il ne faut « Pas du tout » enseigner.
- ✓ Corriger (3, 47) : le 36,47% (N31) d'enseignants estime que leur rôle est de corriger les devoirs des élèves « Beaucoup », le 25,88%(N22) « Assez », le 17,65%(N15) « Énormément » et le 4,71%(N4) « Pas du tout ».

- ✓ Réconforter (4, 02) : le 51,76%(N44) d'enseignants estime que leur rôle est de reconforter « Beaucoup » leurs élèves, le 28,24%(N24) « Enormément », le 15,29%(13) « Assez », le 3,53%(N3) « Peu » et le 1,18(N1) « Pas du tout ».
- ✓ Evaluer (3,35) : le 38,82%(N33) d'enseignants estime que leur rôle est d'évaluer « Beaucoup » les élèves, le 20,00%(N17) « Assez », le 15,29%(N13) et le 8,24%(N7) « Pas du tout » (voir ci-dessus graph.11 et tab.4).

Graphème 11. Le rôle du professeur du FLE en 5e et 6e de l'école primaire dans le cadre de l'EAD

Le rôle du professeur du FLE en 5e et 6e de l'école primaire dans le cadre de l'enseignement à distance est de

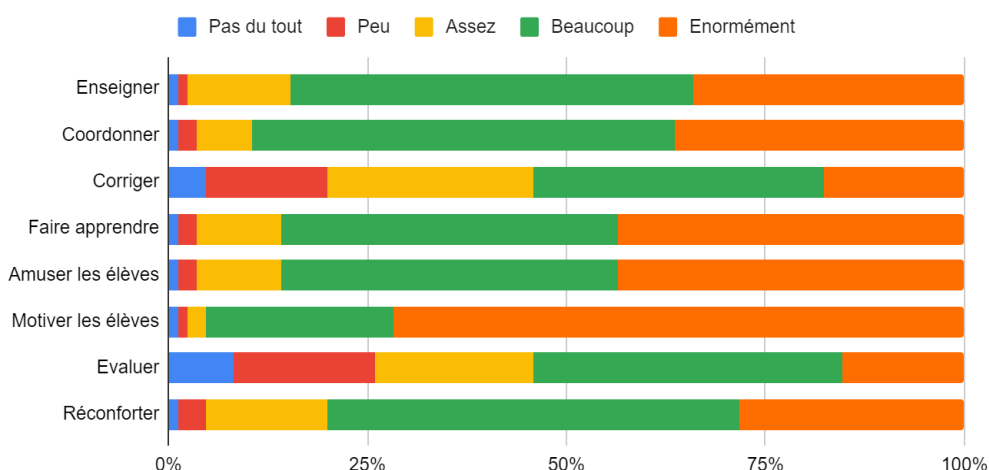


Tableau 4. Le rôle du professeur du FLE en 5e et 6e de l'école primaire dans le cadre de l'EAD

		Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup	Enormément	Médiane
Enseigner	fréquence	1	1	11	43	29	4,15
	%	1,18%	1,18%	12,94%	50,59%	34,12%	
Coordonner	fréquence	1	2	6	45	31	4,21
	%	1,18%	2,35%	7,06%	52,94%	36,47%	
Corriger	fréquence	4	13	22	31	15	3,47
	%	4,71%	15,29%	25,88%	36,47%	17,65%	

Faire apprendre	fréquence	1	2	9	36	37	4,25
	%	1,18%	2,35%	10,59%	42,35%	43,53%	
Amuser les élèves	fréquence	1	2	9	36	37	4,25
	%	1,18%	2,35%	10,59%	42,35%	43,53%	
Motiver les élèves	fréquence	1	1	2	20	61	4,64
	%	1,18%	1,18%	2,35%	23,53%	71,76%	
Evaluer	fréquence	7	15	17	33	13	3,35
	%	8,24%	17,65%	20,00%	38,82%	15,29%	
Réconforter	fréquence	1	3	13	44	24	4,02
	%	1,18%	3,53%	15,29%	51,76%	28,24%	

Question 12 : Pendant le confinement et dans le cadre de l'enseignement à distance le rôle de l'enseignant du FLE est de

Selon les réponses des enseignants du FLE des écoles primaires grecques composant l'échantillon de notre recherche et par ordre décroissant, leur rôle pendant le confinement en EAD était de :

- ✓ Motiver les élèves (4, 56) : Le 72,94% (N62) d'enseignants estime que la motivation des élèves faisait « Énormément » partie de leur rôle, le 16,47% (N14) faisait « Beaucoup » partie de leur rôle, le 5,88%(N5) « Assez », le 3,53%(N1) « Peu » et le 1,18 (N1) n'a « Pas du tout » fait partie de leur rôle.
- ✓ Amuser les élèves (4,20) : Le 43,53% (N37) d'enseignants estime que leur rôle pendant le confinement était d'amuser « Énormément » (43,53%, soit N 37) les élèves, le 38,82% (N33) « Beaucoup », le 12,94%(N11) « Assez », le 3,53%(N3) « Peu » et le 1,18% (N1) « Pas du tout ».
- ✓ Coordonner (4,13) : Le 47,06% (N40) d'enseignants estime qu'il fallait « Beaucoup » coordonnait le cours lors du confinement, le 37,65% (N32) « Énormément », le 8,24%(N7) « Assez », le 4,71%(N4) « Peu » et le 2,35% (N7) qu'il ne fallait « Pas du tout » joué le rôle du coordinateur.

- ✓ Réconforter (4,11) : le 43,53%(N37) d'enseignants estime que leur rôle pendant le confinement était d'« Énormément » reconforter leurs élèves, le 32,94% (N28) les reconforter « Beaucoup » le 16,47%(14) « Assez », le 4,71%(N4) « Peu » et le 2,35%(N2) qu'il ne fallait « Pas du tout » les reconforter.
- ✓ Faire apprendre (4,05) : Le 48,24% (N41) d'enseignants estime que l'apprentissage de leurs élèves a « Beaucoup » joué de rôle lors du confinement, le 32,94% (N28) « Énormément », le 11,76%(N10) « Assez », le 4,71%(N4) « Peu » et le 2,35% (N2) n'a « Pas du tout » joué de rôle.
- ✓ Enseigner (4,15) : le 49,42% (N42) estime que leur rôle pendant le confinement était d'enseigner « Beaucoup », le 28,24% (N24) d'enseignants estime que leur rôle était d'enseigner « Énormément », le 15,29%(N13) « Assez », le 4,71%(N4) « Peu » et le 2,35% (N2) estime qu'il ne fallait « Pas du tout » enseigner.
- ✓ Corriger (3,47) : le 36,47% (N31) d'enseignants estime que leur rôle pendant le confinement était de « Beaucoup » corriger les devoirs des élèves, le 23,53%(N20) de corriger « Assez », le 20,00%(N17) « Énormément », le 20%(N17) « Peu » et le 3,53%(N3) qu'il ne fallait « Pas du tout » corriger.
- ✓ Evaluer (3,38) : le 31,76%(N27) d'enseignants estime que leur rôle pendant le confinement était de « Beaucoup » évaluer les élèves, le 28,24%(N24) d'« Assez » évaluer, le 17,65%(N15) d'« Énormément » évaluer, le 15,29% d'évaluer « Peu » et le 7,06%(N6) de ne « Pas du tout » évaluer (voir ci-dessus graph.12 et tab.5).

Graphème 12. Le rôle de l'enseignant pendant le confinement dans le cadre de l'EAD

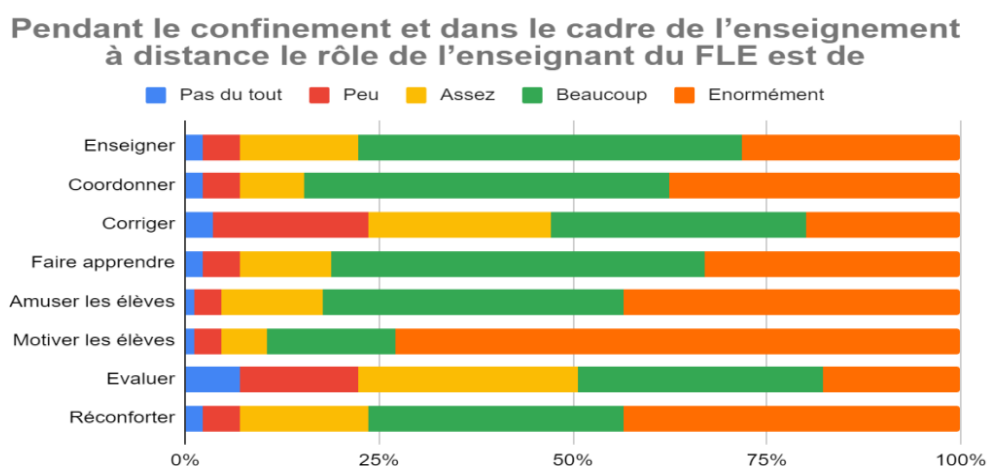


Tableau 5. Le rôle de l'enseignant pendant le confinement dans le cadre de l'EAD

		Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup	Enormément	Médiane
Enseigner	fréquence	2	4	13	42	24	3,96
	%	2,35%	4,71%	15,29%	49,41%	28,24%	
Coordonner	fréquence	2	4	7	40	32	4,13
	%	2,35%	4,71%	8,24%	47,06%	37,65%	
Corriger	fréquence	3	17	20	28	17	3,46
	%	3,53%	20,00%	23,53%	32,94%	20,00%	
Faire apprendre	fréquence	2	4	10	41	28	4,05
	%	2,35%	4,71%	11,76%	48,24%	32,94%	
Amuser les élèves	fréquence	1	3	11	33	37	4,20
	%	1,18%	3,53%	12,94%	38,82%	43,53%	
Motiver les élèves	fréquence	1	3	5	14	62	4,56
	%	1,18%	3,53%	5,88%	16,47%	72,94%	
Evaluer	fréquence	6	13	24	27	15	3,38
	%	7,06%	15,29%	28,24%	31,76%	17,65%	
Réconforter	fréquence	2	4	14	28	37	4,11
	%	2,35%	4,71%	16,47%	32,94%	43,53%	

Question 13 : Selon votre expérience les classes sont

Selon l'échantillon de notre enquête les classes sont par ordre décroissant : « Hétérogènes » (50,59% soit N43), « plutôt hétérogènes » (27,06% soit N23), « plutôt homogènes » (17,65% soit N15), « homogènes » (1,18% soit N1). Le 3,53%(N3) de l'échantillon n'a pas exprimé d'opinion (voir ci-dessus graph.13 et tab. 6).

Graphème 13. L'homogénéité des classes selon l'expérience des enseignants

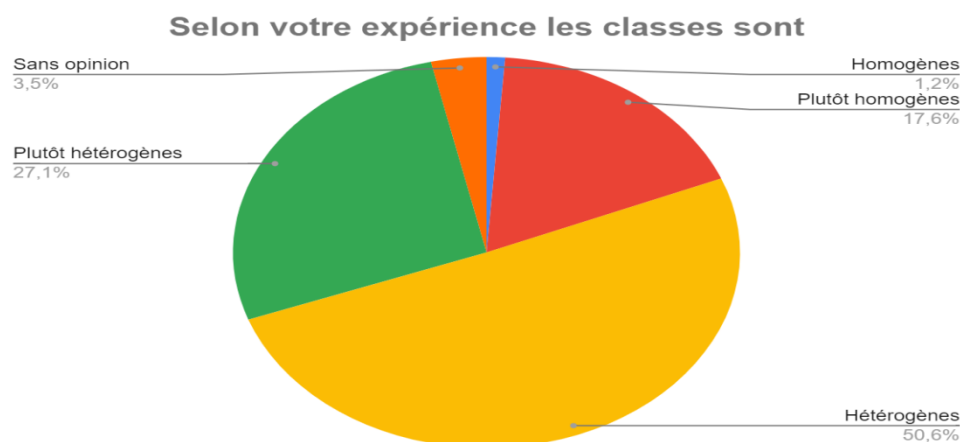


Tableau 6. L'homogénéité des classes selon l'expérience des enseignants

	fréquence	%
Homogènes	1	1,18%
Plutôt homogènes	15	17,65%
Hétérogènes	43	50,59%
Plutôt hétérogènes	23	27,06%
Sans opinion	3	3,53%

Question 14 : Selon votre expérience, pendant le confinement les classes deviennent

Selon l'échantillon de notre recherche, les classes pendant le confinement sont estimées devenir :

- ✓ Hétérogènes : « Beaucoup » (34,12% soit N29), « Assez » (28,24% soit N24), « Énormément » (27,06% soit N23), « Peu » (8,24% soit N7). Le 1,18% (N1) n'a pas exprimé d'opinion à ce sujet.
- ✓ Homogènes : Les réponses correspondant au choix entre « peu » et « pas du tout » sont identiques (29,41% soit N25). Le 25,88% (N24) de l'échantillon estime que pendant le confinement les classes sont « assez » homogènes, le 11,76% (N10) estime qu'elles sont « beaucoup » homogènes et le 1,18%(N1) n'a pas exprimé d'opinion. (voir ci-dessus graph.14 et tab.7).

Graphème 14. L'homogénéité des classes selon l'expérience des enseignants pendant le confinement

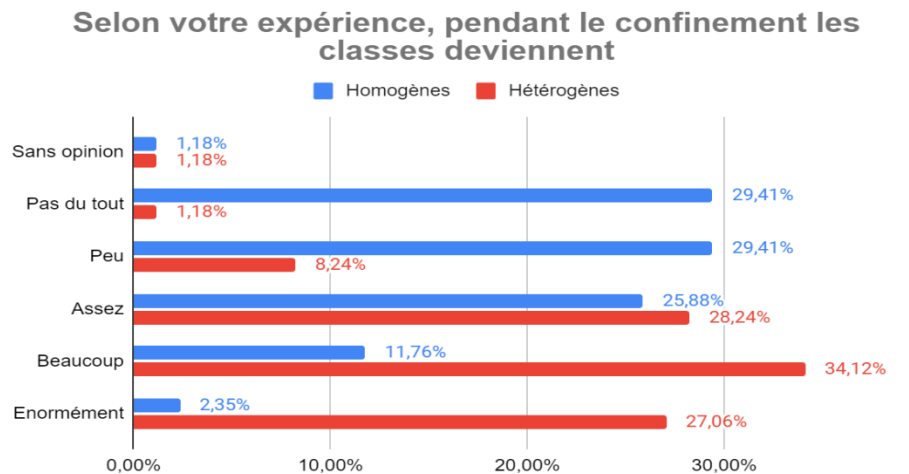


Tableau 7. L'homogénéité des classes selon l'expérience des enseignants pendant le confinement

		Sans opinion	Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup	Enormément
Homogènes	fréquence	1	25	25	22	10	2
	%	1,18%	29,41%	29,41%	25,88%	11,76%	2,35%
Hétérogènes	fréquence	1	1	7	24	29	23
	%	1,18%	1,18%	8,24%	28,24%	34,12%	27,06%

Question 15 : Vos compétences par rapport à la mise en œuvre de l'EAD sont

Selon l'échantillon de notre enquête, les compétences par rapport à la mise en œuvre de l'EAD sont estimées être : « excellentes » à 52,94%(N45), « très bonnes » à 32,94%(N28), « bonnes » à 7,06%(N6) et « suffisantes » à 7,06%(N6) (voir ci-dessus graph.15 et tab.8)

Graphème 15. Les compétences des enseignants par rapport à la mise en œuvre de l'EAD

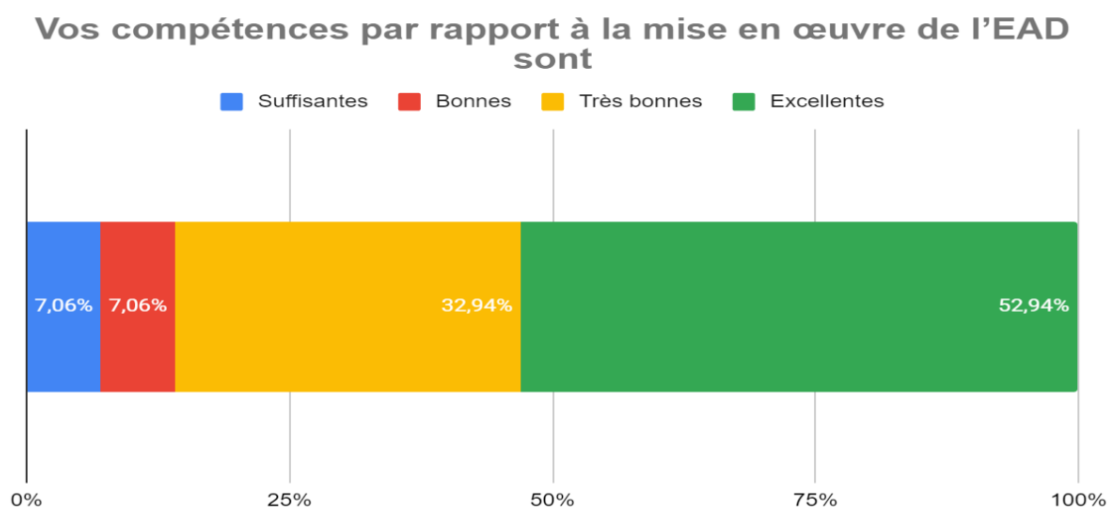


Tableau 8. Les compétences des enseignants par rapport à la mise en œuvre de l'EAD

	Fréquence	%
Suffisantes	6	7,06%
Bonnes	6	7,06%
Très bonnes	28	32,94%
Excellentes	45	52,94%

Question 16 : Quelle est votre opinion concernant la mise en œuvre de l'EAD dans le cadre du FLE ?

L'opinion des enseignants composant l'échantillon de notre recherche sur la mise en œuvre de l'EAD dans le cadre du FLE, est, par ordre décroissant, la suivante : « Bonne » (51,76% soit N44), « très bonne » (37,65% soit N32), « indifférente » (7,06% soit N6). Le 1,18% (N1) de l'échantillon n'a pas prononcé d'opinion (voir ci-dessus graph.16 et tab.9).

Graphème 16. L'opinion des enseignants concernant la mise en œuvre de l'EAD dans le cadre du FLE

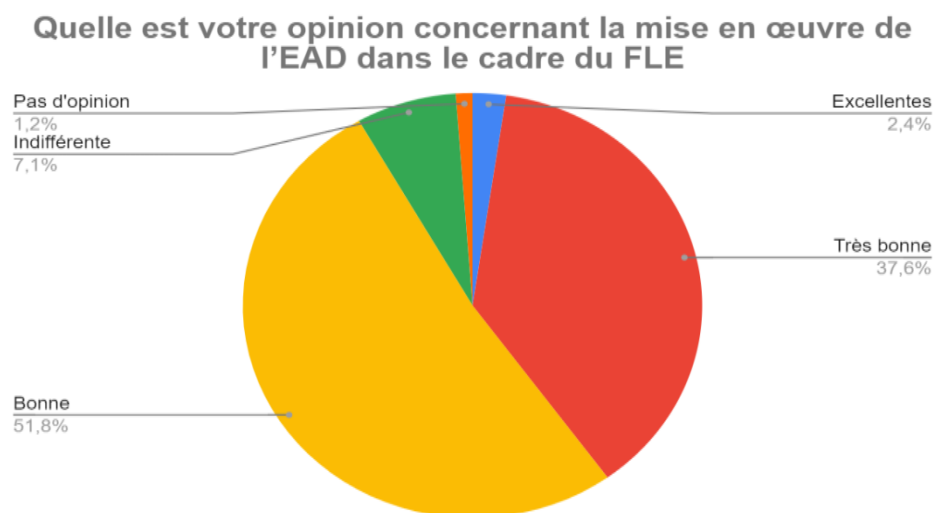


Tableau 9. L'opinion des enseignants concernant la mise en œuvre de l'EAD dans le cadre du FLE

	Fréquence	%
Très bonne	32	37,65%
Bonne	44	51,76%
Indifférente	6	7,06%
Pas d'opinion	1	1,18%

Question 17 : Est-ce que vous avez eu accès à tous les outils à disposition des enseignants pendant le confinement ?

Selon les réponses collectées, le 77,6% (N66) de l'échantillon a eu à sa disposition tous les outils pendant le confinement. Le 22, 35% (N19) n'en a pas eu d'accès (voir ci-dessus graph.17 et tab.10).

Graphème 17. L'accès aux outils à disposition des enseignants pendant le confinement

Est-ce que vous avez eu accès à tous les outils à disposition des enseignants pendant le confinement ?

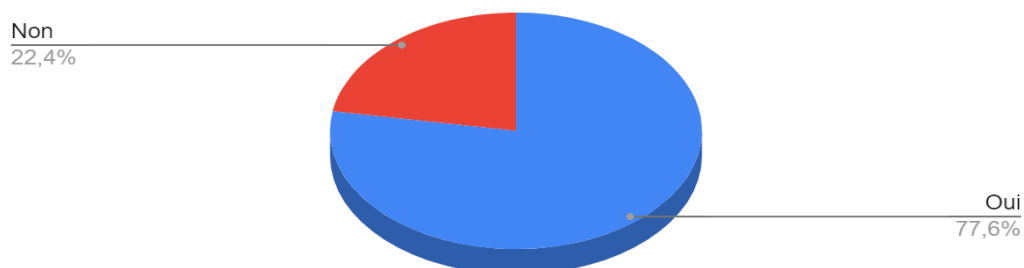


Tableau 10. L'accès aux outils à disposition des enseignants pendant le confinement

	fréquence	%
Oui	66	77,65%
Non	19	22,35%

Question 18 : Combien d'heures par jour vous faites cours en présentiel ?

Selon les réponses collectées, le 36,47%(N31) d'enseignants du FLE fait entre 5 et 6 heures de cours/jour en présentiel, le 21,16%(N18) entre 2 et 5 h/j, le 17,65% soit (N15) entre 1 et 2h/j, le 16,47% (N14) entre 2 et 4h/j et le 8,24%(N7) entre 2 et 3 h/j. (voir ci-dessus graph.18 et tab.11)

Graphème 18. Heures de cours par jour en présentiel

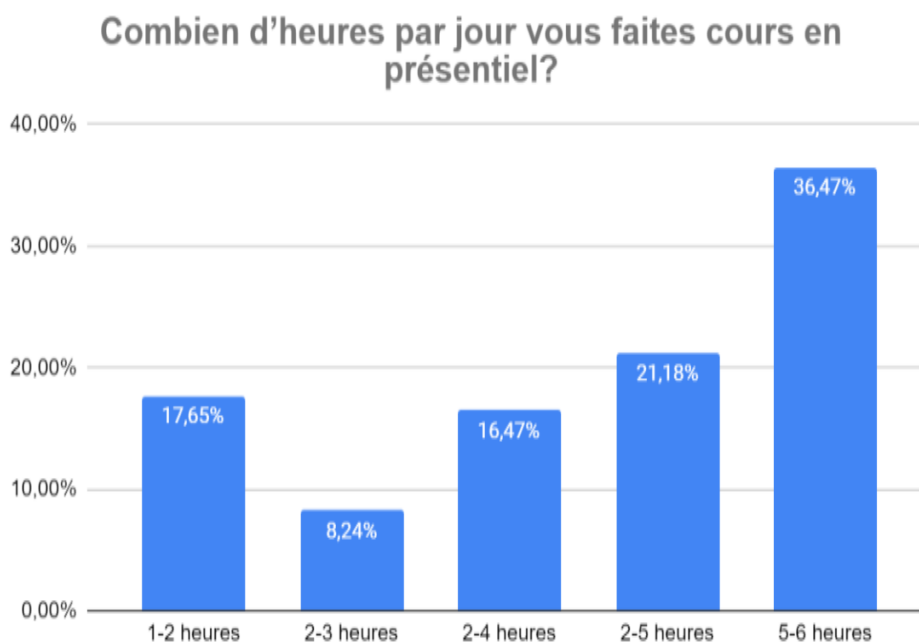


Tableau 11. Heures de cours par jour en présentiel

1-2 heures	15	17,65%
2-3 heures	7	8,24%
2-4 heures	14	16,47%
2-5 heures	18	21,18%
5-6 heures	31	36,47%

Question 19 : Combien d'heures par jour vous faites cours à distance pendant le confinement ?

Selon les réponses collectées, pendant le confinement les enseignants du FLE ont fait, en EAD, à 31,76% (N27) entre 5 et 6 h de cours par jour, le 23,53%(N20) entre 2 et 4h/j, le 16,47%(N14) entre 2 et 3 h/j et entre 2 et 5 h/j et le 11,76%(N10) entre 1 et 2h/j. (voir ci-dessus graph.19 et tab.12).

Graphème 19. Heures de cours par jour en EAD pendant le confinement

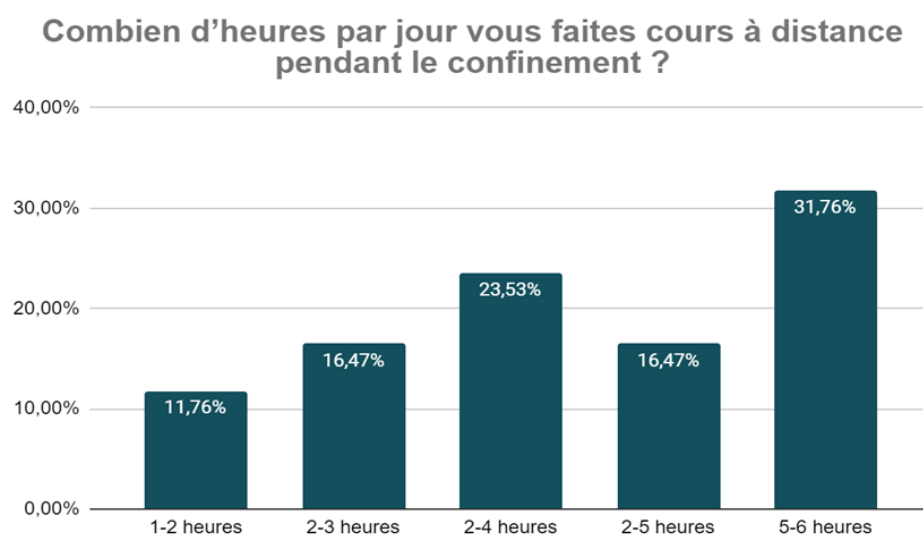


Tableau 12. Heures de cours par jour en EAD pendant le confinement

	Fréquence	%
1-2 heures	10	11,76%
2-3 heures	14	16,47%
2-4 heures	20	23,53%
2-5 heures	14	16,47%
5-6 heures	27	31,76%

Question 20 : Vous estimez que l'EAD est efficace dans le cadre de l'enseignement du FLE ?

Question 21 : Vous estimez que l'EAD est plus efficace que le cours en présentiel dans le cadre de l'enseignement du FLE ?

Selon l'échantillon de notre enquête, le 52,94%(N45) estime que l'EAD est « assez » efficace dans le cas de l'enseignement du FLE. Le 28,24% (N22) estime que l'EAD est « beaucoup » efficace, le 12,94%(N11) « peu » efficace, le 2,35%(N2) « énormément » et le 3,53%(N3) n'a pas exprimé d'opinion. Par ailleurs, selon les réponses collectées concernant l'efficacité de l'EAD par rapport au cours en présentiel dans le cadre de

l'enseignement du FLE, les résultats par ordre décroissant sont les suivants : le 54,12%(N46) d'enseignants estime que l'EAD est « peu » efficace dans le cadre de l'enseignement du FLE par rapport au cours en présentiel, le 25,88%(N22) estime que c'est « Assez » efficace, le 12,94%(N11) estime que c'est « beaucoup » efficace, le 2,35% « Énormément » et le 4,71%(N4) n'a pas exprimé d'opinion (voir ci-dessus graph.20 et tab.13).

Graphème 20. Efficacité de l'EAD dans le cadre de l'enseignement du FLE et efficacité de l'EAD par rapport à l'enseignement en présentiel dans le cadre de l'enseignement du FLE

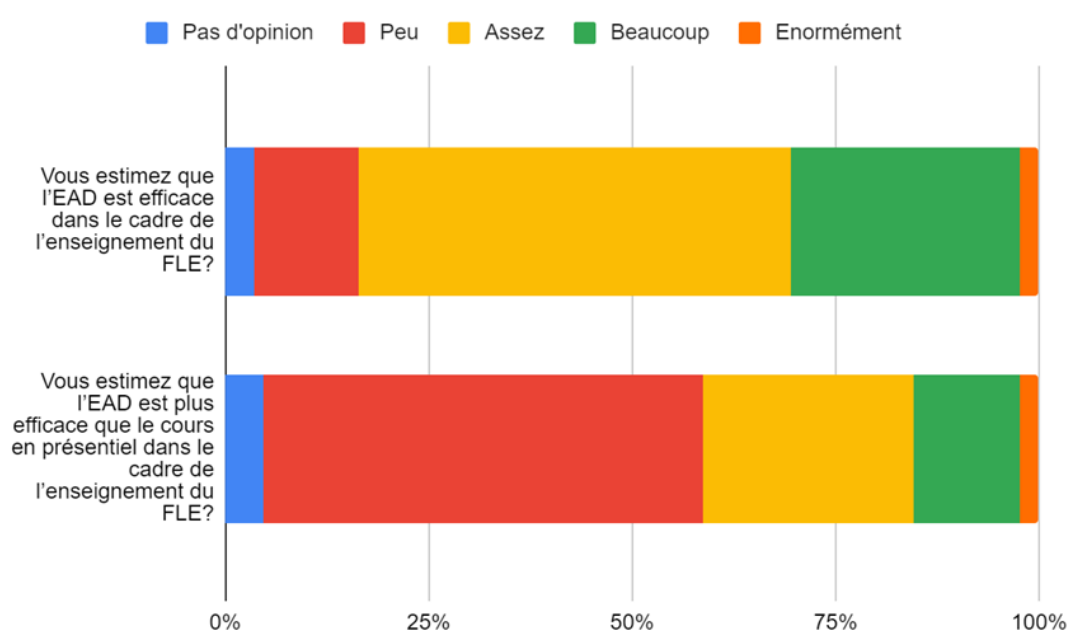


Tableau 13. Efficacité de l'EAD dans le cadre de l'enseignement du FLE et efficacité de l'EAD par rapport à l'enseignement en présentiel dans le cadre de l'enseignement du FLE

		Pas d'opinion	Peu	Assez	Beaucoup	Énormément
Vous estimez que l'EAD est efficace dans le cadre de l'enseignement du FLE?	fréquence	3	11	45	24	2
	%	3,53%	12,94%	52,94%	28,24%	2,35%
Vous estimez que l'EAD	fréquence	4	46	22	11	2

est plus efficace que le cours en présentiel dans le cadre de l'enseignement du FLE ?	%	4,71%	54,12%	25,88%	12,94%	2,35%
---------------------------------------------------------------------------------------	---	-------	--------	--------	--------	-------

Question 22 : Est-ce que vous avez eu un support technique pendant la mise en œuvre de l'EAD lors du confinement ?

Selon les réponses collectées et par ordre décroissant, le 29,41% (N25) d'enseignants estime qu'il a eu un support technique lors de la mise en œuvre de l'EAD pendant le confinement. Les enseignants estimant qu'ils ont eu « Peu » de support technique sont exactement du même nombre : N25 soit 29,41%. Le 28,24% (N24) d'enseignants estime qu'ils ont eu « assez » de support technique et le 12,94% (N11) estime qu'ils ont eu « Énormément » de support technique (voir ci-dessus graph.21 et tab.14).

Question 23 : Est-ce que vous êtes plus motivés lorsque vous enseignez à distance ?

Selon les réponses collectées et par ordre décroissant, le 32,94% d'enseignants estime qu'il a été « beaucoup » motivé lorsqu'il a enseigné à distance, le 31,76% (N27) « Peu » motivé, le 28,24% (N24) « Assez » motivé, le 5,88% (N5) « Énormément » motivé et le 1,18% (N1) n'a pas exprimé d'opinion (voir ci-dessus graph.21 et tab.14).

Graphème 21. Support technique et motivation des enseignants pendant la mise en œuvre de l'EAD lors du confinement

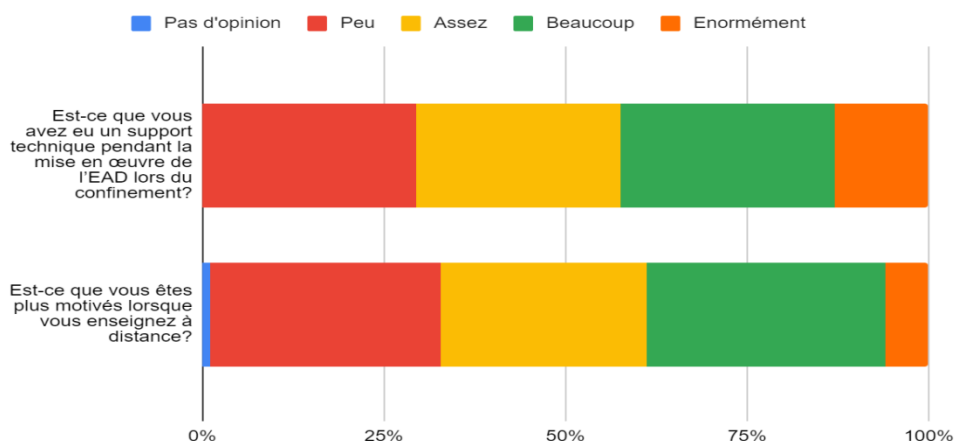


Tableau 14. Support technique et motivation des enseignants pendant la mise en œuvre de l'EAD lors du confinement

		Pas d'opinion	Peu	Assez	Beaucoup	Enormément
Q.22 Est-ce que vous avez eu un support technique pendant la mise en œuvre de l'EAD lors du confinement?	fréquence	0	25	24	25	11
	%	0,00%	29,41 %	28,24%	29,41%	12,94%
Q.23 Est-ce que vous êtes plus motivés lorsque vous enseignez à distance?	Fréquence	1	27	24	28	5
	%	1,18%	31,76 %	28,24%	32,94%	5,88%

Question 24 : D'habitude, aimez-vous créer des liens étroits avec vos élèves ?

Selon les questions collectées et par ordre décroissant, le 44,71%(N38) d'enseignants interrogés aime « Énormément » créer des liens étroits avec ses élèves, le 41,18%(N35) « Beaucoup », le 12,94% (N11) « assez » et le 1,18%(N1) « Peu » de liens (voir ci-dessus graph.22 et tab.15).

Question 25 : D'habitude, aimez-vous créer des liens plus étroits avec les parents de vos élèves?

Selon les réponses collectées et par ordre décroissant, le 43,53%(N37) d'échantillon aime créer « Peu » de liens étroits avec les parents de ses élèves, le 34,12%(N29) « Assez » de liens, le 18,82%(N16) « Beaucoup » de liens, le 1,18%(N1) « Énormément » et le 2,35%(N2) n'a pas exprimé d'opinion (voir ci-dessus graph.22 et tab.15).

Graphème 22. Les liens entre les enseignants du FLE, leurs élèves et les parents de leurs élèves.

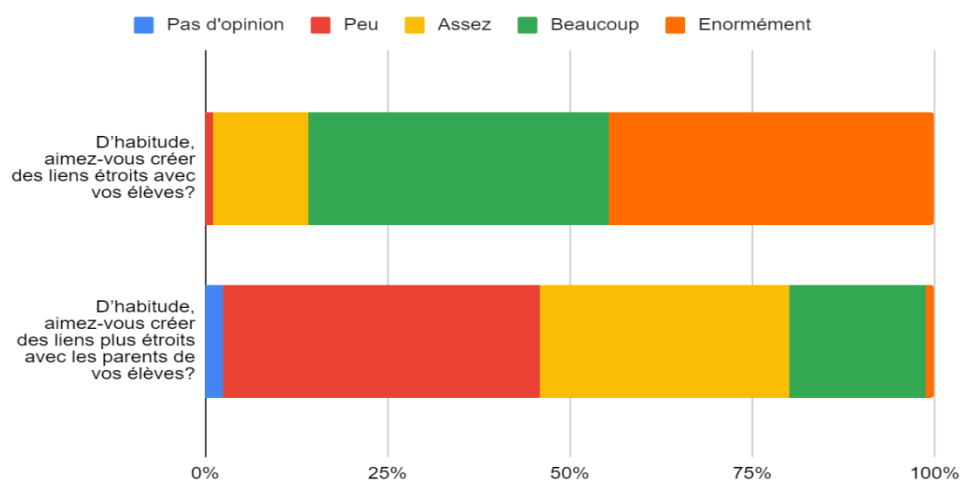


Tableau 15. Les liens entre les enseignants du FLE, leurs élèves et les parents de leurs élèves.

		Pas d'opinion	Peu	Assez	Beaucoup	Enormément
Q.24 D'habitude, aimez-vous créer des liens étroits avec vos élèves ?	Fréquence	0	1	11	35	38
	%	0,00%	1,18%	12,94%	41,18%	44,71%
Q.25 D'habitude, aimez-vous créer des liens plus étroits avec les parents de vos élèves ?	Fréquence	2	37	29	16	1
	%	2,35%	43,53%	34,12%	18,82%	1,18%

Question 26 : Quand vos élèves ne vous regardent pas, avez –vous l'impression qu'ils ne font pas attention ?

Selon les réponses collectées et par ordre décroissant, le 35,29%(N30) d'enseignants a l'impression que lorsque les élèves ne le regarde pas qu'ils ne font pas « Beaucoup » d'attention à eux. Le 31, 76% (N27) estime que les élèves ne font pas « assez » d'attention, le 18,82%(N16) « Enormément », le 12,94% (N11) « Peu » et le 1,18%(N1) n'a pas exprimé d'opinion (voir ci-dessus graph.23 et tab.16).

Question 27 : Quand vos élèves ne vous regardent pas avez-vous l'impression qu'ils ne s'intéressent pas à votre cours ?

Selon les réponses collectées et par ordre décroissant, le 40%(N34) d'enseignants interrogés estime que lorsque les élèves ne le regarde pas, qu'ils ne s'intéressent pas « Assez » à leur cours. Le 31,76%(N27) qu'ils ne s'intéressent pas « Beaucoup » à leur cours, le 20%(N17) il a peu « Peu » d'impression à ce sujet-là et le 8,24%(N7) il a « Énormément » d'impression (voir ci-dessus graph.23 et tab.16).

Graphème 23. Estimation du degré de l'attention des élèves et de l'intérêt qui portent à leur cours

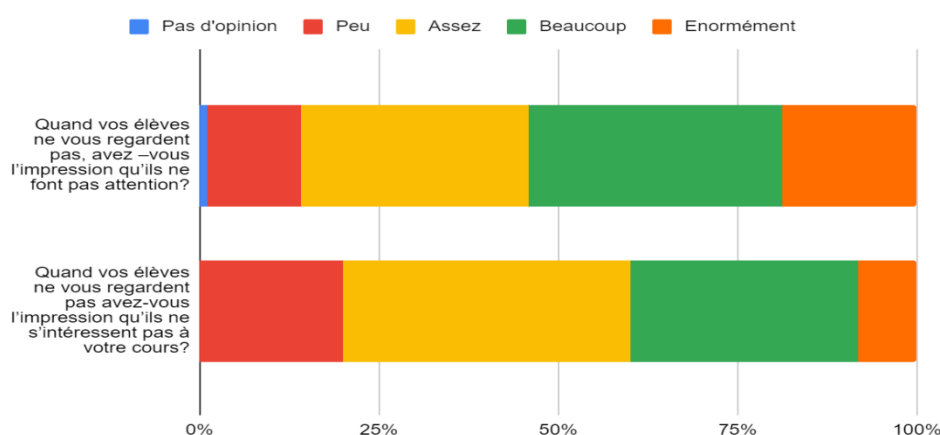


Tableau 16. Estimation du degré de l'attention des élèves et de l'intérêt qui portent à leur cours

		Pas d'opinion	Peu	Assez	Beaucoup	Enormément
Q.26. Quand vos élèves ne vous regardent pas, avez – vous l'impression qu'ils ne font pas attention ?	fréquence	1	11	27	30	16
	%	1,18%	12,94%	31,76%	35,29%	18,82%
Q.27. Quand vos élèves ne vous regardent pas avez-vous l'impression qu'ils ne s'intéressent pas à votre cours ?	fréquence	0	17	34	27	7
	%	0,00%	20,00%	40,00%	31,76%	8,24%

Question 28 : Les principales difficultés recensées lors des expériences à l'occasion de l'EAD concernant vos élèves étaient :

Selon les réponses récoltées et par ordre décroissant, les principales difficultés recensées en EAD concernant les élèves de notre échantillon, étaient les suivantes :

- Fatigue 4,08 : les enseignants interrogés estiment que la fatigue des élèves est « Énormément » (42,35% soit N36) une de principales difficultés des élèves en EAD. Les élèves se fatiguent « Beaucoup » (37,65% soit N32), « Peu » (9,41% soit N8), « Assez » (8,24% N7). Le 2,35% (N2) n' a pas exprimé d'opinion.
- difficulté de concentration (3,88) : les enseignants interrogés estiment que les élèves rencontrent « Beaucoup » (37,65% soit N32) de difficultés à se concentrer en EAD, « Assez » (29,41% soit N 25), « Énormément » (28,24% soit N24), « Peu » (3,53% soit N3). Un enseignant (N1) n'a pas exprimé d'opinion (1,18%)
- difficulté de communication spontanée avec l'enseignant (3,71) : les enseignants interrogés estiment que les élèves rencontrent « Beaucoup » (42,35% soit N36) de difficultés à communiquer spontanément avec les enseignants en EAD, « Énormément » (24,71% soit N21), « Assez » (17,65% soit N15), « Peu » (9,41% soit N8). Cinq enseignants (N5) n'ont pas exprimé d'opinion (5,88%).
- motivation (3,59) : les enseignants interrogés estiment que les élèves rencontrent « Beaucoup » (40% soit N34) de difficultés à se motiver en EAD, « Assez » (28,24% soit N24), « Énormément » (17,65% soit N15), « Peu » (11,76% soit N10). Deux enseignants (N2) n'ont pas exprimé d'opinion (2,35%)
- solitude (3,59) : les enseignants interrogés estiment que les élèves ont éprouvé « Énormément » (32,94% soit N28) de solitude en EAD, « Beaucoup » (23,53% soit N20), « Peu » (23,53% soit N20), « Assez » (16,47% soit N14). Trois enseignants (N3) n'ont pas exprimé d'opinion (3,53%)
- décalage entre la question et la réponse (3,58) : les enseignants interrogés estiment que les élèves ont « Beaucoup » (34,12% soit N29) présenté un décalage entre la question et la réponse, « Assez » (28,24% soit N24) de décalage, « Énormément » (21,18% soit N18), « Peu » (14,12% soit N12). Deux enseignants (N2) n'ont pas exprimé d'opinion (2,35%)

- interaction avec leurs camarades (3,52) : les enseignants interrogés estiment que les élèves ont été « Beaucoup » (40% soit N34) « Énormément » (21,18% soit N18), « Peu » (21,18% soit N18), « Assez » (12,94% soit N11). Quatre enseignants (N4) n'ont pas exprimé d'opinion (4,71%)
- participation (3,45) : les enseignants interrogés estiment que les élèves ont « Beaucoup » (38,82% soit N33), « Assez » (24,71% soit N21), « Peu » (17,65% soit N15), « Énormément » (15,29% soit N13) participer au cours en EAD. Trois enseignants (N3 soit 3.53%) n'ont pas exprimé d'opinion.
- prise en compte/appropriation des moyens de communication à disposition (3,41) : les élèves en EAD se sont « Beaucoup » (44,71% soit N38), « Assez » (21,18% soit N18), « Peu » (17,65% soit N15), « Énormément » (11,76% soit N10) approprié des moyens en disposition. Quatre enseignants (N4 soit 4,71%) n'ont pas exprimé d'opinion.
- apprentissage (3,34) : les élèves en EAD ont eu « Beaucoup » (36,47% soit N31), « Assez » (36,47% soit N31), « Peu » (14,12% soit N12), « Énormément » (9,41% soit N8) de mal à apprendre. Trois (N3 soit 3,53%) enseignants n'ont pas exprimé d'opinion (voir ci-dessus graph.24 et tab.17).

Graphème 24. Les principales difficultés des élèves à l' occasion de l'EAD

Les principales difficultés recensées lors des expériences à l' occasion de l'EAD concernant vos élèves étaient:

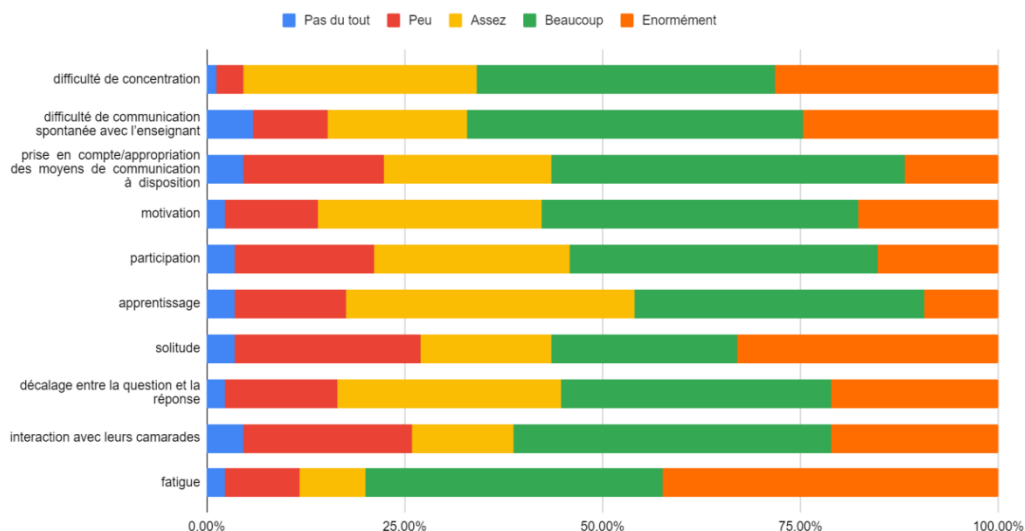


Tableau 17. Les principales difficultés des élèves à l' occasion de l'EAD

		Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup	Enormément	Médiane
difficulté de concentration	fréquence	1	3	25	32	24	3,88
	%	1,18%	3,53%	29,41%	37,65%	28,24%	
difficulté de communication spontanée avec l'enseignant	fréquence	5	8	15	36	21	3,71
	%	5,88%	9,41%	17,65%	42,35%	24,71%	
prise en compte/appropriation des moyens de communication à disposition	fréquence	4	15	18	38	10	3,41
	%	4,71%	17,65%	21,18%	44,71%	11,76%	
Motivation	fréquence	2	10	24	34	15	3,59
	%	2,35%	11,76%	28,24%	40,00%	17,65%	
Participation	fréquence	3	15	21	33	13	3,45
	%	3,53%	17,65%	24,71%	38,82%	15,29%	
apprentissage	fréquence	3	12	31	31	8	3,34
	%	3,53%	14,12%	36,47%	36,47%	9,41%	
Solitude	fréquence	3	20	14	20	28	3,59
	%	3,53%	23,53%	16,47%	23,53%	32,94%	
décalage entre la question et la réponse	fréquence	2	12	24	29	18	3,58
	%	2,35%	14,12%	28,24%	34,12%	21,18%	
interaction avec leurs camarades	fréquence	4	18	11	34	18	3,52
	%	4,71%	21,18%	12,94%	40,00%	21,18%	
Fatigue	fréquence	2	8	7	32	36	4,08
	%	2,35%	9,41%	8,24%	37,65%	42,35%	

Question 29 : Les principales difficultés recensées à l'occasion de l'EAD vous concernant

Selon les réponses récoltées, les principales difficultés recensées en EAD concernant les enseignants sont les suivantes :

- Le captage de l'ambiance a été « Beaucoup » (44,71% soit N38), « Énormément » (22,35% soit N19), « Assez » (18,82% soit N16), « Peu » (12,94% soit N11) ressentie comme étant une difficulté. Un enseignant (N1 soit 1,18%) n'a pas exprimé d'opinion.
- La gestion du stress a été « Beaucoup » (41,18% soit N35), « Assez » (22,35% soit N19), « Énormément » (16,47% soit N14), « Peu » (16,47% soit N14) ressentie comme étant une difficulté. Trois enseignants (N3 soit 3,53%) n'ont pas exprimé d'opinion.
- L'acceptation de nouveaux dispositifs a été « Beaucoup » (36,47% soit N31), « Peu » (22,35% soit N19), « Énormément » (21,18% soit N18), « Assez » (17,65% soit N19) ressentie comme étant une difficulté. Deux enseignants (N2 soit 2,35%) n'ont pas exprimé d'opinion.
- La réalisation simultanée d'une animation locale et distante a été « Beaucoup » (35,29% soit N30), « Énormément » (22,35% soit N19), « Peu » (18,82% soit N16), « Assez » (17,65% soit N15) ressentie comme étant une difficulté. Cinq enseignants (N5 soit 5,88%) n'ont pas exprimé d'opinion (voir ci-dessus graph.25 et tab.18).

Graphème 25. Les principales difficultés des enseignants à l'occasion de l'EAD

Les principales difficultés recensées à l' occasion de l'EAD vous concernant :

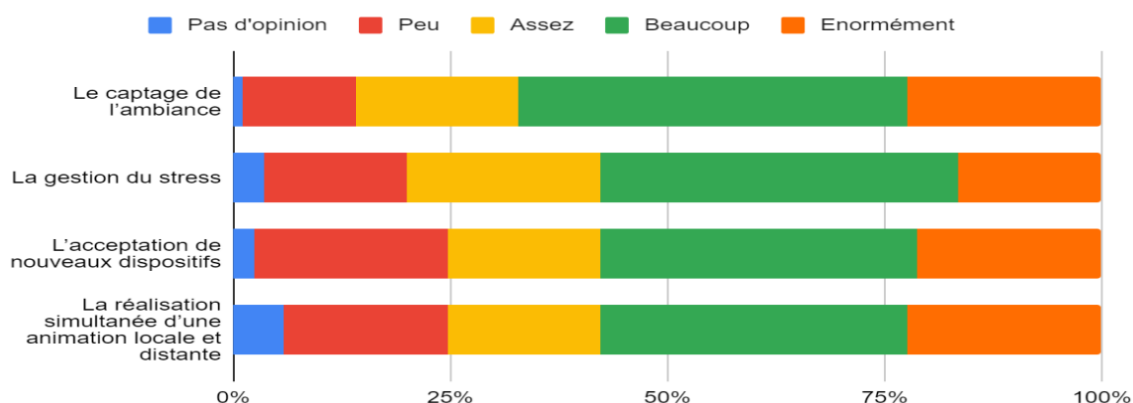


Tableau 18. Les principales difficultés des enseignants à l'occasion de l'EAD

		Pas d'opinion	Peu	Assez	Beaucoup	Enormément
Le captage de l'ambiance	fréquence	1	11	16	38	19
	%	1,18%	12,94%	18,82%	44,71%	22,35%
La gestion du stress	fréquence	3	14	19	35	14
	%	3,53%	16,47%	22,35%	41,18%	16,47%
L'acceptation de nouveaux dispositifs	fréquence	2	19	15	31	18
	%	2,35%	22,35%	17,65%	36,47%	21,18%
La réalisation simultanée d'une animation locale et distant	fréquence	5	16	15	30	19
	%	5,88%	18,82%	17,65%	35,29%	22,35%

Question 30 : Selon l'expérience des parents de vos élèves, quelles étaient leurs remarques à l'occasion de l'EAD :

Suite aux réponses récoltées, les remarques des parents d'élèves selon les enseignants sont les suivantes :

- Les enfants avaient « Peu » (35,29% soit N30), « Beaucoup » (27,06% soit N23), « Assez » (22,35% soit N19), « Énormément » (5,88% soit N5) de travail que d'habitude. Pas d'opinion : 9,41% soit N8.
- Les parents passaient « Beaucoup » (37,65% N32), « Peu » (24,71% soit N21), « Assez » (16,47% soit N14), « Énormément » (7,06% soit N6) de temps afin d'aider leurs enfants à l'accomplissement de leurs devoirs. Pas d'opinion : 14,12% soit N12.
- Les enfants étaient plus tristes : « Beaucoup » (37,65% soit N32), « Assez » (28,24% soit N24), « Énormément » (12,94% soit N11), « Peu » (7,06% soit N6). Pas d'opinion : 7,06% soit N6.
- Les enfants étaient « Peu » 42,35% soit N36), « Assez » (30,59% soit N26), « Beaucoup » (11,76% soit N10), « Énormément » (4,71% soit N4) contents. Pas d'opinion : 10,59% soit N9. (voir ci-dessus graph.26 et tab.19).

- Les enfants étaient « Beaucoup » (45,88% soit N39), « Enormément » (18,82% soit N16), « Assez » (16,47% soit N14), « Peu » (11,76% soit N10).
Pas d'opinion : 7,06% soit N6.

Graphème 26. Les principales difficultés des élèves à l'occasion de l'EAD recensées par leurs parents

Selon l'expérience des parents de vos élèves, quelles étaient leurs remarques à l'occasion de l'EAD :

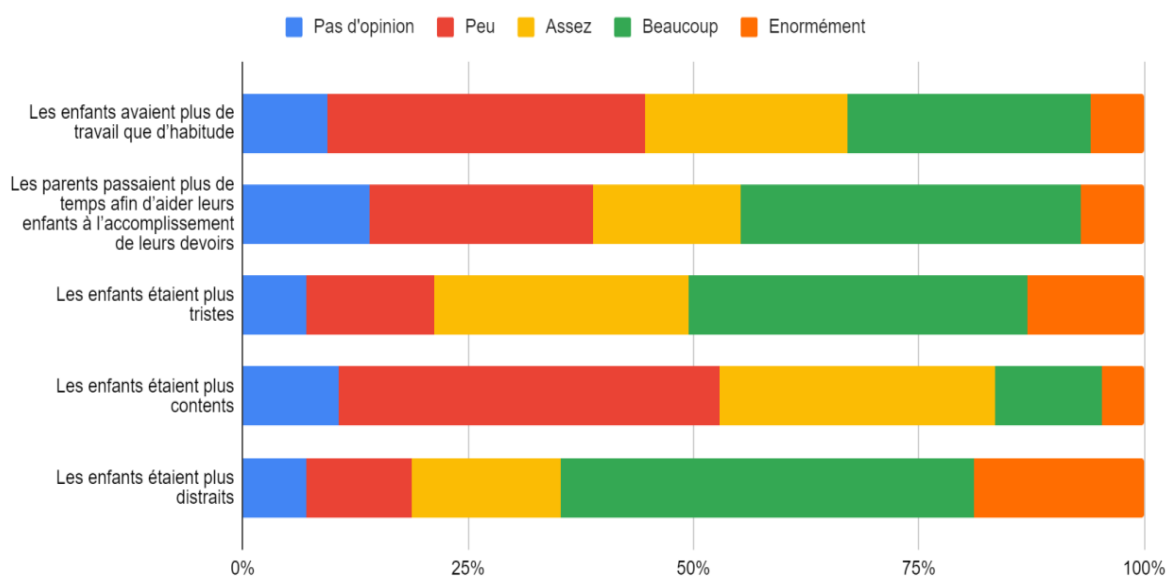


Tableau 19. Les principales difficultés des élèves à l'occasion de l'EAD recensées par leurs parents

		Pas d'opinion	Peu	Assez	Beaucoup	Enormément
Les enfants avaient plus de travail que d'habitude	fréquence	8	30	19	23	5
	%	9,41%	35,29%	22,35%	27,06%	5,88%
Les parents passaient plus de temps afin d'aider leurs enfants à l'accomplissement de leurs devoirs	fréquence	12	21	14	32	6
	%	14,12%	24,71%	16,47%	37,65%	7,06%
Les enfants étaient plus tristes	fréquence	6	12	24	32	11
	%	7,06%	14,12%	28,24%	37,65%	12,94%

Les enfants étaient plus contents	fréquence	9	36	26	10	4
	%	10,59%	42,35%	30,59%	11,76%	4,71%
Les enfants étaient plus distraits	fréquence	6	10	14	39	16
	%	7,06%	11,76%	16,47%	45,88%	18,82%

Question 31 : Est-ce que vous estimez que les heures consacrées au FLE en présentiel sont suffisantes ?

Les enseignants sont « Peu » (56,47 soit N48), « Assez » (27,06% soit N23), « Beaucoup » (10,59% soit N9), « Énormément » (3,53% soit N2) satisfaits des heures consacrées au FLE en présentiel (voir ci-dessus graph.27 et tab.20)

Question 32 : Est- ce que vous êtes satisfaits de la manière dont vous avez évalué les élèves pendant le confinement ?

Les enseignants sont « Assez » (45,88% soit N39), « Peu » (29,41% soit N25), « Beaucoup » (22,35% soit N19), « Énormément » (1,18% soit N1) satisfaits de la manière dont ils ont évaluée les élèves lors du confinement (voir ci-dessus graph.27 et tab.20)

Graphème 27. La suffisance des heures didactiques dans le cadre du FLE et l'évaluation des élèves pendant le confinement

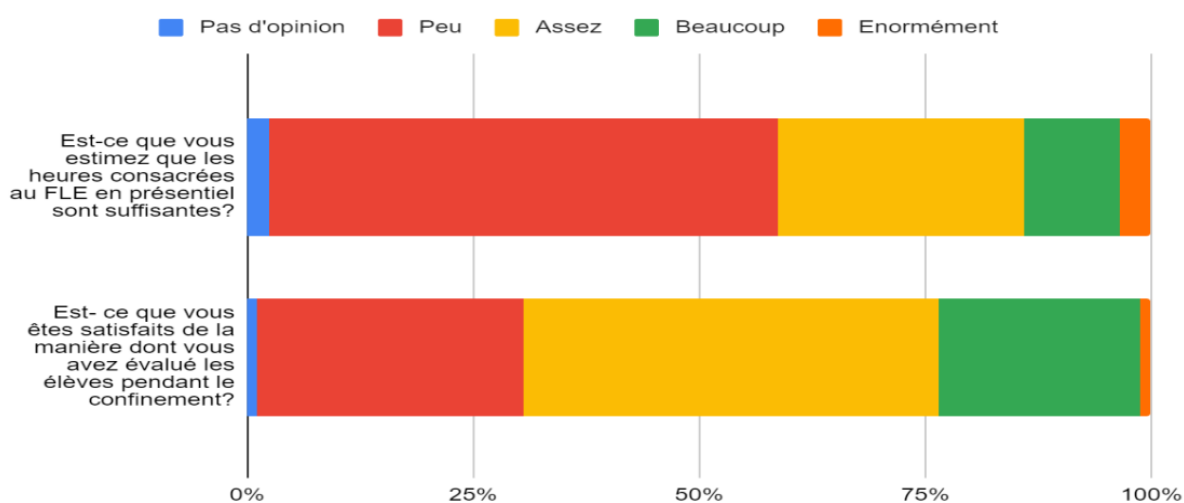


Tableau 20. La suffisance des heures didactiques dans le cadre du FLE et l'évaluation des élèves pendant le confinement.

		Pas d'opinion	Peu	Assez	Beaucoup	Enormément
Q. 31. Est-ce que vous estimez que les heures consacrées au FLE en présentiel sont suffisantes ?	Fréquence	2	48	23	9	3
	%	2,35%	56,47%	27,06%	10,59%	3,53%
Q. 32. Est- ce que vous êtes satisfaits de la manière dont vous avez évalué les élèves pendant le confinement ?	Fréquence	1	25	39	19	1
	%	1,18%	29,41%	45,88%	22,35%	1,18%

4.3 Vérification des hypothèses

Dans le cadre de notre recherche quantitative nous avons posé trois hypothèses de départ selon lesquelles nous avons établi le questionnaire, diffusé, par la suite, à notre échantillon. Après le traitement et l'analyse des données collectées, nous avons regroupé les questions selon les hypothèses initiales afin de poursuivre à leur vérification et d'en tirer les conclusions principales.

1^{er} hypothèse : De quelle manière l'application de l'EAD modifie le rôle de l'enseignant du FLE concernant les classes de la 5^e et 6^e de l'école primaire grecque

- Selon les réponses collectées, les enseignants du FLE estiment que leur rôle est considérablement modifié dans le cadre de l'EAD, puisque la préparation des cours leur demande plus de temps qu'en présentiel. D'autre part, le rôle de l'enseignant est jugé changé considérablement pour les raisons suivantes : a. dans le cadre de l'EAD l'enseignant change aussi bien de rôle que de posture à cause de la rupture d'unité de temps et d'espace qui interviennent entre lui et ses apprenants b. l'EAD en Grèce n'est pas aussi développé que dans des pays occidentaux c. l'EAD en Grèce n'est pas une alternative : il a été imposé de force lors du confinement consécutif à la pandémie Covid19 et cela a surpris le

plus grand nombre d'enseignant d. malgré le fait que plus que la moitié d'interrogés ont suivi des séminaires de formation et, par conséquent, cela pourrait être un moyen de mieux appréhender la mise en œuvre de l'EAD, très probablement cela n'a pas été suffisant.

- Une différence de conception entre le rôle de l'enseignant du FLE en présentiel et le rôle de l'enseignant en EAD est à prendre en considération. En effet, lors du cours en présentiel, *faire apprendre* les élèves est la tâche la plus importante alors qu'en EAD *amuser* les élèves et les *réconforter* est jugé être plus important. Cela est peut-être, encore une fois, dû au fait que l'imposition de l'EAD à cause de la pandémie a rendu les enseignants plus sensibles à l'état psychologique des leurs élèves.
- Les classes dans le cadre de l'enseignement à distance deviennent plus hétérogènes qu'en présentiel. Cette transformation contribue au changement du rôle des enseignants.
- La grande majorité des enseignants du FLE estime que ses compétences en EAD sont très bonnes, voir même excellentes, malgré le fait qu'ils estiment, par ailleurs, que la mise en œuvre de cet enseignement change considérablement leur rôle. Cette contradiction correspond à celle que nous avons relevée lors de la revue bibliographique lorsque nous avons souligné le fait que les enseignants se trouvent pris entre leurs convictions et la réalité lorsqu'il s'agit de passer de la théorie à l'acte.
- La difficulté de passer de l'enseignement traditionnel à l'enseignement à distance se reflète également à travers l'estimation de l'échantillon que l'enseignement du FLE en présentiel est beaucoup plus efficace qu'en distance.

2^e hypothèse : *Quelle est la conception du rôle de l'enseignant du FLE concernant l'application de l'EAD lorsqu'il s'agit des classes de la 5^e et 6^e de l'école primaire grecque*

- Selon les résultats de notre enquête, les enseignants estiment que la préparation du cours du FLE nécessite plus de temps en EAD. Il paraît donc que les enseignants du FLE ont du mal à se rendre compte du fait que lors de l'EAD, leur rôle change en effet car ils ne sont plus les détenteurs du savoir qu'il faut imposer aux apprenants, mais qu'ils devraient plutôt devenir les

accompagnateurs des destinataires du contenu. D'autre part, ce temps de préparation supplémentaire peut également être dû à la difficulté des enseignants de s'approprier de la technologie dans le but de médiatiser le savoir et le contenu.

- Le fait que les enseignants du FLE interrogés estiment en majorité que leur rôle est de motiver les apprenants correspond aux critères attribués aux enseignants à distance. En d'autres termes, en EAD ce ne sont pas, contrairement à ce qu'on croit, les outils utilisés qui motivent mais les enseignants eux-mêmes.
- Le fait que les enseignants interrogés ont été plus motivés lors de la mise en œuvre de l'EAD manifeste leur mobilisation devant « cette terre inconnue » dont le directeur général de l'UNESCO a fait état lorsqu'il a voulu décrire la situation dans laquelle entrait le secteur éducatif le lendemain de la pandémie. Les enseignants, avec tous les outils disponibles, ont, malgré tout, fait en sorte que l'apprentissage continue.

3e hypothèse : Selon *les expériences et les acquis des enseignants suite à la mise en œuvre de l'EAD, de quelle manière les élèves et leurs parents ont reçu cette approche éducative ?*

- Le fait que les enseignants aiment créer des liens avec leurs élèves est un critère qui va dans le sens du développement de relations de qualité avec les apprenants permettant de les impliquer encore plus dans l'apprentissage, la participation, et la motivation. En outre, ceci permettrait aux enseignants d'apporter à leurs élèves, à tout instant, un soutien aussi bien pédagogique qu'administratif.
- Le fait que les parents d'élèves passaient beaucoup de temps lors du confinement afin d'aider leurs enfants à remplir leurs devoirs prouve que les apprenants du FLE de l'école primaire grecque ne sont pas familiarisés avec l'EAD en tant que forme d'éducation favorisant l'activité autonome qui peut avoir lieu en dehors de la surveillance directe des tuteurs, enseignants et dans le cas précis de la Grèce, des parents. Etant donné que l'EAD est fondé sur le travail permanent de l'apprenant, indépendamment des contraintes diverses, tel que le confinement, il paraît, selon nos résultats, que les élèves du FLE n'ont pas continué l'apprentissage selon les pratiques conformes à l'enseignement à distance. Par ailleurs, il est à souligner que, le fait que les parents estiment que

leurs enfants étaient plus tristes lors de l'EAD et plus distraits, est encore un élément qui montre que la désaffectation des apprenants par rapport à l'influence constante de leurs maitres n'a pas eu lieu.

- Le fait que les enseignants du FLE n'ont pas été énormément satisfaits en ce qui concerne l'évaluation de leurs élèves, montre que l'interaction entre les enseignants et les apprenants n'a pas été complètement conforme aux critères de l'EAD.
- Le fait que les enseignants du FLE estiment que quand leurs élèves ne le regardent pas signifie qu'ils ne font pas attention à leur cours ou qu'ils ne leur prêtent pas d'attention, est un problème supplémentaire à la mise en œuvre de l'EAD, asynchrone ou pas, où l'interaction entre les protagonistes ne passe plus par la proximité entre enseignants et apprenants, mais elle est possible malgré et grâce la distance dans le temps et l'espace.

CONCLUSION

La partie théorique ainsi que les résultats de notre enquête sur terrain nous ont permis d'avoir un premier aperçu, assez détaillé, de l'EAD ainsi que de sa mise en œuvre en Grèce pendant le confinement consécutif de la pandémie Covid19. Notre échantillon, composé d'enseignants du FLE des écoles primaires grecques nous a permis de mieux appréhender l'application de l'EAD dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère auprès des jeunes apprenants.

La procédure de la vérification de nos hypothèses initiales nous permet de présenter les conclusions suivantes :

Alors qu'un nombre considérable d'enseignants du FLE a suivi une formation concernant l'EAD, ce n'est pas pour autant qu'il n'a pas rencontré de difficultés lors de l'application de cette forme d'enseignement. Cela nous permet de relever une distorsion entre la théorie et la pratique, surtout que l'EAD en Grèce n'est pas aussi développé que dans l'étranger. Par ailleurs, les enseignants, tout en reconnaissant que leur rôle a considérablement changé dans le cadre de l'EAD, ils ont éprouvé, en même temps, une difficulté à gérer le cours et à passer, par conséquent, aisément, de l'enseignement à présentiel à celui de l'EAD.

Il s'avère, donc, que les expériences acquises pendant le confinement sont révélatrices des pas qui restent à être effectués vers une application fonctionnelle et efficace de l'EAD aussi bien dans le cas du FLE que de l'enseignement en général.

BIBLIOGRAPHIE FRANÇAISE

Benadi, S., (2004). Structuration des données et des services pour le télé-enseignement, Thèse, Institut National des Sciences Appliquées de Lyon, Laboratoire Interaction Collaborative Téléformation Téléactivités (ICTT), Lyon.

Disponible sur :

<http://theses.insa-lyon.fr/publication/2004ISAL0058/these.pdf>

Bertolini, M (2014) « Petite histoire de la formation à distance – infographie »,

Février 4, 2014

Disponible sur :

<https://format30.com/2014/02/04/petite-histoire-de-la-formation-a-distance-infographie/>

Bonner, J. (1988). Implications of cognitive theory for instructional design-Revisited. *Educational Communications and Technology Journal*, 36 (1), 3-14.

Cathy Li, Farah Lalani, (2020). The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how, s.l.: *The World Economic Forum*.

Disponible sur: www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/

Chaptal, Al., (2005). « Le télé-enseignement : une révolution de la forme scolaire ? », *Éducation et Sociétés : La société de la connaissance et l'école*, n° 15/2005/1, 59-73.

Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE015-4.pdf>

Dennen, V. P., Darabi, A. A., & Smith, L. J. (2007). Instructor-learner interaction in online courses: The relative perceived importance of particular instructor actions on performance and satisfaction. *Distance Education*, 28(1), 65–79. Disponible sur : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079585.pdf>

Derouesné, Ch. (2021). « Ivan Pavlov (1849-1936) : l’histoire revisitée de sa vie et des réflexes conditionnels Volume 19, numéro 1, Mars ». Disponible sur :

https://www.jle.com/fr/revues/gpn/e-docs/ivan_pavlov_1849_1936_lhistoire_revisitee_de_sa_vie_et_des_reflexes_conditionnels_319614/article.phtml

Gaytan, J., & McEwen, B. C. (2007). Effective online instructional and assessment strategies. *The American Journal of Distance Education*, 21(3), 117–132

Guri-Rosenblit, S. (2005). ‘Distance education’ and ‘e-learning’: Not the same thing. *Higher Education*, 49(4), 467-493. Disponible sur: <https://doi.org/10.1007/s10734-004-0040-0>

Harasim, L. M. (1989). Online education: A new domain. In R. Mason & A. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, computers and distance education* (pp. 50-62). New York: PergamonPress.

Saykili, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.

Quéré, M. (1994) Vers un enseignement sur mesure, Paris, *Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction générale des enseignements supérieurs*.

Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Lameul, G. (2000). *Former et échanger par les réseaux : ingénierie de formation à distance*. Intervention donnée lors du séminaire inter-IUFM de Nantes en avril 2000

Maisonneuve, H., Audran, J. & Marquet, P. (2016). Préparer et animer un enseignement à distance. *Archives ouvertes UNIGE*. Disponible sur : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91112/ATTACHMENT01>

Marquet, P. & Xiao, Y. (2009). *How the education become virtualized. A French point of view of the distance education history*. Disponible sur: https://www.researchgate.net/publication/32225466_How_the_education_become_virtualized_A_French_point_of_view_of_the_distance_education_history

Ouerfelli, T. & Gharbi, K. (s.d.). Les dispositifs d'enseignement à distance à l'Université de Bahreïn. Pratiques et attentes des enseignants. Disponible sur <https://isd.univ-tln.fr/PDF/isd32/isd32-gharbi.pdf>

Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau*. Sainte Foy (Québec) : Presse de l'Université du Québec.

Peraya, D. & Deschryver, N. (2001). Concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation entièrement ou partiellement à distance. Disponible sur : <http://tecfaseed.unige.ch/staf15-17k/>

Peraya, D. (2005). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation, TICE et développement, N° 1. Disponible sur : <http://www.revue-tice.info/document.php?id=520>

Perriault, J. (1983) (review). Jaillissement de l'esprit : ordinateurs et apprentissage/Seymour Papert by Seymour Papert, RFdP, No 62. Disponible sur : <https://www.jstor.org/stable/41162097>

Samier, H. (2000). L'université virtuelle. Hermès Sciences Publications, 218p
Disponible sur : https://www.academia.edu/1210898/Luniversit%C3%A9_virtuelle_les_cahiers_du_num%C3%A9rique_Vol_1_N_2_2000

Sewart, D., Keegan, D., & Holmberg, B. (Eds.). (2020). Distance education: International perspectives. Routledge.

Tardif M., Lessard C. (1999). Le Travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnel. Bruxelles : De Boeck Université.

Walckiers, M. & De Praetere, Th. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must, Distances et savoirs 2004/1 (Vol. 2), p. 53-75.
Disponible sur : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-1-page-53.htm

BIBLIOGRAPHIE GRECQUE

Γκελαμέρης, Δ. Β. (2015). Πώς οι νέες Διαδικτυακές Τεχνολογίες διαμορφώνουν την Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στο άμεσο μέλλον. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 11(1), 51-71.

<http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9820/9942>

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης – Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.

Πασιόπουλος, Γ., (2012). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τρόποι διδασκαλίας και μέσα. Μια διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 7 Οκτωβρίου 2012. 5, σ. 1-13.

https://www.academia.edu/38076228/%CE%97_%CE%B5%CE%BE_%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CF%82

Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β., (2015). Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/182>

SITOGRAFIE

UNESCO: <https://uis.unesco.org/fr/glossary-term/enseignement-distance-assiste-par-application-tic>

Εφημερίδα της Κυβέρνησης, No 1437, αρ.φ.119, 2/2/2006. Disponiblesur: www.pi-schools.gr/lessons/french/APS_dimotiko.pdf

CISCO, 2020. WebEx. Disponible sur: <https://www.webex.com/>

Open eClass, 2020. Open eClass 3.8. Disponible sur: <https://eclass.icsd.aegean.gr>

UNESCO, 2020. Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures, s.l.: Education Sector.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020. *Ertflix Μαθαίνουμε στο σπίτι*.
Disponible sur: <https://www.ertflix.gr/category/mathainoume-sto-spiti/>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020. *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση Οδηγίες και σχετική ενημέρωση*. Disponible sur: <https://www.minedu.gov.gr/anastoli-leitourgias-ekpaideftikon-monadon/44445-21-03-2020-odigies-gia-tin-eks-apostaseos-ekpaidefs>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020. *Οδηγίες για Ασύγχρονη εξ Αποστάσεως εκπαίδευση*. Disponible sur :
https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/DistLearningAsyncInstructions_20200320_0.pdf

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	4
Résumé	5
Περίληψη.....	6
Abstract	7
SOMMAIRE.....	9
INTRODUCTION.....	12
Problématique et justification du sujet.....	12
Objectif et hypothèses de départ.....	13
Structure du mémoire	14
1^{ère} Partie : PARTIE THÉORIQUE	15
CHAPITRE 1. L’enseignement à distance.....	15
1.1. Une approche sommaire et historique des étapes successives de l’EAD	15
1.2 Définir l’EAD.....	17
1.3 Les caractéristiques de l’EAD	22
CHAPITRE 2 Appliquer l’EAD.....	24
2.1 Le rôle de l’enseignant dans le cadre de l’EAD	24
2..2. La mise en œuvre de l’EAD en Grèce pendant le Covid-19	27
2^{ème} PARTIE : PARTIE EMPIRIQUE.....	29
CHAPITRE 3. Méthodologie et démarche de la recherche	29
3.1. But de la recherche	29
3.1.2 Hypothèses de départ	30
3.1.3. La recherche quantitative.....	30
3.1.4. La collecte des données	31
3.1.5 L’outil de l’enquête.....	31
3.1.6. L’échantillon.....	32
3.1.7. Durée de l’enquête et système de collecte des données.....	32
3.1.8. Fiabilité de la recherche	33
3. 2. Démarche de la recherche	33

3.2.1. <i>Traitement et analyse des données</i>	33
CHAPITRE 4. L'ENQUÊTE : Interprétation des résultats recueillis	34
4.1. Premier axe du questionnaire : Le profil des interrogés	34
4.2 Deuxième axe du questionnaire : La mise en œuvre de l'EAD.....	40
4.3 Vérification des hypothèses.....	66
CONCLUSION	70
BIBLIOGRAPHIE FRANÇAISE	71
BIBLIOGRAPHIE GRECQUE	73
SITOGRAPHIE	73
Schémas	77
Graphèmes	78
Tableaux	80
Annexe 1 : Questionnaire élaboré et distribué en ligne et par mail	82

Schémas

Schéma 1: Les dimensions de l'Education à distance (Source: Keegan, 2001)	19
Schéma 2: L'interaction de quatre facteurs de l'EAD (Source: Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015)	21
Schéma 3: Les niveaux possibles d'engagement des apprenants (Source: Maisonneuve, Audran & Marquet, 2016)	23

Graphèmes

Graphème 1. Sexe des interrogés.....	37
Graphème 2. Age des interrogés.....	37
Graphème 3. Titre d'études	38
Graphème 4. Années d'expérience professionnelle.....	38
Graphème 5. Etudes en France ou à un pays francophone.....	38
Graphème 6. Séminaires de formation.....	39
Graphème 7. Séminaires concernant l'EAD.....	39
Graphème 8. Situation professionnelle.....	39
Graphème 9. Le rôle de l'enseignant du FLE en 5e et 6e de l'école primaire en EAD.....	40
Graphème 10. Le temps de la préparation des cours du FLE en 5e et 6e de l'école primaire	41
Graphème 11. Le rôle du professeur du FLE en 5e et 6e de l'école primaire dans le cadre de l'EAD.....	43
Graphème 12. Le rôle de l'enseignant pendant le confinement dans le cadre de l'EAD.....	45
Graphème 13. L'homogénéité des classes selon l'expérience des enseignants.....	47
Graphème 14. L'homogénéité des classes selon l'expérience des enseignants pendant le confinement	48
Graphème 15. Les compétences des enseignants par rapport à la mise en œuvre de l'EAD.....	49
Graphème 16. L'opinion des enseignants concernant la mise en œuvre de l'EAD dans le cadre du FLE	50
Graphème 17. L'accès aux outils à disposition des enseignants pendant le confinement.....	51
Graphème 18. Heures de cours par jour en présentiel.....	52
Graphème 19. Heures de cours par jour en EAD pendant le confinement	53
Graphème 20. Efficacité de l'EAD dans le cadre de l'enseignement du FLE et efficacité de l'EAD par rapport à l'enseignement en présentiel dans le cadre de l'enseignement du FLE.....	54
Graphème 21. Support technique et motivation des enseignants pendant la mise en œuvre de l'EAD lors du confinement.....	55

Graphème 22. Les liens entre les enseignants du FLE, leurs élèves et les parents de leurs élèves.....	57
Graphème 23. Estimation du degré de l'attention des élèves et de l'intérêt qui portent à leur cours.....	58
Graphème 24. Les principales difficultés des élèves à l' occasion de l'EAD.....	60
Graphème 25. Les principales difficultés des enseignants à l'occasion de l'EAD.....	62
Graphème 26. Les principales difficultés des élèves à l' occasion de l'EAD recensées par leurs parents.....	64
Graphème 27. La suffisance des heures didactiques dans le cadre du FLE et l'évaluation des élèves pendant le confinement.....	65

Tableaux

Tableau 1: Profil des interrogés.....	35
Tableau 2. Le rôle de l'enseignant du FLE en 5e et 6e de l'école primaire en EAD.....	40
Tableau 3. Le temps de la préparation des cours du FLE en 5e et 6e de l'école primaire.....	41
Tableau 4. Le rôle du professeur du FLE en 5e et 6e de l'école primaire dans le cadre de l'EAD.....	43
Tableau 5. Le rôle de l'enseignant pendant le confinement dans le cadre de l'EAD	46
Tableau 6. L'homogénéité des classes selon l'expérience des enseignants.....	47
Tableau 7. L'homogénéité des classes selon l'expérience des enseignants pendant le confinement.....	48
Tableau 8. Les compétences des enseignants par rapport à la mise en œuvre de l'EAD.....	49
Tableau 9. L'opinion des enseignants concernant la mise en œuvre de l'EAD dans le cadre du FLE.....	50
Tableau 10. L'accès aux outils à disposition des enseignants pendant le confinement.....	51
Tableau 11. Heures de cours par jour en présentiel.....	52
Tableau 12. Heures de cours par jour en EAD pendant le confinement.....	53
Tableau 13. Efficacité de l'EAD dans le cadre de l'enseignement du FLE et efficacité de l'EAD par rapport à l'enseignement en présentiel dans le cadre de l'enseignement du FLE.....	54
Tableau 14. Support technique et motivation des enseignants pendant la mise en œuvre de l'EAD lors du confinement.....	56
Tableau 15. Les liens entre les enseignants du FLE, leurs élèves et les parents de leurs élèves.....	57
Tableau 16. Estimation du degré de l'attention des élèves et de l'intérêt qui portent à leur cours.....	58
Tableau 17. Les principales difficultés des élèves à l'occasion de l'EAD.....	61
Tableau 18. Les principales difficultés des enseignants à l'occasion de l'EAD.....	63
Tableau 19. Les principales difficultés des élèves à l'occasion de l'EAD recensées par leurs parents	64

Tableau 20. La suffisance des heures didactiques dans le cadre du FLE et l'évaluation des élèves pendant le confinement.....	66
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Annexe 1 : Questionnaire élaboré et distribué en ligne et par mail



Questionnaire

« Les enseignants du FLÉ face à l'enseignement à distance dans l'école primaire grecque »

RECHERCHE QUANTITATIVE

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς γαλλικής γλώσσας που διδάσκουν σε σχολεία δημόσια ή ιδιωτικά είτε σε φροντιστήρια σε μαθητές 5ης και 6ης δημοτικού και δημιουργήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας του ΜΠΣ "Διδακτική της Γαλλικής ως ξένης γλώσσας" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στοχεύει στην καταγραφή απόψεων σχετικά με την εξ 'αποστάσεως διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας.

Η συμμετοχή των ερωτηθέντων είναι ιδιαίτερα πολύτιμη προκειμένου να ολοκληρωθεί με επιτυχία το ερευνητικό μέρος της εργασίας μου.

Κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ίσως χρειαστεί να επιλέξετε παραπάνω από μία απαντήσεις.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων

Κωστοπούλου Αλεξάνδρα

A. Identification - Profil des interrogés :

1. Sexe :

F ☐ M ☐

2. Quel âge avez-vous ?

20-30 ☐ 30-40 ☐ 40-50 ☐ plus de 50 ☐

3. Titres d'études :

- Πτυχίο ☐
- Μεταπτυχιακό ☐
- Διδακτορικό ☐

4. Années d'expérience professionnelle :

5 ☐ 5 – 10 ☐ 11 – 15 ☐ 16 – 20 ☐ > 20 ☐

5. Etudes en France ou à un pays francophone :

OUI ☐ NON ☐

6. Séminaires de formation:

OUI ☐ NON ☐

7. Séminaires de spécialisation concernant l'enseignement à distance

OUI ☐ NON ☐

(Si Oui)

Durée :

- Moins de 100 heures ☐
- 100-200 heures ☐
- 200-300 heures ☐
- 300-400 heures ☐
- 400 heures ☐

Obligatoire OUI ☐ NON ☐

8. Situation professionnelle

- Ecole publique ☐
- Ecole privée ☐
- Institution privée ☐
- IFA ☐
- Cours particuliers ☐

B. Mise en œuvre de l'enseignement à distance du FLE en 5e et 6e de l'école primaire grecque

9. Le rôle de l'enseignant du FLE en 5e et 6e de l'école primaire change dans le cadre de l'EAD

Enormément	Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout

10. La préparation des cours du FLE en 5e et 6e de l'école primaire demande plus de temps dans le cadre de l'EAD

Enormément	Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout

11. Le rôle du professeur du FLE en 5e et 6e de l'école primaire dans le cadre de l'enseignement à distance est de

	Enormément	Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout
Enseigner					
Coordonner					
Corriger					
Faire apprendre					
Amuser les élèves					
Motiver les élèves					
Evaluer					
Réconforter					

12. Pendant le confinement et dans le cadre de l'enseignement à distance le rôle de l'enseignant du FLE est de

	Enormément	Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout
Enseigner					
Coordonner					
Corriger					
Faire apprendre					
Amuser les élèves					
Motiver les élèves					
Evaluer					
Réconforter					

13. Selon votre expérience les classes sont

- Homogènes ☐
- Plutôt homogènes ☐
- Hétérogènes ☐
- Plutôt hétérogènes ☐
- Sans opinion ☐

14. Selon votre expérience, pendant le confinement les classes deviennent

14.1 Homogènes

Enormément	Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout

14.2 Hétérogènes

Enormément	Beaucoup	Assez	Peu	Pas du tout

14.3

Sans opinion ☐

15. Vos compétences par rapport à la mise en œuvre de l'EAD sont :

Excellentes	Très bonnes	Bonnes	Suffisantes	Insuffisantes

16. Quelle est votre opinion concernant la mise en œuvre de l'EAD dans le cadre du FLE

Excellente	Très bonne	Bonne	Indifférente	Pas d'opinion

17. Est-ce que vous avez eu accès à tous les outils à disposition des enseignants pendant le confinement ?

OUI ☐ NON ☐

18. Combien d'heures par jour vous faites cours ?

- 1-2 heures ☐
- 2-3 heures ☐
- 2-4 heures ☐
- 2-5 heures ☐
- 5-6 heures ☐

19. Combien d'heures par jour vous faites cours à distance pendant le confinement ?

- 1-2 heures ☐
- 2-3 heures ☐
- 2-4 heures ☐
- 2-5 heures ☐
- 5-6 heures ☐

20. Vous estimez que l'EAD est efficace dans le cadre de l'enseignement du FLE ?

Enormément	Beaucoup	Assez	Peu	Pas d'opinion

21. Vous estimez que l'EAD est plus efficace que le cours en présentiel dans le cadre de l'enseignement du FLE ?

Enormément	Beaucoup	Assez	Peu	Pas d'opinion

22. Est-ce que vous avez eu un support technique pendant la mise en œuvre de l'EAD lors du confinement ?

Enormément	Beaucoup	Assez	Peu	Pas d'opinion

23. Est-ce que vous êtes plus motivés lorsque vous enseignez à distance ?

Enormément	Beaucoup	Assez	Peu	Pas d'opinion

24. D'habitude, aimez-vous créer des liens étroits avec vos élèves ?

Enormément	Beaucoup	Assez	Peu	Pas d'opinion

25. D'habitude, aimez-vous créer des liens plus étroits avec les parents de vos élèves ?

Enormément	Beaucoup	Assez	Peu	Pas d'opinion

26. Quand vos élèves ne vous regardent pas, avez –vous l'impression qu'ils ne font pas attention ?

Enormément	Beaucoup	Assez	Peu	Pas d'opinion

27. Quand vos élèves ne vous regardent pas avez-vous l'impression qu'ils ne s'intéressent pas à votre cours ?

Enormément	Beaucoup	Assez	Peu	Pas d'opinion

28. Les principales difficultés recensées lors des expériences à l' occasion de l'EAD concernant vos élèves :

	Enormément	Beaucoup	Assez	Peu	Pas d'opinion
difficulté de concentration					
difficulté de communication spontanée avec l'enseignant					
prise en compte/appropriation des moyens de communication à disposition.					
Motivation					
participation					
apprentissage					
Solitude					

décalage entre la question et la réponse					
interaction avec leurs camarades					
Fatigue					

29. Les principales difficultés recensées à l' occasion de l'EAD concernent :

	Enormément	Beaucoup	Assez	Peu	Pas d'opinion
Le captage de l'ambiance					
La gestion du stress					
L'acceptation de nouveaux dispositifs					
La réalisation simultanée d'une animation locale et distante					

30. Selon votre expérience, quelles étaient les principales difficultés recensées à l' occasion de l'EAD concernant les parents de vos élèves :

	Enormément	Beaucoup	Assez	Peu	Pas d'opinion
Les élèves avaient plus de travail que d'habitude					
Les parents ont passé plus de temps afin d'aider leurs enfants à l'accomplissement de leurs devoirs					
Les enfants étaient plus tristes					

Les enfants étaient plus contents.					
Les enfants étaient plus distraits					
Les enfants étaient plus motivés					

31. Est-ce que vous estimez que les heures consacrées au FLE sont suffisantes ?

Enormément	Beaucoup	Assez	Peu	Pas d'opinion

32. Est- ce que vous êtes satisfaits de la manière dont vous avez évalué les élèves pendant le confinement ?

Enormément	Beaucoup	Assez	Peu	Pas d'opinion

MERCI DE VOTRE PARTICIPATION

ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ

ΔΗΛΩΣΗ ΑΥΘΕΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιηθήκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης».

Η υπογράφουσα

ΚΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ