



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Διδακτική της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας

Διπλωματική Εργασία

« Perceptions et attitudes des enseignants de FLE sur
l'intégration des Technologies de l'Information et de la
Communication (TICE) dans l'enseignement du français à
l'école primaire hellénique »

Αδαμαντία Παλαβίδου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Αθηνά Βαρσαμίδου

Πάτρα, Ιούνιος 2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοιχτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημοσίευσης δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής του διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο τον χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοιχτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δε σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του 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 του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



« Perceptions et attitudes des enseignants de FLE sur
l'intégration des Technologies de l'Information et de la
Communication (TICE) dans l'enseignement du français à
l'école primaire hellénique »

Αδαμαντία Παλαβίδου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Αθηνά Βαρσαμίδου

ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Αντωνία Ξενάκη

ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούνιος 2024

À mes parents,

Sofi et Yannis

Remerciements

Je voudrais tout d'abord remercier Mme Athina Varsamidou pour son soutien moral, sa disponibilité et ses conseils précieux pendant l'élaboration de mon mémoire. Je voudrais aussi remercier Mme Antonia Xenaki pour avoir lu et évalué mon mémoire. Je voudrais également remercier Mme Maria Katsantoni, la directrice du Programme d'Études de ce Master, pour son encouragement tout au long de mes études, dès le premier semestre quand tout me paraît impossible. Un grand merci à tous mes collègues qui ont répondu au questionnaire, sans lesquels mon mémoire ne pourrait pas être réalisé. Finalement, je remercie ma famille, mon mari Nasos et nos deux enfants, Sofianna et Vasia pour leur patience, leur amour et leur soutien moral tout au long de mon voyage académique. Un grand merci à Christina Tsironi et à la Clinique « Kastalia » pour leur aide à la réalisation de mon rêve.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της παρούσας διατριβής είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας στα ελληνικά δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην καθημερινή διδακτική πράξη. Στόχος μας ήταν να μελετήσουμε τον βαθμό εξοικείωσής τους με τα ψηφιακά εργαλεία και να διερευνήσουμε τις απόψεις και τις ανησυχίες τους σχετικά με τη χρήση των Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφορίας στην τάξη.

Για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας και την εξαγωγή των συμπερασμάτων μας υιοθετήσαμε την στρατηγική της ποσοτικής έρευνας με μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά. Λάβαμε 82 απαντήσεις από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα αποτελέσματα δείχνουν ότι παρά τις ανησυχίες σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας, έχουν θετική στάση απέναντι στη χρήση ψηφιακών εργαλείων στην τάξη.

Λέξεις κλειδιά

Νέες τεχνολογίες, Γαλλική γλώσσα, ψηφιακά εργαλεία

RÉSUMÉ

L'objectif de cette thèse est d'étudier les perceptions et les attitudes des enseignants de Français Langue Etrangère (FLE) dans les écoles primaires helléniques concernant l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication en Education (TICE) dans la pratique quotidienne de l'enseignement. Notre but était d'étudier leur niveau de familiarité avec les outils numériques et d'explorer leurs points de vue et leurs préoccupations concernant l'utilisation de la technologie dans la classe.

Afin de réaliser notre recherche et de tirer nos conclusions, nous avons adopté la stratégie de la recherche quantitative avec le questionnaire comme outil méthodologique qui a été distribué par voie électronique. Nous avons reçu 82 réponses d'enseignants du primaire et les résultats montrent que malgré les inquiétudes liées à l'utilisation de la technologie, ils ont une attitude plutôt positive à l'égard de l'utilisation des outils numériques en classe.

Mots- clés

Nouvelles Technologies (TICE), Français Langue Etrangère (FLE), outils numériques

ABSTRACT

The aim of this thesis is to investigate the perceptions and attitudes of teachers of French as a Foreign Language (FLE) in Greek primary schools regarding the integration of Information and Communication Technologies in Education (ICTE) in everyday teaching practice. Our aim was to study their level of familiarity with digital tools and to explore their opinions and concerns regarding the use of technology in the classroom.

To conduct our research and draw our conclusions, we adopted the strategy of quantitative research with questionnaire as a methodological tool, which was distributed electronically. We received 82 responses from primary school teachers, and the results show that despite concerns about the use of technology, they have a positive attitude towards the use of digital tools in the classroom.

Key Words

New technologies, French language, digital tools

SOMMAIRE

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
RÉSUMÉ	7
ABSTRACT	8
SOMMAIRE	9
LISTE DES TABLEAUX.....	12
LISTE DES GRAPHIQUES.....	12
LISTE DES ABBREVIATIONS	13
A. INTRODUCTION	14
B. PARTIE I.....	15
I.1. Cadre théorique et conceptuel	15
I.1.1 Technologie de l'Information et de la Communication (TICE) en éducation.....	15
I.1.1.1. Les machines à enseigner : l'héritage du behaviorisme - l'ancêtre des ordinateurs dans l'éducation.....	15
I.1.1.2. L'évolution des TICE	16
I.1.3. Défis et obstacles à l'égard de l'intégration des TICE en éducation.....	18
I.1.4 Intégration des TICE dans l'enseignement des langues étrangères.....	20
I.1.5. Des outils numériques au service de l'enseignement des langues étrangères	21
I.1.6. L'enseignement du français à l'école primaire hellénique	24
I.2. Historique des méthodes éducatives : de la traditionnelle à la perspective actionnelle	26
I.2.1. Comenius et la Grande Didactique	26
I.2.2. Méthodologie traditionnelle	27

I.2.3. Méthode directe	28
I.2.4. Méthodologie active	29
I.2.5. Les méthodes audiovisuelles	30
I.2.5.1. La méthode audio-orale (MAO)	30
I.2.5.2. La méthode structure-globale audiovisuelle (SGAV)	30
I.2.6. L'approche communicative	31
I.2.7. La perspective actionnelle	33
I.2.7.1 La perspective socio- interactionnelle	34
I.3. CECRL, EPS-XG et DigComp au service de l'enseignement du FLE	37
I.3.1. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)	37
I.3.2. Le DigComp	38
I.3.3. L'EPS-XG	39
I.4. Le rôle de l'enseignant à l'ère numérique	41
I.4.1 Les nouveaux besoins des apprenants	42
I.4.2 Formation des enseignants et développement des compétences numériques.....	44
Partie II Démarche de la recherche	46
II.1. Présentation de la partie pratique	46
II.2. Méthodologie	46
II.2.1 Création et distribution du questionnaire	46
II.2.2. Objectifs et hypothèses de la recherche	47
II.2.3. Participants	47
II.2.4. Contraintes et limites.....	48
II.3. Type de recherche	48
II.4. Description des outils de collecte de données	49

D. Partie III	50
III.1. Analyse et interprétation des données recueillies par la recherche.....	50
III.1.1.Graphiques – Résultats	50
III.2. Synthèse	82
E. Conclusion.....	84
F. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ETRANGERES	87
G. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES GRECQUES.....	93
H. SITOGRAPHIE	95
ANNEXE : QUESTIONNAIRE.....	96

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les cinq domaines de la compétence numérique selon DigComp	38
--	----

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique n°1	50
Graphique n°2	51
Graphique n°3	52
Graphique n°4	52
Graphique n°5	53
Graphique n°6	54
Graphique n°7	55
Graphique n°8	56
Graphique n°9	57
Graphique n°10	58
Graphique n°11	59
Graphique n°12	60
Graphique n°13	61
Graphique n°14	62
Graphique n°15	64
Graphique n°16	66
Graphique n°17	67
Graphique n°18	68
Graphique n°19	69
Graphique n°20	70

Graphique n°21	71
Graphique n°22	72
Graphique n°23	75
Graphique n°24	78
Graphique n°25	79

LISTE DES ABBREVIATIONS

CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
DigComp	Digital Competence
EPS-XG	Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών (Programme d'études unifié en langues étrangères)
FLE	Français Langue Étrangère
MAO	Méthode Audio-Orale
SGAV	Structuro-Globale Audio- Visuelle
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

A. INTRODUCTION

Ce mémoire a pour but de recueillir des informations de la part des enseignants de FLE au primaire (secteur public et privé) sur l'usage et l'intégration des outils numériques dans la classe. Nous voudrions étudier la formation des enseignants, leurs perceptions et leur avis au général sur les nouvelles technologies, l'impact de ces dernières sur les apprenants ainsi que la manière dont elles pourraient devenir un vrai outil supplémentaire dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères.

Dans la première partie de ce mémoire, nous faisons un retour en arrière sur les TICE, leur évolution et leur usage dans le domaine de l'éducation. Par la suite nous nous référons aux méthodes éducatives tout au long des siècles, leur évolution pour aboutir à l'approche actionnelle. De plus, nous accomplissons notre première partie en nous référant aux documents de référence qui sont apparus dans les années 2000 au service de l'éducation : le CECRL, le DigComp au niveau européen et l'EPS-XG pour l'éducation grecque.

Dans la deuxième et la troisième partie, nous présentons notre enquête menée par l'utilisation d'un questionnaire, auprès de 82 enseignants du FLE qui enseignent dans les écoles primaires grecques (su secteur public et privé). Les résultats que nous avons récoltés nous ont montré la prise de position des enseignants face aux TICE : premièrement, ils connaissent les outils numériques qui ont à leur disposition pour enrichir leur mode d'enseignement et deuxièmement, ils montrent un intérêt pour les intégrer dans la classe malgré les problèmes qu'ils peuvent parfois rencontrer. Dernièrement nous devons ajouter les préoccupations qui concernent les enseignants à l'égard de l'usage des TICE à cause de leur invasion dans notre quotidien.

Note :

Dans le présent mémoire, l'utilisation du genre masculin a été adoptée afin de faciliter la lecture et pour ne pas alourdir le texte et n'a aucune intention discriminatoire.

B. PARTIE I.

I.1. Cadre théorique et conceptuel

I.1.1 Technologie de l'Information et de la Communication (TICE) en éducation

L'introduction de diverses formes de technologie dans l'éducation est un phénomène de plusieurs décennies et se généralise au début du 20ème siècle. Dès la fin de la Première Guerre mondiale, il y a un développement d'une industrie de production des films éducatifs et d'un mouvement pédagogique visant à la formation « visuelle » et « audiovisuelle » d'élèves. Le cinéma éducatif s'est développé au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, sous l'impulsion de la théorie de la psychologie comportementale, et a été aidé par l'émergence de la télévision (à travers ses applications dans l'éducation) et de l'ordinateur (Komis, 2014 :14).

En Europe, et en France en particulier qui est le premier pays qui a intégré les technologies dans le système éducatif, dès la fin du 19ème siècle, nous observons la production d'outils pédagogiques (Komis, 2019 :14) qui utilisent les technologies "de pointe" de l'époque (c'est-à-dire la radio, puis le cinéma). La technologie s'est développée rapidement dans les années 1960, lorsqu'elle a été soutenue de manière institutionnalisée par les politiques éducatives des pays développés. Nous apercevons aussi une première expérimentation et un passage de l'enseignement des moyens traditionnels à l'utilisation des médias à des fins d'enseignement.

Au fil des années, sauf l'évolution aux méthodes d'enseignement qui prônent le développement et l'amélioration des compétences linguistiques chez les apprenants, nous voyons aussi une expansion des TICE au profit de l'éducation, avec un grand intérêt pour l'innovation et l'adaptation aux besoins contemporains des apprenants.

I.1.1.1. Les machines à enseigner : l'héritage du behaviorisme - l'ancêtre des ordinateurs dans l'éducation

Outre la tentative d'intégration des médias technologiques répandus à l'époque, tels que la télévision et la radio, il existe un intérêt pour l'intégration de technologies et d'appareils spécifiques exclusivement destinés à un usage pédagogique.

Un bon exemple de ces dispositifs est celui des machines à enseigner- une création de l'école du béhaviorisme, représenté par le psychologue Skinner (1968)¹, qui prônait la participation active de l'élève. Selon lui, un enseignement et un apprentissage réussis nécessitent la structuration du programme en unités courtes et la vérification immédiate de la réponse de l'étudiant. Ces machines suivent une organisation linéaire de l'information (Vrai – Faux) tandis que l'accent est mis sur l'individualisation de l'enseignement, c'est-à-dire que l'attention est portée sur les rythmes personnels de chaque élève, tout en s'efforçant de prendre en compte le comportement antérieur de l'élève, tel qu'il résulte des réponses qu'il a données.²

Suivant le même modèle que Skinner, Crowder (1959)³ différencie sa méthode de développement de programmation qui suit les « choix multiples » au lieu de l'organisation linéaire. Selon lui, la réponse de l'élève est déterminante pour la continuation du programme. Au cas d'une réponse incorrecte, selon Crowder, nous devons fournir plus d'explications aux apprenants tandis que Skinner croit que les machines doivent être programmées de telle manière que la faute soit exclue.

L'influence du behaviorisme en général a eu un impact majeur sur les conceptions générales de l'enseignement, en mettant l'accent sur l'individualisation de l'enseignement et la conception de programmes et de matériel pédagogique. Il a ainsi conduit à l'enseignement programmé et aux systèmes d'enseignement par ordinateur. Le béhaviorisme a été appliqué à l'informatisation de l'éducation et à la création de livres programmés et de logiciels éducatifs pour l'enseignement. Ces livres programmés assument le rôle de l'enseignant tandis que la relation apprenant – enseignant est inversée. De plus, l'usage des machines à enseigner focalise sur l'individualisation de l'enseignement qui est basé sur les potentialités de chaque individu.⁴

1.1.1.2. L'évolution des TICE

Selon Kotsifakos (2008 :5) Raptis et Rapti (2017 :91), les différentes approches des TICE peuvent être classées en trois grandes catégories, c'est-à-dire en trois modèles d'intégration des TICE dans l'éducation. Aux années 1970, il y a une expansion de la technologie et de son introduction dans le système éducatif. Il s'agit d'une première expérimentation, les

² Komis, 2004 cité au site <https://paroutsas.jmc.gr/counsel/skinner.html>

³ Komis, <https://tinyurl.com/yc7us9yz>

⁴ Komis, <https://tinyurl.com/yc7us9yz>

ordinateurs apparaissent aux écoles, mais, à cause du coût élevé, leur utilisation est assez limitée.

De 1970 à 1980, nous avons essentiellement la première phase de l'intégration de la technologie dans l'éducation. Cette phase est appelée « approche techno-centrée ». Elle est basée sur la théorie du behaviorisme déjà mentionnée plus haut. Ici, la technologie est considérée comme une matière autonome, utilisée pour l'acquisition de connaissances sur l'utilisation des ordinateurs dans le cadre de programmes éducatifs spécifiques (Kotsifakos, 2008 :6)

De 1980 à 1989, nous trouvons la deuxième phase d'intégration. Elle est appelée approche intégrée, car l'intégration de la technologie dans toutes les matières scolaires a commencé et celle-ci ne constitue plus une matière distincte. Dans cette phase, il y a un développement de logiciels éducatifs et d'outils numériques d'apprentissage. Cette approche nécessite une formation différente des enseignants et une infrastructure différente en termes de moyens techniques et matériels.

Depuis 1990, nous avons la dernière période, qui est toujours en cours ; il s'agit de l'approche pragmatique ou « mixte », qui est une combinaison des étapes précédentes. Dans cette approche, qui constitue la transition jusqu'à l'intégration des TICE dans l'ensemble du curriculum, l'accent est mis à la fois sur l'enseignement des TICE pour acquérir les compétences de base en matière de manipulation et sur l'utilisation des TICE en tant qu'outil complémentaire - adjuvant dans l'enseignement de toutes les matières du programme d'études. Cette étape a été grandement facilitée par le faible coût d'acquisition des appareils électroniques (PC, tablettes, smartphones) et l'expansion d'Internet- qui a un impact majeur sur le système éducatif- de sorte que la plupart des gens ne sont plus considérés comme des analphabètes dans le domaine des technologies de l'information. (Kotsifakos, 2008 : 7-8)

Aux années 2000, nous observons une généralisation des TICE, devenant plus accessibles dans les établissements scolaires avec l'utilisation des tableaux interactifs, des logiciels éducatifs et de diapos. Aux années 2020, à cause de la pandémie Covid-19 qui a forcé les gouvernements à adopter rapidement des solutions d'apprentissage en ligne, les TICE constituent l'outil primordial de l'éducation, les cours en distance, l'expansion des plateformes numériques pour une éducation synchrone et asynchrone et l'enseignement

distanciel devient une réalité mondiale en montrant en même temps les avantages et les inconvénients des TICE.

Malgré tout, les TICE continuent d'évoluer avec un grand intérêt en lien avec les besoins des apprenants en mettant l'accent sur le développement d'outils numériques conformément au style d'apprentissage de chacun et en prônant l'individualisation d'enseignement. Après la pandémie, nous constatons que les TICE continuent à être utilisées dans l'enseignement public et privé. De quelle manière et combien de temps les enseignants consacrent-ils aux outils numériques dans la classe du FLE sont les questions que nous essayerons de répondre après l'accomplissement de notre étude.

I.1.3. Défis et obstacles à l'égard de l'intégration des TICE en éducation

Comme il est déjà mentionné, ces dernières années, des efforts ont été déployés en vue d'une intégration plus poussée des TICE dans l'éducation, que ce soit par la numérisation des manuels, la diffusion de l'internet et l'accès aux connaissances, aux logiciels éducatifs et aux plateformes afin d'améliorer le processus éducatif. Après la crise sanitaire, le confinement et l'enseignement à distance imposé dans tous les établissements scolaires nous pensions que la technologie deviendrait un allié puissant de l'éducation moderne, mais la réalité est différente. Selon Karipidis et Prentzas⁵ (2005), Deloy (2020)⁶, l'intégration des TICE est confrontée à divers défis et obstacles, parmi lesquels, il convient de noter les points suivants :

1. L'insuffisance ou même l'absence d'une infrastructure technologique aux établissements scolaires, comme l'équipement informatique et la connexion Internet, peut entraver l'utilisation des outils numériques en classe.
2. L'absence d'une formation continue de l'enseignant qui joue un rôle primordial afin qu'il soit un facteur décisif dans le processus éducatif, car c'est lui qui choisit la méthode d'enseignement et les moyens d'utiliser les TICE afin d'atteindre ses objectifs pédagogiques. Cette insuffisance de formation empêche et entrave la pleine intégration des TICE dans le cours.

⁵ <http://synedrio.pekap.gr/praktika/7o/ergasies/10Karipidis.pdf>
et <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4251/4178>
⁶ <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02984179>

3. Le coût élevé des logiciels et des équipements informatiques constitue un défi pour les établissements scolaires à cause des budgets limités qu'ils ont à leur disposition, alors leur acquisition et leur maintenance constituent une décision financière difficile à prendre. De plus, l'évolution rapide de la technologie nécessite la mise à jour permanente des logiciels et la modernisation des équipements technologiques, ce qui alourdit le budget de l'école.
4. La résistance au changement de la part des enseignants, en particulier des enseignants plus âgés qui sont attachés à la méthode d'enseignement traditionnelle, rend difficile l'intégration des TICE dans la salle de classe.
5. Préparer le cours et trouver les outils numériques appropriés pour la classe du FLE, rend la tâche difficile aux enseignants qui ne disposent pas le temps nécessaire pour cette préparation.
6. La gestion de classe est aussi un autre défi pour les professeurs qui doivent être très compétents pour faciliter les activités interactives et l'usage des TICE pendant le cours.
7. L'inégalité d'accès aux technologies, surtout pour les élèves de milieux socio-économiques défavorisés peut mener à l'inégalité des opportunités d'apprentissage.
8. Il est très important d'enseigner aux élèves l'utilisation correcte de la technologie et de l'internet, la protection des informations personnelles et le respect de la vie privée, ainsi que la sécurité des données pour la protection des informations sensibles. Du même, il paraît aussi important d'expliquer les conséquences et les effets d'une utilisation inappropriée de la technologie sur la santé et sur le processus d'apprentissage, comme l'écriture et le calcul, et promouvoir l'utilisation modérée et appropriée de la technologie.

L'intégration des TICE en éducation peut être confrontée à plusieurs défis comme le manque d'infrastructures, la formation insuffisante des enseignants, les coûts élevés des équipements, et la nécessité d'adapter les programmes éducatifs traditionnels mais aussi des obstacles comme les obstacles culturels et la résistance au changement qui sont également des facteurs importants à prendre en compte. Cependant, en surmontant ces défis, l'usage des TICE au programme éducatif peut conduire à des avantages significatifs pour l'apprentissage des élèves.

I.1.4 Intégration des TICE dans l'enseignement des langues étrangères.

L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE) des langues étrangères offre de nombreuses possibilités pour l'enrichissement de l'apprentissage linguistique. Selon le Conseil américain de l'enseignement des langues étrangères, il se décline en cinq « C » :

- Communication : « communiquer dans des langues autres que la langue native »
- Cultures : « acquérir des connaissances et une compréhension d'autres cultures »
- Connexions : « établir des connexions avec d'autres disciplines et acquérir des informations »
- Comparaisons : « se familiariser avec la nature du langage et de la culture »
- Communautés : « participer à des communautés multilingues chez soi et à travers le monde » (Pross, 2007) ⁷

Les TICE dans la classe de langue offrent beaucoup de possibilités et opportunités aux apprenants pour découvrir la langue cible, pas par l'apprentissage des mots et des règles grammaticales et syntaxiques, mais par l'apprentissage de la culture étrangère et la communication en langue cible. Leur intégration paraît indispensable pour une assimilation profonde de la langue étrangère et peut être réalisée efficacement en suivant les étapes suivantes.⁸

Tout d'abord la formation des enseignants aux nouvelles technologies. C'est l'étape primordiale afin de devenir efficace dans l'intégration des TICE en classe. Il faut se familiariser avec les outils éducatifs et se sentir compétents dans l'utilisation des TICE. Il faut aussi choisir les outils et les plateformes qui répondent aux besoins des apprenants et qui sont conçus pour l'apprentissage des langues étrangères et après les intégrer dans la planification du cours.

Il est important aussi d'évaluer l'efficacité des outils numériques dans la classe, de recueillir des feedbacks des enseignants et des élèves, modifier la méthode – approche d'enseignement et être toujours au courant en ce qui concerne les nouvelles technologies éducatives. Il est nécessaire d'identifier les potentialités des TICE pour le renforcement des compétences linguistiques comme la compréhension orale, la production orale, l'expression écrite etc. La

⁷ Disponible sur le lien <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/langues-etrangees-pourquoi-utiliser-les-tice.html>

⁸ https://litere.uvt.ro/litere-old/vechi/documente_pdf/aticole/BELRom/ASanca.pdf

création des leçons interactives, en utilisant des quiz en ligne, le tableau interactif ou des vidéos éducatives peut rendre l'apprentissage plus stimulant et engageant (Annoot & Bertin, 2008).

De plus, la présentation des documents authentiques, disponibles en ligne, comme des articles de presse, des blogs, des vidéos éducatives ou des films, peut immerger les apprenants dans la langue et la culture cibles. Les enseignants, par l'utilisation des TICE, peuvent renforcer l'auto-évaluation et l'autocorrection du part des apprenants, en proposant des quiz interactifs en lignes ou des exercices automatisés qui offrent en même temps un feedback rapide et personnalisé, mais aussi améliorer la prononciation, le vocabulaire et compréhension orale. Il paraît aussi utile d'encourager les élèves à joindre de réseaux sociaux éducatifs ou de groupes formes pour l'apprentissage des langues étrangères qui permettent l'interaction avec les internautes natifs et la pratique de la langue cible en dehors de la classe.

Tout ce qui précède présuppose l'existence d'un équipement technique approprié et d'un support technique afin de résoudre immédiatement les problèmes éventuels liés à l'utilisation des TICE en classe qui peuvent survenir au cours de l'enseignement.

Nous constatons alors que l'intégration réussie des TICE dans l'enseignement des langues étrangères nécessite une planification stratégique, une formation appropriée pour les enseignants et une adaptation continue aux progrès technologiques. Cela peut non seulement rendre l'apprentissage des langues plus engageant, mais aussi plus efficace.

I.1.5. Des outils numériques au service de l'enseignement des langues étrangères

Selon le dictionnaire Larousse, comme *outil* est définit l'« *objet fabriqué, utilisé manuellement ou sur une machine pour réaliser une opération déterminée* »⁹, ou même élément d'une activité qui n'est qu'un moyen, un instrument ». Du même, le mot *numérique*¹⁰ vient du mot *numerus* (nombre en latin) et il s'agit d'un langage issu de systèmes binaires (groupes zéro et un). Par conséquent, le terme « outils numériques » désigne les informations créées, stockées, traitées et distribuées sous forme numérique, c'est-à-dire dans un format électronique qui peut être lu et traité par des ordinateurs, des tablettes, des Smartphones etc. Il comprend diverses formes d'information, telles que le texte, les images, la vidéo, l'audio et

⁹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/outil/56934>

¹⁰ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/num%C3%A9rique/55253>

d'autres éléments multimédias. Les ressources numériques peuvent être mises à disposition via l'internet, des CD, des DVD, des clés USB et d'autres supports électroniques.

L'expansion rapide de la technologie est menée au « renouvellement » de l'éducation, en ce qui concerne les modes d'enseignement et les moyens pour qu'elle devienne plus efficace et facile. Du coup, des outils numériques ont été développés pour être utilisés dans le processus éducatif afin d'aider les élèves à mieux appréhender les objectifs langagiers, accroître leur motivation, promouvoir la participation active, la créativité et la pensée critique. Leur intégration dans l'enseignement des langues étrangères offre de nombreuses possibilités pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement. Quelques exemples d'outils numériques (des sites, des plateformes, des outils) au service de l'enseignement des langues étrangères sont cités ci-dessous.

Des sites éducatifs comme *IF profs*¹¹ et *France Education*¹² constituent des sites consultatifs pour les enseignants du FLE, pour renouveler la manière d'enseignement, échanger des idées et d'opinions. D'une part, IF profs représente un réseau social regroupant des professeurs de français du monde entier. Il existe des ressources pédagogiques disponibles sur inscription au réseau, mais aussi des webinaires qui peuvent être visionnés sur la chaîne YouTube de l'organisation sur une grande variété de sujets (littérature jeunesse, éducation bilingue, etc.). De l'autre, France Education est une agence gouvernementale française spécialisée dans l'éducation et la coopération internationale. Elle est chargée de promouvoir l'apprentissage de la langue française, l'éducation et les programmes de formation dans le monde entier. Il faut aussi citer le site *YouTube*¹³ qui constitue peut-être l'outil en ligne le plus utilisé par les enseignants de langues comme source de matériel authentique et peut être utilisé pour améliorer la compréhension auditive et développer le vocabulaire à travers des conversations authentiques.

Concernant les plateformes en ligne, il faut citer TV5 Monde, Le plaisir d'apprendre, Google classroom, Padlet, E-class et E-me, Lumni, Le point du FLE. Chacune d'elles offrent du matériel pédagogique, des ressources éducatives supplémentaires pour l'apprentissage du FLE ou encore des outils pour la communication et le partage des informations entre les enseignants et les apprenants. Plus précisément, *TV5Monde*¹⁴ est un outil d'enseignement et

¹¹ <https://ifprofs.org/>

¹² <https://www.france-education-international.fr/>

¹³ <https://www.youtube.com/>

¹⁴ <https://www.tv5monde.com/>

d'apprentissage du français. Cette plateforme vise notamment à améliorer la compréhension orale et propose une grande gamme d'exercices pour tous les niveaux. Les vidéos sont accompagnées d'exercices de compréhension, de vocabulaire et de grammaire. Les utilisateurs peuvent également télécharger les vidéos et les exercices et les utiliser hors ligne. C'est un outil utile pour les apprenants et les enseignants de français. Il permet aux étudiants de pratiquer leur écoute avec les dernières vidéos et de travailler leur vocabulaire et leur grammaire. *Google Classroom*¹⁵ et *Padlet*¹⁶ visent à faciliter l'enseignement et l'apprentissage en ligne en facilitant le partage des informations, des fichiers et des devoirs entre les enseignants et les étudiants. Il permet aussi aux enseignants de corriger les devoirs et de donner un feedback aux élèves sur leur travail. *Le plaisir d'apprendre*¹⁷ propose des ressources et des cours qui couvrent pratiquement tous les domaines de la connaissance. Des activités sont proposées pour améliorer les compétences en matière d'expression orale et de lecture, ainsi que des exercices de phonétique, de grammaire et de vocabulaire. *E-class*¹⁸ et *E-me*¹⁹ constituent des plateformes du Ministère de l'éducation de la Grèce et favorisent la collaboration et la communication entre les élèves, les enseignants et les écoles, ainsi que des "outils" numériques pour le soutien à l'enseignement et à l'apprentissage.

Et finalement, il y a des outils numériques qui donnent l'occasion aux professeurs de créer des exercices, des quiz, conformément aux besoins et aux connaissances des apprenants ou encore des jeux en lignes qui offrent un apprentissage ludique et divertissant. Il convient de mentionner parmi d'autres Kahoot!, Liveworksheets, Wordwall, Quizalize, Skribbl.io. *Liveworksheets*²⁰ est un outil qui permet aux enseignants de créer des exercices interactifs pour leurs élèves. *Kahoot*²¹!, *Wordwall*²², *Quizalize*²³ sont des outils conçus pour rendre l'apprentissage des langues plus ludique en intégrant des éléments de jeu tout en renforçant les compétences linguistiques. Ils offrent alors la possibilité aux enseignants de créer des exercices interactifs ou des quiz pour aider les apprenants à assimiler facilement le sujet

¹⁵ <https://classroom.google.com/>

¹⁶ <https://el.padlet.com/>

¹⁷ <https://www.leplaisirdapprendre.com/>

¹⁸ <https://eclass.sch.gr/>

¹⁹ <https://auth.e-me.edu.gr/?eme=https://e-me.edu.gr/&cause=no-token&eat=fd1f05d746f0831ce28905979bcdd362>

²⁰ <https://www.liveworksheets.com/>

²¹ <https://kahoot.com/>

²² <https://wordwall.net/el>

²³ <https://www.quizalize.com>

enseigné ou encore à réviser ce qui est déjà enseigné. *Skribbl.io*²⁴ constitue un jeu de dessin pour exercer son vocabulaire.

Aux outils numériques il faut aussi mentionner l'usage des tableaux blancs interactifs qui permet aux enseignants de créer des activités interactives, de partager du contenu multimédia, et d'encourager la participation des élèves en temps réel ainsi que l'usage des réseaux sociaux comme *Facebook*²⁵ et *Instagram*²⁶ pour créer des communautés d'apprentissage en ligne, partager des ressources linguistiques et encourager les discussions.

L'intégration judicieuse et modérée de ces outils numériques peut enrichir l'enseignement des langues étrangères en offrant une variété d'approches, en favorisant l'engagement des apprenants et en facilitant l'accès à des ressources linguistiques diversifiées. Ils peuvent compléter le processus éducatif, en permettant de renforcer les compétences linguistiques chez les apprenants.

1.1.6. L'enseignement du français à l'école primaire hellénique

La politique linguistique de la commission européenne a favorisé le multilinguisme dans les états membres de l'union européenne qui « vise à protéger la langue et à promouvoir les compétences linguistiques des citoyens européens ». C'est pourquoi la Grèce s'est alignée sur les décisions de la Commission, en décidant d'enseigner l'anglais dès l'école maternelle et d'introduire une deuxième langue étrangère à l'école primaire à partir de la cinquième année. La deuxième langue étrangère a été lancée en tant que projet pilote au cours de l'année scolaire 2006-2007 et le programme s'est poursuivi jusqu'à ce jour. Selon la décision ministérielle de 2006, la deuxième langue étrangère sera enseignée deux heures par semaine, tandis que les objectifs attendus et l'organisation du curriculum linguistique²⁷ par niveau de compétences selon l'échelle du Conseil de l'Europe sont définis dans l'EPS-XG (2016).

Comme Kaga²⁸ (2013) note, qui était Conseillère permanente de l'Institut Pédagogique, le but de cette gestion ministérielle est premièrement le développement d'une attitude et d'un comportement positifs des élèves à l'égard de la langue et de la culture françaises. Connaître la civilisation constitue le premier pas pour motiver les apprenants à apprendre la langue

²⁴ <https://skribbl.io/>

²⁵ <https://www.facebook.com/>

²⁶ <https://www.instagram.com/>

²⁷ http://ebooks.edu.gr/info/cps/15aps_Galikon.pdf

²⁸ https://www.ecml.at/Portals/1/ELP_Portfolios/4800da57-a966-4507-9e9e-8950d2ea84b4.pdf?ver=2011-09-13-141432-697

française. Un autre point est la sensibilisation et la familiarisation des apprenants sur la linguistique française, afin d'obtenir un niveau satisfaisant de compétences concernant la compréhension orale/ écrite et la production orale / écrite. Il faut aussi noter la connexion de la langue cible avec des situations empiriques ou vécues, de telle manière que les apprenants développent leurs connaissances sur la langue étrangère s'appuyant sur les données et les informations de leur propre lieu.

Alors, de cette manière, il y a une tendance pas seulement de l'apprentissage d'une nouvelle langue, mais la connaissance d'une nouvelle civilisation incontestablement liée à la langue enseignée et la promotion d'une approche interculturelle dans la salle de langue. L'apprenant ainsi obtient une connaissance globale de la culture d'Autrui, faisant une corrélation avec sa propre culture et devient un citoyen européen, qui est le but de la Commission.

I.2. Historique des méthodes éducatives : de la traditionnelle à la perspective actionnelle

L'importance de l'apprentissage des langues étrangères commence dès le 2ème siècle avant J.C. quand les Romains apprenaient le grec ancien aux enfants des riches. Quelques siècles plus tard, après le déclin de l'apprentissage du grec ancien et la considération du latin comme langue morte, la nécessité de trouver une méthode éducative conformément aux exigences de l'époque paraissait immédiate. Nous notons ci-dessus l'évolution des méthodes éducatives à travers les siècles afin d'arriver à l'époque contemporaine.

I.2.1. Comenius et la Grande Didactique

Comenius est considéré comme le père de la pédagogie moderne grâce à sa réflexion sur la manière d'enseigner et comment le professeur doit éveiller l'intérêt de l'apprenant. Pour ces raisons, il a introduit des manuels illustrés, rédigés dans la langue locale plutôt qu'en latin, il a défendu l'usage des jeux en groupe parce que, selon lui, il est très important d'apprendre en jouant. Il recommandait l'usage de la langue maternelle pour que la langue étrangère soit plus compréhensible aux élèves et la communication plus facile. En plus il était contre la punition corporelle pour forcer l'apprenant d'apprendre. (Piaget, 1993 :181).²⁹ Il a été l'un des premiers défenseurs de l'éducation universelle, une idée qu'il a mentionnée dans sa *Didactica Magna* (Grande Didactique). Il a mis en œuvre des méthodes d'enseignement efficaces en suivant le développement naturel de sujets simples vers des sujets plus complexes, c'est-à-dire un apprentissage progressif sur lequel les leçons sont adaptées au niveau de compréhension de l'élève en mettant l'accent sur la progression graduelle de l'apprentissage. Il a aussi prôné l'apprentissage tout au long de la vie, a développé la pensée logique plutôt que la mémorisation stérile et a introduit et soutenu l'éducation des enfants pauvres, ainsi que l'accès des femmes à l'éducation. (Piaget, 1993 :183). Il soutenait alors l'universalité de l'éducation pour toutes les personnes, mais aussi l'accessibilité et l'égalité à l'éducation même pour les hommes défavorisés.³⁰

Comenius, dans sa Grande Didactique, a formulé huit règles pour guider l'éducation des langues étrangères qui, malgré leur formulation à une époque différente, ont influencé la pédagogie d'aujourd'hui et ont contribué au contexte éducatif contemporain.

²⁹ <https://doi.org/10.1007/bf02195034>

³⁰ <https://wol.jw.org/el/wol/d/r11/lp-g/101999326>

- i. Il faut apprendre chaque langue séparément. Tout d'abord la langue maternelle et après celle du pays voisin.
- ii. Après l'étude de la langue maternelle, il faut avoir une durée déterminée pour la langue cible.
- iii. Il faut apprendre la langue parlant plutôt qu'en apprenant les règles.
- iv. Les règles doivent soutenir l'utilisation de la langue.
- v. Les règles linguistiques doivent être grammaticales et non philosophiques, c'est-à-dire qu'il ne faut pas rechercher en détail l'origine des mots, mais apprendre ce qui est dit et comment c'est dit.
- vi. La langue maternelle devrait être la norme pour l'élaboration des règles de la nouvelle langue, afin de ne se concentrer que sur les différences entre les deux.
- vii. Les premiers exercices de la langue cible doivent porter sur une matière connue.
- viii. Nous devrions donc apprendre chaque langue de la même manière, c'est-à-dire par l'usage, en ajoutant chaque fois des règles qui démontrent les différences entre elle et la langue maternelle.³¹

I.2.2. Méthodologie traditionnelle

Au 16^e siècle, c'est la méthodologie traditionnelle qui succède les théories de Comenius. Historiquement, la méthodologie traditionnelle est « *héritée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), basée sur la méthode dite de grammaire-traduction et en usage général dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du 19^e siècle.* » (Puren, 1988 :23). Nous parlons alors d'une « *méthode classique, celle de la grammaire, du dictionnaire et de la traduction; méthode usuelle ou méthode grammaticale et de traduction; vieille méthode de traduction et de grammaire* » (Puren, 1988 :22) Selon Germain, l'intérêt de cette méthodologie consistait sur la culture et la civilisation étrangère : « *la culture étrangère est synonyme de beaux-arts. Apprendre une langue étrangère signifie avoir accès à cette culture au moyen de la traduction de textes littéraires.* » (Stoean, 2006).

Bien que la méthodologie traditionnelle ait été utilisée pour l'apprentissage des langues étrangères jusqu'au début du 19^e siècle, elle présente des inconvénients cruciaux pour le développement cognitif des apprenants. Comme Robert (2002 : 21) note, il n'y a aucune place pour cultiver l'autonomie et l'échange entre les élèves est exclu. L'enseignant tient le rôle du

³¹ <https://tinyurl.com/38yvbwsd>

maitre, il domine la classe, « *il dispense un cours ex cathedra* » (2002 :32), il apprécie l'autoritarisme, tandis que la relation enseignant-élève s'exprime sous forme de questions et de réponses, l'élève s'exprimant moins que l'enseignant. L'enseignant est la source des connaissances qui les dispense aux élèves. En ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit, cette méthode le fait correspondre à la lecture de textes littéraires (2002:77), tandis que l'apprentissage de l'oral se base sur les paroles du maitre et les questions maitre-élèves qui concernent les textes littéraires et la grammaire et l'interaction entre les apprenants est exclue. L'apprenant ne prend aucune initiative pendant le cours, il apprend par la mémorisation des listes de mots ou des textes entiers.

I.2.3. Méthode directe

Introduite à la fin du 19^e siècle, cette méthode vient pour couvrir les « lacunes » de la méthode traditionnelle. « *La méthode directe d'enseignement des langues a introduit des innovations pédagogiques majeures dans l'enseignement de l'oral qui ont attiré l'attention des historiens des méthodologies* » (Hidden, 2020 :1), afin que son objectif principal soit l'usage de la langue étrangère pour communiquer. Puren (1988 :80) note que le grand postulat de la méthode directe est « *l'homologie nécessaire entre la fin et les moyens, qui est utilisée pour justifier cette méthode directe : si renseignement/apprentissage doit se faire directement, sans utiliser l'intermédiaire du français, c'est parce que l'objectif est d'amener l'élève à s'exprimer directement, sans traduction mentale, c'est-à-dire, selon l'expression couramment utilisée, à 'penser directement en langue étrangère'* ».

Elle répond aux besoins de l'époque et laisse une grande place à l'oral. Les élèves apprennent la nouvelle langue sans interférence de leur langue maternelle. Le vocabulaire est introduit de manière contextuelle, généralement à travers des situations de la vie quotidienne afin de lier le sens des mots aux situations réelles plutôt que de les mémoriser de manière isolée. Alors, la traduction est évitée pour le développement d'une pensée directe dans la langue cible. Elle met l'accent sur la communication et le développement des compétences communicatives, les apprenants sont encouragés à pratiquer la langue cible dans des dialogues et des situations tirées de la vie quotidienne.

Malgré l'absence de la langue maternelle et le changement des rôles entre enseignant-apprenants, comme Germain (1993 :130) écrit : « *L'enseignant et les apprenants sont comme des partenaires. L'interaction va autant de l'enseignant aux apprenants que des apprenants à*

l'enseignant bien que, dans ce sens, l'interaction soit le plus souvent contrôlée par l'enseignant », cette méthode a fait l'objet de nombreuses critiques et n'a finalement pas réussi à influencer la méthode éducative. Parmi ses défauts, nous notons l'ignorance et l'inefficacité à propos de l'écrit, la manque de la clarté grammaticale, l'inefficacité de conduire l'apprenant vers l'autonomie, l'absence de préparation pour la lecture et l'écriture, la négligence de la langue maternelle qui pourrait aider les apprenants au cas d'incompréhension, et le manque de formation des enseignants concernant une certaine maîtrise de la langue orale.

I.2.4. Méthodologie active

Développée en réaction de la méthode directe au début du 20^e siècle, la méthodologie active est centrée sur l'enseignant sans avoir des véritables changements parce que *« les objectifs, les théories de référence et les situations d'enseignement/apprentissage, qui constituent les seuls moteurs possibles du changement méthodologique, ne subissent aucun bouleversement pendant toute cette période. »* (Puren 1988 :182) La méthodologie active permet une certaine utilisation de la langue maternelle dans la classe afin d'expliquer les mots inconnus et faciliter le cours. Il y a aussi un assouplissement concernant l'apprentissage de la grammaire en utilisant une démarche inductive pour assimiler *« les pourquoi des phénomènes grammaticaux. »*

Cette méthodologie n'a rien de nouveau à introduire dans la procédure didactique, elle paraît comme un mélange des méthodologies précédentes et c'est pour cette raison qu'elle est aussi appelée « méthode mixte » ou « méthode éclectique ». Puren (1988 :182) note : *« Mais c'est aussi parce que les acteurs possibles de ce changement étaient peu à même de l'assumer : ni les professeurs, qu'un système de formation « sur le tas » indigne d'un pays développé éloignait dans leur grande majorité de la réflexion et de l'expérimentation didactiques, ni l'inspection générale, trop souvent plus soucieuse d'occulter les divergences en son sein que de poser clairement les problèmes, de maintenir un semblant d'harmonisation des pratiques que d'encourager les expériences hardies, de conserver son pouvoir que de s'ouvrir et d'ouvrir aux remises en question et aux nouvelles interrogations. »* Elle a été marginalisée dès 1969 avec l'introduction des méthodes audio-orale et audiovisuelle.

I.2.5. Les méthodes audiovisuelles

Ces méthodes sont nées par l'approche structurale « *qui privilégie l'étude des structures linguistiques formelles* » (Robert, 2008 :12). Elles avaient comme objectif l'installation des automatismes pour le développement de la compétence orale chez les apprenants en utilisant des exercices structuraux et donnaient la priorité au matériel technique (tableau de feutre, magnétophone, films fixes).

I.2.5.1. La méthode audio-orale (MAO)

Cette méthode s'est développée entre les années 1940 et 1960 aux Etats-Unis pendant la seconde guerre mondiale. Elle avait pour but l'apprentissage des soldats qui devraient aller à l'étranger. Elle est aussi connue à l'époque comme « la méthode de l'armée ». Basée sur les théories du behaviorisme et de Skinner, cette méthode utilise les exercices structuraux et la répétition pour l'apprentissage de la langue cible. Comme Cuq (2003 :28) mentionne dans son dictionnaire, « *elle est fondée sur la répétition, la base pédagogique des exercices est apportée par une gamme très variée d'exercices structuraux phonétiques, mais surtout syntaxiques, construits sur le schéma skinnérien : Stimulus (modèle de départ) → Indice (incitateur de transformation) → Réponse (de l'apprenant) → Bonne réponse → Renforcement (répétition de la bonne réponse).* » Elle est aussi influencée par la technologie développée pendant ces années, le magnétophone et les cassettes, pour la facilitation de la répétition des phrases. Elle met l'accent sur le développement des compétences orales chez les apprenants et minimise les explications grammaticales tandis qu'elle recommande l'évitement de l'usage de la langue maternelle en classe. (Seara, 2001 :8)

Malgré ces facilités, la méthode présente des lacunes concernant l'apprentissage global d'une langue cible, ce qui l'amène au déclin. Les apprenants ne sont pas capables de suivre les pas nécessaires pour mieux appréhender la langue enseignée. Elle paraît suffisante à l'éducation des petits enfants dont l'apprentissage se base seulement sur les documents sonores et les chansons, mais inadéquate quand les apprenants veulent acquérir un apprentissage global de la langue cible y compris l'écrit. Cependant, certaines de ses idées ont influencé le développement des pratiques d'enseignement des langues étrangères aujourd'hui.

I.2.5.2. La méthode structure-globale audiovisuelle (SGAV)

Née dans les années 1950 en France qui cherchait des solutions pour maintenir son prestige européen (l'anglais devenait la première langue parlée aux affaires internationales) et sa

suprématie coloniale, la méthode structuro-globale audiovisuelle, désormais appelée SGAV, est la réponse européenne aux américains et à la MAO. Les premières idées de cette méthode ont été conçues par Petar Guberina et ont joué un rôle fondamental dans le développement de la méthode, qui, contrairement aux méthodes traditionnelles, donne un net avantage à l'oral et à la communication au général. *« Petar Guberina professait à ce temps-là que seule la langue parlée – cette chaîne sonore constituée par des sons qui s'enchaînent pour former des mots, des groupes de mots et puis des phrases, tout cela exprimé par l'intermédiaire du rythme et de l'intonation, par des gestes et des mimiques – devait se trouver au centre même du processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère – c'est le principe qui gouverne les méthodes SGAV. »* (Ivan, 2006 :16). Selon la même auteure, cette méthodologie est fondée sur cinq principes :

1. la priorité est donnée à l'oral.
2. La grammaire est enseignée en utilisant la méthode inductive et implicite, c'est-à-dire, nous n'expliquons pas les règles grammaticales, nous donnons oralement des exemples et nous aidons les apprenants par des exercices de repérage et de conceptualisation. Tout son apprentissage est basé sur la répétition : la répétition est l'élément –clé de cette méthode.
3. Le vocabulaire est limité à l'apprentissage des mots les plus fréquents.
4. La langue maternelle est absente. Nous communiquons seulement en langue cible.
5. L'enseignant reste le « *magistrat* » de la classe qui est le responsable de la gestion du matériel technologique. Malgré la participation active des apprenants, la liberté de leur expression est exclue.

Parmi les avantages de cette méthode, nous devons insister sur la prononciation correcte tandis que l'apprentissage commence par l'oral afin d'aboutir à l'écrit. Malheureusement, malgré les efforts déployés pour faire évoluer le système éducatif d'apprentissage des langues étrangères, cette méthode n'a pas réussi à rendre les élèves autonomes et capables à comprendre le discours des natifs. (Ivan, 2006 :19)

I.2.6. L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée vers les années 1970 en réaction contre les méthodes audio-oraales et audio-visuelles. Les changements politiques, économiques et sociaux en Europe, la fondation de l'Union Européenne et l'ouverture des frontières, ont

suscité la recherche d'une méthodologie qui pourrait couvrir les nouveaux besoins des apprenants et du monde. Elle constitue alors plutôt une « approche » qu'une « méthode ou méthodologie », afin qu'elle soit considérée comme plus générale et plus ouverte, tandis que les méthodes/ méthodologies précédentes étaient associées à des stratégies et des activités spécifiques qui étaient mises en œuvre dans le cadre de l'enseignement. Cuq (2003) la définit comme « *Le recours à un terme comme approche (en anglais approach) et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs et notamment à une méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique.* »

L'approche communicative met l'accent sur la communication en tant qu'objectif principal. Elle vise à développer les compétences communicatives des apprenants, plutôt que de se concentrer uniquement sur l'acquisition de règles grammaticales et de vocabulaire comme les méthodes précédentes. Comme Hanashi (2005) souligne, la nouveauté de cette approche est le changement de rôles entre l'apprenant et l'enseignant : l'acteur principal est le premier ainsi que le deuxième garde le rôle du « facilitateur » ou du « conseiller ». Le professeur « *n'est plus le maître de classe, il est l'animateur de la séance* » (Robert, 2008 :33). Le recours aux documents authentiques et leur utilisation dans le processus de l'apprentissage montre les nouveaux besoins des apprenants qui doivent apprendre communiquer dans la langue cible dans des situations de communication réelle. Nous parlons ainsi d'une contextualisation des activités, puisque ces activités sont basées sur des contextes spécifiques qui reflètent des situations réelles. Cela aide les apprenants à associer la langue à des contextes concrets plutôt qu'à des règles abstraites. (Puren, 1988)

De plus, l'approche communicative est capable à donner les compétences suffisantes pour rendre les élèves autonomes. Elle se base sur l'oral mais elle ne s'arrête pas là comme la méthode audiovisuelle mais elle montre la même importance à l'écrit. Elle montre son respect alors aux quatre habiletés linguistiques, compréhension orale et écrite, expression orale et écrite pour un apprentissage global et un développement équilibré dans l'utilisation de la langue. Elle encourage l'interaction constante entre les apprenants à travers des dialogues, des jeux de rôle, des discussions de groupe, etc. L'idée est que l'apprentissage de la langue se fait de manière plus efficace lorsqu'il y a une interaction significative. L'erreur est considérée comme un élément normal et inévitable dans le processus de l'apprentissage et est utilisée comme point du départ pour expliquer ou donner des éclaircissements. (Seara, 2001 :12) Un

autre point positif constitue le recours – pas exhaustif – à la langue maternelle, qui auparavant était exclue dans la classe de langue.

Les limites que les chercheurs reprochent à l'approche communicative sont basées sur le manque et la négligence d'un enseignement explicite de la grammaire, ce qui peut être un inconvénient pour les apprenants qui ont besoin d'une compréhension solide des règles grammaticales. Il y a aussi des limitations pour les débutants qui peuvent se sentir perdus s'ils n'ont pas acquis de bases solides dans la langue cible et des limitations concernant les ressources qui simulent des contextes de communication authentiques. (Cătălina, 2021)

1.2.7. La perspective actionnelle

En 2001, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) fait l'introduction d'une nouvelle approche comme point de départ pour l'apprentissage et l'évaluation de langues étrangères vivantes. Selon le CECRL (2001 :15)³² « *la perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.* » Du même, comme tâche est définie « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.* » (CECRL, 2001 :16). L'importance de l'accomplissement des tâches dans la classe de langues est très évidente afin que le CECRL ait consacré le 7^{ème} chapitre du volume.

La perspective actionnelle inclut l'approche communicative en ajoutant « *les idées d'interaction, de tâche et d'interculturel* » (Robert, 2008 :12) et il paraît que ces idées ont fait la grande différence entre les deux approches. Puren (2009 :1-2)³³ dans ses travaux, montre la différence cruciale entre les deux approches. L'approche communicative « *présente quatre caractéristiques « fondamentales » (dans le sens fort du terme) : l'inchoativité (néologisme selon l'auteur, non encore attesté, formé sur « inchoatif », qualificatif attribué en linguistique aux verbes qui marquent le début d'une action), la brièveté, l'autosuffisance et*

³² <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

³³ <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009a/>

l'individualité. » D'autre part, la perspective actionnelle avance plus loin, introduisant, selon le même auteur, la capacité des apprenants de « *cohabiter en permanence avec des personnes entièrement ou partiellement de langues et de cultures différentes* » mais aussi « *de travailler dans la durée avec des étudiants, des enseignants et des collègues de travail de langues et de cultures différentes* » (Puren, 2009 :3). Alors, la perspective actionnelle prône les notions de l'action, de l'interaction et de la coaction à travers le processus de l'apprentissage. Selon Evelyne Bérard (2022)³⁴ « *le but n'est pas la correction de la langue mais c'est faire quelque chose ensemble agir en société, co-agir et de manière collaborative.* »

En résumé, il s'agit d'une nouvelle perspective dont le but est la préparation des apprenants aux nouveaux besoins de leur vie, qui prolonge la notion de l'apprentissage des langues étrangères et initialise les élèves dans un monde où ils seront capables d'utiliser les compétences acquises pour la gestion de n'importe quelle situation dans la vie réelle.

I.2.7.1 La perspective socio- interactionnelle

En 2018, Christian Ollivier et l'équipe du projet e-lang du Conseil de l'Europe introduisent la notion d'une nouvelle approche, basée sur l'approche actionnelle du CECRL. Cette approche socio-interactionnelle met l'accent sur l'interaction entre les individus et en même temps sur les tâches ancrées sur la vie réelle par l'utilisation des outils numériques. Elle demande de cette façon, pour qu'elle soit réussie, une connaissance des outils numériques sur leur usage, mais aussi une évaluation des potentialités pour l'apprentissage des langues étrangères.

Selon Ollivier (2018 :15), pour la réussite de cette approche, il faut développer premièrement la littératie numérique ayant accès aux outils numériques. Malgré l'expansion de la technologie, beaucoup de personnes ont du mal à avoir accès aux ressources numériques à cause du manque des ressources financières, d'infrastructure etc. Dépassant les obstacles, le développement de la littératie numérique est effectué par l'apprentissage d'usage des outils numériques ainsi que par la production et la compréhension d'évaluation des ressources. Deuxièmement, cette perspective met l'accent sur l'autonomie de l'apprenant qui « *doit lui permettre de devenir un usager des langues autonome.* » (Ollivier, 2018 :20).

³⁴ Le deuxième atelier de la série d'ateliers en ligne du CECR 2023 intitulé « La perspective actionnelle » a eu lieu le jeudi 6 octobre 2022 par la consultante Evelyne Bérard, experte associée auprès de France-Éducation-International, précédemment, elle était maître de conférences et directrice du Centre de Linguistique Appliquée de Besançon. Elle est Docteur en Linguistique et Didactique. Disponible sur le lien : <https://rm.coe.int/atelier-2-2023-ppt-approche-actionnelle-eb/1680ad0f29> et <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach>

La perspective socio-interactionnelle met l'accent sur l'interaction sociale, qui constitue l'élément fondamental de la communication. Ollivier, s'appuyant sur cet élément, construit son approche en introduisant les « tâches ancrées dans la vie réelle » sur le Web 2.0. Ce type des tâches se réalise par l'utilisation d'Internet et a un double objectif : l'apprentissage de la langue cible et son usage pour agir et interagir hors l'école. (Ollivier, 2018 :48).

La perspective socio-interactionnelle met en avant l'importance de la collaboration et de la coopération entre les individus dans le processus d'apprentissage. Les interactions sociales, telles que les discussions de groupe (dans un forum par exemple), les projets collaboratifs (rédiger des informations sur Wikipedia) et les activités de résolution de problèmes en équipe, favorisent la construction de la compréhension et le développement des compétences dépassant les limites de classe. Les interactions verbales, telles que les discussions, les dialogues, le partage d'idées et d'opinions, et les explications avec d'autres internautes, sont des moyens essentiels par lesquels les individus construisent et partagent des connaissances. (Ollivier, 2018 : 50). Ces interactions favorisent le développement de la pensée critique, de la résolution de problèmes et de la compréhension conceptuelle. La perspective socio-interactionnelle reconnaît l'importance des contextes sociaux et culturels dans lesquels l'apprentissage se produit. Les individus apprennent et se développent dans le cadre de communautés d'apprentissage où les normes, les valeurs et les pratiques sociales influencent le processus d'apprentissage.

Dans cette perspective, l'enseignant devient un consultant, un guide qui montre aux apprenants « le bon chemin » à travailler, les sites et les forums appropriés pour l'accomplissement des tâches. Il fournit son aide et ses conseils aux apprenants dont ils, peut-être, ont besoin et sans que cette aide soit perçue des autres internautes. Il donne alors un soutien structurel et conceptuel aux apprenants pour les aider à accomplir des tâches ou à résoudre des problèmes qui se situent juste au-delà de leur niveau actuel de compétences comme dans les domaines linguistique, interactionnel, éthique, numérique etc. (Ollivier, 2018 :73).

En résumé, la perspective socio-interactionnelle met l'accent sur les interactions sociales et sur la façon dont celles-ci façonnent le développement cognitif et linguistique des individus. Elle souligne le rôle crucial des interactions collaboratives, du soutien social et du contexte culturel dans le processus d'apprentissage. Elle nécessite une certaine maîtrise des outils

numériques de la part de l'enseignant et de l'apprenant pour la réalisation des projets et des tâches qui dépassent la salle de classe et le monde éducatif en général.

I.3. CECRL, EPS-XG et DigComp au service de l'enseignement du FLE

Aux années 2000 et après, beaucoup de recherches ont été faites par des spécialistes pour la formation d'une base concernant le domaine de l'éducation des langues étrangères en Europe. C'est ainsi la création du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues en 2001 (désormais CECRL), du DigComp en 2017 et, en Grèce, de l'EPS-XG (ΕΠΣ- ΞΓ) en 2016.

I.3.1. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

La naissance du CECRL en 2001 est menée par des experts des Etats- membres du Conseil de l'Europe. Il constitue un ensemble de normes pour l'évaluation et le développement des compétences linguistiques des apprenants de langues étrangères en Europe. Il fournit une base commune pour la description des compétences linguistiques, la conception de programmes, de diplômes et de certificats et de cette manière il favorise la mobilité éducative et professionnelle.³⁵ Il facilite la comparaison des systèmes d'éducation linguistique à travers l'Europe en proposant une échelle de niveaux permettant de mesurer le niveau de maîtrise d'une langue étrangère, c'est pourquoi il est utilisé dans le monde entier.

Le CECRL (2001-2021) met l'accent sur la capacité à utiliser la langue dans des situations réelles et a conçu une échelle d'évaluation concernant la maîtrise d'une langue et a séparé cette évaluation en 6 niveaux : de A1 (apprentissage débutant) à C2 (maîtrise avancée). Chaque niveau dispose de descripteurs de chaque compétence linguistique : compréhension écrite/ orale, expression écrite/ orale, interaction, pour la facilitation et l'orientation des enseignants en ce qui concerne les acquis des apprenants de chaque niveau. Ainsi, il offre des directives claires, les aidant à définir des objectifs d'apprentissage spécifiques et à évaluer les progrès des apprenants de manière cohérente.

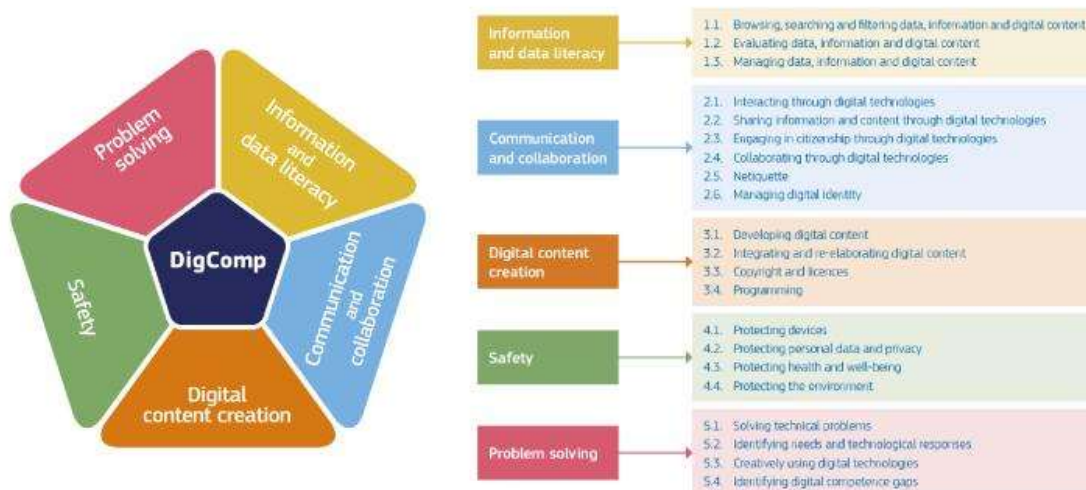
Le CECRL (2001-2021) constitue un outil important dans le domaine de l'éducation et y est largement utilisé pour établir des programmes d'enseignement, développer des matériaux pédagogiques et évaluer les compétences linguistiques des apprenants. Son profil international facilite la mobilité des personnes en fournissant une référence commune pour les compétences linguistiques, ce qui est particulièrement important dans le contexte de la mobilité étudiante et professionnelle à l'échelle internationale.

³⁵ <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-ccerl>

I.3.2. Le DigComp

Le DigComp (2017), ou le Cadre européen pour les compétences numériques (Digital Competence Framework for Citizens), est un cadre développé par le Centre commun de recherche pour le compte de la Commission européenne. Son but est la description des compétences numériques nécessaires pour vivre, travailler, apprendre et participer à la société numérique actuelle. Il vise à fournir un ensemble de références communes pour évaluer et développer les compétences numériques des citoyens. Il est structuré autour de cinq domaines et 21 compétences spécifiques et décrit également huit niveaux de compétence, des exemples de connaissances, de compétences et d'attitudes, ainsi que des cas d'utilisation dans les contextes de l'éducation et de l'emploi.³⁶

Tableau 1 : Les cinq domaines de la compétence numérique selon DigComp



Disponible sur le lien : https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en?prefLang=fr&etrans=fr

Tout d'abord, en ce qui concerne les domaines, ils se divisent en cinq catégories : le premier domaine concerne l'information et les données numériques. L'individu est capable à rechercher, collecter, évaluer et traiter de l'information numérique, ainsi que la compréhension des concepts liés aux données. Le deuxième se réfère aux compétences liées à la communication, à la collaboration et à la participation dans des environnements numériques, y compris encore l'usage des medias sociaux. Le troisième domaine constitue la création de contenu numérique c'est-à-dire, la capacité de l'utilisateur à créer et éditer du contenu numérique, en ayant la possibilité d'utiliser différents outils et technologies. Le quatrième est

³⁶ https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en?prefLang=fr&etrans=fr

basé sur la sécurité : la capacité d'appréhender les risques liés à la sécurité numérique et d'adopter des comportements sécurisés en ligne. Le dernier domaine se réfère à la résolution de problèmes : avoir la capacité à utiliser les outils numériques d'une manière créative et pour résoudre des problèmes, analyser des situations complexes, et prendre des décisions éclairées.

Le DigComp est appliqué comme point de référence dans le domaine de l'éducation et de la formation pour guider le développement des compétences numériques des individus en Europe. Il offre aux éducateurs et aux formateurs l'opportunité de concevoir des programmes d'apprentissage adaptés et de faciliter l'évaluation des compétences numériques.

1.3.3. L'EPS-XG

Né en 2016, par l'initiation du Ministère grec de l'Education, l'EPS-XG concerne toutes les langues étrangères enseignées dès la troisième du primaire en troisième du collège. L'EPS-XG est un programme d'études- un curriculum- pas un syllabus et est commun à toutes les langues étrangères de l'école primaire et secondaire. Il identifie les compétences générales et spécifiques de la compétence communicative du niveau A1 (connaissances de base) au niveau B2 (bonne maîtrise de la langue).³⁷

L'EPS-XG précise les objectifs attendus et organise le matériel linguistique par niveau de compétences selon les échelles déterminées par le Conseil de l'Europe. Son but est le développement de la part des élèves d'une compétence communicative, d'une conscience linguistique et interculturelle ainsi que des capacités de médiation afin de les préparer pour obtenir un certificat de la langue cible.

L'EPS-XG comprend également des descriptions détaillées des actes communicatifs que l'apprenant devrait être capable de réaliser en fonction du niveau de compétence linguistique auquel il a été assigné à la suite d'un test diagnostique qui aurait dû être effectué au début de l'année scolaire à cette fin. Ces descriptions concernent les capacités de compréhension et de production de la langue écrite et orale et de médiation orale et écrite.³⁸

Un schéma du programme des manuels utilisés pour l'enseignement des langues étrangères dans les écoles publiques a été inclus dans l'EPS-XG. L'objectif est, d'une part, de décrire les

³⁷ https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A6%CE%95%CE%9A_%CE%92_2871_%CE%95%CE%A0%CE%A3_%CE%9E%CE%95%CE%9D%CE%A9%CE%9D_%CE%93%CE%9B%CE%A9%CE%A3%CE%A9%CE%9D_%CE%94%CE%97%CE%9C_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D_2016.pdf

³⁸ <https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/book/view.php?id=659&chapterid=4>

contenus des différents manuels avec des paramètres communs et, d'autre part, de faciliter l'utilisation par l'enseignant de leurs contenus, à partir desquels il est libre de choisir les objets d'apprentissage en fonction des besoins d'enseignement de chaque classe. L'enseignant ne doit bien sûr pas s'appuyer exclusivement sur le contenu du manuel, mais peut et est encouragé à produire son propre matériel pédagogique, dans la production duquel il prendra en compte les besoins et les caractéristiques des élèves et, plus généralement, les caractéristiques du contexte du processus d'apprentissage. Les étudiants peuvent également être impliqués dans la production de matériel pédagogique.³⁹

Dans l'ensemble, l'EPS-XG contribue au développement d'un environnement multilingue et culturel, encourageant les apprenants à acquérir une compréhension plus large et plus approfondie du monde.

³⁹ <https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/book/view.php?id=659&chapterid=4>

I.4. Le rôle de l'enseignant à l'ère numérique

L'émergence des outils numériques, l'immense nombre d'informations qu'ils véhiculent sur le Web – ouvert à tous, les échanges et le partage qu'ils facilitent, nous font repenser nos modèles d'apprentissage et nos pratiques pédagogiques. Puisque le savoir n'est plus confiné à l'école et que de plus en plus de communautés d'apprentissage se créent, le rôle de l'enseignant devient encore plus crucial que dans le passé. C'est lui qui permettra aux jeunes de comprendre et de maîtriser la société de l'avenir et c'est lui qui les préparera à relever les défis. Guide, accompagnateur, conseiller. L'enseignant est au cœur du processus d'apprentissage de chaque apprenant.⁴⁰

L'évolution significative du rôle de l'enseignant paraît immédiate pour que ce dernier puisse s'adapter aux nouvelles technologies et aux changements dans la façon dont l'information est créée, partagée et apprise. L'enseignant devient le facilitateur de l'apprentissage plutôt que de transmettre simplement des connaissances. Il est le guide qui montre aux apprenants les moyens et les manières de chercher les informations, résoudre des problèmes et développer des compétences critiques.

L'enseignant agit comme l'intégrateur de la technologie et des outils numériques dans les activités pédagogiques pour enrichir l'expérience d'apprentissage. Cela peut inclure l'utilisation de logiciels éducatifs, de plateformes en ligne, de simulations, etc. Il devient le promoteur de la pensée critique chez les élèves, les encourageant à son développement, les aidant à évaluer de manière critique l'information en ligne, à analyser des problèmes complexes, à identifier les dangers et à prendre des décisions éclairées. Avec l'utilisation de plateformes d'apprentissage en ligne, l'enseignant devient un gestionnaire de classe virtuelle, suivant les progrès des élèves, assignant des tâches et fournissant un soutien individualisé. En même temps, il encourage la collaboration en ligne entre les élèves, favorisant le partage d'idées, le travail d'équipe virtuel et l'apprentissage coopératif.

Un autre point décisif, concernant le rôle de l'enseignant constitue la familiarisation de ce dernier aux outils numériques. Il peut être amené à créer du contenu éducatif numérique, que ce soit des vidéos, des présentations interactives ou d'autres ressources en ligne, pour

⁴⁰ <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/numerique-et-enseignement/bibliotheque/enseigner-a-l-ere-numerique-818318.kjsp>

personnaliser l'apprentissage en fonction des besoins des élèves. Il devient alors un évaluateur des compétences numériques. En plus des évaluations traditionnelles, l'enseignant évalue également les compétences numériques des élèves, en s'assurant qu'ils peuvent utiliser les technologies de manière responsable et efficace.

En résumé, l'enseignant joue toujours un rôle crucial en tant que conseiller et soutien émotionnel, même à distance. Il est là pour guider les élèves dans leur apprentissage et pour répondre à leurs préoccupations. À l'ère numérique il devient un guide, un facilitateur et un créateur, exploitant les possibilités offertes par la technologie pour améliorer l'apprentissage des élèves. Cela nécessite une adaptation constante aux nouvelles tendances technologiques pour qu'il soit capable de gérer et d'utiliser les TICE dans et hors la classe et une volonté d'explorer des méthodes pédagogiques innovantes.

I.4.1 Les nouveaux besoins des apprenants

À l'ère numérique, les apprenants ont développé des caractéristiques et des besoins uniques qui reflètent leur environnement numérique en constante évolution mais aussi les changements rapides dans la technologie et la société. Les apprenants ont des besoins émergents dans cette ère numérique qu'il faut prendre en considération pour leur évolution.

Tout d'abord, les apprenants de notre époque ont grandi en utilisant des technologies numériques depuis un jeune âge. Leur familiarité avec les dispositifs numériques et leur aisance dans l'utilisation des médias sociaux et des applications en ligne peuvent influencer leurs préférences d'apprentissage et leurs interactions avec le contenu éducatif. C'est ce que l'on appelle des « *Digital Natives* » (natifs du numérique)⁴¹. Ces natifs du numérique passent beaucoup de temps de leur vie très connectés en ligne, ce qui leur permet d'accéder facilement à une grande quantité d'informations et de ressources éducatives. Ils sont habitués à rechercher des réponses instantanées à leurs questions et à participer à des communautés en ligne pour partager des connaissances et des expériences. Ils développent ainsi des compétences numériques essentielles comme la maîtrise des outils informatiques, l'usage des médias sociaux et la capacité à évaluer les ressources numériques, qui les aident à naviguer dans un monde de plus en plus numérisé.

⁴¹ <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8358516/natif-numerique>

De plus, il faut noter qu'avec l'essor de l'apprentissage en ligne, les apprenants recherchent des possibilités d'accéder à des cours, des ressources éducatives, des tutoriels vidéo, des webinaires et des activités d'apprentissage interactives via Internet. Des compétences d'auto-apprentissage et une compréhension des plateformes d'apprentissage en ligne sont nécessaires. De cette manière d'apprentissage, il paraît qu'ils apprécient la flexibilité et la commodité d'apprendre à leur propre rythme, souvent à partir de n'importe quel endroit disposant d'une connexion Internet. Les apprenants sont alors habitués à collaborer et à partager des idées avec d'autres personnes en ligne (que ce soit avec des pairs, des experts ou des enseignants du monde entier) et à interagir avec une grande variété de médias, y compris le texte, l'audio, la vidéo, les images et les graphiques.

Les apprenants à l'ère numérique deviennent plus exigeants, souhaitant une flexibilité et une personnalisation de l'apprentissage qui sera adapté aux besoins, aux intérêts et aux compétences spécifiques de chaque apprenant. Il faut qu'ils aient alors une certaine autonomie concernant le choix du contenu, du format et des activités qui correspondent le mieux à leurs intérêts et à leur style d'apprentissage et qu'ils soient capables de s'auto-diriger dans leur apprentissage, en fixant des objectifs, en gérant leur temps de manière efficace et en utilisant les ressources numériques disponibles de manière autonome.

En outre, il faut qu'ils développent des compétences de créativité et de résolution de problèmes et deviennent capables de penser de manière critique, d'innover et de s'adapter à un environnement en constante évolution. Les apprenants doivent aussi développer une alphabétisation numérique et critique pour évaluer, comprendre et analyser de manière critique les médias, y compris les informations en ligne. Cela inclut la capacité à évaluer la crédibilité des sources, à comprendre les biais médiatiques et les questions liées à la confidentialité et à la sécurité et à naviguer de manière responsable.

En résumé, les apprenants à l'ère numérique ont des caractéristiques distinctes qui vont au-delà des compétences académiques traditionnelles et nécessitent une approche éducative adaptée à leurs besoins. Ils cherchent des compétences numériques, des opportunités d'apprentissage en ligne, la personnalisation, la collaboration et la capacité à naviguer dans un paysage numérique en constante évolution. Les enseignants et les éducateurs doivent être conscients de ces besoins pour concevoir des expériences d'enseignement significatives et pertinentes qui enrichissent et soutiennent l'apprentissage dans l'ère numérique en évolution constante.

I.4.2 Formation des enseignants et développement des compétences numériques

Afin de permettre une utilisation satisfaisante des TICE dans toutes les matières scolaires, le Ministère de l'Éducation grec a abordé cet objectif en mettant en œuvre, entre 2000 et 2004, un programme de formation des enseignants titulaires et vacataires concernant leur familiarisation avec les outils numériques et leur utilisation dans la classe.

La première formation – introduction aux outils numériques, concerne les compétences de base en matière de TICE, connu sous le nom de « formation aux TICE niveau A ». Cette formation visait à familiariser les enseignants avec les concepts technologiques de base et s'articulait autour de cinq modules : l'utilisation de l'ordinateur (qui inclut les opérations de base, l'interface, la compréhension du desktop, la structuration et la gestion des dossiers et des fichiers), le logiciel Word, le logiciel Excel, le logiciel PowerPoint, l'usage d'Internet et de communication en ligne.⁴² Aussi, cette formation introduit des logiciels éducatifs, dans le but de donner aux enseignants une première idée des possibilités offertes par les nouvelles technologies pour soutenir l'enseignement de différentes disciplines.

L'autre formation du Ministère, connu sous le nom « formation aux TICE niveau B1/ B2 » s'adresse aux enseignants qui d'une part ont achevé la formation du premier niveau et qui, d'autre part, travaillent aux établissements scolaires publics. La formation des enseignants B1 concerne l'utilisation et l'exploitation des moyens technologiques dans le processus éducatif dans toutes les matières. Plus précisément, les enseignants apprennent à utiliser les plateformes éducatives du ministère de l'Éducation (e-class, e-me), les systèmes interactifs et les outils numériques. Ils sont informés des développements technologiques (la réalité virtuelle, la réalité augmentée etc.), de l'utilisation des plateformes de partage de contenu, des réseaux sociaux éducatifs, de la sécurité sur Internet.⁴³ La formation B2 constitue l'acquisition de connaissances, d'aptitudes et de compétences par les enseignants sur l'utilisation d'Internet, la conception et l'utilisation de logiciels éducatifs, l'élaboration et planification des scénarios didactiques, les possibilités et les contraintes qu'ils imposent au processus éducatif afin d'assurer la valeur pédagogique ajoutée de l'utilisation des TICE⁴⁴.

Toutes ces formations mentionnées s'adressent aux enseignants qui travaillent au secteur public soit titulaires, soit vacataires. Les enseignants qui travaillent au secteur privé ou aux

⁴² <https://e-pimorfosi.cti.gr/anakoynoseis/45-pistopoiisi/478-ypovoli-aitisewn-a-epipedou>

⁴³ <https://e-pimorfosi.cti.gr/plirofories/gia-to-b1>

⁴⁴ <https://e-pimorfosi.cti.gr/plirofories/gia-to-b2>

centres des langues sont privés de ce type de formation. Dans ce cas, s'ils ont les moyens financiers, ils peuvent poursuivre de formations optionnelles et payantes pour avoir la possibilité d'apprendre et d'intégrer de manière efficace les outils numériques dans la classe.

De toute façon, la formation des enseignants sur le développement des compétences numériques doit devenir une priorité à l'ère numérique. Les enseignants doivent être bien préparés pour intégrer efficacement la technologie dans leurs pratiques pédagogiques et pour aider les apprenants à acquérir les compétences nécessaires à la vie moderne. Il faut donner une formation continue, disponible tout au long de la carrière d'un enseignant pour suivre l'évolution rapide des technologies. Aussi, les enseignants doivent être familiarisés avec le support technique disponible et savoir comment résoudre les problèmes courants liés à l'utilisation de la technologie en classe. Des sessions de dépannage et des ressources de support technique devraient être disponibles. La formation des enseignants devrait encourager la réflexion continue sur l'utilisation de la technologie. Les enseignants devraient être encouragés à évaluer l'impact de la technologie sur l'apprentissage des élèves et à ajuster leurs pratiques en conséquence.

En conclusion, la formation des enseignants sur le développement des compétences numériques est cruciale pour garantir une utilisation efficace et éthique de la technologie dans l'éducation. Elle devrait être conçue de manière à être pratique, pertinente et adaptée aux besoins spécifiques des enseignants et des apprenants.

Partie II Démarche de la recherche

II.1. Présentation de la partie pratique

L'objectif de la présente recherche est au premier lieu de recueillir des informations concernant l'utilisation des TICE dans les écoles primaires publiques et privées en Grèce, et en second lieu de répertorier les perceptions et les attitudes des enseignants ainsi que leurs inquiétudes sur l'usage des TICE dans la classe du FLE. En plus nous visons à répertorier les compétences numériques des enseignants, leur formation en matière de TICE et leur familiarité avec les outils numériques.

Pour atteindre notre objectif, nous avons créé un questionnaire qui nous permettra d'examiner les perceptions des enseignants et d'en tirer nos conclusions. En ce qui concerne la méthodologie de notre enquête, nous avons diffusé le questionnaire en ligne (électronique) via les réseaux sociaux tels que Facebook et les courriels électroniques. La recherche a été menée au cours du deuxième trimestre de l'année 2024 (de janvier à mars 2024) auprès des enseignants répartis sur une zone géographique assez vaste.

II.2. Méthodologie

II.2.1 Création et distribution du questionnaire

Pour la réalisation de notre recherche, nous avons opté pour la diffusion d'un questionnaire afin de collecter plus de données en interrogeant un échantillon suffisamment grand d'enseignants. Le questionnaire constitue un moyen d'enquête rapide à administrer d'une part, et d'autre part il est facile à encoder et analyser. Il est anonyme – un élément clairement défini dans la consigne de notre questionnaire – ce qui encourage les répondants à s'exprimer librement et sincèrement. Comme Baude & Cerutti (2021 :2) notent « [le questionnaire] c'est un mode plus flexible pour les répondants qui peuvent répondre au moment et dans le lieu de leur choix, moins intrusif puisqu'il est généralement plus facile de se confier à un ordinateur qu'à un interviewer. »

Il constitue alors une enquête directive, c'est-à-dire, « des questions fermées dont les réponses sont prédéterminées et entre lesquelles pour une question, l'informateur n'a qu'un choix

limite. » (Blanchet, 2011:74)⁴⁵. Afin que l'enquête directive « *induit les réponses* » et « *reflète davantage les représentations à priori du chercheur que celles des informateurs* » (Blanchet, 2011 :75), nous avons ajouté deux questions ouvertes donnant l'occasion aux participants d'exprimer leurs inquiétudes, leurs pensées et aussi ajouter ce que, peut-être, nous avons omis.

Le questionnaire a été rédigé sur la plateforme *Google forms* et a été envoyé par courriel électronique aux écoles privées et publiques helléniques ainsi que sous forme de lien sur *Facebook et Viber*. Nous avons reçu 82 réponses d'enseignants de français langue étrangère repartis sur toute la Grèce.

II.2.2. Objectifs et hypothèses de la recherche

Pour la réalisation de notre mémoire, nous avons distribué un questionnaire en ligne pour détecter l'attitude des enseignants face à une utilisation plus étendue des TICE dans l'éducation, en démontrant les avantages et les problèmes qui incluent cette utilisation, les perspectives des enseignants ainsi que leurs soucis.

De cette manière, par la mise en œuvre de cette enquête, nous souhaiterons obtenir des réponses aux questions de recherche suivantes :

- Quels sont, selon les enseignants interrogés, les avantages et plus généralement les bénéfices pédagogiques de l'intégration des outils numériques dans l'éducation ? D'autre part, quels sont les inconvénients ?
- Les enseignants, sont-ils positivement disposés à être formés aux TICE ? Les utilisent-ils pendant le cours ? Si ce n'est pas le cas, pour quelles raisons ?
- Quels sont les facteurs qui entravent et constituent un obstacle à l'utilisation des TICE au milieu scolaire ?

II.2.3. Participants

Le questionnaire de cette enquête s'adresse aux enseignants du français qui travaillent aux écoles primaires publiques et privées soit titulaires soit vacataires.

⁴⁵ Blanchet, P., & Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet*. Accueil - Archive ouverte HAL. <https://hal.science/hal-01436588>

Pour son accomplissement, les participants devaient répondre à une série de questions fermées (concernant les informations démographiques et leur profil sociolinguistique, leur formation), ainsi que deux questions de type ouvert sur les outils numériques utilisés par eux dans la classe et leurs préoccupations sur les TICE au général.

Finalement, il paraît nécessaire d'ajouter que, bien que le questionnaire ait été envoyé de façon électronique à la plupart des établissements scolaires de toute la Grèce (ayant l'aide de l'office de l'Enseignement primaire de chaque région, au site duquel était indiquée l'adresse électronique de chaque école), a été posté sur Facebook et Viber et envoyé à nos collègues de l'Université Ouverte Hellénique, nous avons réussi à récupérer 82 réponses.

II.2.4. Contraintes et limites

Comme dans toutes les recherches, nous devons noter les contraintes et les limites de cette enquête. Puisqu'il s'agit d'un questionnaire en ligne, anonyme, sans avoir un vrai contact avec les interrogés, il y a une crainte de ne pas recevoir une réponse honnête ou les réponses possibles déjà notées dans notre questionnaire de ne pas couvrir les réponses désirables par les enquêtés. C'est pour ces raisons que nous avons ajouté la dernière question dans notre questionnaire afin de laisser libre les enseignants d'exprimer leurs perceptions ou même d'ajouter leurs pensées, leurs inquiétudes ou même leurs commentaires.

II.3. Type de recherche

Pour l'interprétation des données, nous avons choisi notamment la recherche quantitative par l'usage d'un questionnaire. Ce type de recherche « *examine un ensemble de personnes, recueille des données en les interprétant avec l'aide des méthodes mathématiques... et explique le "comment" et évalue le "combien"* »⁴⁶. Comme Blanchet (2011 :30) note « *la question des chiffres est fortement corrélée à celle de l'objectivité, dont ils sont supposés être porteurs et garants par « nature » (et par opposition au qualitatif suspecté de « subjectivité»*). Selon le même auteur, il ne suffit pas recueillir des chiffres et des échantillons aux questions posées, il faut aussi les interpréter « *c'est-à-dire à leur donner du sens, à les contextualiser, même dans une démarche statistique qui commence par « interroger les données » selon des procédures mathématiques et non selon des procédures qualitatives* ». Ce type de recherche alors, avec l'utilisation d'un questionnaire nous aide à tirer nos conclusions en ce qui

⁴⁶ <https://www.plateforme-recherche-findevie.fr/recherche-qualitative-ou-quantitative>

concerne l'usage des TICE dans les écoles grecques, l'équipement des établissements scolaires, la formation des enseignants et leur opinion sur la technologie.

En plus des questions fermées, nous avons ajouté deux questions ouvertes à notre questionnaire (nous avons fait l'usage de la recherche qualitative, d'une manière, qui contrairement à la recherche quantitative, elle répond à la question « pourquoi » d'un phénomène⁴⁷) afin d'obtenir une vision plus complète de l'utilisation des technologies en classe et de l'opinion des enseignants. Car, de toute façon, les questions fermées orientent très souvent les interrogés sur la réponse qu'ils vont donner alors que les questions ouvertes leur donnent l'occasion de s'exprimer librement et de dire leur opinion, leurs préoccupations et leurs pensées sur le sujet de l'enquête.

II.4. Description des outils de collecte de données

Comme il est déjà mentionné, l'outil de collecte de données pour notre recherche est un questionnaire en ligne. « *Le questionnaire est un outil méthodologique comportant un ensemble de questions qui s'enchaînent d'une manière structurée.* »⁴⁸ Il constitue alors, l'outil de la recherche quantitative que nous avons déjà choisi pour la réalisation de notre partie pratique.

Notre questionnaire est composé de deux parties. La première partie (questions 1 à 7) concerne les données démographiques des répondants (sexe, tranche d'âge, lieu du travail, type de travail (CDD ou CDI), niveau d'études, années de service). Les questions 8-9 concernent la formation des répondants sur les TICE, tandis que les questions 10 à 16 concernent leur familiarisation et l'utilisation des TICE dans la classe. Les questions 17 à 19 se réfèrent au manuel utilisé dans la classe et les questions 20 à 26 demandent l'opinion et les perceptions des enseignants concernant l'utilisation des TICE – les avantages, les inconvénients, les obstacles. Dans la dernière question, qui constitue une question ouverte, nous demandons aux enseignants à écrire leurs préoccupations et leurs observations sur le sujet étudié afin d'avoir une image globale de leurs opinions.⁴⁹

⁴⁷ <https://www.plateforme-recherche-findevie.fr/recherche-qualitative-ou-quantitative>

⁴⁸ https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/stss/DEPOT_DOCUMENTS/BAUMEIER_Elisabeth/Fichiers_transferes_anciens_site/Grille_d_analyse.doc

⁴⁹ <https://shs.hal.science/halshs-00903244/>

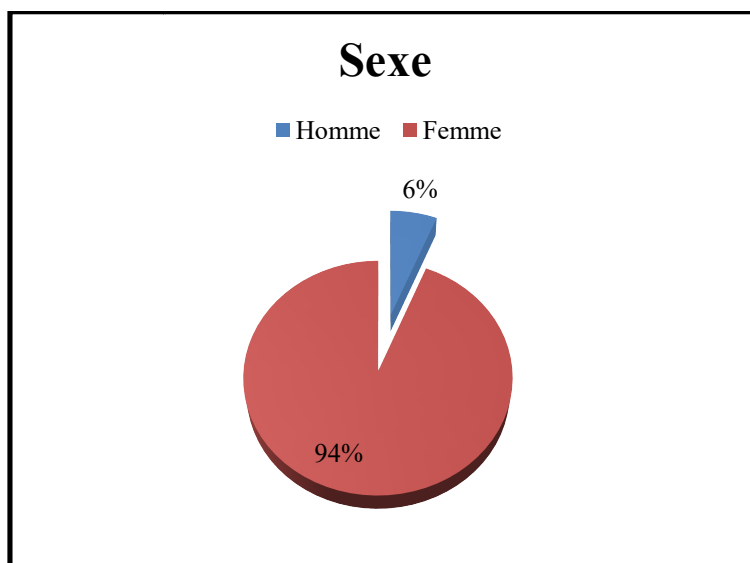
D. Partie III

III.1. Analyse et interprétation des données recueillies par la recherche.

III.1.1. Graphiques – Résultats

Comme nous avons déjà noté, la première partie (questions 1 à 7) concerne les données démographiques des répondants (sexe, tranche d'âge, lieu du travail, type de travail (CDD ou CDI), niveau d'études, années de service). Sur un premier plan, nous allons présenter le profil sociolinguistique des enseignants interrogés.

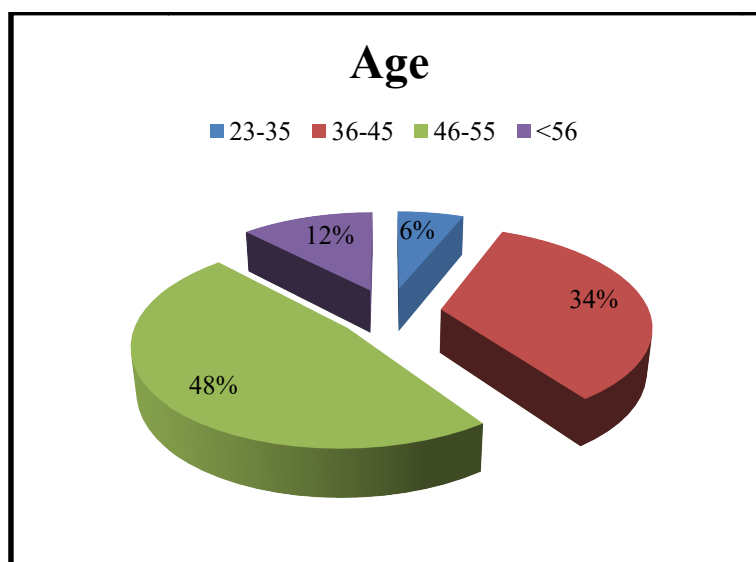
- Question 1 : Indiquez votre sexe



Graphique n°1 : Sexe

Parmi les 82 réponses, les 77 répondants (soit 94%) sont des femmes tandis que seulement 5 (6 %) sont des hommes. Selon les réponses données, nous constatons qu'une majorité écrasante des répondants au questionnaire étaient des femmes enseignantes, surpassant largement le nombre de leurs homologues masculins ce qui vérifie l'omniprésence des femmes dans le domaine de l'enseignement du FLE.

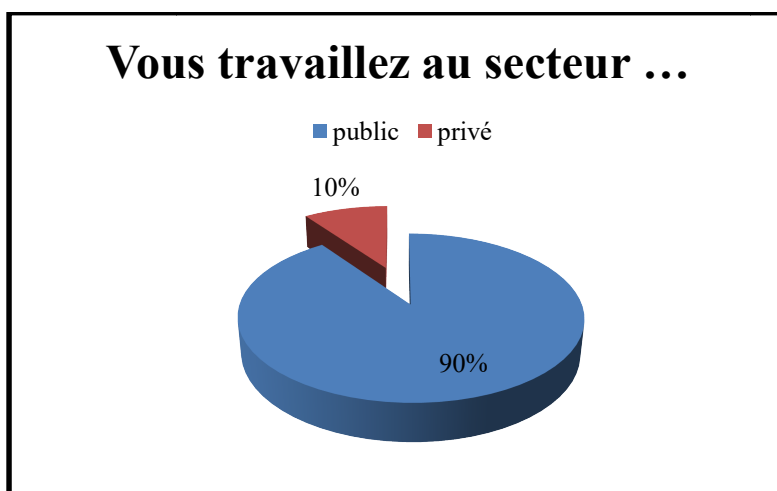
- Question 2 : Tranche d'âge



Graphique n°2 : Age

Dans la deuxième question, concernant la tranche d'âge de répondants, presque la moitié (39 personnes, soit 48%) ont entre 46 à 55 ans, suivi par la tranche d'âge 36 à 45 (28 réponses, soit 34%). Les tranches d'âge 23-35 (5 réponses) et plus de 56 ans (10 personnes) ne couvrent que le 18% des participants. Nous constatons que la majorité de répondants (48%) ont entre 46-55 ans.

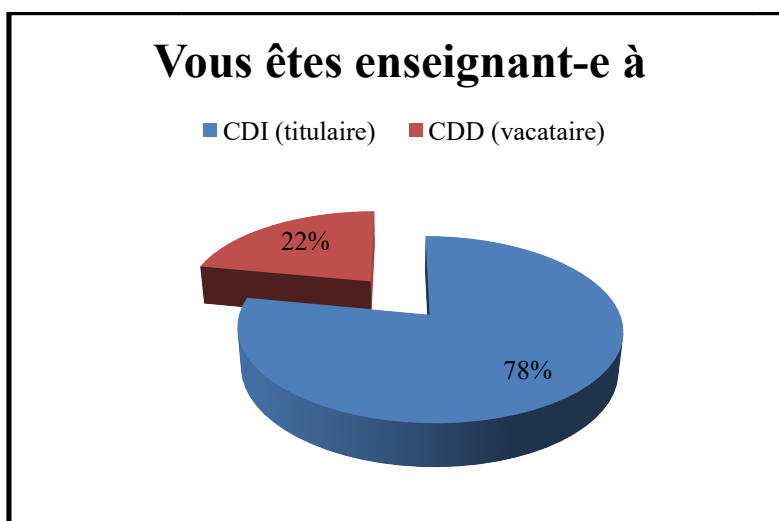
- Question 3 : Secteur du travail



Graphique n°3 : Secteur du travail

Dans la troisième question, les 74 répondants (90 %) travaillent au secteur public tandis que les 8 (10%) travaillent dans des écoles privées.

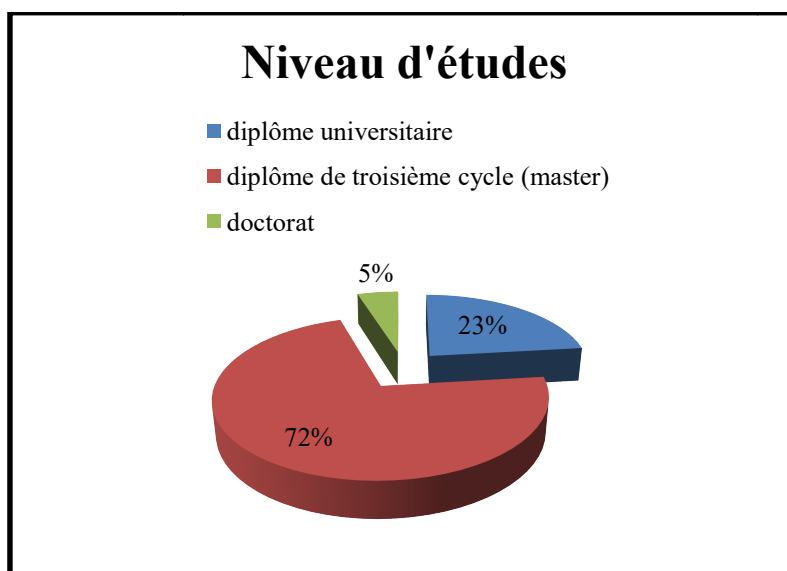
- Question 4 : Type de contrat



Graphique n°4 : Type de contrat

La grande majorité des enseignants (64 réponses, soit 78%) sont titulaires tandis que seulement 18 répondants (22% des interrogés) sont vacataires.

- Question 5 : Niveau d'études



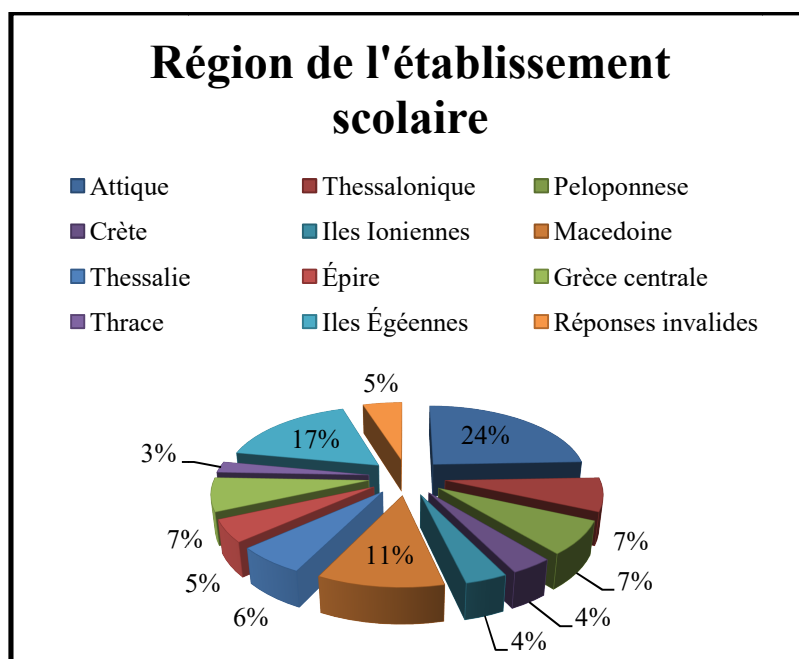
Graphique n°5 : Niveau d'études

En ce qui concerne le niveau d'études, 59 enseignants (soit 72%) disposent d'un diplôme du troisième cycle, tandis que 19 (soit 23%) ont leur diplôme universitaire et 4 sont titulaires d'un doctorat. La répartition des réponses données montre que les enseignants de FLE, dans leur majorité, sont bien formés et qu'ils ont fait des études de troisième cycle (Master).

En analysant les réponses, nous pouvons constater que parmi les 59 enseignants qui disposent d'un Master, les 15 interrogés sont vacataires (10 personnes ont entre 36-45 ans, trois personnes 23-35 ans et cinq personnes de 46-55 ans). Parmi les 19 enquêtés qui ont leur diplôme universitaire, trois sont vacataires (les deux ont entre 36 à 45 ans et l'autre a entre 46 à 55 ans).

Concernant l'âge des enquêtés titulaires nous constatons les points suivants : En ce qui concerne les 44 enseignants disposant d'un master, 23 ont entre 46-55 ans, 15 ont 36-45 ans, deux ont entre 23-35 ans et quatre enseignants ont plus de 56 ans. D'autre part, parmi les 16 interrogés qui ont leur diplôme universitaire et sont titulaires, neuf enseignants ont entre 46-55 ans, cinq ont plus de 56 ans et deux enseignants ont entre 36-45 ans. Les titulaires d'un doctorat sont tous des enseignants titulaires et ils travaillent au secteur public. Il est évident alors que la grande majorité des enseignants entre 36 à 55 est bien formée et est titulaire d'un Master.

- Question 6 : Précisez le lieu/ la région de l'établissement scolaire où vous enseignez.

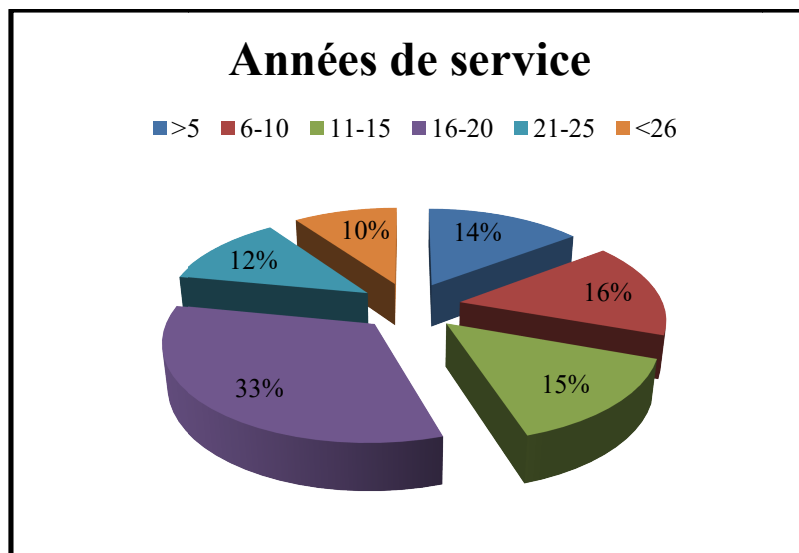


Graphique n°6 : Région du travail

Dans cette question, nous avons demandé la région de l'établissement scolaire où les enseignants travaillent. Nous avons reçu 82 réponses de toute la Grèce et nous avons fait un graphique qui sépare Attique et Thessalonique et regroupe les autres régions en départements géographiques pour avoir une meilleure image d'échantillonnage.

Nous avons reçu 4 réponses invalides (soit 5%) c'est-à-dire, les participants n'ont pas précisé la région de leur travail. 24% des répondants travaillent en Attique, 17% aux Iles Égéennes (Cyclades, Dodécanèse, Iles de la mer Egée du Nord) et 11% en Macédoine. Dans chacune des autres régions géographiques – Thrace (2 réponses- 3%), Thessalie (5 réponses- 6%), Grèce Centrale (6 réponses- 7%), Épire (4 réponses- 5%), Péloponnèse (6 réponses- 7%), Iles Ioniennes (3 réponses- 4%) – nous avons reçu moins de 7% des réponses.

- Question 7 : Années de service

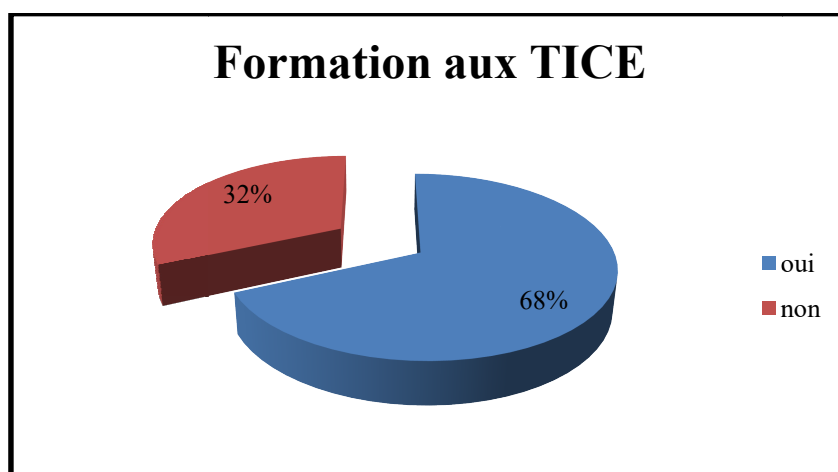


Graphique n°7 : Années de service

Sur ce diagramme, nous constatons que la grande majorité a beaucoup d'années d'expérience comme enseignants du FLE. Plus précisément, 33% dispose de 16 à 20 ans d'expérience, 15% de 11 à 15 ans d'expérience, tandis que 12 % dispose de 21 à 25 ans d'expérience.

Après les données démographiques, nous continuons notre enquête en posant les questions 8-9 qui concernent la formation des répondants sur les TICE. Nous leur avons demandé s'ils ont déjà suivi une formation aux TICE et en cas de réponse positive, nous leur avons demandé de préciser la nature et le contenu de leur formation aux TICE (obligatoire, organisée par les conseillers scolaires...). Par la suite, les questions 10 et 11 concernent la familiarisation avec les TICE et depuis quand ils les utilisent dans la classe de FLE.

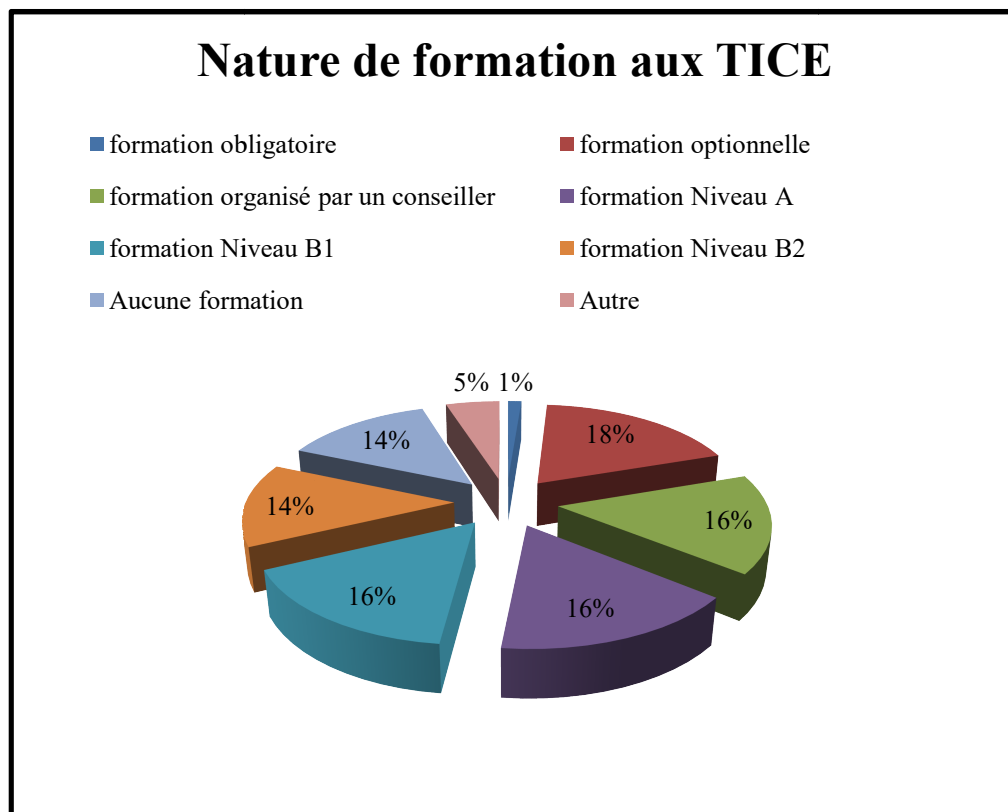
- Question 8 : Avez-vous suivi une formation spécifique pour intégrer les TICE dans votre enseignement du FLE ?



Graphique n°8 : Formation aux TICE

Dans cette question, nous apercevons que presque les deux tiers des enseignants (68%) ont déjà suivi une formation spécifique aux TICE pour leur intégration dans leur enseignement du FLE tandis que 32% n'en ont pas suivie une.

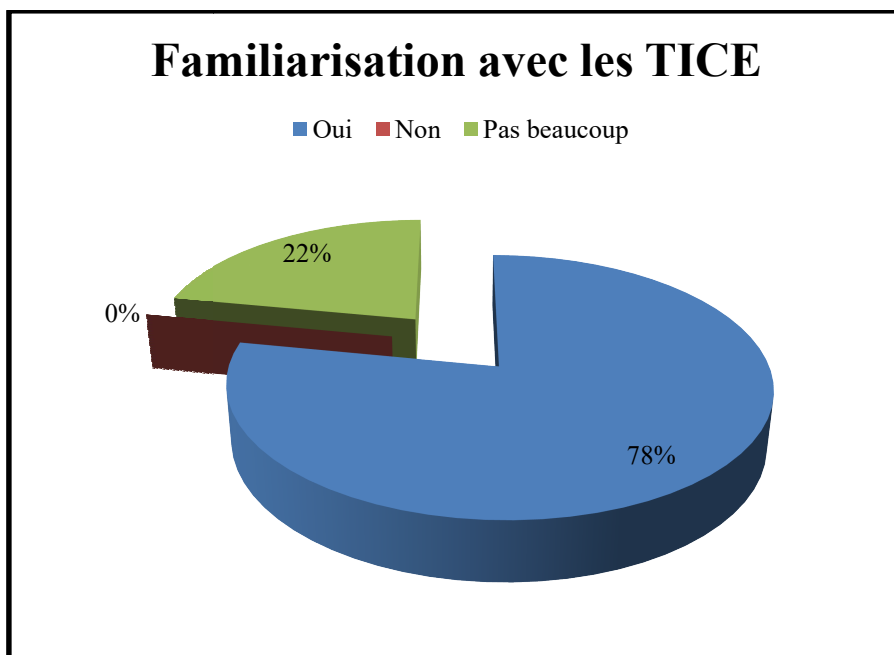
- Question 9 : Quelle était la nature de votre formation aux Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE) ?



Graphique n°9 : Nature de formation aux TICE

Comme le montre le diagramme, les réponses des personnes interrogées se répartissent de manière assez homogène. Plus précisément, nous apercevons que 37 répondants (soit 46%) ont suivi la formation du Ministère de l'Education (15.9% la formation Niveau A, 15.9% le Niveau B1 et 13.4% le Niveau B2) tandis que 15 répondants (soit 18%) ont été formés par choix. En plus 16% (13 réponses) des interrogés ont reçu une formation organisé par un conseiller et 5% ont répondu avoir reçu une formation dans le cadre de leur master. C'est intéressant à noter que 11 répondants n'ont pas suivi aucune formation sur l'utilisation des outils numériques.

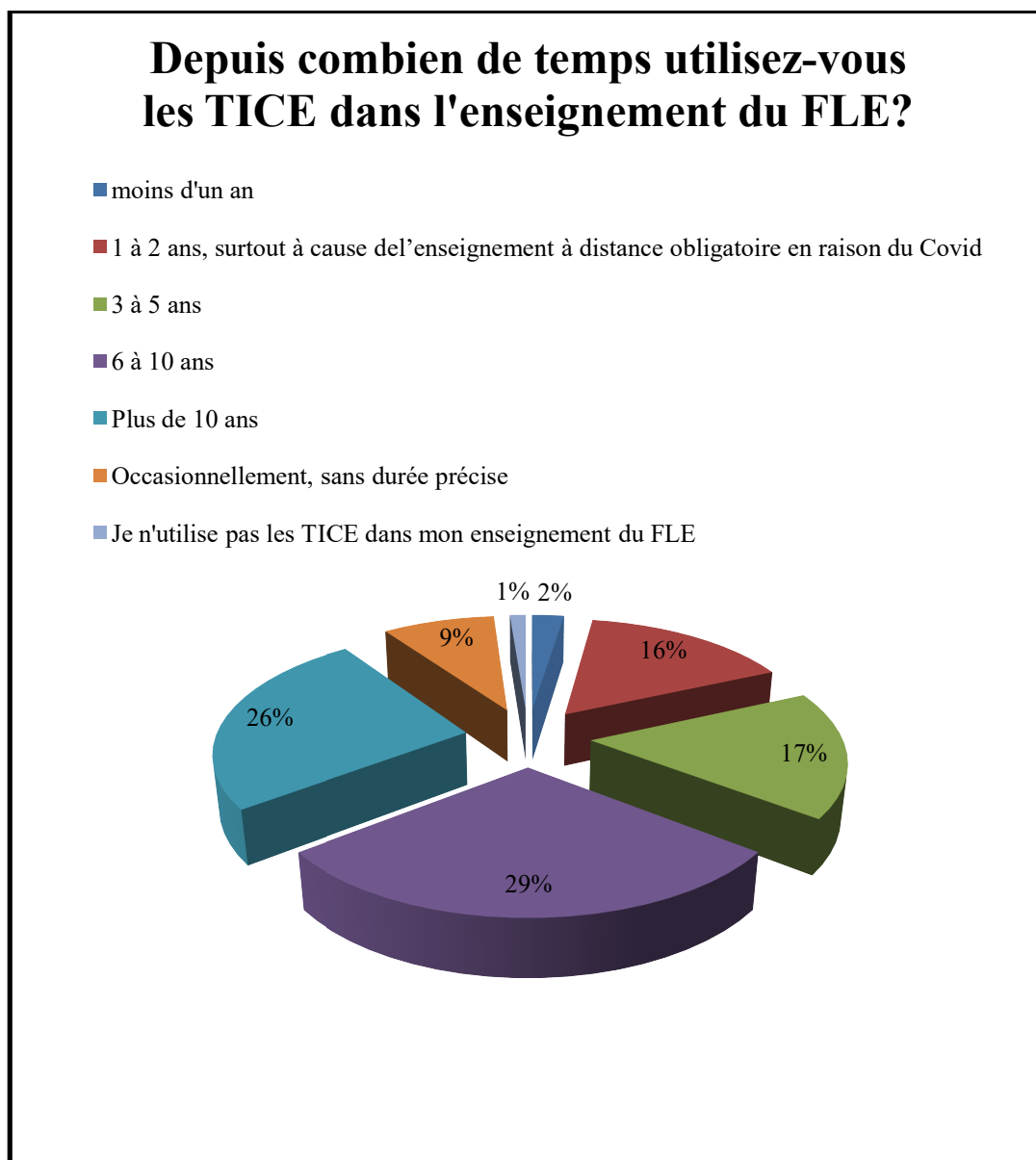
- Question 10 : Êtes-vous familiers avec l'utilisation des TICE ?



Graphique n°10 : Familiarisation avec les TICE

Sur ce graphique, nous observons que la grande majorité (78% des enseignants) se sent familière avec l'utilisation des TICE tandis que 22% n'est pas assez à l'aise. Ce résultat nous permet constater qu'à part la formation des enseignants sur l'utilisation des TICE, ces derniers se sont familiers avec eux, probablement en raison de l'ère numérique dans laquelle nous vivons.

- Question 11 : Depuis combien de temps utilisez-vous les TICE dans votre enseignement du FLE ?



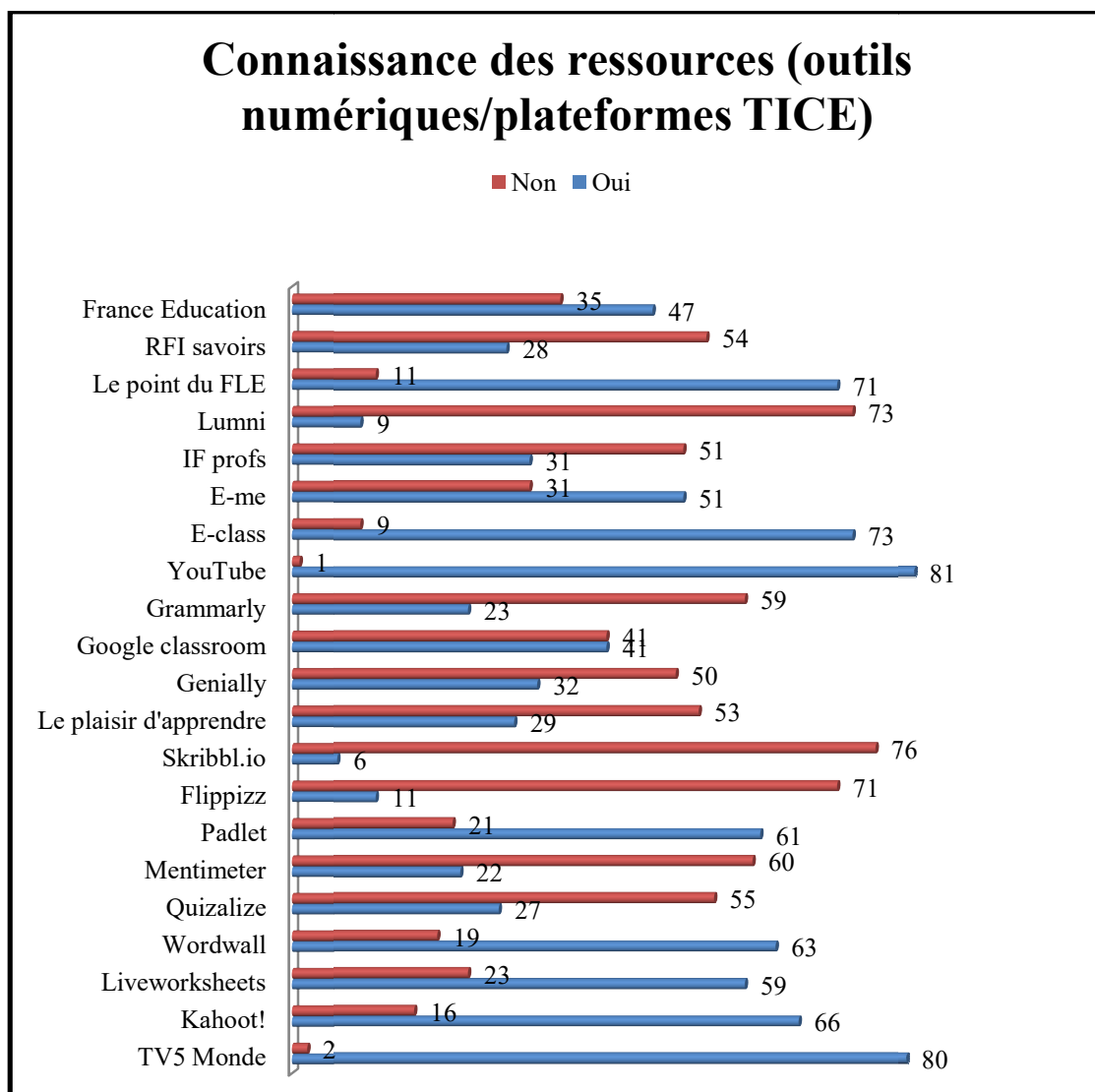
Graphique n°11 : Temps d'usage des TICE dans l'enseignement du FLE

Ici les résultats sont assez représentatifs puisque plus de la moitié des interrogés (54%) utilisent les outils numériques de six ans à plus de dix ans. Un répondant ne les utilise jamais pendant le cours et seulement 13 répondants, soit 15.9% ont commencé à les utiliser à cause du confinement. Nous observons ainsi que les enseignants accordent de l'importance aux

technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement du français langue étrangère bien avant la pandémie sanitaire.

Poursuite de l'analyse des réponses à notre questionnaire, les questions 12 à 16 concernent la connaissance des ressources numériques, leur utilisation dans la classe du FLE, le temps consacré aux TICE ainsi que la fréquence de leur usage pendant le cours.

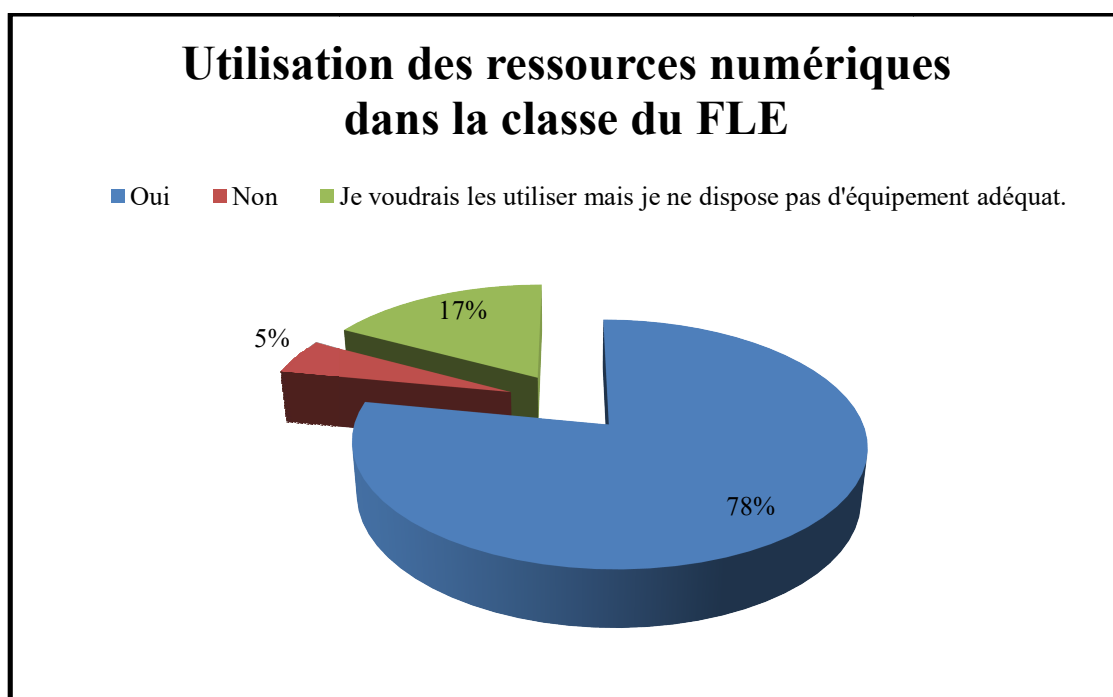
- Question 12 : Parmi ces ressources (outils numériques/platformes TICE), lesquelles connaissez-vous ?



Graphique n°12 : Connaissance des ressources numériques

Dans cette question, nous voudrions avoir une image globale concernant les ressources numériques (outils, plateformes, etc.) que les enseignants connaissent. Le graphique montre clairement quelles ressources sont les plus connues. Nous pouvons remarquer que parmi les ressources les plus répandues sont ceux du TV5 monde (80 réponses positives), YouTube (81 réponses positives), E-class (73 réponses positives) et Le point du FLE (71 réponses positives). D'autre part, parmi les ressources « inconnues » aux interrogés, nous pourrions noter Lumni (73 réponses), Skribbl.io (76 réponses) et Flippizz (71 réponses). Nous constatons alors que les enseignants connaissent assez des ressources numériques qui peuvent intégrer dans la classe de FLE.

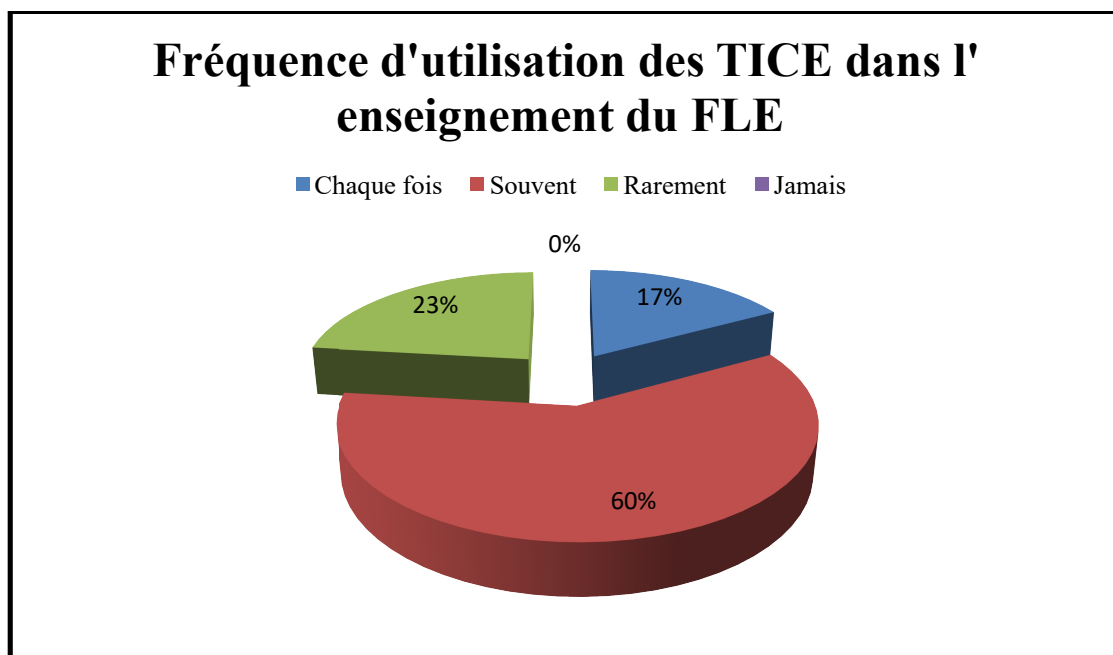
- Question 13 : Les utilisez-vous dans la classe du FLE ?



Graphique n°13 : Utilisation des ressources numériques dans la classe du FLE

Dans cette question, nous avons demandé si les enseignants utilisent les ressources numériques dans la classe du FLE. 78% (64 réponses) ont répondu affirmativement, 17% (14 réponses) qu'ils aimeraient bien mais ils ne disposent pas d'équipement adéquat et seulement 5% ont répondu négativement.

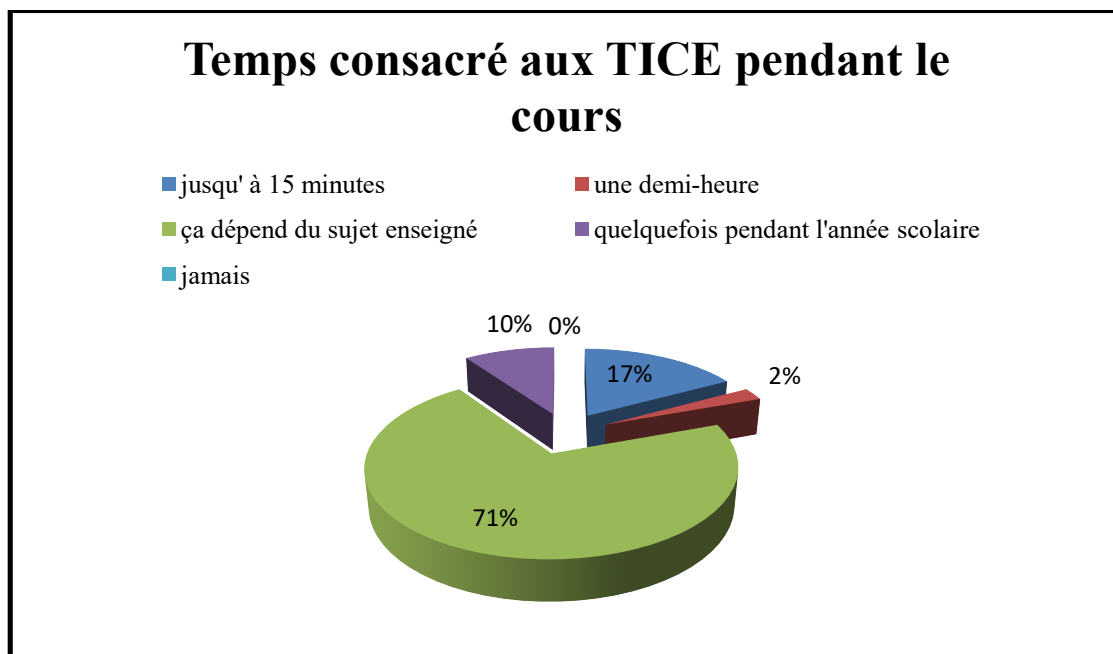
- Question 14 : À quelle fréquence utilisez-vous des technologies numériques dans votre enseignement du FLE ?



Graphique n°14 : Fréquence d'utilisation des TICE dans l'enseignement du FLE

De ce graphique, nous apercevons que tous les interrogés utilisent les outils numériques dans l'enseignement du français mais d'une fréquence différente. Plus de la moitié (49 personnes, soit 60%) les utilisent souvent, tandis que 23% (19 réponses) les utilisent rarement. Nous avons reçu seulement 14 réponses (soit 17%) qui consacrent de temps aux TICE dans chaque cours.

- Question 15 : Combien de temps consacrez-vous pendant le cours aux TICE (vidéo, plateformes, activités numériques etc.) ?



Graphique n°15 : Temps consacré aux TICE pendant le cours

Comme nous observons de la graphique no.15, tous les répondants essaient d'intégrer les outils numériques dans la classe indépendamment du temps consacré en eux. Plus précisément, la majorité des interrogés (58 réponses, soit 71%) répond que le temps consacré aux TICE pendant le cours du français dépend du sujet enseigné tandis que 17% l'utilisent jusqu'à 15 minutes et 2% y consacrent une demi-heure. Nous avons reçu aussi 8 réponses (soit 10%) où les enquêtés les utilisent quelquefois pendant l'année scolaire.

- Question 16 : Pouvez-vous donner des exemples spécifiques d'outils ou de ressources TICE que vous utilisez fréquemment pour soutenir l'enseignement du FLE ?

La question 16 constitue la première question ouverte de notre questionnaire. Nous demandons aux participants de noter les outils et les ressources numériques qu'ils utilisent pour soutenir l'enseignement du FLE. La plupart des réponses reçues concernent les sites TV5 Monde et YouTube, qui constituent des sources riches au matériel authentique, ainsi

que le manuel numérique du livre enseigné. En plus, les enseignants utilisent les plateformes en ligne pour la création des quiz et des exercices interactifs comme Wordwall, Kahoot !, Padlet, Mentimeter, Genially et Grammarly pour enrichir leur cours et pour réviser la grammaire et le lexique. Il est intéressant de noter que les enseignants s'intéressent à faire le cours plus ludique et divertissant aux apprenants pour l'assimilation du sujet enseigné. Par la suite, il nous paraît utile de citer quelques réponses des enseignants.

« J'utilise quotidiennement le manuel numérique et très souvent des présentations Power Point. Parfois, j'utilise des objets d'apprentissage de Photodentro. Je partage du matériel (des archives, des liens) sur e-class souvent, je fais faire des exercices numériques à mes élèves sur e-class de temps en temps. J'utilise rarement des vidéos et du matériel puisé sur TV5. J'ai quelquefois créé des padlets ou des présentations collaboratives sur Google Slides, pour que les apprenants y travaillent de façon socioconstructiviste. J'ai aussi parfois préparé des cartes-images Quizlet, pour l'apprentissage du vocabulaire. »

« Des sites comme TV5MONDE, et Le Point du FLE offrent une variété d'exercices, de leçons et de ressources pour apprendre le français en ligne. Wordwall est un outil pour créer des jeux éducatifs. »

« Vidéos youtube, podcasts (France podcast, podcast français facile), présentations interactives, edpuzzle, google formes, thinglink, mentimeter, learningapps. »

« L'utilisation du manuel numérique du livre, des vidéos sur YouTube, des activités sur la grammaire (point de fle, français facile etc) »

« Le manuel numérique du livre mais aussi youtube, wordwall, padlet, liveworksheets..etc »

« Des vidéos de TV5 pour réviser à la fin des unités de notre manuel. »

« Wordwall You tube Kahoot »

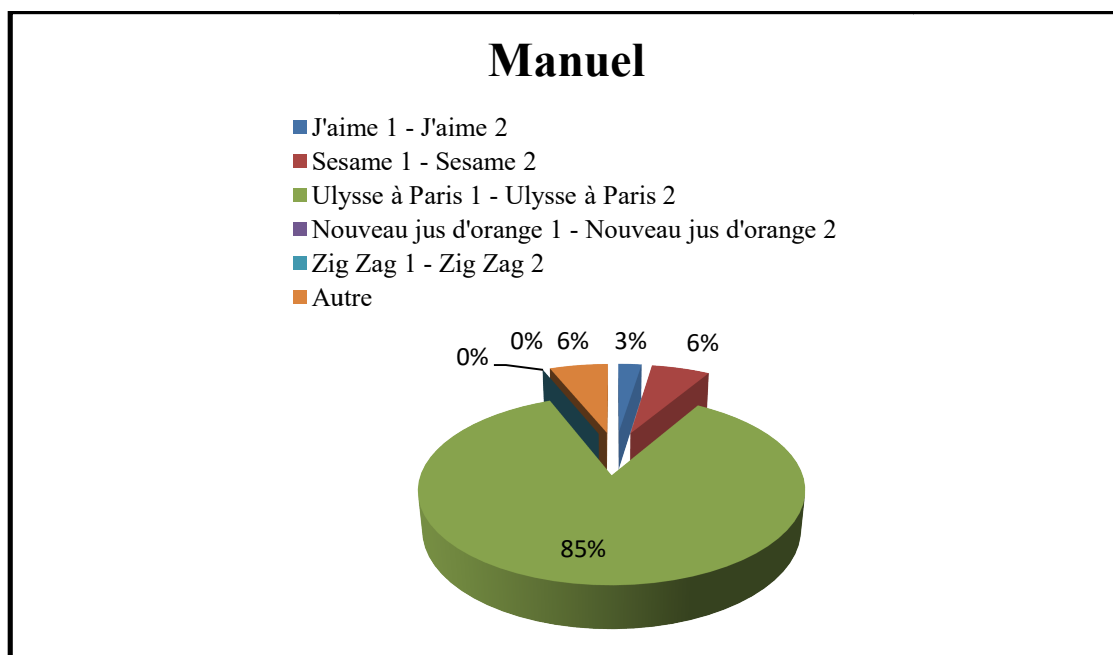
« Youtube padlet eme kahoot »

« Wordwall ou kahoot »

« Videos sur youtube »

Les questions 17 à 19 concernent le manuel choisi cette année (2023-2024) aux écoles primaires helléniques, s'il dispose d'un support numérique et si les interrogés l'utilisent pendant le cours.

- Question 17 : Quel manuel vous utilisez dans la classe ?



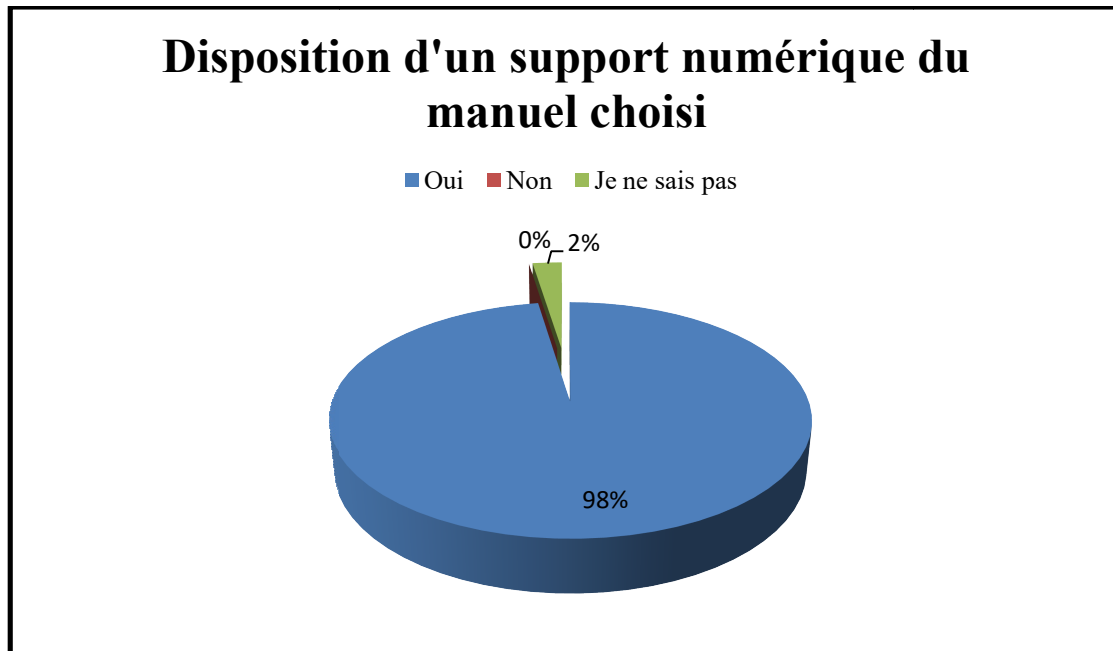
Graphique n°16 : Manuel

Le choix du livre à enseigner chaque année aux écoles primaires se fait à partir de la liste approuvée et publiée par le ministère de l'éducation nationale. Le directeur de chaque établissement, en collaboration avec le professeur de français, décident ensemble l'ouvrage qui sera enseigné au cours de l'année scolaire en cours. Les facteurs déterminant ce choix sont d'abord le prix de vente de chaque manuel (les trois prix les plus bas sont pris en compte) et le degré d'adéquation du manuel avec le niveau des élèves.⁵⁰

Cette année scolaire le manuel utilisé le plus aux écoles primaires est « Ulysse à Paris ». Nous avons reçu 70 réponses, soit 85% concernant ce manuel tandis que seulement 6% ont choisi « Sésame » et 3% « J'aime ».

⁵⁰ <https://tinyurl.com/3m8y958d>

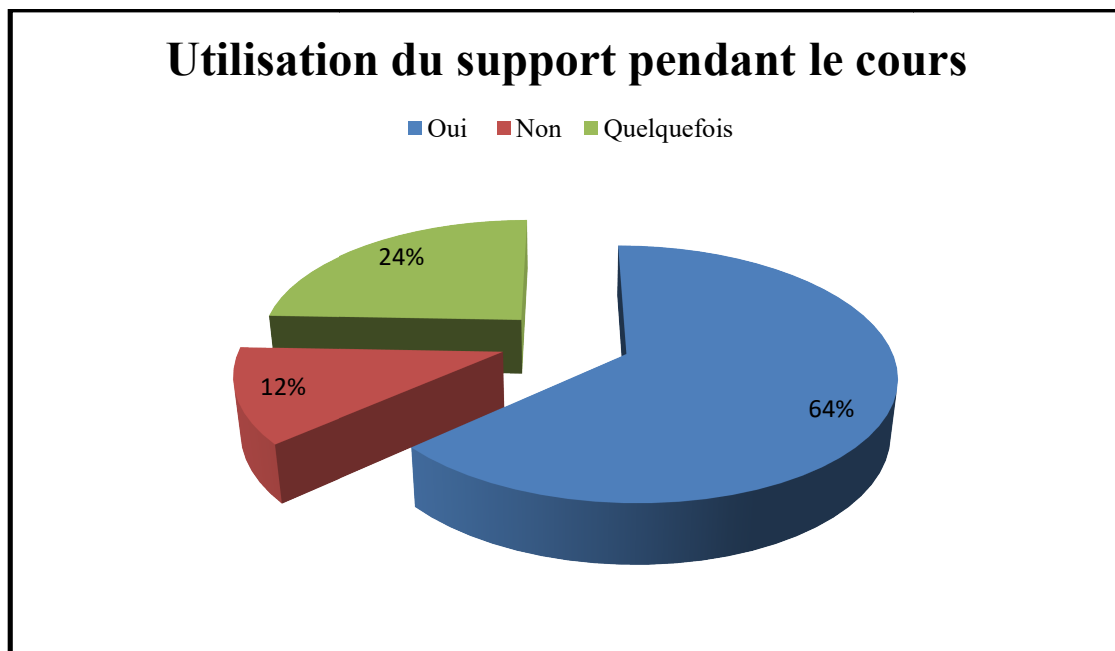
- Question 18 : Le manuel choisi dispose-t-il d'un support numérique ?



Graphique n°17 : Disposition d'un support numérique du manuel choisi

Tous les manuels approuvés par le Ministère disposent d'un support numérique, ce qui nous permet constater qu'il accorde une grande importance à l'utilisation des outils numériques en classe. Alors, le graphique ci-dessus est assez représentatif. Nous avons reçu 80 réponses positives (soit 98%) concernant la disposition d'un support numérique du livre enseigné tandis que seulement deux répondants ne connaissent pas s'il y en a un.

- Question 19 : L'utilisez-vous pendant le cours ?

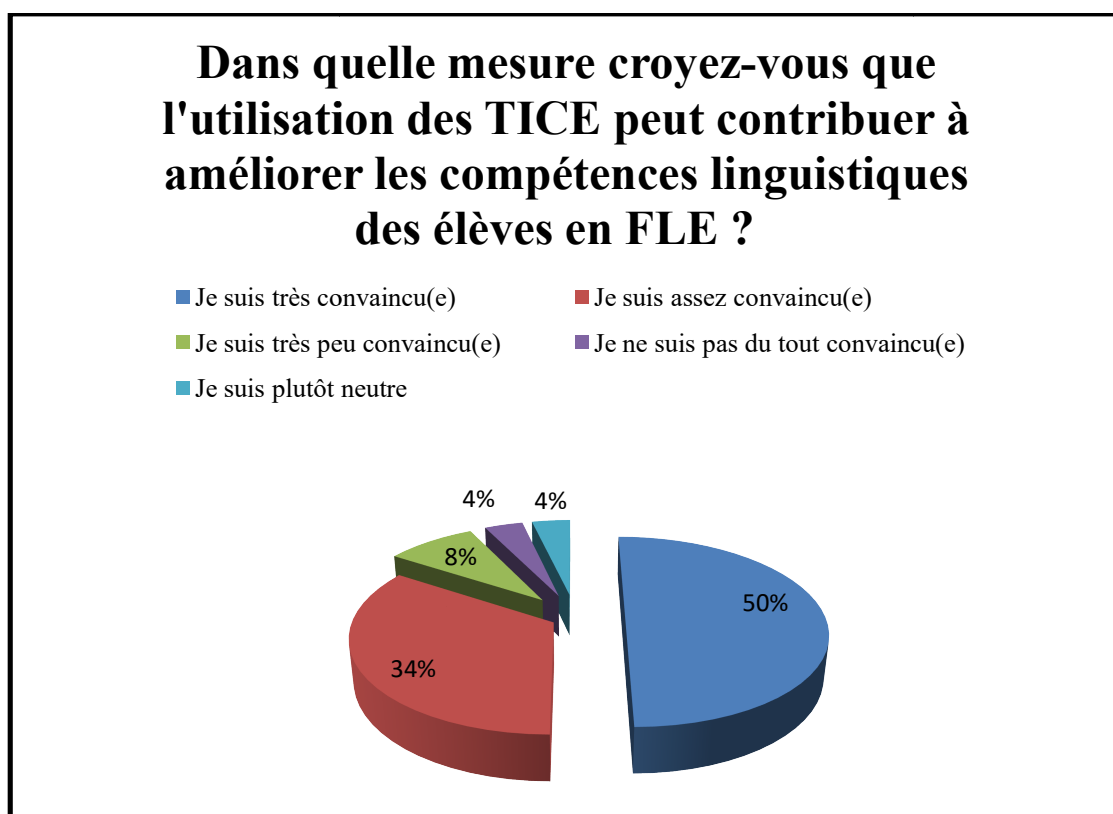


Graphique n°18 : Utilisation du support pendant le cours

De ce graphique nous constatons que la majorité des répondants utilise le support numérique du manuel enseigné. Plus précisément, 64% des répondants (soit 52 réponses) l'utilisent pendant le cours et 24% (20 réponses) font un usage limité. Seulement 10 enseignants, soit 12%, ne l'utilisent jamais.

Les questions 20 à 26 concernent la contribution des TICE à l'amélioration des compétences linguistiques et numériques des élèves, les avantages, les inconvénients et les obstacles des TICE, ainsi que la disposition de l'équipement nécessaire aux établissements scolaires où les interrogés enseignent. La dernière question de notre questionnaire est une question ouverte qui demande aux enseignants de noter leurs préoccupations sur l'usage et l'intégration des TICE dans l'éducation.

- Question 20 : Dans quelle mesure croyez-vous que l'utilisation des TICE (ressources ou support numérique de votre manuel) peut contribuer à améliorer les compétences linguistiques des élèves en FLE ?

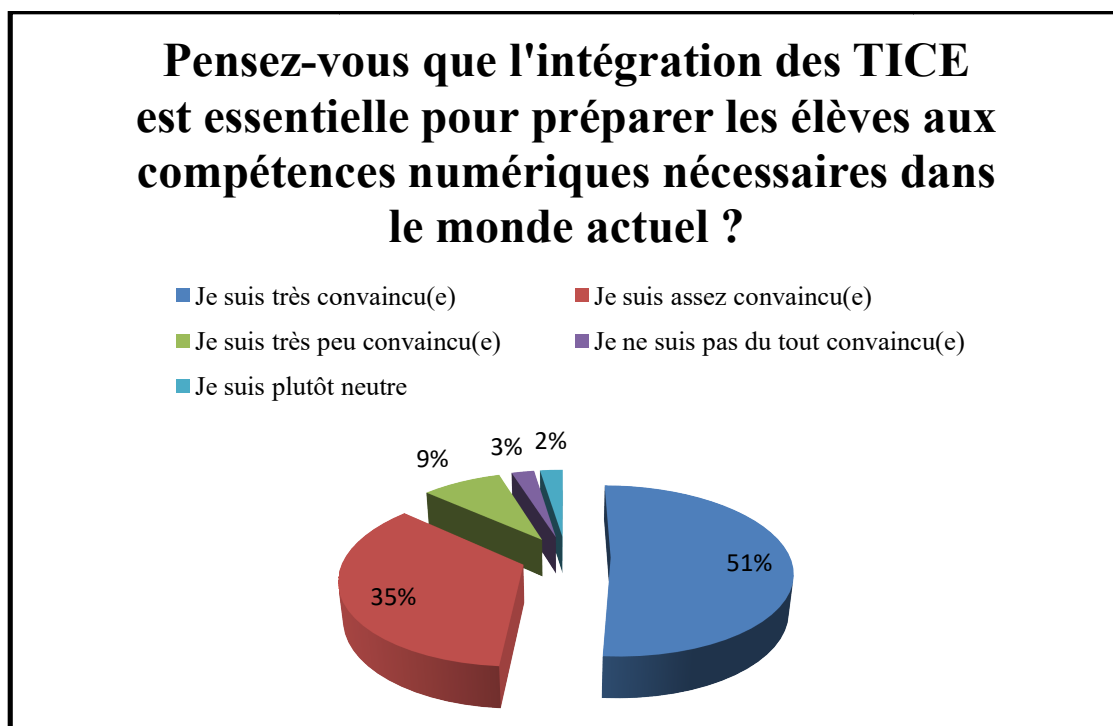


Graphique n°19 : Dans quelle mesure croyez-vous que l'utilisation des TICE peut contribuer à améliorer les compétences linguistiques des élèves en FLE ?

En ce qui concerne la contribution de l'utilisation des TICE à l'amélioration des compétences linguistiques des élèves, la moitié est très convaincue, 34% sont assez convaincu tandis que

8% très peu convaincu. 4% des enquêtés n'a pas d'opinion et reste neutre sur ce sujet et un autre 4% n'est pas du tout convaincu. Nous observons ainsi que la grande majorité des enseignants interrogés est positivement disposée à l'égard de la contribution des TICE à l'amélioration des compétences linguistiques.

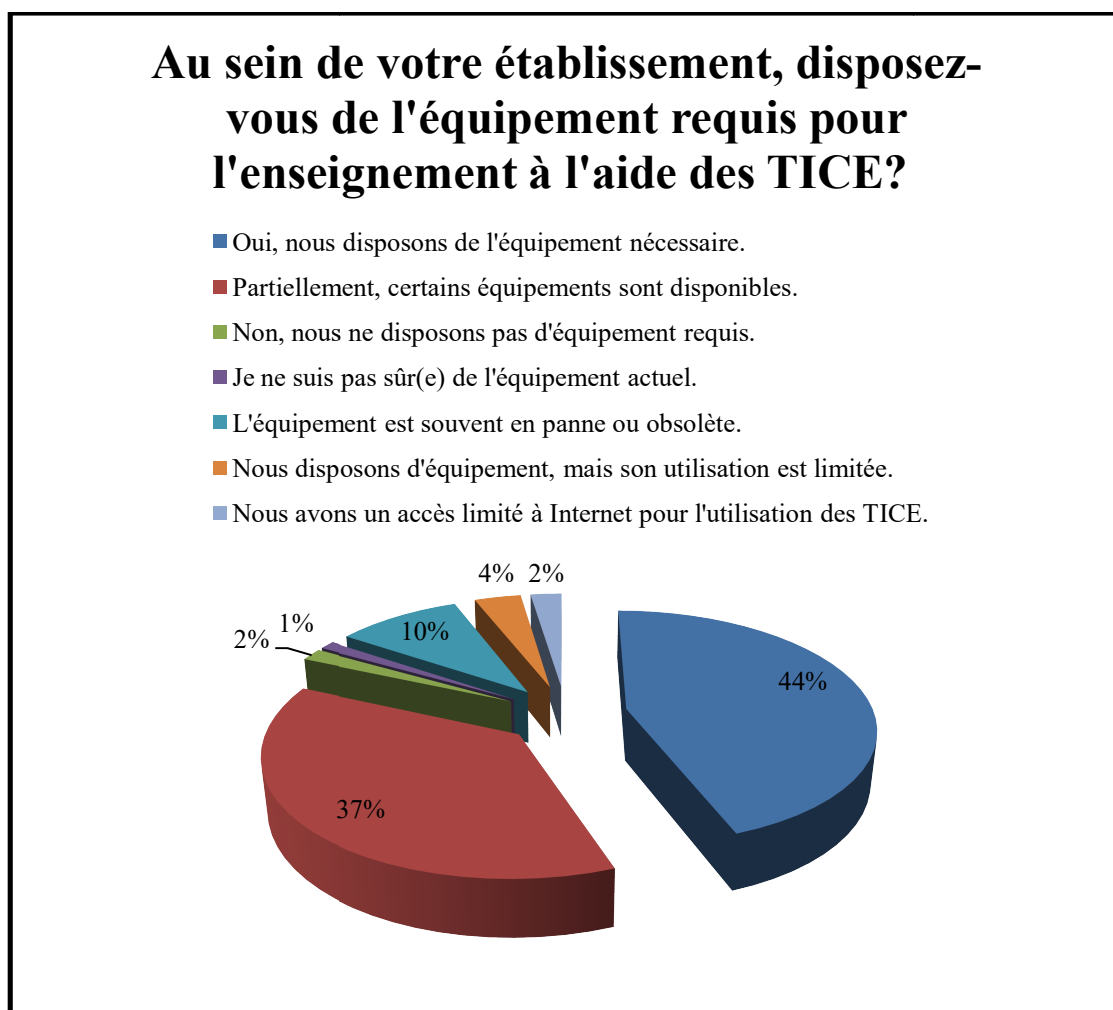
- Question 21 : Pensez-vous que l'intégration des TICE est essentielle pour préparer les élèves aux compétences numériques nécessaires dans le monde actuel ?



Graphique n°20 : Pensez-vous que l'intégration des TICE est essentielle pour préparer les élèves aux compétences numériques nécessaires dans le monde actuel ?

Concernant la préparation des élèves aux compétences numériques nécessaires pour l'avenir au cas d'une intégration essentielle des TICE dans l'éducation, 95 % des interrogés voient cette intégration d'un regard positif et plus précisément 51% sont très convaincus, 35 % assez convaincus et 9% très peu convaincus.

- Question 22 : Au sein de votre établissement, disposez-vous de l'équipement requis pour l'enseignement à l'aide des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) ?



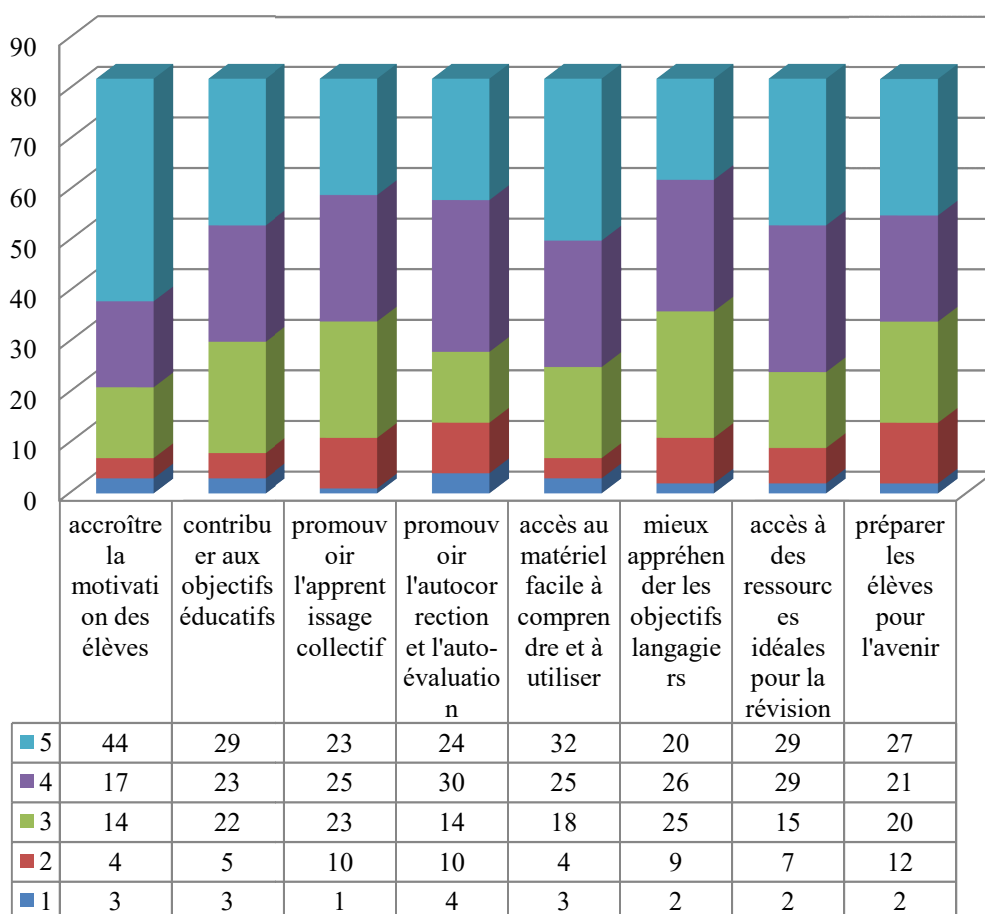
Graphique n°21 : Au sein de votre établissement, disposez-vous de l'équipement requis pour l'enseignement à l'aide des TICE?

L'équipement nécessaire des établissements scolaires est incontestable pour une utilisation efficace des outils numériques dans la classe. A la question 22 concernant cet équipement des écoles 44% des interrogés ont répondu qu'ils ont à leur disposition tout l'équipement nécessaire et 37% qu'ils disposent certains équipements. Comme nous l'avons déjà mentionné à la première partie de notre recherche, nous constatons qu'il y a encore des entraves dans les écoles concernant l'utilisation de la technologie dans toutes les disciplines.

Plus précisément, 10% des enquêtés nous informent que l'équipement aux écoles où ils travaillent est souvent en panne ou obsolète, 4% qu'ils ont un accès limité à l'équipement et 2% un accès limité à Internet. Il est encourageant de constater que la majorité des écoles où travaillent les personnes interrogées dispose de l'équipement pour intégrer les TICE dans le cours de FLE.

- Question 23 : Sur une échelle de 1 à 5, où 1 signifie "pas du tout important" et 5 "très important", quels sont, selon vous, les avantages des TICE dans la classe du FLE ?

**Sur une échelle de 1 à 5, où 1 signifie "pas du tout important" et 5 "très important",
quels sont, selon vous, les avantages des
TICE dans la classe du FLE ?**



Graphique n°22 : Avantages des TICE

À la question 23, nous avons utilisé l'échelle Likert pour nous aider à tirer nos conclusions. Comme nous voyons, les enquêtés trouvent tous les avantages mentionnés assez importants ou très importants (la majorité a donné 4 ou 5 points à chaque proposition). Plus précisément, dans ce questionnaire, nous avons reçu 18 réponses d'enseignants vacataires tandis que 64 d'enseignants titulaires. Les réponses de ces deux catégories sont assez similaires.

En ce qui concerne l'accroissement de la motivation des élèves, 54% des enseignants (10 sur 18 parmi les vacataires et 34 titulaires) le trouvent un avantage très important et 21% croient qu'il est assez important (1 vacataires et 16 titulaires). L'accroissement est considéré comme important par 17% des enquêtés (4 vacataires et 10 titulaires) tandis que seulement 8% le trouvent peu (4 réponses) ou pas important (3 réponses).

Ensuite, en ce qui concerne la contribution aux objectifs éducatifs, les résultats sont pareils. 35% pensent qu'elle est un avantage très important des TICE (9 vacataires et 20 titulaires), 28% (4 vacataires et 19 titulaires) la trouvent assez importante et 27% (4 vacataires et 18 titulaires) importante. Nous observons que seulement 10% des enquêtés pensent que la contribution aux objectifs éducatifs est peu importante (5 réponses) ou pas du tout importante (3 réponses).

En ce qui concerne la promotion de l'apprentissage collectif, 28% des enseignants (6 vacataires et 17 titulaires) la trouvent très importante, 30% (5 vacataires et 20 titulaires) pensent qu'elle est assez importante tandis que 28% (4 vacataires et 19 titulaires) la trouvent importante. Nous avons reçu 11 réponses, soit 14% des interrogés qui considèrent que la promotion de l'apprentissage collectif est peu (10 réponses dont 3 viennent des enseignants vacataires) ou pas du tout (une réponse venant d'un enseignant titulaire) importante.

D'autre part, la promotion de l'autocorrection et de l'auto-évaluation rassemble au total 68 réponses positives, c'est-à-dire, 29% (7 vacataires) la considère comme un avantage très important, 30% (6 vacataires) assez important et 17% (3 vacataires) important. Un autre 17% (dont 2 vacataires) pensent que la promotion de l'autocorrection et de l'auto-évaluation est peu ou pas importante.

Les enseignants interrogés considèrent que l'accès au matériel facile à comprendre et à utiliser constitue un avantage des TICE. Plus précisément, 75 enseignants, soit 91%, le trouvent très important (39%, soit 32 enseignants dont 7 vacataires) assez important (30%, soit 25 interrogés dont 6 vacataires) et important (22%, soit 18 enseignants dont 3 vacataires).

Seulement 9% des enquêtés le considèrent comme peu important (4 réponses dont une vient d'un enseignant vacataire) et pas du tout important (3 enseignants, l'un vacataire).

Un autre avantage des outils numériques constitue la compréhension des objectifs langagiers. 71 enseignants interrogés au total, soit 86%, croient qu'elle est très importante (24% soit 20 enseignants dont 4 vacataires), assez importante (32% soit 26 enseignants dont 5 vacataires) et importante (30% soit 25 enseignants dont 7 vacataires). En outre, 14% des enquêtés trouvent que la compréhension des objectifs langagiers est un avantage peu important (12%, soit 9 réponses) ou pas important (2% soit 2 réponses).

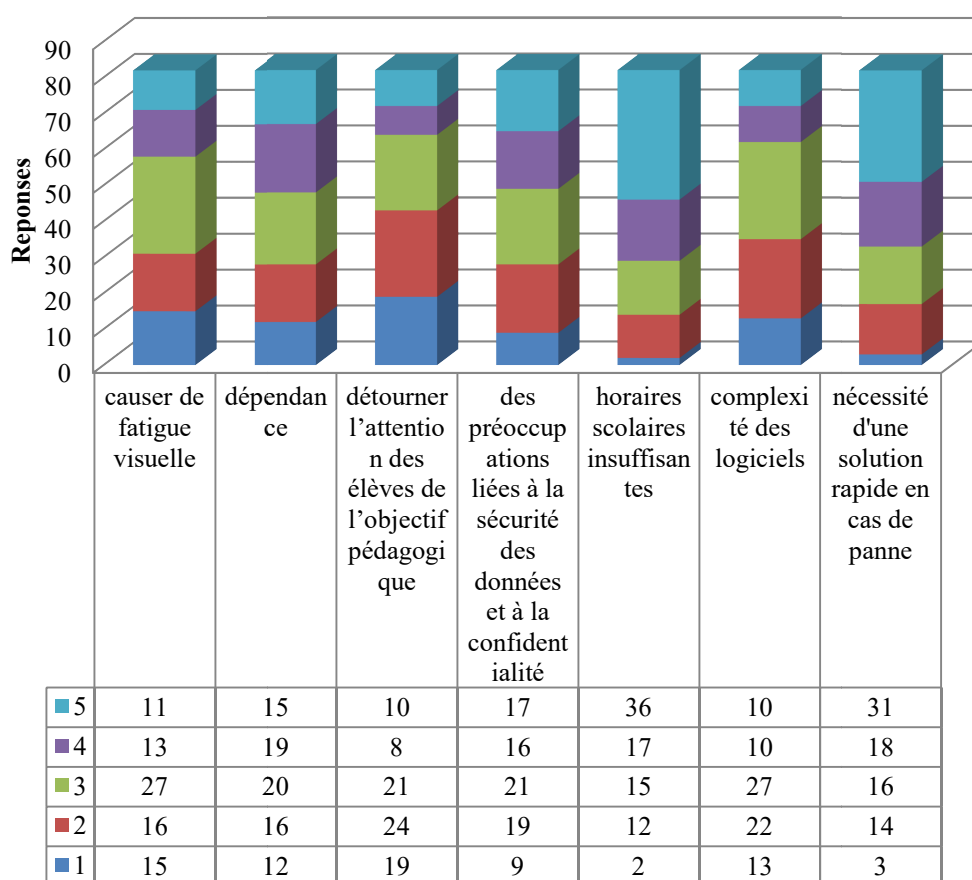
Comme les autres avantages mentionnés ci-dessus, l'accès aux ressources idéales pour la révision trouve les enseignants en accord. Au total, 89% des interrogés (vacataires et titulaires) pensent que cet accès est très important (35%), assez important (35%) et important (19%). L'autre 11% le considèrent comme peu important (7 réponses) ou pas important (2 réponses).

Finalement, la préparation des élèves pour l'avenir est considérée comme un avantage très important (33%, soit 27 enseignants dont 6 vacataires), assez important (26%, soit 21 enseignants dont 5 vacataires) ou important (24%, soit 20 enseignants dont 4 vacataires). 15% des enquêtés la trouvent peu importante (soit 12 réponses) tandis que 2%, soit deux réponses, pas du tout importante.

Au général, nous pouvons observer que la grande majorité des enseignants interrogés reconnaît l'importance et la nécessité de l'utilisation des ressources numériques dans la classe des langues. Les avantages d'un tel usage sont multiples et très importants pour les apprenants afin qu'il ouvre de nouvelles possibilités pour l'enseignement et l'apprentissage, rendant l'éducation plus accessible, interactive, personnalisée et efficace.

- Question 24 : Sur une échelle de 1 à 5, où 1 signifie "pas du tout important" et 5 "très important", quels sont, selon vous, les inconvénients des TICE dans la classe du FLE?

**Sur une échelle de 1 à 5, où 1 signifie "pas du tout important" et 5 "très important",
quels sont, selon vous, les inconvénients
des TICE dans la classe du FLE ?**



Graphique n°23 : Inconvénients des TICE

Comme à la question précédente, dans cette question, nous avons demandé aux enseignants de classer cette fois les inconvénients cités, selon l'échelle Likert. Les résultats que nous avons recueillis, sont assez partagés.

À la première proposition, « la cause de fatigue visuelle », seulement 13% des enseignants (dont 4% sont vacataires) pensent qu'elle est très importante et 16% (dont 4% sont vacataires) assez importante. L'échelle « important » a reçu 27 réponses soit 33% des interrogés dont 3% vacataires, tandis que 20% (16 réponses dont 6 viennent des enseignants vacataires) croient que la fatigue visuelle est un inconvénient peu important et 18% (15 réponses dont 3 viennent des enseignants vacataires) pas important.

La dépendance semble être pour les interrogés un inconvénient important. Plus précisément, nous apercevons que 15 enseignants dont 3 vacataires, soit 18%, croient que la dépendance est un désavantage très important, 19 enseignants dont 5 vacataires, soit 23% le trouvent assez important, tandis que 24% (20 réponses dont les 3 viennent des vacataires) le trouvent important. D'autre part, 35% des enquêtés (28 réponses) croient que la dépendance est un inconvénient peu important (20%, c'est-à-dire, 16 enseignants dont 5 sont vacataires) ou pas important (15% ou 12 enseignants dont 2 sont vacataires).

À l'hypothèse « les TICE détournent l'attention des élèves de l'objectif pédagogique », 12% des enquêtés (10 personnes dont 4 sont vacataires) ont répondu que c'est un inconvénient très important, 10% (8 enseignants dont 1 est vacataire) qu'il est assez important, tandis que 26% (21 enseignants dont 3 vacataires) le considère comme important. Au général, 52% des enquêtés pensent que le détournement de l'attention des élèves de l'objectif pédagogique n'est pas trop important. Plus précisément, 29% (nous avons reçu 24 réponses dont 5 viennent des enseignants vacataires) le trouve peu important et 23% (19 enseignants dont 5 vacataires) pas important.

Concernant la sécurité des données et la confidentialité, la majorité des interrogés, soit 66%, pensent que c'est un désavantage important. Pour préciser, 21% soit 17 enseignants dont 5 vacataires, le considère comme très important, 19% soit 16 enseignants dont 4 vacataires, comme assez important et 26 % (21 enseignants dont 3 vacataires) comme important. 23% des enseignants (19 réponses) dont 6% vacataires (5 réponses) trouvent que la sécurité des données et la confidentialité sont peu importantes tandis que 11% (9 réponses) croient qu'elles ne sont pas importantes.

En ce qui concerne l'insuffisance des horaires scolaires, la grande majorité des interrogés (68 réponses), soit 83% la considèrent comme un inconvénient important. Plus précisément, 44% soit 36 réponses dont 9 viennent des vacataires, le trouvent très important, 21% (17 réponses.

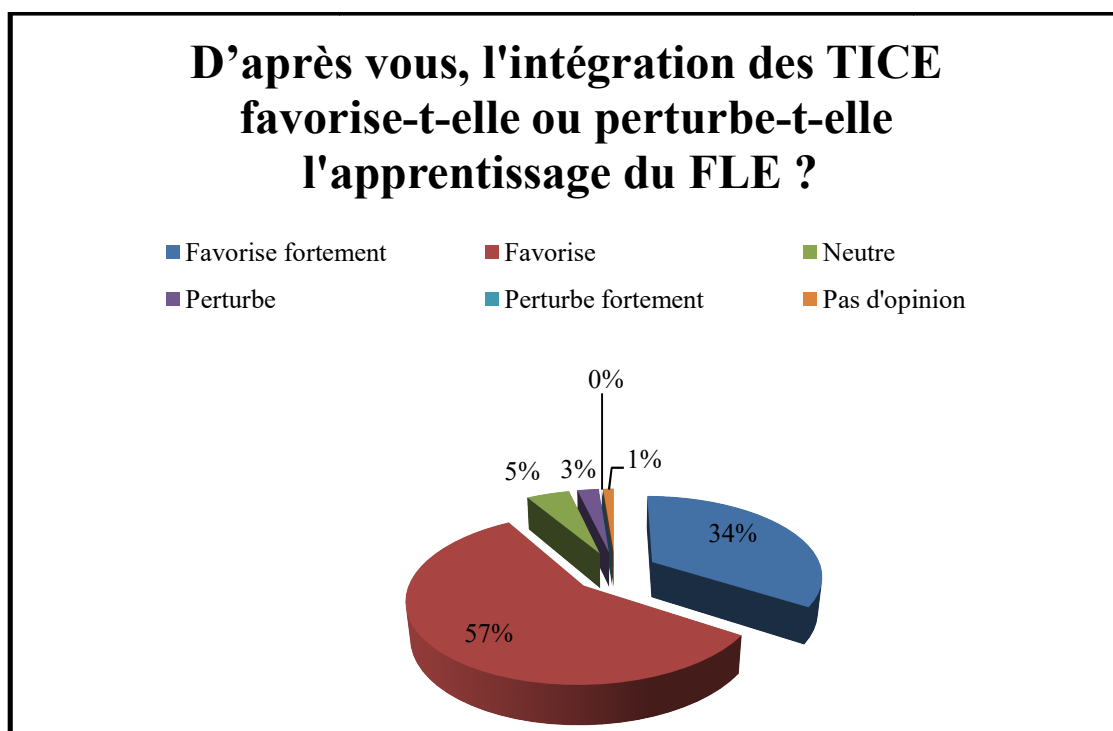
dont 6 vacataires) assez important et 18% (15 réponses, dont 1 vacataire) comme important. D'autre part, 15% des enseignants, soit 12 réponses, pensent que l'insuffisance des horaires scolaires est un désavantage peu important, tandis que 2% pas du tout important.

La complexité des logiciels ne paraît pas ennuyer les enseignants puisque 12% (10 enseignants dont 3 vacataires) pensent que c'est un inconvénient très important, 12% (10 enseignants dont 2 vacataires) assez important et 33% (27 réponses dont 2 viennent des vacataires). 27% (22 réponses, soit 5 vacataires) la trouvent peu importante et 16% (13 enseignants dont 5 vacataires) pas importante.

Un autre inconvénient qui paraît assez important aux enquêtés, constitue la nécessité d'une solution rapide en cas de panne. 38% des enseignants, dont 9% vacataires, la trouvent très importante, 22% (18 enseignants dont 4 vacataires) comme assez importante et 19% (16 réponses dont 3 viennent des vacataires) comme importante. D'autre part, 17% des interrogés (12 titulaires et 2 vacataires) trouvent ce désavantage comme peu important tandis que 4% (1 titulaire et 2 vacataires) comme pas du tout important.

Comme nous pouvons constater les inconvénients les plus importants selon les enquêtés (soit titulaires soit vacataires) s'appuient sur des raisons scolaires et techniques. Ils donnent aussi une grande importance à la dépendance provoquée par un usage incontrôlé des outils numériques et à la fatigue visuelle tandis qu'ils croient que la complexité des logiciels ne constitue pas un obstacle sur leur utilisation dans la classe du FLE.

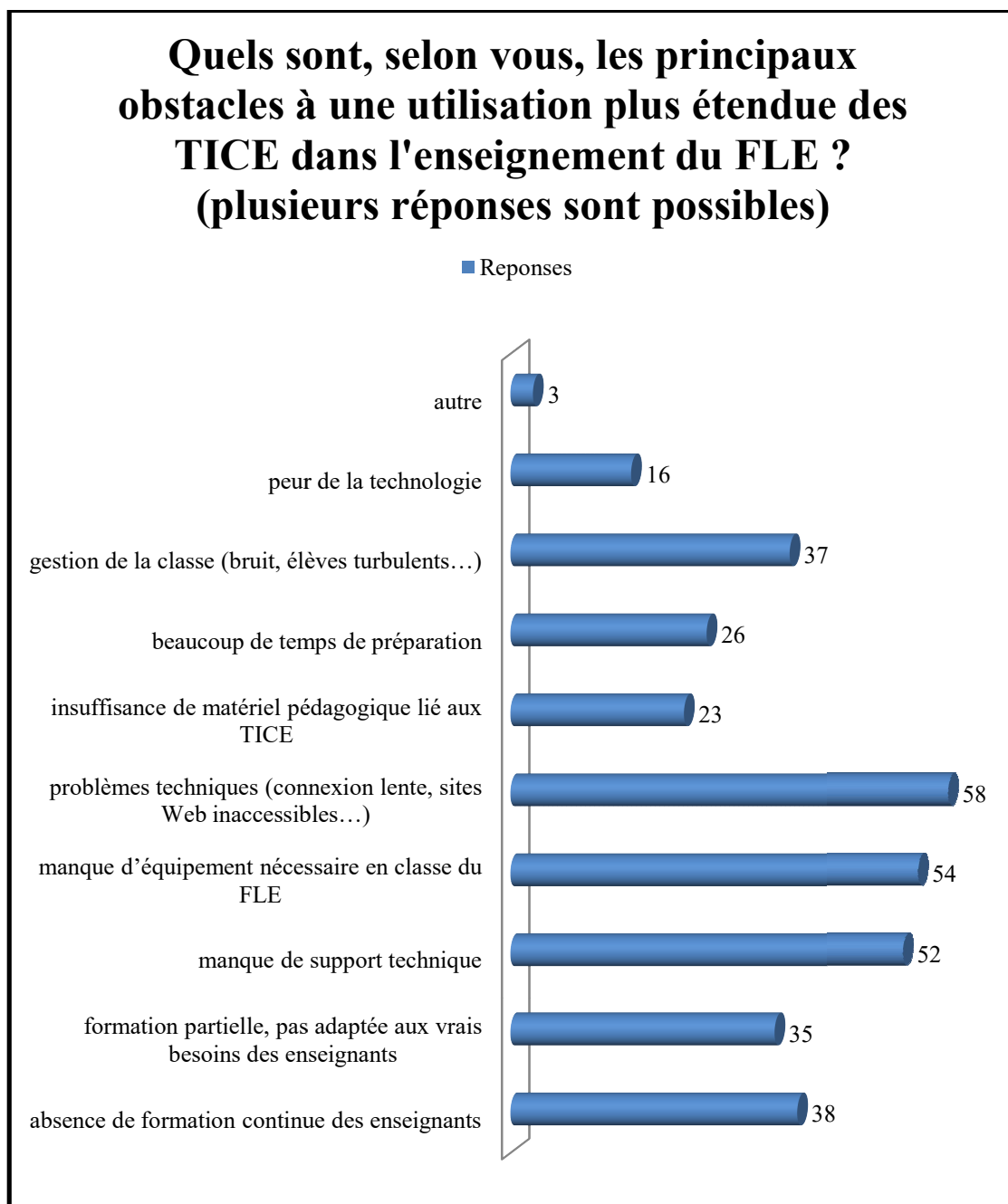
- Question 25 : D'après vous, l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) favorise-t-elle ou perturbe-t-elle l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) ?



Graphique n°24 : D'après vous, l'intégration des TICE favorise-t-elle ou perturbe-t-elle l'apprentissage du FLE ?

À la question 25, concernant la favorisation ou la perturbation de l'intégration des TICE dans l'enseignement du FLE, les enseignants paraissent assez positifs. Plus précisément, 57% des interrogés ont répondu que cette intégration favorise l'apprentissage du FLE et 34% qu'elle le favorise fortement. Seulement 3% des enseignants pensent que l'intégration perturbe l'enseignement, tandis que 5% reste neutre et 1% n'émet pas d'opinion.

- Question 26: Quels sont, selon vous, les principaux obstacles à une utilisation plus étendue des TICE dans l'enseignement du FLE ? (plusieurs réponses sont possibles)



Graphique n°25 : principaux obstacles à une utilisation plus étendue des TICE dans l'enseignement du FLE

Dans cette question posée, concernant les obstacles de l'utilisation des TICE, les enseignants considèrent que les problèmes techniques (58 réponses, soit 71%), le manque d'équipement nécessaire (54 réponses, soit 66%) et le manque de support technique (52 réponses, soit 63%) comme les principaux obstacles. Il est évident que les obstacles mentionnés soient liés au manque d'infrastructures dans les établissements scolaires et non à l'éventuelle difficulté des enseignants à suivre les évolutions technologiques. La formation partielle (43%, 35 réponses) pas adaptée aux vrais besoins des enseignants et l'absence de formation continue (38 réponses, soit 46%) paraissent constituer un obstacle pour presque la moitié des enseignants interrogés concernant l'usage des outils numériques dans la classe, ainsi que la gestion de la classe qui a reçu 37 réponses, soit 45% des enquêtés. D'autre part, les enseignants n'hésitent pas à consacrer plus de temps pour préparer le cours (26 réponses, soit 32%), tandis que l'insuffisance de matériel pédagogique lié aux outils numériques ne constitue pas un grand obstacle (23 réponses, soit 28%). Ils paraissent ouverts aux changements éducatifs et c'est pourquoi seulement 19% ont répondu qu'ils ont peur de la technologie.

- Question 27 : Avant d'achever ce questionnaire, avez-vous des préoccupations spécifiques liées à l'utilisation des TICE ?

Dans la dernière question de notre questionnaire, nous demandons aux professeurs de noter leurs préoccupations concernant l'utilisation des TICE. Parmi les 82 enquêtés, 10 n'avaient pas d'autres observations, tandis que d'autres notent les problèmes qui sont liés au manque du temps pendant le cours et de la préparation du matériel approprié pour chaque niveau. La gestion de classe est aussi une des préoccupations des interrogés qui le trouvent difficile pour les apprenants turbulents et pensent que l'usage des TICE peut les déconcentrer au lieu de les aider. Il faut aussi noter la peur de la sécurité des données personnelles puisque les interrogés s'adressent aux mineurs de 10 à 12 ans, ainsi que la dépendance qui peut être provoqué d'une utilisation prolongée. Nous n'oublions pas que les apprenants vivent dans une époque où la technologie gouverne le monde dans tous les aspects de la vie.

Avant d'achever cette dernière question, il nous paraît aussi important de noter les paroles de trois interrogés qui incluent, selon nous, les préoccupations et les inquiétudes des enseignants.

I : « Les TICE n'ont pas de pouvoir magique, il s'agit d'un outil et pas d'un mode d'enseignement et comme tel il faut les traiter ». Comme nous avons analysé dans la première

partie de notre mémoire, les enseignants choisissent l'approche/ méthodologie qui leur convient le plus. Comme Annoot et Bertin (1997 :3) notent « *l'enseignant ne modifie pas son cours. En appui, il utilise des didacticiels pour illustrer une notion ou pour permettre aux étudiants de s'entraîner à la maîtrise des connaissances transmises* », ou encore « *sa fonction est de seconder l'Homme, de le stimuler, en aucun cas de le remplacer.* » (ibid p.30) Quant aux TICE, il s'agit d'un outil supplémentaire mais en même temps précieux pour l'enseignement.

2 : « *L'utilisation des TICE réclame trop de perte de temps si l'équipement n'est pas présent dans l'établissement (ce qui est fréquent). Mais je pense surtout s'ils doivent être utilisés sporadiquement car la tendance est à la réduction du temps passé devant les écrans pour les enfants et pas à leur augmentation. Il faut savoir s'appuyer en peu sur eux pour développer ensuite des jeux et d'autres activités loin des appareils électroniques.* » La perte de temps à cause de l'absence de l'équipement adéquat aux établissements scolaires est bien-sûr un problème majeur. De notre enquête (graphique n°21), il ne paraît pas cette absence d'équipement puisque la grande majorité dispose l'équipement nécessaire aux établissements scolaires. Évidemment, il y a encore du manque de matériel technologique dans quelques établissements, mais en tout cas, c'est une affaire du ministère de l'Éducation et du Gouvernement Hellénique.

3 : « *Je crains que l'utilisation continue des TICE ne crée une sorte d'aliénation du caractère et de la pensée critique des étudiants, comme par exemple la capacité de gérer une situation qui ne peut être résolue par la technologie et/ou pas l'intelligence artificielle.* » D'autre part, l'usage des outils numériques se fait par les enseignants eux-mêmes. Ils choisissent les outils et les ressources appropriés pour les apprenants et jugent quand et combien de temps ils y vont consacrer. Malheureusement, « *nous n'avons pas le pouvoir d'arrêter le numérique, nous devons composer avec.* »⁵¹

⁵¹ https://sbssa.enseigne.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/guide_integrer_le_numerique_dans_nos_pratiques_pedagogiques_annee_2015-2016_sur_site_nov_2016.pdf

III.2. Synthèse

En résumant, les résultats de notre enquête montrent que la majorité des enseignants sont favorables à l'utilisation des TICE dans le processus éducatif, tandis que les principaux inconvénients qu'ils observent sont liés aux problèmes techniques, au manque d'outils technologiques, de support technique ou de formation partielle. La grande majorité pense que l'utilisation des ressources numériques favorise le processus de l'enseignement et constitue un outil très utile pour l'apprentissage.

Nos conclusions sont confirmées par des recherches antérieures menées en Grèce auprès des enseignants de disciplines différentes (Tsilis, 2018; Raptis & Rapti, 2007; Fachantidis, Christoforou & Pneumatikos, 2004) ou à l'étranger (Matoussi & Simonneaux, 2008; Samira Reguragui et al, 2014) qui ont montré que les enseignants dans leur majorité sont positivement disposés à l'égard de l'utilisation des outils numériques dans l'enseignement malgré les défis et les problèmes qui doivent faire face.

Plus précisément, cette enquête montre que la majorité des enseignants sont favorables à l'introduction et à l'utilisation des TICE dans le processus éducatif, considérant que les outils numériques contribuent à l'amélioration des compétences linguistiques et à la préparation des élèves aux compétences numériques nécessaires au monde actuel. Selon eux, les TICE accroissent la motivation des apprenants et promeuvent l'auto-évaluation et l'autocorrection. L'accès au matériel facile à comprendre et à utiliser et l'accès à des ressources idéales pour la révision constituent des avantages très importants pour les enseignants.

Ces résultats sont confirmés premièrement par la recherche de Fachantidis, Christoforou & Pneumatikos (2004) qui a révélé que les enseignants ont une vision positive sur l'utilisation des TICE dans l'enseignement. Selon Athanasiou (2018), cette nouvelle méthode d'apprentissage (la combinaison du traditionnel et de la technologie) aide les élèves à mieux appréhender le sujet enseigné que la méthode traditionnelle. Du même, l'enquête de Tsilis (2018) a révélé que l'usage des outils numériques améliore les compétences numériques chez les apprenants. Selon Matoussi & Simonneaux (2008), l'autonomie et l'auto-évaluation constituent des avantages importants pour l'efficacité des TICE. Selon Amélie Duguet et Sophie Morlaix (2017), les enseignants sont convaincus que l'usage des outils numériques « facilite l'apprentissage » et « favorise la motivation et la réussite » des apprenants.

Ensuite, en ce qui concerne les inconvénients des ressources numériques dans l'enseignement, notre recherche a montré que les enseignants soutiennent que les désavantages les plus importants concernent l'insuffisance des horaires scolaires et la nécessité d'une solution rapide au cas d'une panne. Ensuite il y a la fatigue visuelle, la dépendance et les préoccupations liées sur la sécurité des données personnelles.

Ces constatations sont confirmées par Tsilis (2018), Beggs (2000), Brush et al. (2003), Lyons (2007), Dawson (2008) Matoussi & Simonneaux (2008), Oikonomou (2004) où les enseignants déclarent le manque du temps pour la préparation du cours et l'insuffisance des horaires scolaires. Un autre point négatif constitue l'absence ou l'insuffisance de l'équipement technologique aux établissements scolaires, un élément mentionné dans notre enquête ayant un pour sondage assez élevé. Aussi, les problèmes techniques se sont référés dans Oikonomou (2004) ainsi que le manque du personnel qualifié qui constituent des obstacles additionnels aux enseignants lorsqu'ils tentent d'utiliser la technologie dans le cadre de leur enseignement.

Par la suite nous voulons faire une remarque sur la résistance des enseignants en ce qui concerne l'intégration des ressources numériques dans la classe. Selon Karipidis et Prentzas (2005), cette résistance des enseignants, en particulier des plus âgés, à l'utilisation des TICE en classe rend difficile leur intégration efficace dans l'enseignement. Cet élément ne paraît pas dans l'analyse de notre questionnaire, ce qui montre le changement d'attitude des enseignants à l'égard de l'utilisation des technologies en classe.

Un élément qui mérite d'être souligné et qui doit faire l'objet des recherches plus approfondies est la gestion de la classe et plus particulièrement la gestion des élèves les plus turbulents. Selon les résultats de notre recherche, plusieurs enseignants (45% des répondants) considèrent la gestion de la classe comme un obstacle sérieux, qui les empêche d'utiliser les outils numériques dans le processus éducatif. Plus précisément, il serait intéressant une étude concernant l'utilisation des nouvelles technologies dans le processus éducatif en relation avec la gestion de la classe et de déterminer si le travail des enseignants devient effectivement plus difficile avec une intégration des TICE plus étendue. Quelles sont donc les stratégies que l'enseignant pourrait utiliser pour rendre le processus éducatif utilisant la technologie aussi efficace que la méthode traditionnelle ?

E. Conclusion

Dans ce mémoire, nous avons étudié l'insertion de la Technologie de l'Information et de la Communication en Education (TICE) aux écoles primaires helléniques et les perceptions des enseignants sur ce sujet. Nous avons analysé l'évolution de la technologie au fil des années, son introduction dans l'éducation en tant que matière autonome dans un premier temps, puis en tant qu'aide à d'autres matières ; par la suite nous avons fait référence aux outils numériques qui fonctionnent comme une aide au processus d'enseignement des langues étrangères pour arriver à l'introduction du français dans les écoles primaires helléniques. Ensuite, nous avons évoqué l'évolution des méthodes pédagogiques ainsi que la création du CECRL et le DigComp qui constituent un cadre unique et une base commune pour les langues étrangères et l'alphabétisation informatique. Enfin, nous avons parlé du nouveau rôle de l'enseignant à l'ère numérique, des nouveaux besoins des élèves et de la manière dont les enseignants, grâce à leur formation en technologie, peuvent les aider à mieux assimiler le cours et à les préparer pour l'avenir.

Dans la partie pratique, nous voulions, à part de la revue de littérature, savoir les perceptions des enseignants du FLE qui travaillent aux écoles primaires publiques et privées. Les résultats que nous avons recueillis, sont assez positifs. Premièrement, la plupart des interrogés ont suivi une formation spécifique aux TICE, soit optionnelle soit obligatoire et paraissent assez à l'aise concernant l'utilisation des outils numériques et des plateformes pour enrichir la manière d'enseignement et pour aider les apprenants à mieux assimiler le cours. Ils font l'usage des ressources numériques et le temps consacré à elles dépend chaque fois du sujet enseigné. Les enquêtés sont convaincus que l'utilisation et l'intégration des TICE contribuent à l'amélioration des compétences linguistiques et numériques chez les apprenants, ils reconnaissent les avantages et le potentiel de la technologie tout en restant prudents quant aux inconvénients de son utilisation.

En conclusion, les perceptions des enseignants concernant l'usage des outils numériques dans la classe de langues révèlent une tendance globalement positive, bien que nuancée par certains défis et résistances. La majorité des enseignants reconnaissent les avantages pédagogiques offerts par ces technologies, notamment en termes de diversité des ressources, d'interactivité accrue, et de personnalisation de l'apprentissage. Les outils numériques facilitent l'engagement des élèves, améliorent leur motivation et offrent des possibilités d'exposition authentique à la langue cible.

Cependant, plusieurs obstacles demeurent, notamment le manque de formation adéquate et continu pour les enseignants, l'inégalité d'accès aux technologies pour tous les élèves, et la surcharge de travail associée à l'intégration de ces outils. De plus, certains professeurs expriment des préoccupations quant à la dépendance excessive aux technologies, à la diminution des compétences de base en communication interpersonnelle et à la gestion de la classe.

Pour maximiser les bénéfices des outils numériques dans l'enseignement des langues, il est essentiel de fournir aux enseignants une formation continue et adaptée, d'assurer un accès équitable aux ressources technologiques, et de promouvoir un usage équilibré qui soutient à la fois les compétences numériques et traditionnelles. En fin de compte, l'intégration judicieuse des outils numériques peut enrichir l'expérience d'apprentissage des langues, à condition de surmonter les défis actuels par des stratégies éducatives bien pensées et inclusives.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά 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 χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

F. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ETRANGERES

- Annoot, E., & Bertin, J. (2008, February 3). *Intégration des nouvelles technologies pour l'apprentissage des langues*. <https://hal.science/hal-00232964>
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2010). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet*. Éditions des archives contemporaines. <https://hal.science/hal-01436588v1/document>
- Baude, A., & Cerutti, J. (2021). *Comment faire ? Un questionnaire en ligne*. Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque (JEFAR), Université Laval.
<https://www.jefar.ulaval.ca/sites/jefar.ulaval.ca/files/uploads/Devenir%20ChercheurE%20no7.pdf>
- Beggs, T. A. (2000). Influences and barriers to the adoption of instructional technology. Proceedings of Fifth Annual Mid-South Instructional Technology, Middle Tennessee State University, USA
- Berard, E. (2023). *L'approche actionnelle - Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* - www.coe.int. (n.d.). Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues (CECR). <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach>
- Brush, T., Glazewski, K., Rutowski, K., Berg, K., Stromfors, C., Van-Nest, M. H., Stock, L., & Sutton, J. (2003). Integrating technology in a field-based teacher training program: The PT3@ASU project. Education Technology and Research Development

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). (n.d.). Éduscol | Ministère
De L'Éducation Nationale Et De La Jeunesse | Direction Générale De
L'enseignement Scolaire. <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>

Cătălina, Ș. (2021). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle : une
démarche qui passe par le CECRL*. Questa Soft.
<https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1043436>

Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues :
apprendre, enseigner, évaluer. Unités des politiques linguistiques*, Strasbourg
Disponible sur : www.coe.int/lang-CECR.

Conseil de l'Europe, (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues :
apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux
descripteurs*.

Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues :
apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Strasbourg : Conseil de
l'Europe.

Claude, G. (2021, March 24). *Le questionnaire : définition, étapes, conseils et exemples*.
Scribbr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/questionnaire>

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de Français langue étrangère et seconde*. Clé international.

Damaskou, E. (2011). Attitudes et perceptions des enseignants face à la perspective du
remplacement du manuel par du matériel didactique puisé sur Internet : le cas des
enseignants de FLE en Grèce. *Synergies Sud-Est Européen*, (3).
https://gerflint.fr/Base/SE_europeen3/damaskou.pdf

- Dawson, V. (2008). *Use of information communication technology by early career science teachers in Western Australia*. International Journal of Science Education, 30(2).
- Deloy, A. (2020b). *L'intégration des TIC en classe de FLE : apports, limites et rôles. Le cas de l'Institut Français de Finlande*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02984179>
- DigComp. (n.d.). EU Science Hub. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en?prefLang=fr&etrans=fr
- Duguet, A., & Morlaix, S. (2017). Perception des TIC par les enseignants universitaires : l'exemple d'une université française. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 14(3), 5–16. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2017-v14n3-01>
- Germain, C., & Lancien, T. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire - didactique des langues étrangères*. CLE International.
- Guillot, C. (n.d.). *Portail pédagogique : numérique et enseignement - enseigner à l'ère numérique*. Copyright © Portail Pédagogique. <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/numerique-et-enseignement/bibliotheque/enseigner-a-l-ere-numerique-818318.kjsp>
- Hannachi, R. (2005, December 9). *Évolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentations des enseignants du premier degré*. <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01776251>
- Hidden, M. (2014). *Collection F: Pratiques D'Écriture - Apprendre à Rédiger En Langue Étrangère*. Hachette Français Langue Étrangère.
- Hidden, M. (2020). Écrit et méthode directe d'enseignement des langues : des innovations pédagogiques ? *Documents Pour L'histoire Du Français Langue Étrangère Ou Seconde*, 64–65. <https://doi.org/10.4000/dhfles.7471>
- Ivan, M. (2006). La methode Structuro-Global Audio-Visuelle. *Dialogos*. <https://www.dialogos.rei.ase.ro/dia14.html>

- Kaga, E. (2003). *European Language Portfolio*.
https://www.ecml.at/Portals/1/ELP_Portfolios/4800da57-a966-4507-9e9e-8950d2ea84b4.pdf?ver=2011-09-13-141432-697
- L'Agence des usages. (n.d.). <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/langues-etranangeres-pourquoi-utiliser-les-tice.html>
- Larousse, É. (n.d.). *Définitions : numérique - Dictionnaire de français Larousse*.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/num%C3%A9rique/55253>
- Larousse, É. (n.d.). *Définitions : outil - Dictionnaire de français Larousse*.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/outil/56934>
- Lyons, T. (2007). *The Professional development, resource and support needs of rural and urban ICT teachers*. Australian Educational Computing,
- Matoussi, F., & Simonneaux, L. (2008). *Attitudes des enseignants face à l'intégration des TIC. Cas de l'enseignement secondaire tunisien*. <https://isdml.univ-tln.fr/PDF/isdml32/isdml32-matoussi.pdf>
- Office Québécois de la langue française. (2004). *Définitions : natif numérique*.
<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8358516/natif-numerique>
- Ollivier, Ch. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Projet e-lang "Vers une littératie numérique pour l'enseignement-apprentissage des langues". Centre Européen pour les Langues Vivantes, Graz, <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf>
- Petitjean, P. (2016). *Intégrer les TICE dans les pratiques pédagogiques*.
https://sbssa.enseigne.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/guide_integrer_le_numerique_dans_nos_pratiques_pedagogiques_annee_2015-2016_sur_site_nov_2016.pdf

- Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius. *Prospects*, 23(1–2), 173–196.
<https://doi.org/10.1007/bf02195034>
- Plateforme nationale pour la recherche sur la fin de vie. (n.d.). *Recherche qualitative ou quantitative ?* Plateforme Nationale Pour La Recherche Sur La Fin De Vie.
<https://www.plateforme-recherche-findevie.fr/recherche-qualitative-ou-quantitative>
- Pross, N. (2007). *L'Agence des usages*. (n.d.). <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/langues-etrangees-pourquoi-utiliser-les-tice.html>
- Puren, C. (1987). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan-CLE international. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>
- Puren, C. (2009). *Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ?* Site De Didactique Des Langues-cultures. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009a/>
- Reguragui, S., Alami, I. E. O. E., & Raghay, K. (2014). Les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration des TIC. *The Journal of Quality in Education*, 5(5BIS), 8.
<https://doi.org/10.37870/jogie.v5i5bis.17>
- Robert, J.-P. (2003). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Éditions Ophrys.
- Salès-Wuillemin, E. (2006). *Méthodologie de l'enquête*. <https://shs.hal.science/halshs-00903244/>
- Seara, A. R. (2001). *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu' à nos jours*. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016713>
- Stanca, A. (n.d.). *Les nouvelles technologies et l'apprentissage des langues Alexandra* -
https://litere.uvt.ro/litere-old/vechi/documente_pdf/aticole/BELRom/AStanca.pdf

Stoean, C.-Ș. (2006). *La méthode traditionnelle.*

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477426/mod_resource/content/2/04_Stoean
-MT_revue_Dialogues.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477426/mod_resource/content/2/04_Stoean-MT_revue_Dialogues.pdf)

G. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES GRECQUES

- University of Crete Library. (n.d.). *Ανέμη - Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Νεοελληνικών Σπουδών - Μεγάλη Διδακτική / Ιωάννου Αμώς Κομενίου, ελληνική μετάφρασις υπό Δημ. Ιωαννίδου Ολυμπίου*. <https://tinyurl.com/38yvbwsd>
- Αθανασίου (2018). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, <https://tinyurl.com/mutyav84>
- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γαλλικής Γλώσσας. (2007). Διαθέσιμο μέσω: http://ebooks.edu.gr/info/cps/15aps_Galikon.pdf
- Διαδικασία προμήθειας Βιβλίων Γαλλικής και Γερμανικής Γλώσσας για τις Ε' και ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου κατά το σχολικό έτος 2023-2024. (2023). In *Minedu*. <https://tinyurl.com/3m8y958d>
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2016). In *ΦΕΚ* (No. 2871). <https://tinyurl.com/tyrhv75>
- Η θεωρητική βάση του ΕΠΣ-ζγ: 2. Δομικά χαρακτηριστικά Προγράμματος*. (n.d.). <https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/book/view.php?id=659&chapterid=4>
- Η συντελεστική θεωρία του Σκίνερ*. (n.d.). <https://paroutsas.jmc.gr/counsel/skinner.html>
- Καριπίδης, Ν. (2013). Εμπόδια και προβλήματα στην προσπάθεια χρήσης ΤΠΕ για τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων. In <http://synedrio.pekap.gr>. <http://synedrio.pekap.gr/praktika/7o/ergasies/10Karipidis.pdf>
- Κομένιος —Ο Πρωτεργάτης της Σύγχρονης Εκπαίδευσης — ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ της Σκοπιάς. (n.d.). WOL. <https://wol.jw.org/el/wol/d/r11/lp-g/101999326>
- Κόμης, Β. (2019). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών. *upatras eclass | Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πλ. . .* (n.d.). <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1441/>

- Κοτσιφάκος, Ε. (2007). *Παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνιών*. <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1341/2/1341.pdf>
- Προβολή του Βιβλιογραφική Ανασκόπηση των Παραγόντων που επηρεάζουν την Επιτυχή Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.* (n.d.).
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4251/4178>
- Οικονόμου, Κ. (2013). *Τ.Π.Ε. και διδασκαλία ξένων γλωσσών: Ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές* (Τεύχος 9). Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.
<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos9/OIKONOMOU.pdf>
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2017). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Vol. Α*. OpenLine.
- Τσίλης, Δ. (2018). *Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική χρησιμότητα και την παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)*.
<https://apothesis.eap.gr/archive/item/147333>
- Φαχαντίδης, Ν., Χριστοφόρου, Β., & Πνευματικός, Α. (2004). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών μετά τη βασική τεχνολογική επιμόρφωση. Paper presented at the 4ο Πανελλήνιο Συνεδρίο με διεθνή συμμετοχή Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 29 Σεπτεμβρίου 3 Οκτωβρίου 2004. <https://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe30.pdf>

H. SITOGRAPHIE

<https://ifprofs.org/>

<https://www.france-education-international.fr/>

<https://www.youtube.com/>

<https://www.tv5monde.com/>

<https://classroom.google.com/>

<https://el.padlet.com/>

<https://www.leplaisirdapprendre.com/>

<https://eclass.sch.gr/>

[https://auth.e-me.edu.gr/?eme=https://e-me.edu.gr/&cause=no-
token&eat=fd1f05d746f0831ce28905979bcdd362](https://auth.e-me.edu.gr/?eme=https://e-me.edu.gr/&cause=no-token&eat=fd1f05d746f0831ce28905979bcdd362)

<https://www.liveworksheets.com/>

<https://kahoot.com/>

<https://wordwall.net>

<https://www.quizalize.com>

<https://skribbl.io>

<https://www.facebook.com>

<https://www.instagram.com>

<https://e-pimorfosi.cti.gr/anakoinoseis/45-pistopoiisi/478-ypovoli-aitisewn-a-epipedou>

<https://e-pimorfosi.cti.gr/pliροφοries/gia-to-b1>

<https://e-pimorfosi.cti.gr/pliροφοries/gia-to-b2>

ANNEXE : QUESTIONNAIRE

Le questionnaire ci-dessous fait partie d'une enquête menée dans le cadre de mon Master 2 à l'Université Ouverte Hellénique. Son objectif est de recueillir les opinions des enseignants de FLE à l'école primaire hellénique concernant l'utilisation des outils numériques en classe et leur impact sur l'apprentissage. Je vous assure que les réponses seront utilisées à des fins scientifiques, et votre anonymat sera préservé. Merci d'avance pour votre aide et votre participation.

Adamantia Palavidou

Partie I: Informations personnelles

1. Indiquez votre sexe
 - ☐ homme
 - ☐ femme
 - ☐ Je ne souhaite pas le préciser
2. Tranche d'âge
 - ☐ 23-35
 - ☐ 36-45
 - ☐ 46-55
 - ☐ < 56
3. Vous travaillez.....
 - ☐ au secteur public
 - ☐ au secteur privé
4. Vous êtes....
 - ☐ enseignant-e à CDI (titulaire)
 - ☐ enseignant-e à CDD (vacataire)

5. Précisez votre niveau d'études

- ☐ diplôme universitaire
- ☐ diplôme de troisième cycle (master)
- ☐ doctorat

6. Précisez le lieu de l'établissement scolaire où vous enseignez.

7. Années de service

- ☐ >5
- ☐ 6-10
- ☐ 11-15
- ☐ 16-20
- ☐ 21-25
- ☐ <26

Partie 2: Les TICE dans l'éducation du FLE

8. Avez-vous suivi une formation spécifique pour intégrer les TICE dans votre enseignement du FLE ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

9. Quelle était la nature de votre formation aux Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICE) ?

- ☐ Formation obligatoire
- ☐ Formation optionnelle
- ☐ Formation organisée par un (e) conseiller (ère) scolaire
- ☐ Formation TICE - Niveau A
- ☐ Formation TICE - Niveau B1
- ☐ Formation TICE - Niveau B2
- ☐ Aucune formation
- ☐ Autre

10. Êtes-vous familiers avec l'utilisation des TICE ? (Choisissez une seule réponse)

- ☐ oui
- ☐ non
- ☐ pas beaucoup

11. Depuis combien de temps utilisez-vous les TICE dans votre enseignement du FLE ?

- ☐ Moins d'un an
- ☐ 1 à 2 ans, surtout à cause de l'enseignement à distance obligatoire en raison du Covid
- ☐ 3 à 5 ans
- ☐ 6 à 10 ans
- ☐ Plus de 10 ans
- ☐ Occasionnellement, sans durée précise
- ☐ Je n'utilise pas les TICE dans mon enseignement du FLE

12. Parmi ces ressources (outils numériques/sites/plateformes TICE), lesquelles connaissez-vous ?

	Oui	Non
TV5 monde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kahoot!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liveworksheets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wordwall	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quizalize	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mentimeter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Padlet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flippizz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skribbl.io	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Le plaisir d'apprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Genially	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Google classroom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammarly	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
YouTube	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E-class	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E-me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IF profs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lumni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le point du FLE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RFI savoir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
France Éducation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Les utilisez-vous dans la classe du FLE ? (Choisissez une seule réponse)

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je voudrais les utiliser mais je ne dispose pas d'équipement adéquat.

14. À quelle fréquence utilisez-vous des technologies numériques dans votre enseignement du FLE ?

- ☐ chaque fois
- ☐ souvent
- ☐ rarement
- ☐ jamais

15. Combien de temps consacrez-vous pendant le cours aux TICE (vidéo, plateformes, activités numériques etc.) ?

- ☐ jusqu' à 15 minutes
- ☐ une demi-heure

- ça dépend du sujet enseigné
- quelquefois pendant l'année scolaire
- jamais

16. Pouvez-vous donner des exemples spécifiques d'outils ou de ressources TICE que vous utilisez fréquemment pour soutenir l'enseignement du FLE?

17. Quel manuel vous utilisez dans la classe ?

- J'aime 1 - J'aime 2, éditions CLÉ INTERNATIONAL - LIVRE OUVERT
- Sésame 1 - Sésame 2, éditions HACHETTE
- Ulysse à Paris 1 - Ulysse à Paris 2, éditions LIVRE OUVERT
- Nouveau jus d'orange 1 - Nouveau jus d'orange 2, éditions CLÉ INTERNATIONAL - LIVRE OUVERT
- Zig Zag 1 - Zig Zag 2, éditions CLÉ INTERNATIONAL - LIVRE OUVERT
- Autre

18. Le manuel choisi dispose-t-il d'un support numérique ? (Choisissez une seule réponse)

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

19. L'utilisez-vous pendant le cours ? (Choisissez une seule réponse)

- Oui
- Non
- Quelquefois

20. Dans quelle mesure croyez-vous que l'utilisation des TICE (ressources ou support numérique de votre manuel) peut contribuer à améliorer les compétences linguistiques des élèves en FLE ?

- ☐ Je suis très convaincu(e)
- ☐ Je suis assez convaincu(e)
- ☐ Je suis très peu convaincu(e)
- ☐ Je ne suis pas du tout convaincu(e)
- ☐ Je suis plutôt neutre

21. Pensez-vous que l'intégration des TICE est essentielle pour préparer les élèves aux compétences numériques nécessaires dans le monde actuel ?

- ☐ Je suis très convaincu(e)
- ☐ Je suis assez convaincu(e)
- ☐ Je suis très peu convaincu(e)
- ☐ Je ne suis pas du tout convaincu(e)
- ☐ Je suis plutôt neutre

22. Au sein de votre établissement, disposez-vous de l'équipement requis pour l'enseignement à l'aide des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) ?

- ☐ Oui, nous disposons de l'équipement nécessaire.
- ☐ Partiellement, certains équipements sont disponibles.
- ☐ Non, nous ne disposons pas d'équipement requis.
- ☐ Je ne suis pas sûr(e) de l'équipement actuel.
- ☐ L'équipement est souvent en panne ou obsolète.
- ☐ Nous disposons d'équipement, mais son utilisation est limitée.
- ☐ Nous avons un accès limité à Internet pour l'utilisation des TICE.

23. Sur une échelle de 1 à 5, où 1 signifie "pas du tout important" et 5 "très important", quels sont, selon vous, les avantages des TICE dans la classe du FLE ?

- ☐ accroître la motivation des élèves
- ☐ contribuer aux objectifs éducatifs
- ☐ promouvoir l'apprentissage collectif
- ☐ promouvoir l'autocorrection et l'auto-évaluation
- ☐ accès au matériel facile à comprendre et à utiliser
- ☐ mieux appréhender les objectifs langagiers
- ☐ accès à des ressources idéales pour la révision
- ☐ préparer les élèves pour l'avenir

24. Sur une échelle de 1 à 5, où 1 signifie "pas du tout important" et 5 "très important", quels sont, selon vous, les inconvénients des TICE dans la classe du FLE ?

- ☐ causer de fatigue visuelle
- ☐ dépendance
- ☐ détourner l'attention des élèves de l'objectif pédagogique
- ☐ des préoccupations liées à la sécurité des données et à la confidentialité
- ☐ horaires scolaires insuffisantes
- ☐ complexité des logiciels
- ☐ nécessité d'une solution rapide en cas de panne

25. D'après vous, l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) favorise-t-elle ou perturbe-t-elle l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) ?

- ☐ Favorise fortement
- ☐ Favorise
- ☐ Neutre
- ☐ Perturbe
- ☐ Perturbe fortement
- ☐ Pas d'opinion

26. Quels sont, selon vous, les principaux obstacles à une utilisation plus étendue des TICE dans l'enseignement du FLE ? (plusieurs réponses sont possibles)

- ☐ absence de formation continue des enseignants
- ☐ formation partielle, pas adaptée aux vrais besoins des enseignants
- ☐ manque de support technique
- ☐ manque d'équipement nécessaire en classe du FLE
- ☐ problèmes techniques (connexion lente, sites Web inaccessibles...)
- ☐ insuffisance de matériel pédagogique lié aux TICE
- ☐ beaucoup de temps de préparation
- ☐ gestion de la classe (bruit, élèves turbulents...)
- ☐ peur de la technologie
- ☐ Autre

27. Avant d'achever ce questionnaire, avez-vous des préoccupations spécifiques liées à l'utilisation des TICE ?

Je vous remercie d'avoir répondu à mon questionnaire et pour votre aide précieuse dans la réalisation de la partie pratique de mon mémoire de master 2.