



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Διδακτικής
της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας**

Διπλωματική Εργασία

**« L'enseignement synchrone et asynchrone du français langue
étrangère à l'école primaire hellénique : un nouveau défi
éducatif »**

Στυλιανή Φραγκιουδάκη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αθηνά Βαρσαμίδου

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2021

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



**« L'enseignement synchrone et asynchrone du français langue
étrangère à l'école primaire hellénique : un nouveau défi
éducatif »**

Στυλιανή Φραγκιουδάκη

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Αθηνά Βαρσαμίδου

Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Θεοδώρα Λεονταρίδου

Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2021

À ma famille et à Aris

Remerciements

Je voudrais remercier de tout mon cœur ma directrice de recherche, madame Varsamidou Athina, dont la patience et les conseils m'ont été précieux au cours de la réalisation de cette recherche. Je voudrais aussi remercier Madame Leontaridou Théodora, membre du jury, qui avait la gentillesse de lire et d'évaluer ce mémoire. Un grand merci à tous les collègues qui ont accepté de participer à ma recherche en partageant leurs perceptions, contribuant ainsi de manière définitive au recueil de données, sans la contribution desquels cette recherche serait impossible. Enfin, je tiens à exprimer ma gratitude à ma famille, ainsi qu'à Aris qui m'ont soutenue tout au long de ce travail.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα της παρούσης διπλωματικής εργασίας είναι η εξ αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση της γαλλικής γλώσσας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Το ερέθισμα για την επιλογή αυτού του θέματος μας δόθηκε από τις συνθήκες υγειονομικής κρίσης που βιώσαμε τον τελευταίο ενάμιση χρόνο οι οποίες επηρέασαν όλους τους τομείς της ζωής μας μεταξύ των οποίων και τον τομέα του επαγγέλματός μας που είναι η εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, διδάσκουμε τα γαλλικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα στο ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο από το 2013.

Οι συνθήκες εκπαίδευσης των γαλλικών στο ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο μας απασχολούσαν όμως και πριν την πανδημία. Συγκεκριμένα, μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε με ποιους τρόπους το μάθημα των γαλλικών θα γίνει όσο το δυνατόν πιο ευχάριστο, δημιουργικό και παραγωγικό για τους μικρούς μας μαθητές. Από την εμπειρία μας διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά αγαπούν τα γαλλικά όταν τα βλέπουν σαν παιχνίδι. Στη συνέχεια σκεφτήκαμε τη διαδικασία την οποία θα ακολουθούσαμε για να παρουσιάσουμε το μάθημα των γαλλικών ως παιχνίδι. Η πρώτη ιδέα που μας ήρθε στο μυαλό ήταν να το συνδυάσουμε με τη χρήση των νέων τεχνολογιών οι οποίες μας προσφέρουν μια ευρεία γκάμα λογισμικών εκμάθησης του λεξιλογίου, της γραμματικής, της προφοράς, της ορθογραφίας και του πολιτισμού με παιγνιώδη μορφή. Ο λόγος που αμέσως σκεφτήκαμε τη χρήση των νέων τεχνολογιών είναι ότι η νέα γενιά των μαθητών μας είναι απόλυτα εξοικειωμένη με αυτές. Δε ξεχνάμε βέβαια και την παραδοσιακή μορφή παιχνιδιού μέσα στην τάξη με οπτικοακουστικές και κινητικές διαδραστικές δραστηριότητες.

Δύο είναι λοιπόν τα κίνητρα που μας οδήγησαν στη συγγραφή αυτού του θέματος για τη διπλωματική μας εργασία. Αφενός το γεγονός ότι οι μαθητές μας αγαπούν πολύ την τεχνολογία και αφετέρου οι συνθήκες της πανδημίας που δε μας άφησαν άλλο περιθώριο να πραγματοποιήσουμε το μάθημα μας σε συνθήκες καραντίνας παρά μόνο με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Στην εργασία αυτή θα κάνουμε μια μικρή ιστορική αναδρομή σε σχέση με τις συνθήκες χρήσης νέων τεχνολογιών στα σχολεία τα τελευταία χρόνια με τη βοήθεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και στη συνέχεια θα περάσουμε στην έρευνα μας που θα αφορά την εξ αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία των γαλλικών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο με τη χρήση της τεχνολογίας. Κίνητρα, επιτεύγματα αλλά και δυσκολίες και εμπόδια θα συζητηθούν σε μια ευρεία γκάμα ερωτημάτων που απευθύνθηκαν στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της γαλλικής γλώσσας στο δημοτικό

σχολείο η οποία θα περιλαμβάνει και ερωτήσεις γέφυρας της προηγούμενης κατάστασης στην εκπαίδευση πριν από την πανδημία σε σχέση με τη σημερινή.

Λέξεις-κλειδιά: σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γαλλική ως ξένη γλώσσα, νέες τεχνολογίες, ψηφιακές πλατφόρμες, διαδραστικά εργαλεία, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, ικανότητες μαθητών

RESUME

Le sujet du présent mémoire est l'enseignement synchrone et asynchrone du français langue étrangère à l'école primaire hellénique. Le stimulus qui nous a incité à choisir ce sujet est dû aux conditions de crise sanitaire dans lesquelles nous vivons les 18 derniers mois. Ces conditions ont affecté tous les domaines de notre vie notre métier inclus, celui d'enseignante. Nous enseignons le français langue étrangère à l'école primaire publique hellénique depuis 2013.

Pourtant, les conditions d'enseignement du français à l'école primaire hellénique étaient notre préoccupation bien avant la pandémie. Pour devenir plus précis, nous étions intéressés à rechercher par quels moyens le cours du français pourrait devenir plus agréable, créatif et productif pour nos petits élèves. De notre expérience, nous avons constaté que les enfants aiment le français quand ils le voient comme un jeu. Par la suite, nous avons pensé à la procédure que nous pourrions mettre en œuvre pour rendre le cours de français plus agréable. La première idée qui nous est venue en tête était d'intégrer au cours l'usage des nouvelles technologies avec une vaste gamme de logiciels d'apprentissage du vocabulaire, de la grammaire, de la prononciation, de l'orthographe et de la civilisation sous une forme ludique. La raison pour laquelle nous avons directement pensé à l'usage des nouvelles technologies est le fait que la nouvelle génération de nos élèves est très familiarisée avec elles. N'oublions pas bien sûr le jeu traditionnel en classe avec des activités interactives audiovisuelles et kinesthésiques.

Deux stimuli nous ont conduit du coup à choisir ce sujet pour la recherche de notre mémoire. D'une part, le fait que nos élèves aiment beaucoup la technologie et d'autre part que les conditions de la pandémie nous ont obligés de faire notre cours exclusivement par le biais des nouvelles technologies lors des confinements sévères. Dans ce mémoire, nous allons faire une petite rétrospection relative à l'usage des nouvelles technologies à l'école les dernières années à l'aide de la revue de littérature et par la suite nous allons passer à notre corps de recherche qui est l'enseignement synchrone et asynchrone du français l'école primaire hellénique par le biais de la technologie. Des motifs, des accomplissements mais aussi des difficultés et des obstacles seront discutés à travers une vaste gamme de questions qui seront adressées à des enseignants actifs du français langue étrangère l'école primaire. Cette gamme de questions inclut aussi celles qui serviront de pont entre la situation antérieure à la pandémie et la situation que nous vivons aujourd'hui.

Mots clés : enseignement à distance synchrone et asynchrone, français langue étrangère, nouvelles technologies, plateformes et outils numériques, avantages, inconvénients, objectifs, compétences

ABSTRACT

The subject of the present diplomatic work is The Synchronous and Asynchronous Distance Education of the French Language in the Hellenic Primary School. The motive for choosing this subject is inspired by the conditions of hygienic crisis that experienced all of us this last year and a half and which affected all the domains of our life amongst them our teaching profession as well. In particular, we teach French as a foreign language in the Greek primary public school since 2013.

To be honest, the conditions of education of the French language were our preoccupation before the pandemic crisis. We were very interested in how we are going to make our lessons more pleasant, creative and productive for our pupils. Through our experience we came to the conclusion that our younger students love their French course when it is presented to them as a game. Afterwards, we thought about the procedure that we would follow in order to present French course as a game. The first idea we came up with was to combine French teaching with the use of new technologies which offer to us a vast variety of logistics to learn vocabulary, grammar, pronunciation, dictation and culture in a playful way. The reason why we thought about the use of new technologies was the fact that our student are more familiarized with them. Of course, we must not forget the traditional way of gaming through audiovisual and interactive activities which embrace also movement.

Therefore, we have two motives which lead us to choose this topic for our diplomatic work. The first one is that our student are fond of new technologies and secondly that the conditions of the pandemic crisis in confinement have obliged us to teach the French Language only with the assistance of them. In our diplomatic work, we are going to make a small retrospective of the use of new technologies in schools the past years through bibliographic references and afterwards we will proceed to the main part of our work that is our research. Motives, achievements as well as difficulties and obstacles will be discussed through a large variety of questions that were addressed to acting French teachers in the primary school that will include also questions about the situation before the pandemic crisis in order to build a bridge between the before and the after.

Key words: synchronous and asynchronous distance education, French as a foreign language, new technologies, digital platforms, interactive tools, advantages, disadvantages, educational targets, pupil's abilities

TABLE DE MATIERES

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	vi
RESUME.....	viii
ABSTRACT.....	x
INDEX DES DIAGRAMMES	xiii
INDEX DES TABLEAUX	xiv
LISTE DES ABBREVIATIONS	xv
INTRODUCTION	1
PARTIE I : LA PARTIE THEORIQUE.....	2
I.1. Cadre conceptuel et théorique	2
I.2. L'enseignement à distance-définitions	4
I.3. L'enseignement à distance-des enjeux spécifiques	4
I.4. Les nouvelles technologies au service de l'enseignement.....	7
I.5. Des contraintes à l'égard de l'utilisation des TICE en classe	8
I.6. Les dispositifs numériques à l'école primaire	11
I.7. Les tablettes, un outil primordial de la classe mobile ?	13
I.8. Les instituteurs sont-ils prêts à enseigner à l'aide des TICE ?	15
I.9. Introduction de nouvelles pratiques pédagogiques	16
I.10. Développement de nouvelles compétences des enseignants	16
I.11. L'enseignement des langues en ligne	18
I.12. Les potentialités d'un apprentissage en ligne.....	20
I.13. L'enseignement créatif du français en ligne	22
I.14. L'éducation scolaire hellénique à distance	23
I.15. La réalité éducative grecque lors de la crise sanitaire.....	26
PARTIE II : LA PARTIE EMPIRIQUE	31
II.1. Problématique de la recherche	31
II.2. Type de recherche et outil du recueil de données	31
II.3. Objectifs et hypothèse de la recherche	32
I.4. Méthodologie de la recherche	33
I.5. Présentation des questions de la recherche	33
I.6. Conditions du déroulement de la recherche	35

I.7. Contraintes et limites de la recherche	35
PARTIE III : RESULTATS	36
III.1. Synthèse des résultats	36
III.2. Interprétation des résultats	63
III.3. Limites et contraintes	68
III.4. Propositions et discussions	69
CONCLUSION	69
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET SITOGRAPHIQUES	72
ANNEXE 1 : Transcription des entretiens	78
ANNEXE 2 : Réponses repertoriées par question.....	171
ATTESTATION D'AUTHENTICITE	213

INDEX DES DIAGRAMMES

Diagramme 1. Sexe de l'échantillon.....	36
Diagramme 2. Age de l'échantillon	36
Diagramme 3. Répartition de l'échantillon à l'école publique et privée.....	37
Diagramme 4. Années de service	37
Diagramme 5. Niveau d'études.....	38
Diagramme 6. Formation à distance avant le confinement	41
Diagramme 7. Enseignement à distance avant le confinement.....	42
Diagramme 8. Enseignants qui connaissent la « classe mobile ».....	44
Diagramme 9. Avantages versus inconvénients de l'enseignement à distance	45
Diagramme 10. Modes pratiqués de l'enseignement à distance	49
Diagramme 11. Enseignants qui ont utilisé d'autres plateformes numériques	50
Diagramme 12. Enseignants qui ont utilisé des outils numériques	51
Diagramme 13. Enseignants qui ont rencontré des difficultés.....	53
Diagramme 14. Compétences qui correspondent aux objectifs fixés.....	56
Diagramme 15. Enseignants qui connaissent la « classe inversée ».....	57
Diagramme 16. Opinions à l'égard de la « classe inversée ».....	57
Diagramme 17. Enseignants qui ont pratiqué « la classe inversée ».....	58
Diagramme 18. Participation aux programmes coopératifs.....	60
Diagramme 19. Répartition à l'égard des programmes coopératifs	60

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1. Données démographiques des enseignants.....	40
Tableau 2. Type de formation suivie avant le confinement	42
Tableau 3. Raisons pour avoir pratiqué l'enseignement à distance avant la crise	43
Tableau 4. Equipement des élèves en classe réelle et virtuelle.....	45
Tableau 5. Avantages de l'enseignement à distance	46
Tableau 6. Inconvénients de l'enseignement à distance.....	48
Tableau 7. Plateformes numériques utilisées pendant le confinement.....	50
Tableau 8. Outils numériques utilisés pendant le confinement	52
Tableau 9. Difficultés rencontrées lors de l'enseignement à distance.....	54
Tableau 10. Compétences développées des apprenants	56
Tableau 11. Représentations des enseignants à l'égard de la « classe inversée »	59
Tableau 12. Expériences des collègues à l'égard des programmes coopératifs.....	62

LISTE DES ABBREVIATIONS

TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
FLE	Français langue étrangère

Introduction

L'éducation à distance synchrone et asynchrone est devenue une nécessité au cours des dix-huit derniers mois vu les mesures que le gouvernement grec a été obligé de prendre pour protéger la santé des citoyens. La fermeture des écoles et des universités, ainsi que le confinement obligatoire des enseignants et des apprenants en mars, en avril, en novembre, en décembre 2020, en mars et en avril 2021 à cause de la pandémie du coronavirus, n'a pas eu de précédent. L'enseignement de toutes les matières scolaires dans les deux degrés de l'enseignement, celui du français langue étrangère inclus, par le biais de l'ordinateur et des plateformes numériques s'avère être plus que jamais l'enjeu actuel de la politique éducative grecque. Cette politique vise à aider les apprenants à continuer leur apprentissage à travers des stimuli qui leur permettent de garder le moral, d'être impliqués activement au cours et de développer leurs compétences générales, communicatives et langagières. Dans ce cadre de circonstances exceptionnelles, nous, en tant que chercheurs, nous nous pencherons sur les nouvelles pratiques pédagogiques que sont invités à mettre en place les enseignants de français langue étrangère, ainsi que sur les difficultés auxquelles seront confrontés enseignants et apprenants de cette langue étrangère dans le premier degré de l'enseignement public, celui de l'école primaire. Nous allons examiner quelles compétences seront mises en œuvre par les apprenants, quels objectifs seront fixés par les enseignants, quels dispositifs, méthodes et moyens d'apprentissage seront les plus convenables pour faire face aux défis de l'ère numérique qui s'ouvre devant nous.

Problématique de la recherche

A part les conditions d'urgence actuelles, le point de départ de notre recherche repose aussi sur deux constatations. D'une part le fait que nos jeunes élèves aujourd'hui naissent, puis travaillent à l'aide d'Internet sur leur ordinateur, tablette ou portable (Barchechath & Magli & Winkin, 2006), et de l'autre, que l'on parle de plus en plus du concept de *e-learning* ces dernières années (Berger, 2015). Le laboratoire de soutien à l'enseignement télématique (Université de Liège, 2001) définit le *e-learning* : « *apprentissage en ligne centré sur le développement de compétences par l'apprenant et structuré par les interactions avec son tuteur et ses pairs* ». Aujourd'hui, nous côtoyons une génération d'enfants qui sont nés avec la technologie numérique et qui l'utilisent tous les jours. Ils regardent tout le temps l'écran de leur portable, ils accomplissent de nombreuses tâches dans la vie quotidienne et ils communiquent partout dans le monde à l'aide des réseaux sociaux (Lagrange, 2014). La

problématique qui nous préoccupe alors est la suivante : Les apprenants et les enseignants d'aujourd'hui peuvent-ils coopérer de manière harmonique dans cette période particulière, vu qu'ils représentent deux générations différentes ? Les instituteurs sont-ils prêts à préparer le cours pour leurs élèves exclusivement à l'aide des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement ? Les perceptions des enseignants en ce qui concerne leur expérience sur le terrain didactique avec les élèves de la nouvelle génération sont des facteurs qui influencent l'enseignement/apprentissage à distance pour l'école primaire hellénique et elles seront examinées tout au long de notre mémoire.

Objectifs et hypothèse de départ

Les technologies numériques sont ancrées dans l'éducation il y a déjà quelques années (Henri & Baque (2003). Les récentes instructions du Ministère de l'Education Nationale démontrent l'évolution inévitable vers une meilleure prise en compte du travail autonome de l'élève, de la transdisciplinarité et de la mise en situation de création et de recherche (Filis, 2016). Le Conseil de l'Europe (2018) entend l'apprentissage électronique comme « *l'utilisation de nouvelles technologies multimédias pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services* ». La crise sanitaire actuelle vient privilégier le numérique vu que pendant les périodes de confinement sévère, les enseignants assurent exclusivement en ligne la continuité pédagogique des apprenants (Saggou, 2020). L'objectif de notre mémoire consiste à faire une recherche sur le terrain éducatif du primaire hellénique pour vérifier deux hypothèses. Premièrement, si les instituteurs du FLE peuvent suivre de près cette époque numérique qui évolue constamment et deuxièmement, si l'enseignement synchrone et asynchrone du français peut concurrencer l'enseignement présentiel et développer aussi efficacement les compétences générales, communicatives et langagières de nos apprenants. Notre recherche s'effectuera non pas seulement dans le cadre du curriculum prescrit par le Ministère National de l'Education mais aussi dans le cadre précis et détaillé d'un curriculum basé sur le contrat d'apprentissage fixé entre les enseignants et les apprenants et pratiqué lors des confinements sévères dus à la crise sanitaire. Dans le cadre du savoir, du savoir-être et du savoir-faire, il s'agit d'étudier si nos élèves deviennent plus autonomes et ouverts à l'esprit de collaboration et de partage de connaissances et s'ils prennent plus de risques dans cette nouvelle situation

d'apprentissage. Notre hypothèse de départ s'appuie sur la conviction que dans une perspective générale la communauté éducative est prête à essayer de faire ce pas en avant.

Partie I. Partie théorique

I.1. Cadre conceptuel et théorique

Comme le notent Béziat & Villemonteix (2007), par nature, l'informatique et les technologies numériques sont à la fois un ensemble de savoirs, un objet d'enseignement à didactiser, et une instrumentation des disciplines et des apprentissages (un outil). Analyser le rôle des nouvelles technologies dans le cadre de l'école et particulièrement sous ces conditions spéciales justifie la prise en compte de ces trois pôles dans un processus qui distingue l'objet d'enseignement de l'outil pour apprendre à distance le français langue étrangère. Dans cette perspective, l'approche par compétences, qui trouve sa mission sur le terrain surtout dans une formation des élèves à l'outil, devient insuffisante pour affronter l'ensemble des exigences liées à une éducation au monde informatisé dans lequel les petits élèves et leurs enseignants sont appelés à collaborer (ensemble de savoirs) (idem). L'école primaire n'est pas un établissement et n'a aucune marge de manœuvre financière ou organisationnelle. Ce sont les municipalités qui pourvoient aux besoins des écoles en manuels scolaires, ainsi que de leurs premières versions numériques. En Grèce comme en France, le système de décision ne dépend pas du directeur de l'école et les choix d'équipement sont déterminés par un cahier des charges auquel les enseignants ne sont associés que de façon secondaire (Journal du gouvernement grec, 2016). Sauf le manque d'équipement nécessaire pour réaliser l'apprentissage à distance, l'action pédagogique des enseignants de français langue étrangère présente des enjeux liés aux savoirs fondamentaux des élèves du primaire. Ainsi, toute nouveauté dans l'action de l'enseignant même d'une deuxième langue étrangère, doit être perçue comme étant à leur service (Institut Pédagogique, 2007). En France, les pratiques scolaires sont bien légitimées par les inspecteurs de l'éducation nationale, garants de leur conformité aux programmes scolaires (Peillon, 2013). Toutefois, l'absence d'un cadre juridique bien défini en Grèce fournissant des contenus formels précisés dans les programmes scolaires des classes virtuelles rend plus difficile l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement. Elle est donc prise en charge par des enseignants motivés qui savent mobiliser les ressources matérielles et structurelles nécessaires pour la réussite de leur action. Comme le souligne Damaskou (2020), ces enseignants doivent considérer deux

paramètres. Le premier concerne le contexte institutionnel et situationnel (Programme analytique, enseignement à distance imposé par la pandémie du Covid 19, utilisation des plateformes précises). Le second concerne le contexte d'apprentissage (profil des apprenants, niveau de langue, intérêts, besoins, styles d'apprentissage, milieu socioéconomique, matériel utilisé, pratiques enseignantes, mode de travail, approches didactiques). Il faut aussi considérer s'il s'agit de remplacer le manuel ou bien de l'accompagner et de le compléter ou même d'en aller au-delà pour mieux définir les objectifs poursuivis, la typologie des activités, les outils numériques à exploiter, ainsi que la durée des séquences didactiques. Des programmes coopératifs européens de type Erasmus et E-twinning sont aussi des pratiques que peuvent examiner les enseignants dans le but d'enrichir leur cours dans une perspective d'apprentissage collaboratif à distance.

1.2.L'enseignement à distance – définitions

Une première différenciation est proposée entre l'enseignement en présentiel et l'enseignement à distance. D'après Saggou (2020), l'enseignement en présentiel renvoie à une modalité d'enseignement où une personne échange en temps réel et en face à face avec ses élèves. L'enseignement à distance renvoie à une modalité d'enseignement qui permet à une personne d'apprendre relativement d'une façon autonome, avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement, et avec le soutien à distance ou de ressources. Berger (2015) définit l'enseignement à distance comme une formation pour laquelle les apprenants et le professeur ne sont pas forcément coprésents. Les supports matériels numériques ainsi que l'interaction y sont médiatisés par les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), et cela le distingue de l'enseignement par correspondance qui existait avant. Nous parlons alors d'environnement pédagogique en ligne dans lequel l'apprenant de français langue étrangère bénéficie de l'aide d'un professeur. Berger (2015) souligne qu'à ce type d'enseignement s'oppose un enseignement présentiel qui réunit apprenants et enseignants dans un même lieu à un moment donné, et que cela n'exclurait pas la possibilité de mixer et de combiner les deux types d'enseignement. Nous pourrions donc imaginer un « *campus numérique* » qui coexisterait avec un « *campus en présentiel* ». Et c'est tout à fait le cas des circonstances scolaires à la maternelle, au primaire, au collège et au lycée dans lesquelles nous vivons ces derniers mois, suite à la pandémie du coronavirus.

I.3. L'enseignement à distance – des enjeux spécifiques

Prenons le cas de l'enseignement à distance du FLE (qui n'est pas complété par l'enseignement en présentiel) pratiqué en période de confinement sévère. Nous pourrions invoquer l'argument que l'enseignement à distance ne correspond pas aux théories de l'imitation et de l'environnement socio-culturel dans le développement de l'apprentissage (Vygotsky, 1982 ; Bruner, 2001). D'après Vygotsky et sa théorie historico-culturelle du psychisme, le développement de l'homme dépend de l'environnement culturel dans lequel il vit, qui lui définit ce qu'il apprendra et comment il pourra acquérir ses connaissances et par la suite quel sera son développement. Le terme « *culturel* » comprend toute tradition culturelle et toute expérience, acquises dans les activités familiales, scolaires mais également dans le milieu social le plus large de l'enfant. Chaque individu n'est pas un produit passif de la stimulation de l'environnement mais le fruit de l'interaction entre l'intérieur et l'extérieur. En tant qu'intérieur, Vygotsky (1982) et Brunner (2001) entendent le bagage génétique de l'enfant et en tant qu'extérieur les influences du milieu socioculturel. Vygotsky (1982) marque aussi la prépondérance du rôle des adultes (parents et éducateurs) ; l'adulte guide l'enfant dans sa recherche de la solution du problème et ainsi le fait progresser. En fait, toute activité humaine est socialement médiatisée ce qui veut dire que notre réalité dépend du groupe auquel nous appartenons. En langue seconde, cette forme de communication ne peut se faire qu'à travers une imitation du professeur ou d'un locuteur natif si nous avons l'occasion d'en avoir un. C'est le cas de l'enseignement à distance suivi d'un tuteur. Piaget (1959, 42) note que « *le développement cognitif est le résultat d'interactions nombreuses et complexes entre la maturation du système nerveux et l'acquisition du langage, tous les deux dépendant des interactions sociales et physiques avec le monde qui nous entoure. Le développement cognitif se définit sous l'influence de l'hérédité, du développement biologique, de l'expérience physique et de l'expérience sociale* ». L'interaction entre les facteurs biologiques et sociaux (famille, école, événements culturels, développement cognitif des enfants) est prépondérante. Les facteurs biologiques ainsi que les facteurs environnementaux interviennent conjointement dans le développement psycho-cognitif de l'enfant puisque chacun modifie l'effet de l'autre ; les potentialités biologiques ne s'expriment pas sans l'influence d'un milieu favorable et l'environnement ne peut pas exercer une influence importante si un potentiel génétique favorable n'existe pas (idem). Selon la théorie du constructivisme (Piaget, 1959), l'apprentissage s'effectue

par l'interaction du sujet avec son environnement. Les élèves confrontés à des tâches de résolution de problèmes apprennent plus vite et plus durablement s'il y a interaction entre pairs. Les enfants apprennent par observation et imitation. L'orientation constructiviste résulte à partir du moment où toutes les connaissances s'élaborent au cours des échanges dialectiques entre l'individu et le milieu et se structurent progressivement en s'appuyant sur les connaissances antérieures et en préparant l'intégration des connaissances nouvelles. Pour résumer, le développement cognitif est le résultat d'interactions complexes entre la maturation du système nerveux et l'acquisition du langage, tous les deux dépendant des interactions sociales et physiques avec le monde qui nous entoure (idem).

La question fondamentale qui se pose alors est la suivante: Est-ce que les théories classiques de Vygotsky, de Brunner et de Piaget pourraient s'adapter au monde numérique dans lequel nous vivons et plus particulièrement à l'apprentissage pratiqué lors de cette crise sanitaire ? Est-ce que les apprenants de français langue étrangère qui suivent l'enseignement à distance pourraient développer cette faculté d'imitation et découvrir une dimension culturelle et interculturelle en langue seconde ?

Élisabeth Brodin (2002, 156) ouvre devant nous une nouvelle perspective. Elle aborde le sujet des « *interactions sociales via l'ordinateur* » et caractérise les réseaux « *facilitateurs d'accès aux sources d'information et aux autres humains, en ouvrant la voie à la communication médiatisée par ordinateur et en permettant le développement du travail collaboratif et la construction collective de connaissances par l'entremise des TICE* ». Selon sa recherche-action dans le cadre de sa thèse, elle a établi un panorama des usages des Technologies de l'Information et de la Communication dans la classe de langues. Les six modèles présentés dans sa thèse représentent un continuum allant d'une « *conception de l'usage de l'ordinateur comme moyen pour gérer l'interactivité et la communication à une utilisation d'outils qui permettent à l'élève de partager des savoirs, de mettre en œuvre, d'acquérir et de tester des connaissances dans des contextes signifiants pour l'élève* » (Brodin, 2002, 174).

Selon Hamon & Villemonteix (2015), « *l'inflexion vers des modes de socialisation alternatives était souhaitée dans les discours institutionnels. L'UNESCO appelait ainsi en 2002 à une révision des systèmes éducatifs jugés rigides et normatifs pour ouvrir la voie à*

d'avantage de flexibilité et d'adaptation des manières d'enseigner (pédagogie différenciée, méthodes actives), de sélectionner et d'évaluer (cycles longs, évaluation formative), et de décider (partenariats, décentralisation) ». L'objectif était de construire une « éducation faite sur mesure, adaptée aux besoins, à la culture et aux moyens des apprenants », sans valoriser d'emblée une forme d'éducation plus qu'une autre, le plus important étant la finalité (le contenu visé) sur le moyen (la forme utilisée) (Hamon & Villemonteix, 2015). Une attente qui n'est pas nouvelle, mais revendiquée depuis le siècle des Lumières par Rousseau jusqu'aux acteurs des courants pour une éducation nouvelle, comme Freinet dans les années 1970 (idem). Elle se heurterait aujourd'hui à la tendance à une scolarisation des sociétés modernes s'appuyant sur une forme scolaire rigide et normative (Maulini et Montandon, 2005).

I.4. Les nouvelles technologies (TICE) au service de l'enseignement en présentiel

Mais quand est-ce que le système scolaire a vraiment fait intégrer les TICE dans sa réalité ? Avant de parler de l'enseignement à distance, nous allons voir le cadre de l'enseignement en général. Avant la crise sanitaire, est-ce que les éducateurs, les élèves et les parents se sont familiarisés avec les nouvelles technologies ? En décembre 2012, le ministre de l'Éducation nationale française Vincent Peillon se fixe comme objectif l'adaptation de l'école à une société irriguée par le numérique. Il s'agit d'« *un impératif pédagogique et d'un projet de société* ». Les technologies numériques contribuent à la refondation de l'école (Peillon, 2013). « *L'école est appelée à repenser profondément la manière d'apprendre et d'enseigner ainsi que les contenus d'enseignement. Elle doit pour cela faire appel à l'engagement d'une communauté élargie (institution, enseignants, parents, chercheurs, collectivités et acteurs du privé) et accroître la communication avec les familles* » (idem). La lecture des missions du service numérique éducatif inscrites dans la loi pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 laisserait plutôt entrevoir une démarche d'enrichissement de l'existant plutôt qu'une rupture, comme la prolongation et la diversification de l'offre des enseignants en vue de faciliter la mise en œuvre d'une aide personnalisée à tous les élèves (idem).

Or, « *l'utilisation des nouvelles technologies à l'école pourrait être la meilleure ou la pire des choses* » (Naymark, 1999, 27). Selon Jacques Naymark, la pire des choses serait que l'utilisation des nouvelles technologies ne fasse qu'accentuer les inégalités entre les apprenants qui y ont accès et les apprenants qui n'y ont pas. Dans le cas intermédiaire, les TICE peuvent s'avérer être un « *agréable succédané* » si elles servent, par exemple, à agrémenter la consultation d'un livre d'images et de sons. Et l'utilisation des nouvelles technologies serait la meilleure des choses si les « *applications pédagogiques seraient de bonne qualité* », c'est-à-dire, « *construites à partir d'une réelle réflexion pédagogique* ». Fourgous (2012, 34) engage une réflexion dans le même sens : « *de même qu'il n'existe pas une unique utilisation optimale d'enseigner au moyen de la technologie, le logiciel éducatif optimal n'existe pas non plus même pour une tâche donnée* ». Il semble évident que les TICE ont un rôle primordial à jouer dans ce cadre mais force est de reconnaître que pour passer à l'étape supérieure et tendre vers une utilisation de l'ordinateur dont les mots-clés seraient « *collaboration, partage du savoir et mutualisation* », les représentations des enseignants vont devoir évoluer.

I.5. Des contraintes au niveau des enseignants et des apprenants qui utilisent les TICE en classe

Comme le dit Philippe Meirieu (2000, 138), le domaine a bien besoin « *d'un changement d'attitude de l'enseignant qui ne doit plus mesurer son efficacité à son temps de parole devant toute la classe* ». A l'école, surtout à l'école primaire, nous devons, selon Piaget (1959), offrir aux élèves le sentiment de réussite. L'environnement de l'éducation doit motiver l'enfant, développer son esprit, sa curiosité ainsi que son initiative en vue de la conquête du savoir, de la maîtrise progressive des capacités mentales ou même physiques. Son approche est tout à fait centrée sur l'écologiste et le rôle principal que pourrait jouer l'enseignement actif au développement des opérations intellectuelles des enfants à travers les chances offertes de création, de découverte, ou d'imagination. Le but est de motiver la collaboration, pousser les élèves à la spontanéité, à agir eux-mêmes, apprendre aux enfants à découvrir, appliquer une pédagogie différenciée et pratiquer des méthodes actives dans le milieu dans lequel vit et se construit l'enfant (idem).

Piaget (1959) en tant que pédagogue diachronique, souligne que le maître devrait toujours examiner le contenu et la méthode de son enseignement afin de répondre au niveau du développement de chaque élève, l'enseignement individualisé qui est adapté aux capacités et aux besoins intellectuels de chacun serait nécessaire, les matières enseignées ainsi que le curriculum devraient prendre en considération le stade équivalent du niveau intellectuel de l'enfant. Or, l'organisation du temps scolaire annuel est programmée nationalement. L'organisation du temps scolaire hebdomadaire (répartition des 24 heures devant élèves durant la semaine) est programmée par l'Etat. L'organisation annuelle, hebdomadaire et journalière du travail des enseignants est également définie par d'autres obligations ou pratiques professionnelles dans l'école. (Marcel, 2002) :

- les pratiques pédagogiques formalisées : évaluations en fin de l'année ;
- les pratiques collectives formalisées : conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil d'école, réunion de parents d'élèves ;
- les pratiques collectives initiées au sein de l'école : fête de l'école, expositions pédagogiques, spectacles ;
- les pratiques durant les temps interstitiels : les récréations, l'accueil des élèves à l'entrée et la gestion des sorties ;
- les pratiques durant le temps périscolaire : surveillance de l'étude, de la cantine, etc.

Au sein de l'école, le calendrier des temps de concertation ou de surveillance des récréations est établi collectivement. Comme le soulignent Tardif & Lessard (1999, 74), « *cette structuration temporelle de l'organisation scolaire est extrêmement contraignante pour les enseignants. Elle les oblige à suivre ce cycle collectif et abstrait qui ne dépend pas de la vitesse et de la lenteur des apprentissages des élèves* ». Cette situation les met face à un dilemme : leur activité est définie par un temps administratif, indépendant des individus, des apprentissages alors que l'enseignement renvoie à des temps vécus et nécessite la prise en compte des rythmes d'apprentissage propres à chaque écolier.

Pour Piaget (1959), l'affectivité de l'enfant et le fait de prendre en considération le niveau d'évolution auquel chaque élève appartient serait crucial. Pour revenir aux enseignants, ils ont heureusement une certaine autonomie, une liberté pédagogique qui leur permet de définir la progression des apprentissages au cours de l'année et l'organisation de l'activité en classe. Ce temps chronologique planifié, régi par des contraintes administratives et propre à la forme scolaire n'est pas toujours en adéquation avec leur temps vécu, lié aux obligations personnelles, projets et occupations des enseignants, « *un temps qui renvoie à des pratiques, à des significations, à des investissements différents dans le métier* » (Tardif & Lessard, 1999, 75).

Par ailleurs, comme le souligne Hagreave (1994, cité par Tardif & Lessard, 1999, 76) les enseignants « *sont immergés dans un temps polychronique* » ; un temps au sein duquel ils vivent des événements qui se produisent en même temps. Ainsi, dans la classe, ils ont à orchestrer différentes temporalités : la temporalité relative à la progression qu'ils ont établie, la temporalité des projets, la temporalité des relations humaines, les rythmes d'apprentissage propres aux différents apprenants, etc. Enfin, comme le souligne la sociologie du travail, le temps est « *soumis à un double impératif : la coordination de la vie sociale et la programmation des activités professionnelles* » (Thøemmes, 2013, 59). On peut ainsi s'interroger sur les conflits éventuels entre les temporalités professionnelles « *extensibles* », et les temps consacrés à la vie privée et à la vie sociale (Nogry & Sort, 2016).

Selon Rey (1999), nous pouvons distinguer plusieurs rôles qu'assument les enseignants quand ils travaillent en classe : incitateurs aux activités, émetteurs de connaissances, contrôleurs de connaissances, créateurs d'environnements pédagogiques, médiateurs entre le savoir et les élèves et accompagnateurs des découvertes des élèves. Les élèves pourraient assumer les rôles des récepteurs de savoirs, créateurs, coopérateurs et compétiteurs. Comme le confirme Thøemmes (2013) plus haut, Rey (1999) souligne aussi de ne pas négliger le domaine de la gestion du temps qui est assez complexe. Pour les apprenants, le travail donné est avant tout celui du temps autonome où dans la consultation et la production, ils se construisent eux-mêmes leur cheminement intellectuel et leur parcours d'acquisition de connaissances. Il ne s'agit pas de mettre les enfants en stabulation libre mais de les accompagner. Cet accompagnement implique principalement une gestion par de petits groupes sous la conduite d'un tuteur. Parallèlement à ce temps d'accompagnement de

l'élève en classe, l'enseignant voit son temps de préparation considérablement augmenté que ce soit pour préparer un parcours de recherche par les élèves ou pour trouver lui-même les documents qui lui serviront pour ses séquences. Ce constat a des conséquences organisationnelles non négligeables et ce temps devrait être comptabilisé administrativement (idem).

Ce temps de travail est partiellement « *extensible* » (Tardif & Lessard, 1999). Certaines tâches ont une durée légale fixée, bien définie, d'autres peuvent varier en longueur (concertations, rendez-vous). Par conséquent, une partie de l'activité professionnelle des enseignants est « invisible », non prescrite par l'employeur et non comptabilisée dans le temps de travail. Ainsi, selon une enquête de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (ministère de l'Éducation nationale portant sur l'année 2009-2010), les professeurs des écoles enseignant dans le public déclarent travailler en moyenne 44 heures par semaine. Ils disent passer 25,5 heures avec les élèves et consacrer en plus de leurs obligations réglementaires 13 heures à la préparation des cours, la correction et la documentation. À ces activités, peuvent s'ajouter les activités syndicales, le militantisme pédagogique, la formation continue, etc. L'enquête met en évidence de fortes disparités entre enseignants (temps de travail médian : 41,5 heures) en fonction de leur expérience, du niveau de classe suivi, de l'investissement personnel, etc. Sur les 13 heures consacrées aux activités pédagogiques, « *seulement* » 9,5 heures sont déclarées à domicile, une partie du travail de préparation et correction a lieu pendant les temps interstitiels (Marcel, 2002).

I.6. Les dispositifs numériques au sein des écoles primaires – la classe mobile

Tout en restant surtout dans le cadre de l'enseignement en présentiel, que sait-on de l'usage et de l'appropriation des ordinateurs portables et des tablettes à l'école primaire ? Bien avant la pandémie du coronavirus, de nombreuses études ont été réalisées sur les usages des ordinateurs portables en classe (voir par exemple Karsenti & Colin, 2011), un ordinateur prêté à chaque enfant d'une classe ou d'un établissement scolaire pour l'année, ou de classe mobile. Le terme de « *classe mobile* » est employé pour désigner un ensemble de terminaux mobiles (ordinateurs portables ou tablettes) à partager entre les élèves d'une ou plusieurs classes.

Légères, puissantes, connectées, offrant des surfaces d'affichages suffisantes, compagnon mobile idéal de l'élève, les tablettes libéreraient l'apprenant de la contrainte spatiale et de la multiplication des manuels scolaires à transporter (Drot-Delange, 2018). Mais quel est l'opinion des utilisateurs, enseignants et apprenants ? Leur point de vue se serait-il reconfiguré suite à l'introduction des tablettes au point qu'il traduise la réalité d'une rupture, à tout le moins une transformation de la forme scolaire ? Nous en reparlerons dans la partie qui suit. Limitons-nous pour l'instant à l'usage des ordinateurs portables.

Un chariot ou une mallette favorisant le déplacement des ordinateurs et un serveur permettant la gestion de l'ensemble des machines complètent parfois la classe mobile. Un petit nombre d'études porte spécifiquement sur les usages des ordinateurs portables à l'école primaire. Dans cet environnement, ils sont plutôt utilisés comme cahier notamment pour réaliser des exercices (Warschauer, Cotten & Ames, 2011), pour faire des recherches d'information ou afin de produire des documents textuels, audio, vidéo ou multimédias.

Les différentes études font état d'un usage des ordinateurs en classe peu fréquent et parfois superficiel (Larkin & Finger, 2011). Selon ces auteurs, apprendre à utiliser un nouveau logiciel ou une nouvelle technologie est un processus non linéaire. Les attentes et les croyances vis-à-vis de ce dispositif évoluent fortement au cours du temps et peuvent conduire vers un abandon avant de percevoir les avantages offerts par la technologie. Si les attentes et les croyances influent sur l'adoption et les usages d'une technologie, de nombreux facteurs déterminent également l'usage des TICE en classe, il s'agit notamment des ressources matérielles disponibles, de facteurs institutionnels (ex. : les curriculums) ou encore de facteurs propres à chaque enseignant (ex. : la culture informatique). Certains facteurs organisationnels apparaissent au cours de l'activité quotidienne de l'enseignant et constituent un frein à l'utilisation des ordinateurs en classe (Franklin, 2007). Des contraintes temporelles sont notamment soulignées : les enseignants doivent couvrir des programmes conséquents dans différentes écoles et disent manquer de temps pour le faire ; de plus, un certain nombre de contraintes pesant sur leur emploi du temps (déplacement, intervenants dans la classe) rythment le travail de la classe et limitent le temps d'utilisation des ordinateurs (idem).

Un ensemble de difficultés matérielles et de facteurs organisationnels pourraient aussi freiner l'enthousiasme des enseignants et leurs explorations (Nogry & Sort, 2016). L'utilisation de la classe mobile engendre des contraintes logistiques récurrentes dont la méconnaissance de différents logiciels et de leur intérêt pédagogique, la fiabilité des applications utilisées, ainsi que le manque de motivation à modifier des séquences déjà maîtrisées et considérées comme efficaces. Il s'agit aussi du déplacement du matériel, certaines classes n'étant accessibles que par des escaliers, de l'installation dans la classe ou du chargement des ordinateurs. Les perturbations de l'activité de l'enseignant telles que les difficultés à organiser la classe sont également évoquées par les enseignants comme des freins. Un problème important lors d'une démonstration en classe à l'aide d'un logiciel conduit l'un des enseignants à abandonner totalement l'utilisation de ce logiciel et à remettre en cause certaines explorations.

Comme le souligne Bétrancourt (2007), ce manque de fiabilité peut créer une situation dans laquelle l'enseignant « *perd la face* » devant ses élèves et remettre momentanément en cause son statut et ses compétences. Le manque de compétence technique et de culture informatique peut accentuer cette sensibilité aux aléas et autres problèmes techniques (Baron & Bruillard, 2004). Un ensemble de contraintes techniques (connexion WiFi intermittente, absence de serveur) auraient limité la mise en place de certaines utilisations plus ambitieuses. Ceci aurait amené les enseignants à réutiliser la salle informatique pour certains usages (recherche d'information, activités collaboratives nécessitant un partage de document) et à limiter l'usage de la classe mobile à d'autres usages plus spécifiques ; elle serait alors envisagée comme une ressource supplémentaire pour travailler les compétences disciplinaires à partir des applications qui y sont déjà installées.

1.7. Les tablettes s'avèrent-elles un outil primordial de la classe mobile ?

Comme le notent Hamon & Villemonteix (2015), dans les discours institutionnels, les technologies numériques sont régulièrement citées comme facteur d'individualisation des parcours d'apprentissage des élèves. La diffusion croissante de tablettes tactiles mobiles auprès des élèves de l'école primaire constitue l'occasion d'un renforcement de ce discours. L'étude EXTATE (Expérience tablettes tactiles à l'école primaire) réalisée durant l'année 2013-2014 dans 8 écoles primaires réparties sur le territoire français nous présente des

résultats remarquables. Les résultats de l'analyse des discours recueillis permettent d'observer les changements perçus par les enseignants et les apprenants. Ces résultats questionnent surtout la mise en œuvre du processus d'autonomisation de l'élève. Ils interrogent aussi l'évolution de la forme scolaire et soulignent enfin des tensions et des complémentarités dans les formes de savoirs (ludique, éducative, scripturale), de relations entre pairs (individualisme, collaboration) et avec l'enseignant (autonomie, dépendance) ainsi que dans les formes d'évaluation (formative, normative).

D'une manière générale, les résultats de l'étude EXTATE montrent que la tablette permet une mise en forme plus ludique des savoirs grâce à ses caractéristiques et aux applications utilisées (écran tactile, fonctionnalités intuitives, avatars). Des élèves et des enseignants convergent sur le fait qu'elle permet de s'engager dans les apprentissages, de maintenir l'attention sur les notions à traiter, et ainsi de mieux comprendre, de mémoriser et d'agir. L'articulation entre les notions de « *jeu* » et de « *travail* » fait l'objet de négociations chez les enseignants, qu'il s'agisse de transformer des applications ludiques pour la classe ou de prolonger la forme scolaire hors la classe via les tablettes. Concernant le travail d'écriture sur la tablette, les points de vue restent contrastés, entre reconnaissance des potentialités offertes par l'artefact et respect d'une tradition d'écriture sur papier. Les potentialités de la tablette et des applications permettraient plus aisément aux élèves de devenir producteurs d'une forme d'écriture enrichie, complexe, de jouer avec de nouveaux médias, notamment les images, pour se les approprier et les désacraliser (Tisseron, Missonier & Stora, 2006).

Les relations sociales entre pairs et avec l'enseignant, ainsi que le travail collectif donnant lieu à des interactions et au partage de documents en présentiel seraient facilités par la tablette (légèreté, maniabilité, autonomie) sous couvert d'une maîtrise individuelle de l'instrument par l'élève et de la construction d'un environnement propice par l'enseignant. Les nombreuses aides sur la tablette permettraient de libérer l'enseignant afin qu'il puisse porter davantage attention aux élèves les plus en difficulté même si son soutien affectif reste attendu. Par ailleurs, la mobilité de la tablette hors cadre scolaire donnerait l'occasion d'une continuité entre l'école et le domicile de l'élève voire d'autres lieux et de bousculer les règles d'unité de temps, de lieu et d'action. La tablette et ses applications favoriseraient un engagement de l'élève dans son processus d'apprentissage à travers une autoévaluation dont la progression personnalisée serait soutenue par des petits avatars. Elle serait également un

outil de production dont le résultat serait validé par l'enseignant et aisément modifiable par l'élève pour répondre aux exigences attendues (Brougère, 2010).

Pour conclure, par leurs caractéristiques, en particulier leur mobilité et leur interface tactile, les tablettes apparaissent comme l'instrument d'un projet institutionnel de transformation du fonctionnement classique de l'école primaire, marquée par un lieu unique, la place centrale d'un maître enseignant en simultané. Autrement dit, de manière un peu exagérée, nous pourrions faire l'hypothèse d'une délégation à la tablette de certaines prérogatives du maître, dans une continuité école/hors-école. Plus modestement, il nous semble qu'un tropisme se déplace et que les modes traditionnels de transmission des connaissances dans le cadre scolaire sont visés. La place (topographique) et le rôle de l'enseignant sont questionnés par l'apport d'outils individuels « *à tout faire, en tout lieu, à tout instant* » et donnant accès à tout type de contenus, pour peu qu'ils soient numériques. Un idéal pédagogique que l'école primaire française véhiculerait depuis les années 1990 : un élève « *autonome* » et singulier, « *raisonnable et raisonné* », capable de « *self-government* » (Lahire, 2005).

I.8. Les instituteurs sont-ils prêts à enseigner à l'aide des TICE ?

La question fondamentale qui se pose alors est la suivante : Les instituteurs et les professeurs sont-ils prêts à enseigner par le biais des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement ? Comme nous l'avons dit plus haut, Tardif & Lessard (1999) soulignent le caractère polychronique de l'activité des enseignants en classe qui ont à orchestrer différentes temporalités (progression des apprentissages, durée des projets, rythmes des apprentissages). Il existe un écart entre les attentes vis-à-vis de la technologie et le temps nécessaire pour gérer les problèmes techniques et pour accéder à la fonctionnalité souhaitée. L'introduction de la classe mobile peut conduire à devoir gérer des problèmes techniques dans l'immédiateté et être perçue comme une source de perturbation de l'orchestration de ces différentes temporalités. Cette pratique serait perçue comme chronophage pour la préparation des séquences, l'organisation de la progression des apprentissages et la gestion du temps durant les séances elles-mêmes (David, 2009).

Nous constatons un décalage entre le temps à investir pour prendre en main, s'approprier les outils à disposition et concevoir une séquence originale et le temps total disponible pour

la préparation de l'enseignement. Ainsi un fort investissement personnel devient nécessaire pour le bon déroulement des séquences intégrant la classe mobile, un temps de préparation et de gestion logistique « *extensible* » qui entrerait en conflit avec le temps consacré à l'activité professionnelle, mais aussi avec le temps personnel. Heureusement que les logiciels utilisés sur la classe mobile puissent prendre en charge certaines de ces dimensions temporelles (par exemple, proposer un contenu adapté au rythme d'apprentissage de chaque élève) et ainsi faciliter cette orchestration. Un facteur positif reste toujours la formation proposée aux enseignants à travers la découverte de l'application de nouveaux outils (ordinateurs ou tablettes) et la conception de scénarios pédagogiques convenables ; celle-ci offrirait des ressources à l'enseignant pour penser ses séances et dépasser les difficultés rencontrées (Depover & Collaborateurs, 2000).

I.9. Introduction de nouvelles pratiques pédagogiques - collaboration parmi les enseignants

Une fois le choix d'adopter la classe mobile et d'utiliser certains logiciels, différentes explorations des potentialités de cet artefact ont lieu (Karsenti & Colin, 2011). Sa place possible dans le système d'instruments de la classe est notamment investiguée : la classe mobile constituerait un instrument parmi d'autres qui assure des fonctions complémentaires aux instruments usuellement utilisés en classe. Ainsi, les différentes expérimentations mises en œuvre conduisent à différentes genèses instrumentales, c'est-à-dire à une adaptation des schèmes professionnels existants aux fonctions de la classe mobile suivant les objectifs d'apprentissage, les choix didactiques et les contraintes techniques. Soulignons que l'adoption et l'appropriation de la classe mobile seraient fortement favorisées par le temps d'échanges proposés parmi les enseignants tout au long de cette mise en pratique.

Cuvelier & Caroly (2009) notent que l'appropriation prendrait du coup une dimension sociale : les échanges au sein du même groupe professionnel joueraient un rôle significatif dans la diffusion des actions partagées et dans la réorganisation des pratiques de chacun. Chacun pourrait décrire ses pratiques, analyser les difficultés rencontrées, mettre en évidence les gestes professionnels et ressources constituées pour y faire face, réfléchir aux transpositions possibles de compétences maîtrisées vers les nouveaux outils et élaborer de nouvelles ressources en collaboration. Cette réflexion collective, peu présente dans les

échanges informels entre enseignants (Lefevre, 2010), conduirait également à réinterroger les compétences travaillées par les élèves et contribuer au développement professionnel des enseignants.

I.10. Récapitulation et développement de nouvelles compétences des enseignants

Nogry & Sort (2016) mettent en évidence le décalage entre le rythme rapide de diffusion des innovations et le temps nécessaire à l'appropriation d'une classe mobile par les enseignants dans un environnement professionnel déjà très structuré. En effet, l'appropriation d'un dispositif technique ne se réduit pas à son adoption. Une fois le choix d'utiliser ce type de dispositif technique opéré, le processus d'adoption n'est ni automatique ni linéaire. C'est un processus qui s'inscrit dans la durée. Il passe par différentes explorations des potentialités offertes par cette technologie. Ces explorations permettent progressivement de constituer ces technologies en instruments qui prennent place au sein de l'activité quotidienne de la classe parmi des systèmes d'instruments existants déjà complexes.

L'ordinateur et la tablette ne se substituent pas aux instruments existants, mais viennent prendre une place complémentaire qu'il s'agit d'identifier. Au cours de ce processus, suite aux différentes explorations réalisées, les attentes, les croyances des enseignants vis-à-vis des dispositifs évoluent, tout comme leur perception des potentialités offertes par la classe mobile et des contraintes propres à son utilisation (Karsenti & Colin, 2011). Ainsi, les facteurs qui orientent l'adoption d'un dispositif ne sont pas de même nature que ceux qui orientent les différentes étapes du processus d'appropriation qui va s'incarner dans la situation professionnelle réelle de l'enseignant et non plus seulement dans la projection de ses attentes réflexives.

Dans cette étude, les contraintes temporelles prennent une importance croissante. Au niveau de la classe, il peut alors apparaître une tension entre les temporalités « *didactiques* » à orchestrer pour permettre les apprentissages et les contraintes temporelles imposées par l'introduction de ce dispositif. Par ailleurs, les multiples explorations nécessaires en vue de trouver des fonctions adéquates au dispositif dans l'activité de la classe sont chronophages. Elles demandent un fort investissement des enseignants tant durant les séances que durant les temps interstitiels ou les temps de travail informels. Cela peut occasionner un conflit

entre le temps de travail informel « *extensif* » nécessaire à l'appropriation de ce dispositif technique, les engagements pris par ailleurs dans le cadre scolaire, et le temps consacré à la vie sociale (Tardif & Lessard, 1999). Pour résoudre ces tensions, progressivement, seuls les usages les plus signifiants pour les enseignants, au regard de leurs préoccupations et de leurs engagements, sont conservés, dans une forme de processus d'auto-rationalisation de leur propre activité, impulsé sous l'effet de la pression temporelle.

En effet, si le périmètre de la classe offre une autonomie à l'enseignant, elle l'engage aussi à être responsable de la progression des apprentissages des élèves dans le respect du calendrier de l'institution scolaire (Nogry & Sort, 2016). Le processus d'appropriation est par ailleurs source de développement pour les enseignants, développement de nouvelles compétences « *technico-pédagogiques* », de schèmes professionnels, ainsi que de ressources pour orchestrer le travail des élèves. Ce développement est notamment rendu possible par les temps de formation et d'accompagnement qui permettent une mise en circulation des savoirs, un partage des ressources et une diffusion de nouvelles organisations invariantes de l'action.

Ce développement s'inscrit dans une temporalité longue. Si la forme scolaire classique reste encore très prégnante (rôle primordial de l'enseignant, unité de lieu et de temps), nous observons cependant des évolutions sensibles, à travers l'interpénétration et la complémentarité de formes dans les activités scolaires, propices à des tâches autonomes ou à des collaborations entre élèves, laissant entendre qu'elles permettraient un engagement et une implication plus importants. Un mouvement qui mettrait l'accent sur le projet et la motivation de l'élève, son intérêt et son engagement et le réajustement des dispositifs d'enseignement-apprentissages et des savoirs (Périer, 2014). Un enjeu pour les politiques publiques et pour la formation serait de concilier le rythme de diffusion des innovations et le temps nécessaire au développement professionnel des enseignants en situation auprès de leurs élèves. L'attitude très positive des élèves face à la classe mobile (motivation, engagement, fierté devant le résultat produit) ainsi que les progrès observés sont également des facteurs qui influenceraient positivement l'appropriation de la classe mobile à l'école primaire.

I.11. L'enseignement des langues en ligne

Comme le note Berger (2015), depuis une trentaine d'années des chercheurs s'interrogent sur l'apport des TICE dans l'éducation en général et dans l'enseignement des langues. Certains parlent d'une évolution sans précédent, d'autres vont jusqu'à parler de révolution. Aujourd'hui, dans le monde nous dénombrons 33 millions d'apprenants qui utilisent les MOOC (Massive Open Online Courses) dans plus de 220 pays, la Grèce incluse (mooc.edu.gr). La France a investi 12 millions d'euros pour son projet « *France université numérique* » (FUN) où l'on propose plus de 40 cours en ligne. D'ailleurs, la France est le seul pays au monde à avoir mis en place une politique nationale dans ce domaine (idem). Sur Google, on dénombre plus de 3 milliards de recherches par jour. Facebook compte plus de 20 millions d'abonnés dans le monde. Dans les lycées américains, cinq millions de tablettes sont utilisées tous les jours. Notre conception de l'éducation est en train de changer ; nous sommes sûrement en train de passer du « *temps d'apprendre* » à la notion de « *j'apprends tout le temps* ». Actuellement, l'idée de « *j'apprends quand on m'oblige à le faire* » est révolue, même si de nombreux professeurs y croient encore. Nous nous dirigeons vers le « *j'apprends quand j'ai envie de le faire* » (Dessus & Marquet, 2015).

Berger (2015) note aussi que les technologies se renouvellent constamment et que de nos jours nous parlons de NTICE (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour l'éducation). Tout change et vite ; A la dernière conférence de Plymouth sur le e-learning, le titre « *Plymouth Enhanced Learning Conference* » témoigne en fait d'un changement considérable. « *L'apprentissage augmenté* » (Enhanced Learning), soit le e-learning nouvelle manière remplace l'apprentissage électronique. Et, miracle, le changement de sens fonctionne aussi avec l'acronyme français : « *la Formation Ouverte et à Distance* » est devenu « *la Formation Ouverte et Augmentée* », soit la FOA. On parle également d'« *apprentissage personnalisé* » où on apprend non seulement à distance et en classe (approche hybride), mais aussi à la maison, dans les moyens de transport, chez les amis, à la plage, etc. Bref, partout et n'importe quand ! « *Le numérique transforme les lieux de savoirs et se met au service du bien commun et de l'accès au savoir pour tous* » (Dewey, 2011).

Jeremy Rifkin (2014) insiste que « *le modèle industriel* » de l'enseignement est encore particulièrement fort en France : ce type d'enseignement, dans lequel tout le monde apprend la même chose au même moment, est lié à la seconde révolution industrielle qui depuis le XIXe siècle, en alphabétisant massivement les populations, a fait disparaître l'esclavage. Ce modèle économique et industriel est aujourd'hui à bout de souffle, et son alter ego éducatif aussi. Il faut donc passer à autre chose : autonomisation des individus, connexion et collaboration via les réseaux numériques. Le message méthodologique que fait passer le Conseil de l'Europe (2018, 27), concernant l'apprentissage des langues est de « *permettre aux apprenants d'agir dans des situations de la vie réelle, de s'exprimer et d'accomplir des tâches de nature différente* ». Le critère proposé pour l'évaluation est « *la capacité à se débrouiller dans la vie réelle, relié à un continuum de capacités (Niveaux A1 à C2)* ».

En classe, l'application de l'approche actionnelle a plusieurs conséquences (Puren, 2015). Considérer les apprenants comme des acteurs sociaux signifie qu'on les implique dans le processus d'apprentissage. Cela signifie aussi que l'on reconnaît la nature sociale de l'apprentissage et de l'usage de la langue, ainsi que l'interaction entre le social et l'individuel dans le processus d'apprentissage. « *Il s'agit d'apprendre pour utiliser la langue plutôt que d'apprendre la langue (en tant qu'objet d'apprentissage)* ». Considérer les apprenants comme des êtres plurilingues et pluriculturels a pour conséquence de leur permettre d'utiliser, si nécessaire, toutes les ressources linguistiques, les encourager à voir les ressemblances et les régularités aussi bien que les différences entre les langues et les cultures. Des programmes de coopération et d'apprentissage à distance comme « Erasmus » et « E-twinning » s'avèrent du coup de réels trésors pour les apprenants.

L'approche actionnelle implique avant tout des tâches ciblées, collaboratives dans la classe, et dont l'objet principal n'est pas la langue. Les mots clés d'un apprentissage contemporain réussi sont (Puren, 2015) :

- interaction et médiation
- apprentissage collaboratif et expérimental
- motivation participative
- polyglossie/plurilinguisme
- travail en groupe/d'équipe

Le défi est de taille : imaginer d'autres modèles d'enseignement, et, en ce qui nous concerne d'enseignement du français langue étrangère, et faire en sorte que les apprenants soient autonomes, motivés et créatifs. Nous nous acheminons vers un enseignement plus naturel et plus spontané dans le but d'inventer un apprentissage plus personnalisé. Il ne s'agit pas pour les enseignants d'être formés au maniement des TICE mais plutôt à les mettre au service de la créativité pédagogique. Quelle noble tâche pour les éducateurs d'aujourd'hui !

I.12. Les potentialités d'un apprentissage en ligne

L'apprentissage en ligne donne aux apprenants la possibilité d'une mise à jour culturelle plus rapide que jamais (Desprès, 2000). Le défi n'est pas bien sûr de faire de nos apprenants des locuteurs natifs mais de leur apprendre à développer une compétence interculturelle qui leur permettrait de faire des liens entre leur culture d'origine et la culture cible. Internet définit de nouveaux espaces et génère de nouvelles modalités d'enseignement des langues. La langue vivante est devenue « *langue vive* » (On enseigne en *live*). En ligne, la présence de la langue est réelle et quasiment immédiate (les locuteurs natifs pourraient vraiment être là). Nous y trouvons aussi énormément de documents sonores authentiques ou vidéos qui pourraient s'avérer des outils didactiques, ainsi que de nombreux sites que l'étudiant pourrait consulter. Les atouts sont une souplesse au niveau de l'espace et du temps, et du coup une facilité d'accès à la formation et le choix du rythme de l'apprentissage. Grâce à la technologie, l'apprenant de langue étrangère s'implique dans son propre apprentissage dès la première leçon. Le plus gros handicap d'apprendre une langue à distance en ligne était autrefois le manque de communication entre le professeur et ses étudiants (Desprès, 2000). Mais ceci n'est plus vrai actuellement tellement les moyens technologiques pour rester en contact sont mis à notre disposition. Le professeur peut communiquer avec ses apprenants via les plateformes numériques officielles procurées par le Ministère de l'Education (Webex, e-class, e-me), Skype, vidéo-conférence (Zoom), Microsoft teams, Facebook (Messenger), par courriel, etc. Nous parlons des nouvelles technologies d'information et de communication, qui, appliquées à l'enseignement prennent le nom de NTE (Nouvelles technologies éducatives).

Tsaoussi (2020) nous propose ci-dessous quelques exemples.

- « Aflatoun¹ » promeut des méthodes d'enseignement participatives qui aident au développement de la pensée critique et de la créativité des enfants. Il favorise les échanges entre enseignants qui prennent part au projet via un réseau social. Ce réseau permet aux professeurs et aux formateurs de partager leurs idées, leurs difficultés, leurs expériences ainsi que des nouveautés. Ils ont tous un panel d'outils numériques pour illustrer leur procédure pédagogique et didactique. Les enseignants se sentent ainsi intégrés à une société numérique solidaire.
- « Ilias² » est une plateforme Open Source d'apprentissage en ligne. Elle offre un bureau virtuel dans lequel les utilisateurs disposent de nombreuses fonctionnalités : porte-documents, gestion de groupes d'utilisateurs, partage de documents, liste de signets, messagerie électronique, forums, et la possibilité de créer des objets d'apprentissage : support de cours multimédia créés en ligne ou importés à la manière d'un site Internet, exercices « tutorés », tests et questionnaires d'enquête.
- « Scratch³ » se présente en ligne sous la forme d'une application et d'un site web interactifs et hors ligne sous la forme d'un logiciel ayant la même interface. Il est disponible gratuitement et grâce à celui-ci la domotique et la robotique sont accessibles aux apprenants.

Ces technologies, qui progressent de jour en jour, offrent des possibilités didactiques importantes. Elles facilitent et renforcent ce que l'apprenant de langue étrangère a appris en classe réelle et proposent aussi l'interactivité nécessaire. N'oublions pas pour autant que ces technologies ne remplaceront pas le professeur ni l'interaction de la classe de langue, et que c'est toujours lui qui anime la classe en face de ses apprenants ou devant l'écran de son ordinateur.

I.13. Enseignement créatif de la langue française en ligne

Comme le confirme Saggou (2020), l'utilisateur de l'internet n'est plus un récepteur passif qui lit simplement les pages web ou navigue sur le cyberspace (Web 1.0). Le Web 2.0 constitue une deuxième génération de sites web née en 2005. Dans la nouvelle

¹ [Aflatoun International - Child Social and Financial Education](#)

² [DOCU: ILIAS France](#)

³ <http://scratch.mit.edu>

génération d'Internet les usagers interagissent, collaborent et forment ensemble le contenu des pages web. Les applications de Web 2.0 constituent des espaces de coopération où plusieurs personnes ont la possibilité de travailler parallèlement et échanger du contenu même s'ils se trouvent dans différents lieux et ne disposent pas de connaissances spécialisées en informatique. Il s'agit encore une fois d'une culture participative où les personnes en tant que citoyens du monde produisent, publient et partagent du matériel numérique. Ainsi, nous observons une évolution vers des modèles d'apprentissage plus centrés sur l'étudiant dont l'autonomie, l'esprit critique et la pensée créative sont encouragés et cultivés. En revanche, l'enseignant assume plutôt un rôle de soutien et de facilitation.

Les avantages les plus substantiels de l'usage des technologies Web 2.0 à l'enseignement des langues étrangères sont résumés dans ce qui suit (Saggou, 2020) :

- construction de matériel pédagogique formé par l'enseignant et les élèves
- encouragement de tous les élèves à participer
- aptitude à s'adapter aux besoins éducatifs spécifiques de chaque élève
- acquisition des compétences collaboratives à l'intérieur et à l'extérieur de la classe
- possibilité de créer des communautés d'utilisateurs
- connaissance d'un comportement numérique approprié

Lors de l'application d'un scénario pédagogique à l'enseignement des langues étrangères, l'utilisation de ces outils est faite selon les caractéristiques des apprenants (âge, niveau d'alphabétisation numérique, difficultés spécifiques d'apprentissage, intérêts, etc.), et à partir des compétences de l'enseignant. Dans cet environnement contemporain de réseautage mondial, les élèves sont familiarisés avec la technologie puisque la plupart d'entre eux disposent d'un compte actif aux médias sociaux et participent aux commentaires de matériaux numériques via les blogs. Comme le souligne Saggou (2020), l'usage des outils numériques et d'Internet est considéré dorénavant évident pour produire du matériel d'apprentissage et pour mettre en œuvre l'action didactique. Le Programme Unique d'études pour les langues étrangères se trouve dans la même direction (Filis, 2016), ainsi qu'un nombre significatif de manuels scolaires qui sont accompagnés de CD-ROM et souvent ils nous renvoient à des pages web pour fournir à l'enseignant et à l'élève du matériel supplémentaire.

I.14. L'éducation scolaire hellénique à distance

Selon Spyropoulos (2020), avec le terme « éducation scolaire à distance » nous entendons l'éducation qui est offerte à distance aux élèves d'âge scolaire (primaire et secondaire). Nous avons à notre disposition un vaste éventail de possibilités. Notre cours peut se donner de manière synchrone par audio, vidéo ou conférence Web, ou de manière asynchrone à travers les plateformes numériques officielles, des forums de discussion en ligne, des blogs, des wikis, la messagerie et les courriers électroniques ou dans un espace collaboratif dont le Moodle. Evidemment, un cours de langue en ligne diffère largement des approches en présentiel mais les deux pratiques peuvent se compléter. Un cours à distance n'a pas à l'être entièrement. De plus en plus de cours prennent aujourd'hui une forme mixte ou hybride, intégrant une partie d'enseignement en présentiel et une partie à distance, comme c'est le cas de la classe inversée (Saggou, 2020), qui implique que l'étudiant étudie la partie théorique du cours depuis un support multimédia et se présente en classe pour faire des activités.

Comme le note Spyropoulos (2020), à l'école publique hellénique il existe trois environnements numériques officiels d'éducation scolaire à distance : 1. Cisco Webex Meeting, 2. E-me, 3. E-class.

1. Cisco Webex Meeting est un logiciel de conférence virtuelle qui permet à ses utilisateurs de coopérer dans un environnement en ligne. Il offre un partage de contenu audio et vidéo complet et des réunions sécurisées de n'importe quel navigateur, appareil mobile ou appareil vidéo. Les caractéristiques clés du service Cisco Webex Meeting sont les suivantes :
 - organisation et déroulement des cours sans problème
 - partage de matériel éducatif multimédia
 - communication audio ou/et vidéo
 - visualisation des diapositives et d'autre matériel lors des vidéoconférences
 - partage de la surface de travail (desktop sharing)
 - possibilité de connexion dial-in et participation via appel téléphonique
 - possibilité de participation via ordinateur fixe, portable et smartphone
 - accès sécurisé et certifié via le réseau scolaire panhellénique

2. La plateforme éducative « e-me » pour élèves et enseignants est un environnement numérique complet et sécurisé pour l'apprentissage, la coopération, la communication et la mise en réseau de tous les membres de la communauté éducative. Elle a été conçue pour constituer :

- l'environnement personnel de travail de chaque élève et enseignant
- un lieu sécurisé de coopération, de communication, de partage de fichiers, et d'exploitation de contenu numérique
- un lieu de réseautage social des élèves et des enseignants
- un cadre pour l'accueil d'outils et d'applications externes (apps)
- un espace de diffusion et de mise en valeur des travaux des élèves, des enseignants et des écoles.

Stafylidou (2020) ajoute aussi que cette plateforme, créée en 2015 par Institut d'Informatique et de Presses « Diophantus » s'adapte aux écrans des smartphones et des tablettes. La version officielle s'adresse aux élèves et aux enseignants de l'enseignement primaire et secondaire qui disposent d'un compte sur le réseau scolaire panhellénique. La version « e-me pour tous » a les mêmes fonctionnalités que la version officielle mais pas la même sécurité en ligne. Elle a été conçue pour satisfaire les besoins des élèves qui n'avaient pas de compte sur le réseau scolaire panhellénique. Il est remarquable de noter qu'en mars 2020 le Ministère de l'Education Nationale a publié une circulaire qui a fait augmenter le nombre d'utilisateurs de la plateforme de plus de 400.000 ! Les usagers ont rencontré des problèmes de connexion mais heureusement ces problèmes techniques ont été traités.

3. La classe électronique « e-class » constitue une plateforme éducative moderne pour élèves et enseignants utilisée quotidiennement dans les écoles du pays. Elle appartient à l'écosystème des services du réseau scolaire panhellénique depuis 2006 jusqu'à aujourd'hui. La classe électronique fournit un environnement numérique unique qui intègre une vaste gamme d'outils de gestion de l'apprentissage et d'outils d'évaluation et de coopération. En particulier, les cours de la classe électronique peuvent inclure, mais sans s'y limiter, des livres

électroniques, des cahiers d'exercices, des questionnaires, des exercices interactifs, des manuels, des wikis, des outils multimédias de communication, tout en permettant l'intégration des espaces d'apprentissage et de coopération à distance en direct. Elèves et enseignants ont accès à l'environnement de la plateforme « e-class » en tant qu'utilisateurs certifiés à travers leur compte au réseau scolaire panhellénique, à n'importe quel moment, à n'importe quel lieu, et depuis tout appareil fixe ou portable (ordinateur fixe, ordinateur portable, tablette, téléphone mobile).

Comme le note Guihot (1998), l'enseignement synchrone constitue avant tout un système de communication en temps réel basé sur l'expression orale et l'interaction. En ce sens, les vidéoconférences répondent à deux soucis actuels du système éducatif : le développement des compétences orales des élèves, dont on reconnaît généralement l'insuffisance, et celui de leur capacité à s'investir dans leur propre éducation et à s'autonomiser. N'oublions pas les cours en ligne, à savoir les MOOC (Massive open online courses) traduits en français par CLOM (Cours en ligne ouverts et massifs) ou FLOT (Formations en ligne ouverte à tous) qui sont pour la plupart d'entre eux asynchrones et autoportants, c'est-à-dire destinés à être diffusés à tout moment sans que la présence d'un enseignant ou d'une enseignante soit requise (Saggou, 2020).

I.15. La réalité éducative grecque lors de la crise sanitaire

Les plateformes numériques permettent d'intégrer le travail en réseau collaboratif, et c'est une façon de donner la parole aux apprenants et de les impliquer dans la formation. Pendant la pandémie du coronavirus, la réalité éducative grecque consiste à concevoir une formation hybride avec des temps en présentiel où le professeur lance le cours, définit les objectifs et détermine les évaluations et des temps en classe virtuelle où le professeur continue son itinéraire didactique. Un apprentissage ou un cours hybride propose un programme sur ce qui doit être enseigné en classe et ce qui doit être enseigné ou appris en ligne. Le temps de travail en dehors de l'institution scolaire doit également être déterminé. Cela demande à l'évidence de repenser la façon dont nous enseignons aujourd'hui et les cours que nous proposons. Salam & Valmas (2009) dégagent quatre facteurs clés qui peuvent renforcer le potentiel d'un apprentissage hybride :

- Collaboration : dans une perspective hybride les apprenants collaborent, discutent, s'entraident autant qu'ils le font en présentiel.
- Interaction : le système mis en place doit être aussi interactif que possible (vidéos, audio, textes, quizz, exercices, chansons).
- Multimédia : un système riche en propositions multimédia.
- Personnalisation : le dispositif doit permettre un apprentissage individualisé.

Nous allons présenter ci-dessous quelques outils numériques qui promeuvent ces quatre facteurs et qui sont disponibles pour les enseignants grecs (Spyropoulos, 2020).

Les « liveworksheets⁴ » permettent aux enseignants de convertir les feuilles de travail imprimables traditionnelles (doc, pdf, jpg ...) en exercices interactifs, auto corrigeables en ligne, appelés des « feuilles interactives de travail ». Les élèves peuvent les corriger en ligne et envoyer directement leurs réponses et leur note au professeur. Cela est utile pour les élèves (motif), pour le professeur (il gagne du temps) et pour l'environnement (ne pas gaspiller de papier). Par ailleurs, les feuilles interactives de travail profitent pleinement des nouvelles technologies pour l'enseignement : elles peuvent inclure des sons, des vidéos, des exercices de transfert et de drop, de choix multiple, et même des exercices de parole que les élèves font à partir du microphone de leur tablette ou de leur ordinateur. Les enseignants peuvent créer leurs feuilles interactives ou utiliser ceux partagés gratuitement par d'autres enseignants. Il existe en ligne une collection de milliers de feuilles de travail pour toutes les matières scolaires.

Le « Quizizz⁵ » est un outil gratuit en ligne qui permet aux enseignants de créer des quiz pour tous les degrés de l'enseignement et tous les objets cognitifs. Il est conçu pour évaluer les apprenants en temps réel (synchrone) ou sous forme de devoir à la maison (asynchrone) et les enseignants ne doivent pas faire d'inscription sur la plateforme.

Le « Kahoot⁶ » est un outil d'évaluation en ligne gratuit et facile à utiliser qui permet aux enseignants de créer des quiz de jeu dans le but d'évaluer leurs élèves de manière synchrone et asynchrone. L'interface est conviviale avec des couleurs vives et de la musique amusante.

⁴ <https://www.liveworksheets.com/>

⁵ <https://quizizz.com/>

⁶ <https://kahoot.com/>

Les quiz sont partagés à l'écran de l'enseignant et les apprenants répondent aux questions à partir de leur propre appareil (ordinateur, tablette ou smartphone). Il peut être utilisé dans toutes les matières scolaires en donnant le motif aux élèves de faire attention et de travailler davantage pour atteindre un meilleur score. Il peut aussi être utilisé pour le renforcement de la coopération parmi les élèves puisque nous pouvons constituer des groupes d'élèves par appareil. Enfin, les enseignants peuvent impliquer activement leurs élèves à la création d'un quiz en leur donnant l'occasion de se pencher davantage sur un sujet particulier.

Le « Thinglink⁷ » est un logiciel disponible en ligne mais aussi à travers les applications des appareils mobiles. Grâce à ce logiciel les enseignants peuvent :

- Créer une affiche interactive dans laquelle ils peuvent insérer des vidéos, des liens numériques, des images, des petits textes, etc. pour donner des informations supplémentaires à leurs élèves
- Enrichir leur cours en offrant à leurs élèves diverses activités créatives
- Coopérer avec d'autres collègues à travers des programmes européens

Les « Crossword Labs⁸ » constituent un outil d'apprentissage attrayant tant pour les enseignants que pour les apprenants mais aussi un moyen divertissant pour évaluer le savoir. Les enseignants peuvent créer leurs propres mots croisés dans quelques minutes ou chercher des mots croisés déjà créés et partagés gratuitement par d'autres utilisateurs. Il existe de nombreuses applications pareilles en ligne qui présupposent la création de compte. En revanche, les « Crossword Labs » ne présupposent pas la création de compte ni l'installation sur un ordinateur et ils sont très faciles à gérer.

Le « Wordwall⁹ » est une plateforme en ligne qui permet aux enseignants de créer des activités ludiques pour leurs élèves. Avec leur compte ils ont à leur disposition 18 genres d'activités, 15 activités imprimables et ils peuvent créer jusqu'à cinq activités interactives gratuites. Ils ont la possibilité de créer des comptes multiples en profitant des e-mails

⁷ <https://www.thinglink.com/>

⁸ <https://crosswordlabs.com/>

⁹ <https://wordwall.net/>

jetables pour avoir le droit de créer d'autres activités gratuites ! Avec un coût minimal, ils peuvent aussi améliorer les potentialités de leur compte.

Le « LearningApps¹⁰ » est une plateforme gratuite pour soutenir l'apprentissage et permet la création d'exercices interactifs simples et ludiques basés au multimédia. Les enseignants qui ont des connaissances élémentaires sur le domaine peuvent aussi s'en servir. Ils ont la possibilité de préparer leurs exercices à partir des modèles donnés qui se trouvent déjà sur la plateforme et de les enrichir avec leurs propres idées.

Le « Quizlet¹¹ » est une application numérique pour créer des tests sur Internet qui facilitent l'étude, la mise en pratique et la mémorisation. Il est basé sur les flashcards en tant que moyen d'apprentissage très répandu chez les apprenants. Les flashcards sont des cartes dont les deux faces montrent une question et une réponse. Chaque fois que les cartes se mélangent les enseignants montrent la face où se trouve la question et les apprenants sont invités à se rappeler l'autre face qui donne la réponse. Le « Quizlet » donne la possibilité de créer des flashcards numériques, c'est-à-dire des paires de question-réponse ou de questions à choix multiple avec des images et des sons. Ces flashcards sont enregistrés en ligne et ils sont disponibles pour tous les futurs utilisateurs. Il existe aussi des applications adaptables aux smartphones.

Le « podcast¹² » est un mode d'enregistrement téléchargeable sur une plateforme numérique ou sur un site éducatif pour être disponible au public des enseignants et des apprenants. Techniquement, il ressemble à une émission radiophonique où parlent une ou plusieurs personnes et il peut être facilement modifié avant d'être téléchargé.

Un problème qui résulte quand les enseignants partagent une vidéo sur Youtube est que souvent sous cette vidéo il existe des commentaires et des publicités indésirables. Le « VideoLink¹³ » est une application qui permet l'intégration sécurisée d'une vidéo Youtube dans la classe virtuelle ou sur un blog éducatif. Via cette application, la projection de la

¹⁰ <https://learningapps.org/>

¹¹ <https://quizlet.com/latest>

¹² <https://vocaroo.com/>

¹³ [Watch and share YouTube videos safely | teachers and family friendly YouTube](#)

vidéo a lieu dans un environnement différent où les commentaires des usagers, la publicité et les propositions d'autres vidéos sont désactivés.

Enfin, la correction de devoirs écrits est sans doute une procédure dure qui coûte du temps et que chaque enseignant est invité à mettre en place. Le « Floop¹⁴ » est un des outils numériques qui permettent aux enseignants de recevoir en ligne les exercices de leurs élèves, d'y ajouter des commentaires sous forme écrite ou sous forme de message vocal et de les renvoyer corrigés à leurs élèves.

Evidemment, nous n'avons pas donné ici une liste exhaustive des outils numériques disponibles puisque ceux-ci se trouvent dans l'inventaire des outils numériques enregistrés sur le site officiel du Conseil de l'Europe¹⁵.

Ce qui importe de noter est que sur le terrain nous avons souvent observé le problème lié à la motivation ou plutôt à la démotivation des élèves en phase d'apprentissage des langues étrangères. Notre but, en tant qu'enseignants, sera d'offrir une progression efficace, une vraie formation langagière en présentiel et en ligne afin que l'apprenant devienne de plus en plus indépendant dans son processus d'apprentissage et qu'il retrouve sa motivation. Cela paraît ambitieux, mais la technologie est en train de nous proposer des solutions pour faire des miracles. Quand les étudiants sont impliqués dans leur processus d'apprentissage, ils apprennent mieux et vite. Ainsi, ils ont un intérêt véritable à apprendre et une vraie éducation se met en place. L'une des qualités d'un professeur de langue est de rester enthousiaste dans sa salle de classe. L'enthousiasme est contagieux. Pour nous, le vrai objectif est de pouvoir mettre en place un processus motivant et excitant afin qu'apprendre une langue étrangère devienne un vrai plaisir. Ce qui compte, ce n'est pas la destination finale, même si on souhaite un jour parler une langue couramment, mais l'engouement pour le processus et la joie de vouloir apprendre.

¹⁴ [Floop \(floopedu.com\)](http://floop(floopedu.com))

¹⁵ <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ICT-REVandmoreDOTS/ICT/tabid/1906/Default.aspx>.

Partie II. Partie empirique

Dans cette partie nous allons examiner les perceptions et les pratiques de nos professeurs interviewés à l'égard de l'enseignement à distance du français langue étrangère à l'école primaire sous les conditions spéciales de la crise sanitaire actuelle.

II.1. Problématique de la recherche

Comme nous avons vu dans la partie théorique de notre mémoire les nouvelles technologies sont entrées dans le domaine de l'éducation depuis déjà quelques années (Henri & Baques, 2003). L'éducation à distance sur les plateformes numériques complète les carences de l'éducation présentielle et le e-learning constitue un mode d'enseignement de plus en plus privilégié surtout pour les jeunes étudiants de la nouvelle génération (Berger, 2015). Dans la partie empirique de notre mémoire, nous tenterons d'examiner les perceptions des professeurs du français langue étrangère à l'école primaire concernant l'enseignement à distance sous les conditions spéciales de la crise sanitaire due au Covid-19. Plus précisément, nous allons interviewer des collègues du domaine public et privé qui ont pratiqué l'enseignement à distance sur les plateformes synchrones et asynchrones procurées par le Ministère de l'Education et sur d'autres plateformes, comme Microsoft Teams, google class, etc. pendant les mois de mars, avril, mai 2020, ainsi que pendant les mois de novembre, décembre, février, mars et avril 2021. La thématique des interviews touchera l'enseignement par le biais des nouvelles technologies, les plateformes utilisées, les outils numériques mis à la disposition des élèves et le besoin de garder le contact avec eux et de leur maintenir la morale haute.

II. 2. Type de recherche et outil du recueil de données

Notre recherche sera de type qualitatif. Nous avons opté pour la recherche qualitative contrairement à la recherche quantitative parce que seul le type qualitatif nous permettra d'approfondir sur le phénomène central que nous explorons afin de mieux l'interpréter. (Creswell, 2011). Nous avons sélectionné l'entretien individuel comme outil de collecte de données vu qu'il constitue un instrument privilégié en recherche qualitative. Après tout, l'éducation est un domaine où les entretiens occupent une place centrale et jouent un rôle prépondérant en ce qui concerne l'instrumentation (Lejeune, 2012). Nous avons choisi

comme outil de recherche les entretiens semi-directifs puisque de cette façon nous aurons la flexibilité d'utiliser des questions ouvertes et fermées, de changer la disposition des questions si nécessaire et de donner l'occasion à nos interviewés de s'exprimer plus librement sur le sujet qui nous préoccupe (Robson, 2010).

II.3. Objectifs et hypothèse de la recherche

Selon notre hypothèse de départ basée sur le cadre théorique étudié, les enseignants du français langue étrangère à l'école primaire auront en général une attitude positive à l'égard de l'usage des nouvelles technologies et de l'enseignement à distance. Pourtant, nous supposons qu'il existe aussi ceux qui seront plus sceptiques.

Les objectifs de notre recherche seront traités autour des axes suivants.

- Formation pour enseigner à distance antérieure à la crise sanitaire
- Réalisation de l'enseignement à distance avant la pandémie du Covid-19
- Connaissance de la notion de la classe mobile
- Avantages de l'enseignement à distance par rapport au présentiel
- Inconvénients de l'enseignement à distance par rapport au présentiel
- Types réalisés de l'enseignement à distance (synchrone, asynchrone ou les deux) pendant les confinements
- Plateformes numériques utilisées par les professeurs et leurs élèves
- Outils numériques que les professeurs ont intégrés à leur cours pour stimuler l'intérêt des élèves
- Difficultés que les enseignants et les apprenants ont rencontrées
- Compétences que les élèves ont développées grâce à l'apprentissage à distance par rapport aux objectifs fixés par les enseignants
- Familiarisation avec la pratique de la classe inversée
- Participation des enseignants et des élèves à des programmes coopératifs

Nous analyserons dans le détail dans la sous-partie interprétation des résultats si nos objectifs et notre hypothèse de départ seront vérifiés d'après les représentations de nos collègues interviewés. Cette sous-partie sera située à la troisième partie du mémoire et sera traitée à l'aide de la revue de littérature et des entretiens réalisés avec les collègues.

II.4. Méthodologie

Selon Dargentas, Le-Roux, Salomon & Brugidou (2007), lorsque nous réalisons une enquête ou un travail de recherche, nous utilisons forcément certaines méthodes de recherche pour collecter des données. Le terme méthodologie représente l'ensemble des méthodes et des techniques mises en place dans un domaine particulier. Dans ce cas, il s'agit du domaine de la recherche. La recherche de type qualitatif est une étude permettant d'analyser et de comprendre des phénomènes, des comportements de groupe, des faits ou des sujets. L'objectif est d'obtenir des données de fond en se concentrant sur des interprétations, des expériences et leur signification. Une étude qualitative a pour but de comprendre ou d'expliquer un phénomène (comportement de groupe). Il s'agit d'une méthode de recherche descriptive et qui se concentre sur des interprétations, des expériences et leur signification. Elle s'appuie sur une collecte de données empiriques obtenues grâce à deux méthodes principales : Observations et entretiens (Vihou, 2015). Dans la présente recherche nous allons nous appuyer sur la deuxième méthode, celle des entretiens. Nous n'avons pas pu prévoir une phase d'observation dans les classes réelles ou virtuelles vu que la situation due à la pandémie ne nous l'a pas permise. Les résultats de notre étude qualitative se concentreront sur les interprétations des données et leur signification. Ils seront exprimés avec des mots à l'aide de petits résumés, des diagrammes et des tableaux. Enfin, nous allons procéder à la collecte de données de nos entretiens suivant la démarche du repérage et les données qualitatives seront traitées selon les types d'analyse comparative et herméneutique (Creswell, 2011). Nous mettrons l'accent sur l'argumentation bien fondée de notre échantillon concernant cette nouvelle pratique d'enseignement.

II.5. Présentation des questions

Dans cette sous-partie, nous allons présenter les questions à l'aide desquelles nos entretiens avec les collègues interviewés ont été réalisés.

- Première question : Vous aviez suivi une formation pour enseigner à distance avant les confinements ? Si oui, quelle formation ? Si non, pourquoi pas ?
- Deuxième question : Vous aviez pratiqué l'enseignement à distance avec vos élèves avant la crise sanitaire ? Justifiez votre réponse.

- Troisième question : Vous connaissez le terme de « classe mobile » ? Dans votre cours les élèves ont accès à l'équipement technologique ? Chez eux, quels sont les appareils qu'ils utilisent le plus ?
- Quatrième question : Il y a des avantages de l'enseignement à distance à l'opposition de l'enseignement présentiel ? Si oui, quels sont ces avantages ?
- Cinquième question : Il y a des inconvénients de l'enseignement à distance par rapport à l'enseignement en présentiel ? Si oui, quels sont ces inconvénients ?
- Sixième question : Lors des confinements sévères, vous avez pratiqué l'enseignement synchrone, l'enseignement asynchrone ou les deux ?
- Septième question : Quelles sont les plateformes numériques que vous avez utilisées ?
- Huitième question : Vous avez utilisé d'outils numériques pour enrichir votre cours ? Si oui, lesquels ? Si non, pourquoi pas ?
- Neuvième question : Vous avez rencontré des difficultés ? Si oui, lesquelles ? Est-ce que vous avez pu remédier à ces difficultés ?
- Dixième question : Quelles sont les compétences que vos élèves ont développées lors de l'enseignement à distance ? Est-ce qu'elles correspondent aux objectifs que vous aviez fixés ?
- Onzième question : Vous connaissez la pratique de la classe inversée ? Si oui, quelle est votre opinion ? Est-ce que vous avez une expérience personnelle ?
- Douzième question : Vous avez participé à des programmes coopératifs ? Si oui, décrivez votre expérience par rapport à vos élèves.

Evidemment, nous devons souligner que puisque l'outil de notre recherche sont les entretiens semi-directifs au cours des interviews qui ont duré plus longtemps que d'autres nous avons ajouté des sous-questions relatives à la thématique abordée à chaque fois. Nous allons présenter les questions supplémentaires lors de la transcription de nos résultats. Nous devons aussi préciser que quelques interviews sont plus longues et même beaucoup plus longues que d'autres vu que certains collègues interviewés avaient plus de temps à consacrer à notre enquête et ils ont manifesté une plus grande volonté pour participer à la procédure par rapport à d'autres collègues.

II. 6. Conditions du déroulement de la recherche

Nous avons contacté le public de notre échantillon sur les médias sociaux (Facebook) au mois de février et nous lui avons expliqué le sujet et le but de notre recherche. Après avoir accepté d'y participer, nous avons fixé des rendez-vous sur Skype et nous avons enregistré nos entretiens sur la même plateforme, en gardant l'anonymat de nos interviewés. Nous avons réalisé vingt interviews avec vingt collègues dont dix-neuf femmes et un homme. La procédure de l'enregistrement a duré du début mars jusqu'à la fin mars 2021 en pleine période de confinement. Des vingt collègues interviewés les seize sont des enseignants au secteur public et les quatre sont des enseignants au secteur privé. En ce qui concerne le degré de l'enseignement, ils travaillent tous au primaire sauf deux collègues qui travaillent au secondaire mais qui enseignaient au primaire l'année scolaire du premier confinement. Après avoir réalisé les entretiens dont la durée était en moyenne trente minutes, le stade suivant était celui de la retranscription des entretiens. Selon Vihou 2015, la retranscription d'un entretien prend du temps et c'est pourtant un passage obligé dans la rédaction du mémoire. Les entretiens doivent être analysés, et pour cela il est nécessaire de les retranscrire. Très utile pour mener à bien une étude de type qualitatif, cette étape doit servir de pont entre la réalisation de l'entretien et l'élaboration de la conclusion qui apparaîtra dans le mémoire (idem). Notre retranscription nous a permis de dégager des conclusions et de les illustrer grâce aux données récoltées pour bâtir notre analyse. Cette étape est souvent synonyme de travail technique, fastidieux, ennuyeux et long. Il est vrai que les interviews qui ont duré plus d'une heure nous ont pris plusieurs heures à la suite pour les retranscrire et cette procédure était une des plus dures dans la rédaction de notre mémoire.

II.7. Contraintes et limites

Selon Vihou (2015), une recherche qualitative génère des données subjectives et donc, difficiles à mesurer. On opte pour ce type de recherche si l'on veut étudier, par exemple, les habitudes ou les attitudes des sujets de l'échantillon. Il s'agit, en réalité, d'une enquête sur les représentations que se font les interviewés de leurs propres attitudes, attentes, expériences. L'absence de données mesurables rend l'enquête qualitative plus encline à une interprétation subjective de la part du chercheur. C'est pourquoi, il est impératif que la planification de la recherche qualitative soit bien rigoureuse et claire dans ses objectifs. En

recherche qualitative, la collecte et l'analyse ne sont pas envisagées comme des phases qui se succèdent (Glaser & Strauss, 2010). Au contraire, l'analyse est intégrée à la collecte ; elle l'accompagne et la guide (Glaser & Strauss, 2010). Les deux activités ne sont donc pas menées l'une après l'autre (en séquence) mais sont concomitantes (en parallèle). En conséquence, le corpus de textes n'est pas fermé, mais évolue tout au long de son analyse. C'est pour cette raison que nous conservons la mesure de la rareté (utile en début de recherche) et de la spécificité (adaptée aux corpus « fournis »). Après tout, selon Braun & Clarke (2012), l'analyse thématique n'est pas une procédure technique selon laquelle le chercheur dévoile des données qui sont déjà existantes et qui veulent voir la lumière. La procédure d'analyse comparative et herméneutique présuppose le rôle actif et créatif du chercheur qui développe une relation dialectique avec ses données, qui produit et qui met en place les données plutôt qu'il les découvre (Vihou, 2015). D'ailleurs, l'entretien est en soi un outil de recherche libre, ouvert et démocratique (idem) et les réponses que nous ont données les collègues interviewés ouvrent devant nous de nouvelles perspectives de recherche et nous offrent de nouvelles pistes de réflexion et d'enquête sur le sujet abordé.

Partie III. Résultats de la recherche

III. 1. Synthèse

Dans cette sous-partie de notre mémoire, nous présenterons la synthèse des résultats recueillis de notre enquête. La synthèse des réponses de nos interlocuteurs aura lieu à partir de chaque question séparément à l'aide d'un petit ou d'un plus long résumé, cela dépend de la question, quelques citations des propos des instituteurs, des diagrammes et des tableaux. Avant de commencer, nous allons identifier l'échantillon de nos interviewés à l'aide des 5 diagrammes ci-dessous et présenter brièvement leurs données démographiques à l'aide du tableau récapitulatif qui suit.

Identification de l'échantillon

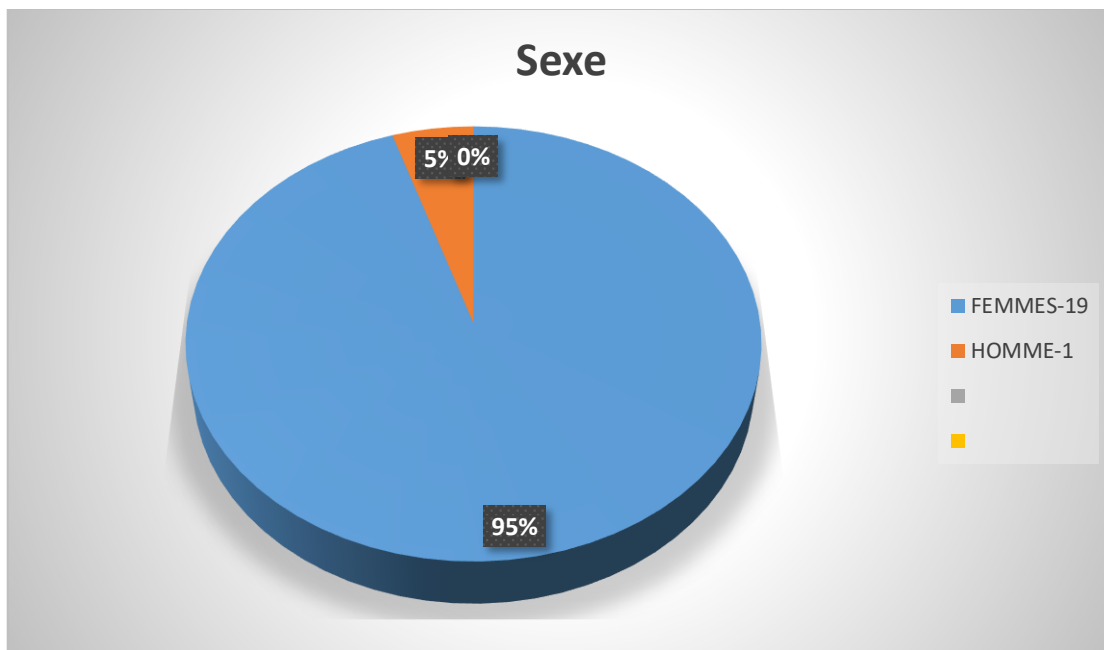


Diagramme 1 : Sexe des interviewés

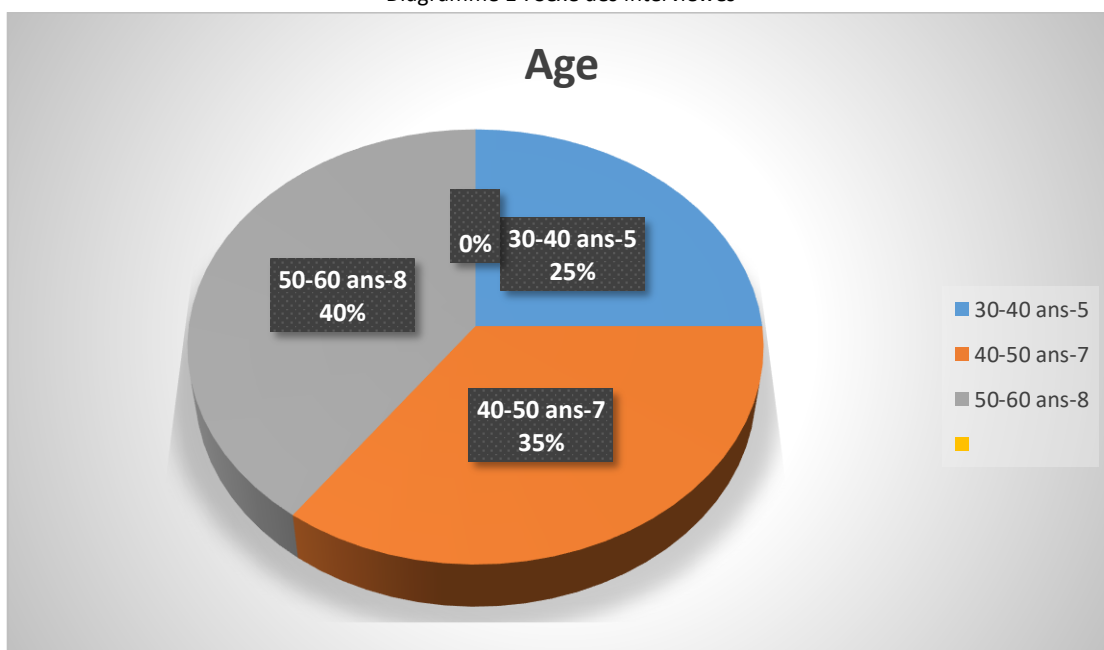


Diagramme 2 : Age des interviewés

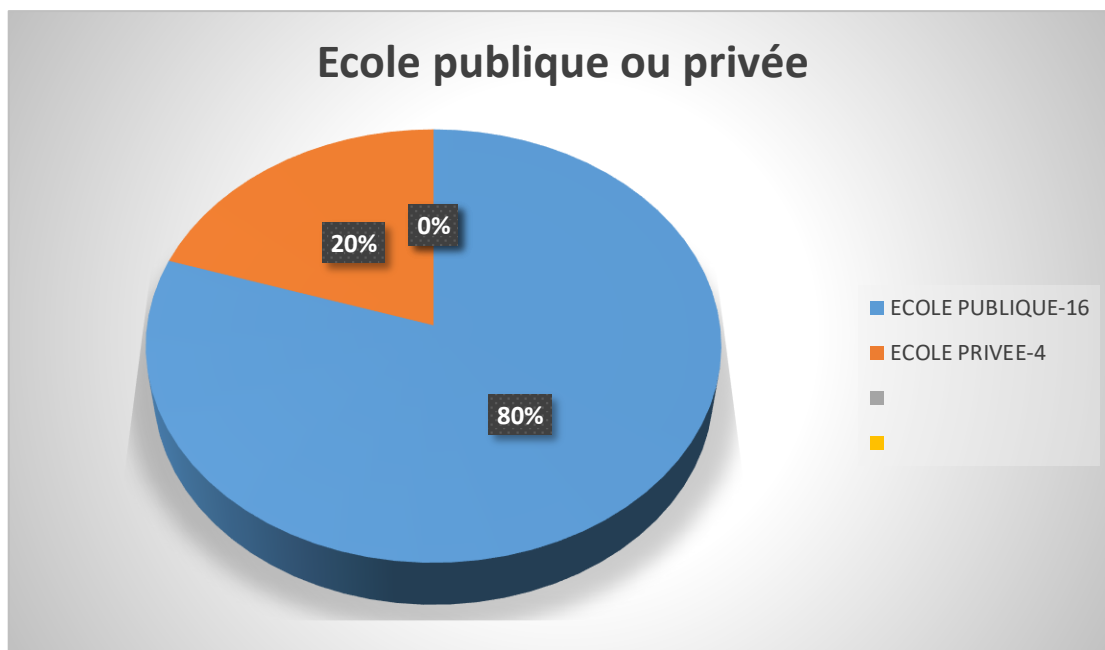


Diagramme 3 : Enseignants qui travaillent au public et au privé

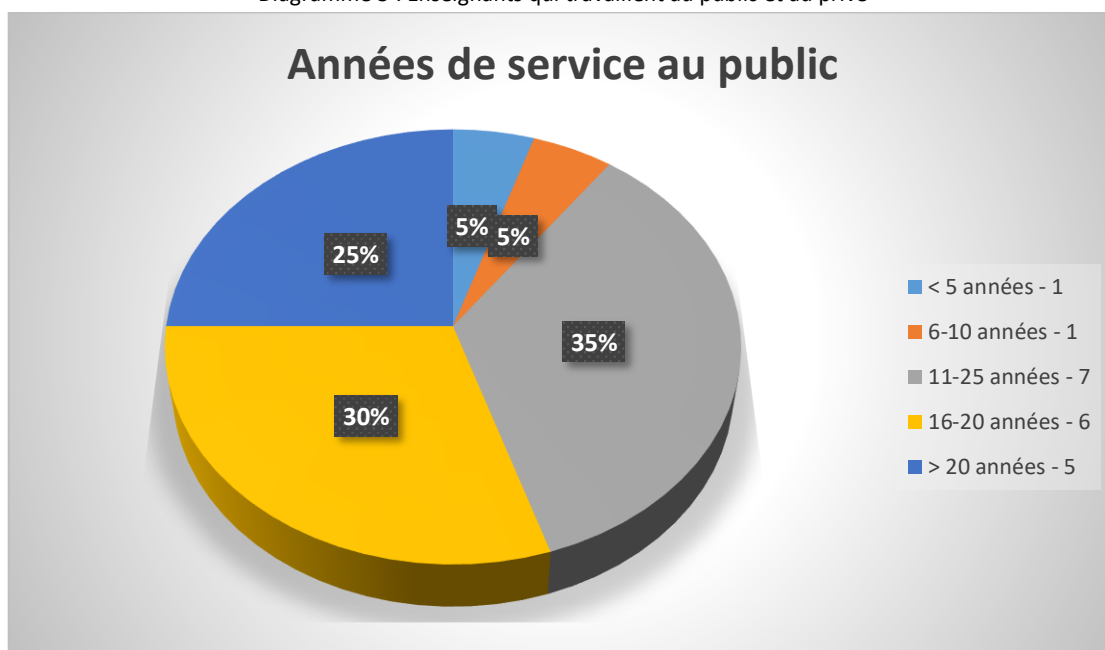


Diagramme 4 : Années de service

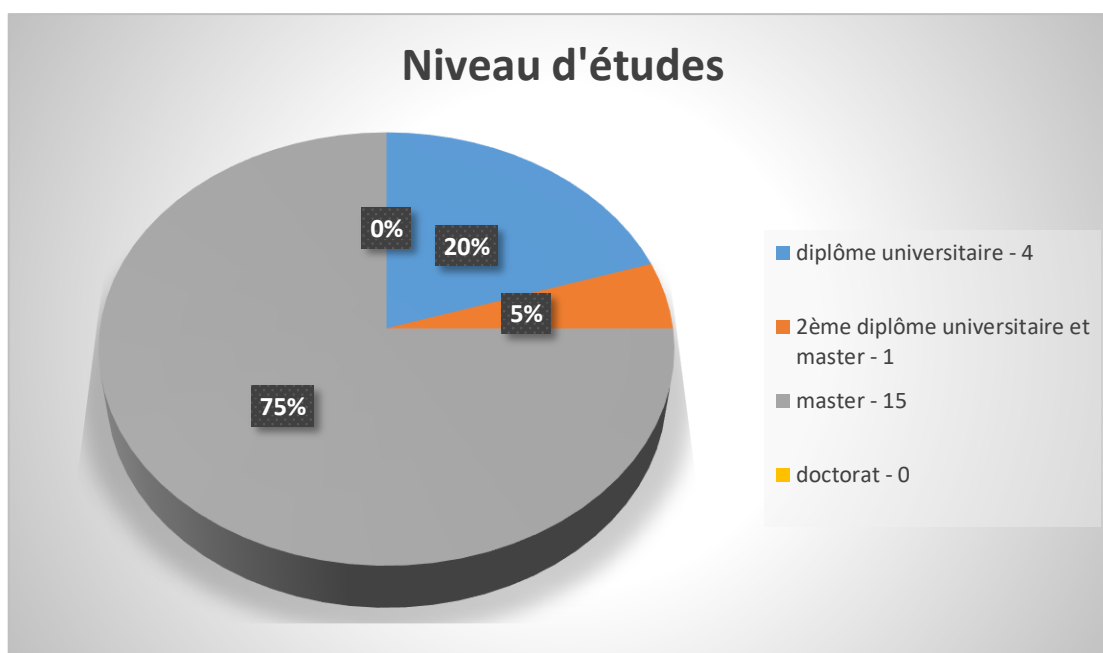


Diagramme 5 : Niveau d'études

Données démographiques des interviewés

I.1	Études universitaires à l'Université d'Athènes ; master en didactique du français langue étrangère à l'Université Ouverte Hellénique ; il travaille au Collège d'Athènes (cinquième et sixième du primaire : 240 élèves) ; 39 ans ; années de service : 15
I.2	Études universitaires à l'Université d'Athènes ; master en didactique du français langue étrangère à l'Université Ouverte Hellénique ; elle travaille dans des écoles privées (Byron : écoliers de 7 et 8 ans, Collège d'Athènes : collégiens de 12 ans, écoliers de 6 et 7 ans) ; 40 ans ; années de service : 11, nombre des élèves : 200
I.3	Études universitaires à l'Université d'Athènes avec comme spécialisation l'enseignement du français langue étrangère aux enfants d'âge préscolaire et des premières années de scolarité ; entre 40 et 50 ans ; elle enseigne dans des écoles primaires publiques en Attique ; nombre réduit d'élèves par classe ; années de service : 15
I.4	Études universitaires à l'Université d'Athènes ; master en didactique du français langue étrangère à l'Université Ouverte Hellénique ; elle travaille à l'école primaire privée Léonin (deuxième, troisième et cinquième) ; 42 ans ; années de service : 20 ; nombre d'élèves : 110

I.5	Études universitaires à l'Université d'Athènes ; master en didactique du français langue étrangère à l'Université Ouverte Hellénique ; 51 ans ; années de service : 21 au public, 32 au privé et au public ; elle travaille à Pallini, à Athènes au primaire ; nombre des élèves : 200
I.6	Études universitaires et master sur la didactique des langues en utilisant les nouvelles technologies à l'Aristote ; Elle travaille dans le département de Chalcidique à l'école primaire, au collège et au lycée ; nombre des élèves : 200, 42 ans; années de service : 20
I.7	Études universitaires à l'Université d'Athènes ; master en langue et littérature françaises à Athènes et Londres dans le domaine des discriminations sociales (enseignement et discriminations sociales) ; 39 ans ; années de service : 14 ; elle travaille en Attique au primaire et secondaire public ; nombre des élèves : 200
I.8	Études universitaires à l'Université de l'Aristote ; master en didactique du français langue étrangère à l'Université Ouverte Hellénique ; Elle travaille à Réthymnon au primaire et au collège expérimental ; entre 40 et 50 ans ; années de service : 18 ; nombre des élèves : 120
I.9	Études universitaires et master sur la didactique des langues à l'Université Aristote ; années de service : 15 ; elle travaille au primaire et au secondaire public en Magnésie ; 38 ans ; nombres d'élèves : 220
I.10	Études universitaires à l'Université de l'Aristote ; master en didactique du français langue étrangère à l'Université Ouverte Hellénique ; années de service : 20 ; 55 ans ; Elle travaille au primaire public en Eubée ; nombre des élèves : 180
I.11	Licence de langue et de littératures françaises ; licence du département pédagogique de l'enseignement primaire ; licence de gestion et d'organisation d'entreprises ; master en didactique du français langue étrangère ; années de service au primaire : 8 ; 52 ans ; école primaire publique à Évros ; nombre des élèves : 200
I.12	Études universitaires à l'Université de l'Aristote ; master en didactique du français langue étrangère à l'Université Ouverte Hellénique ; années

	de service : 25 ; entre 50 et 60 ans ; enseignante au primaire à Thessalonique ; nombre des élèves : 150
I.13	Études universitaires à l'Université d'Athènes ; master en didactique du français langue étrangère à l'Université Ouverte Hellénique ; elle travaille à l'école primaire publique à Athènes ; nombre d'élèves : 200 ; 55 ans ; années de service : 25
I.14	Études universitaires à l'Université d'Athènes ; master en didactique du français langue étrangère à l'Université Ouverte Hellénique ; elle travaille à l'école primaire publique à Athènes ; nombre d'élèves : 200 ; 40 ans ; années de service : 18
I.15	Études universitaires à l'Université d'Athènes ; années de service : 10 ; 45 ans ; Elle travaille au primaire public en Eubée ; nombre des élèves : 180
I.16	Études universitaires à l'Université d'Athènes ; master en didactique du français langue étrangère à l'Université Ouverte Hellénique ; elle travaille à l'école primaire publique à Préveza ; nombre d'élèves : 200 ; entre 30 et 40 ans ; années de service : 5
I.17	Études universitaires à l'Université d'Athènes ; master en didactique du français langue étrangère à l'Université d'Athènes ; elle travaille à l'école primaire publique à Chios ; nombre d'élèves : 95 ; entre 30 et 40 ans ; années de service : 14
I.18	Études universitaires à l'Université d'Athènes ; elle travaille à l'école primaire publique en Eubée ; nombre d'élèves : 200 ; 55 ans ; années de service : 23
I.19	Études universitaires à l'Université de l'Aristote ; master en didactique du français langue étrangère à l'Université Ouverte Hellénique ; elle travaille à l'école primaire publique à Athènes ; nombre d'élèves : 200 ; entre 40 et 50 ans ; années de service : 18
I.20	Études universitaires à l'Université de l'Aristote ; elle travaille à l'école primaire publique à Oreokastro et à Lagada ; nombre d'élèves : 200 ; entre 50 et 60 ans ; années de service : 25

Tableau 1 : Données démographiques des enseignants interviewés

1) Vous aviez suivi une formation pour enseigner à distance avant les confinements ? Si oui, quelle formation ? Si non, pourquoi pas ?

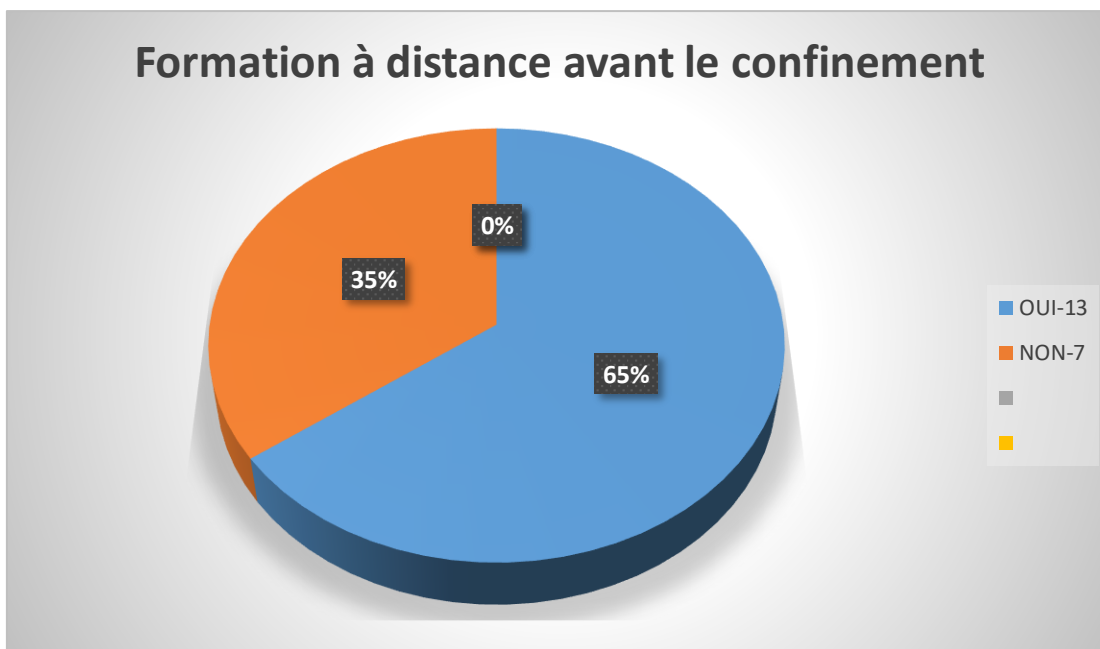


Diagramme 6 : Répartition des interviewés à l'égard de la formation à distance avant le confinement

13 interviewés sur 20 ont répondu positivement et 7 interviewés sur 20 ont répondu négativement. La plupart des interviewés avait obtenu à distance la certification sur les TICE, 2 collègues ont fait des études postuniversitaires sur le domaine dont l'une sur l'éducation à distance et l'autre sur les nouvelles technologies en ayant suivi aussi à présentiel des séminaires à l'université de Crète, 1 collègue a obtenu le ECDL, 1 collègue avait suivi en ligne un séminaire de l'université de Cavilam et 1 collègue avait suivi la Classe Numérique et huit semaines de formation sur Moodle.

Interviewé(e)s ayant suivi une formation à distance avant le confinement à cause du Covid-19

Type de formation

I.1	Séminaire en ligne à l'Université de Cavilam
I.6	Séminaires à l'Université de Crète, études postuniversitaires à l'Aristote
I.7	Certification ECDL
I.8	Classe Numérique-Huit semaines de formation sur Moodle

I.9	Certification sur les TICE niveau B2
I.10	Certification sur les TICE niveau B1
I.11	Certification sur les TICE-formatrice et correctrice
I.12	Certification sur les TICE niveau B1
I.14	Études postuniversitaires à l'Université Ouverte Hellénique
I.15	Certification sur les TICE niveau B1, KEPLINET, E-twinning
I.16	Certification sur les TICE de l'Institut de Formation Professionnelle
I.17	Certification sur les TICE niveau B, séminaire en ligne au Cvilam
I.18	Certification sur les TICE niveau B

Tableau 2 : Type de formation suivie avant le confinement

2) Vous aviez pratiqué l'enseignement à distance avec vos élèves avant la crise sanitaire? Justifiez votre réponse.

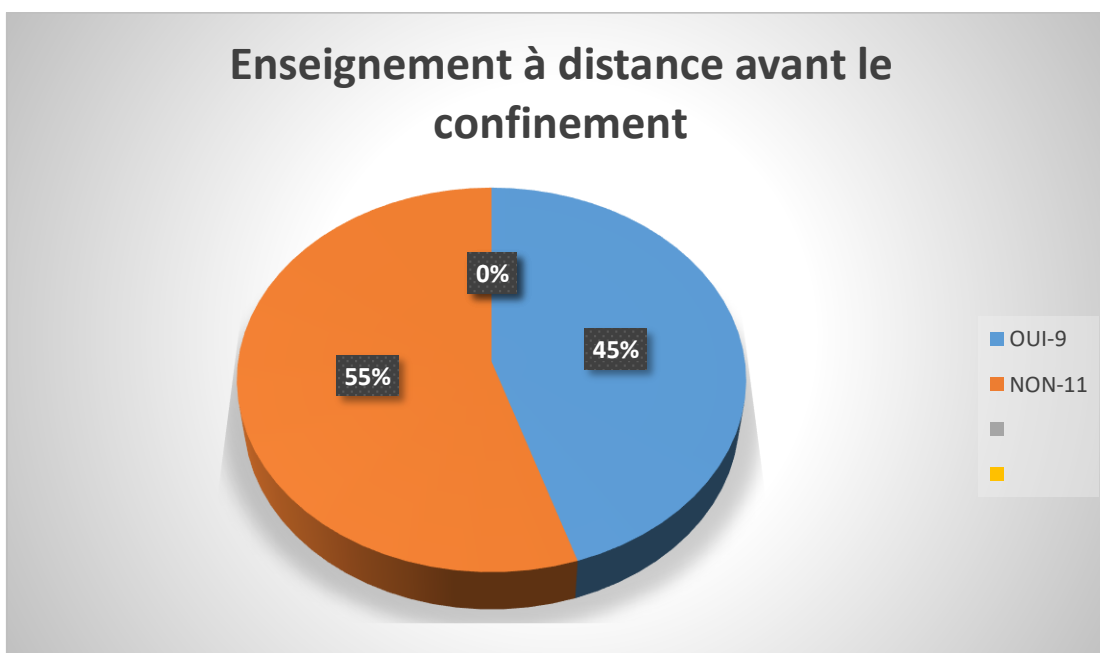


Diagramme 7 : Répartition des interviewés à l'égard de l'enseignement à distance avant le confinement

9 interviewés sur 20 ont répondu positivement et 11 interviewés sur 20 ont répondu négativement. L'interlocuteur 1 faisait des cours particuliers en utilisant la plateforme Skype et enseignait à distance depuis 2011. L'interlocutrice 2 donnait des cours à distance à des apprenants grecs qui avaient déménagé dans des pays francophones. L'interlocutrice 6 avait pratiqué l'enseignement à distance avant la crise pour préparer ses élèves à des diplômes. L'interlocutrice 7 faisait des cours particuliers à des élèves qui n'habitaient plus en Grèce

mais à l'étranger. L'interlocutrice 8 avait pratiqué l'enseignement asynchrone en utilisant la plateforme e-class au primaire et les plateformes e-class et Edmondo au secondaire au collège expérimental à Réthymnon. L'interlocutrice 9 avait été détachée pour deux ans à l'Université de Thessalie et là elle avait à sa disposition la plateforme e-class pour stocker le matériel distribué aux étudiants. L'interlocutrice 11 avait pratiqué l'enseignement à distance asynchrone. Elle avait participé avec ses élèves de cinquième classe du primaire à la recherche doctorale d'une collègue sur le sujet de la classe inversée. L'interlocutrice 16 avait pratiqué l'enseignement synchrone pour renforcer la production orale de ses élèves. L'interlocutrice 19 avait créé depuis quelques années un site sur lequel elle téléchargeait du matériel supplémentaire à ses élèves.

Les interviewés qui ont pratiqué l'enseignement à distance avant le confinement à cause du Covid-19 pour

I.1	Des cours particuliers avec des apprenants qui vivent à l'étranger
I.2	Des cours particuliers avec des apprenants qui vivent à l'étranger
I.6	Garder le contact avec les élèves et les entraîner pour les examens
I.7	Des cours particuliers avec des apprenants qui vivent à l'étranger
I.8	Donner du matériel supplémentaire et varié aux élèves
I.9	Stocker le matériel didactique et le rendre accessible aux élèves
I.11	Participer à la recherche doctorale d'une collègue sur la classe inversée
I.16	Renforcer la production orale des élèves
I.19	Télécharger du matériel supplémentaire aux élèves

Tableau 3 : Raisons pour lesquelles les enseignants ont pratiqué l'enseignement à distance avant le confinement

2) Vous connaissez la « classe mobile » ? Dans votre cours les élèves ont accès à l'équipement technologique ? Chez eux, quels sont les appareils qu'ils utilisent ?

14 interviewés sur 20 ont répondu positivement et 6 interviewés sur 20 ont répondu négativement. L'interlocuteur 1 a des TBI en classe de français et il y utilise les mêmes logiciels que dans les téléconférences. Ses élèves utilisent soit la tablette soit l'ordinateur. Selon l'interlocutrice 2, les élèves utilisent chez eux plutôt les PC portables de leurs parents. Selon les interlocutrices 3, 8, 9, 11, 12, 13, 14 et 16 à l'école les enfants n'ont pas toujours

accès à la salle d'informatique dans des établissements scolaires conventionnels, il n'y a pas de projecteur en salle, il n'y a pas d'ordinateur, ils sont obligés de changer de salle et là c'est fatigant pour les élèves mais surtout pour l'enseignant qui doit préparer tout le matériel à l'avance, il doit s'entendre avec ses collègues, changer l'emploi du temps, il y a des problèmes de nature pratique. Si l'enseignant est démotivé les élèves se démotivent aussi. Selon l'interlocutrice 4, ils utilisent plutôt une tablette ou un ordinateur au primaire. Ils sont habitués à utiliser aussi leur portable mais vu qu'il n'a pas les mêmes fonctionnalités avec les deux autres outils ils ne l'utilisent pas beaucoup. Au secondaire, ils utilisent beaucoup plus leur smartphone. Selon les interlocutrices 5, 10, 15, 18 et 20 à l'école les élèves peuvent avoir accès à l'équipement technologique mais tout doit être bien programmé à l'avance. Selon l'interlocutrice 6, les élèves utilisent surtout leur portable, leur smartphone. Selon l'interlocutrice 7, les enfants ont tous un portable et même ceux de la cinquième et sixième classe du primaire. Ils ont aussi une tablette pour étudier chez eux vu que leurs parents travaillent avec l'ordinateur portable. Selon l'interlocutrice 19, les élèves possèdent plutôt des tablettes et des portables. A l'école, toutes les salles disposent d'un rétroprojecteur et d'un ordinateur portable.

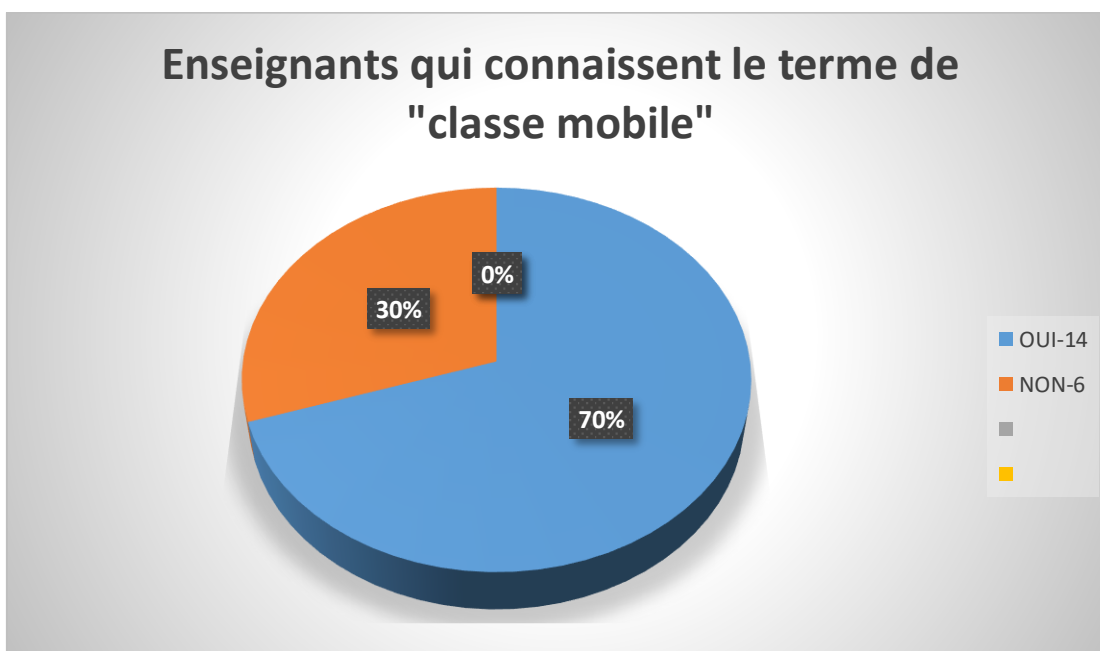


Diagramme 8 : Les enseignants qui connaissent le terme de « classe mobile »

Équipement des élèves en classe réelle et virtuelle

I.1/ I.2/ I.4	Tableau interactif et tablettes à l'école, ordinateurs et tablettes à la maison
I.3/ I.8/I.11/I.12/I.13/I.14/I.16/I.20	Accès à l'équipement technologique de l'école sous forme de « classe mobile » à condition qu'il soit très bien programmé et entendu avec les autres collègues
I.6/I.7/I.12/I.13/I.14	Tablette, ordinateur, smartphone à la maison
I.19	Rétroprojecteur et ordinateur portable en classe, portable et tablette à la maison

Tableau 4 : Équipement des élèves en classe réelle et virtuelle

Avant d'entrer dans le détail, à l'aide du diagramme ci-dessous nous allons voir le pourcentage des avantages et des inconvénients de l'apprentissage à distance selon les représentations collègues interviewés.

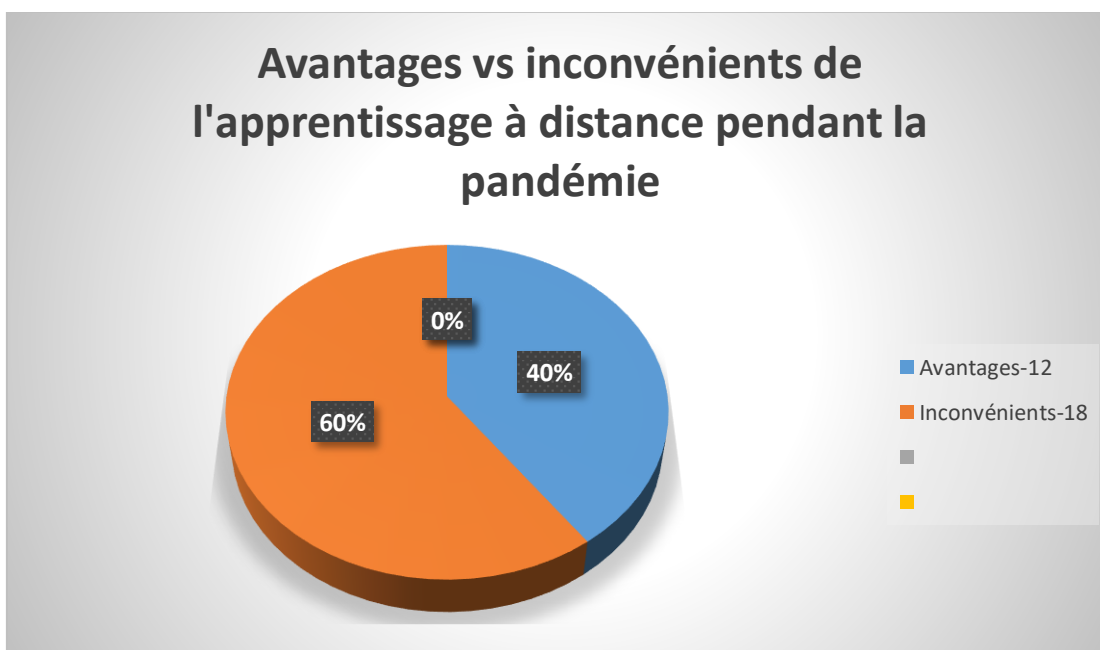


Diagramme 9 : Pourcentage des avantages et des inconvénients de l'apprentissage à distance

4) Quels sont les avantages de l'enseignement à distance à l'opposition de l'enseignement présentiel ?

L'interlocuteur 1 et les interlocutrices 2 et 3 mentionnent une grande variété d'outils pour rendre le cours ludique qu'on ne peut pas utiliser si efficacement dans la classe. Selon les

interlocutrices 4, 8 et 14, les élèves sont doués pour les nouvelles technologies et ils travaillent mieux de façon coopérative. Les plateformes numériques présentent la matière scolaire déjà étudiée lors des téléconférences. D'après les interlocutrices 5, 9, 14, 16 et 17, l'enseignant a la connexion Internet pendant toute la journée scolaire pour utiliser des outils numériques ce qui n'est pas le cas dans les établissements scolaires publics et il ne perd pas de temps pour se déplacer. L'interlocutrice 16 ajoute aussi que les parents ont l'occasion de contrôler leurs enfants pendant le cours et de se rassurer quand cela est nécessaire. Les interlocutrices 6, 7, 10, 13, 19 et 20 ont profité des confinements pour utiliser différents outils de collaboration avec les élèves. Les élèves qui étaient réticents à participer en classe, ils étaient plus motivés à l'enseignement à distance. L'interlocutrice 11 nous a dit qu'elle a eu l'occasion de concevoir et d'élaborer pour ses élèves du matériel pédagogique adapté à leurs besoins, disponible à étudier et à consulter à plusieurs reprises sur les classes numériques selon leur rythme personnel. Selon les interlocutrices 12, 15 et 18 pendant la crise sanitaire ou des autres cas de maladie des enfants, les profs assurent la continuité de l'enseignement avec les enfants sans porter le masque et les élèves ne restent pas hors de la classe.

Avantages de l'enseignement à distance

I.1/ I.2/ I.3	Une plus grande variété d'outils pédagogiques pour rendre le cours attrayant et ludique
I.4/ I.8/ I.14	Les élèves sont doués aux nouvelles technologies et ils travaillent mieux de façon coopérative ; L'enseignement asynchrone comble les lacunes dues à des problèmes techniques de l'enseignement synchrone
I.5/I.9/I.14/I.16/I.17	Pas besoin pour les enseignants et les apprenants de se déplacer, connexion Internet assurée, utilisation d'outils numériques, les parents contrôlent mieux leurs enfants
I.6/I.7/I.10/I.13/I.19/I.20	Utiliser différents outils de collaboration qui stimulent l'intérêt des élèves ; meilleure gestion du temps didactique en classe virtuelle

I.11	Concevoir du matériel pédagogique adapté aux besoins des élèves disponible à tout moment sur les classes numériques
I.12/I.15/I.18	Assurer la continuité pédagogique de l'enseignement sans porter le masque ; On peut sourire aux enfants et les rassurer que tout ira bien.

Tableau 5 : Avantages de l'enseignement à distance selon les interlocuteurs

5) Quels sont les inconvénients de l'enseignement à distance à l'opposition de l'enseignement en présentiel ?

L'interlocuteur 1 et les interlocutrices 2, 8, 10, 13, 14, 15, 18 et 19 nous parlent de l'aspect psychologique de nos élèves qui ne sont plus dans la classe réelle. Il n'y a pas de contact humain réel entre l'enseignant et les élèves et parmi les élèves eux-mêmes. Le milieu scolaire n'a pas seulement de rôle éducatif mais aussi de rôle social. Les enfants ont besoin qu'on les regarde. Une chose qui manque ces derniers mois est le contact visuel. On ne peut pas contrôler si la personne qui attend au lobby est vraiment un élève. Avec les interlocutrices 9, 17 et 20 ils constatent aussi des problèmes d'ordre technique avec les caméras, les micros et la connexion Internet. Les élèves ont besoin plus de temps pour apprendre à utiliser le clavier français et pouvoir taper de petites phrases. Les interlocutrices 3 et 18 nous parlent du manque d'appareils disposés par chaque famille et du caractère de chaque enfant qui doit être géré. Les interlocutrices 5, 6 et 9 nous disent qu'on ne peut pas savoir ce qui se passe derrière la caméra. Ceux qui n'ont pas étudié tardent de répondre à l'enseignant ou ne répondent pas du tout en prétendant avoir des problèmes de connexion. Les parents suivent le cours et parfois interviennent pendant l'enseignement. Les interlocutrices 9 et 11 nous parlent aussi du manque de compétences en informatique de la part de certains enseignants. Les interlocutrices 7, 8 et 11 ajoutent aussi le sujet de la gestion du temps. Les profs doivent trouver du matériel adapté au niveau et aux objectifs pédagogiques fixés et cela demande du travail personnel. Les élèves essaient d'échapper au cours, ils se fatiguent très vite et il n'y a pas de distinction entre l'univers intime de la maison et l'univers scolaire. L'interlocutrice 12 mentionne l'inégalité entre les élèves qui ont un équipement meilleur que les autres. Il y a des élèves qui suivent le cours d'un portable ou qui ne le suivent pas du tout. L'interlocutrice 16 se réfère aux problèmes de santé qui

peuvent surgir à cause de la fatigue visuelle devant l'ordinateur et l'apprentissage sédentaire. Les enfants qui sont plus petits ne sont pas autonomes et ont besoin de leurs parents pour les aider à mener le processus d'apprentissage. Pour conclure, l'interlocutrice 19 se réfère au changement du programme dans certaines écoles (pas toutes) en réduisant les heures du français. Cette pratique a créé un décalage par rapport au rythme de l'apprentissage du français dans les différentes écoles.

Inconvénients de l'enseignement à distance

I.1/ I.2/I.8/I.10/I.13/I.14/I.15/I.18/I.19	Manque de contact visuel et physique ; dégradation du rôle social de l'école ; problèmes techniques de l'équipement ; créativité et imagination peu promues
I.9/ I.17/I.20	Difficulté pour apprendre le clavier français ; on ne peut pas identifier facilement l'identité des personnes au lobby
I.3/I.18/I.12	Manque de l'équipement nécessaire de certains élèves ; inégalité parmi les élèves qui ont accès à l'enseignement à distance par rapport à ceux qui n'y ont pas accès
I.5/I.6/I.9	Ignorance de ce qui se passe derrière une caméra fermée ; gestion difficile des caractères plus introvertis
I.9/I.11	Manque de compétences en informatique de la part de certains enseignants
I.8/I.11	Réseau pas fiable ; gestion du temps et du travail personnels des profs ; pas de distinction entre l'univers intime de la maison et le milieu scolaire
I.16	Fatigue visuelle ; apprentissage sédentaire ; apprentissage pas autonome pour les plus petits
I.19	Inégalité parmi les élèves des différentes écoles en ce qui concerne la matière scolaire enseignée à cause de la réduction des heures du français dans certaines écoles

Tableau 6 : Inconvénients de l'enseignement à distance selon les interlocuteurs

6) Lors des confinements sévères, vous avez pratiqué l'enseignement synchrone, l'enseignement asynchrone ou les deux ?

18 interviewés sur 20 ont pratiqué l'enseignement synchrone et asynchrone et 2 interviewés sur 20 ont pratiqué l'enseignement synchrone.

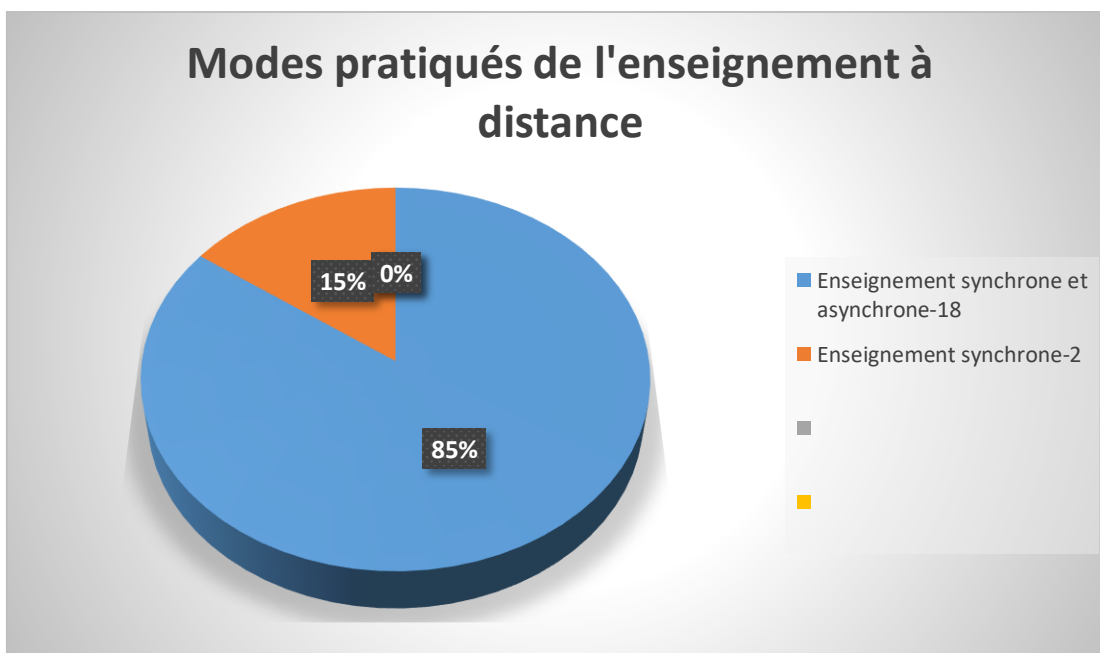


Diagramme 10 : Modes pratiqués de l'enseignement à distance

7) Quelles sont les plateformes numériques que vous avez utilisées pendant le confinement ?

Nous allons présenter les plateformes numériques utilisées par nos interviewés dans le tableau suivant :

Plateformes numériques utilisées

I.1	Microsoft Teams, Microsoft Silverlight (CMS), EB Manage Back
I.2	Zoom, Skype, Microsoft Teams, Messenger, Webex
I.3	Skype, Zoom, Webex
I.4	Zoom, Webex, Microsoft Teams, chaîne You Tube
I.5	Webex, E-class, Skype, Zoom
I.6	Edmondo, googleclass, Webex
I.7/I.12/I.14/I.15	Webex, E-class
I.8	Webex, E-class, Edmondo
I.9	Skype, Webex, E-class

I.10	Webex, e-me, E-class, sway
I.11/I.19/I.20	Webex, E-class, e-me
I.13	Webex, Zoom, E-class
I.16	Webex, Floop, Podcast
I.17	Webex, e-me, E-class, messenger, hotmail, Edmondo, son blog personnel
I.18	Webex, E-class, son courrier électronique

Tableau 7 : Plateformes numériques utilisées pendant le confinement

Selon le diagramme ci-dessous, nous voyons que 18 sur 20 interviewés ont utilisé des plateformes supplémentaires à part les plateformes officielles du Ministère de l'Éducation.

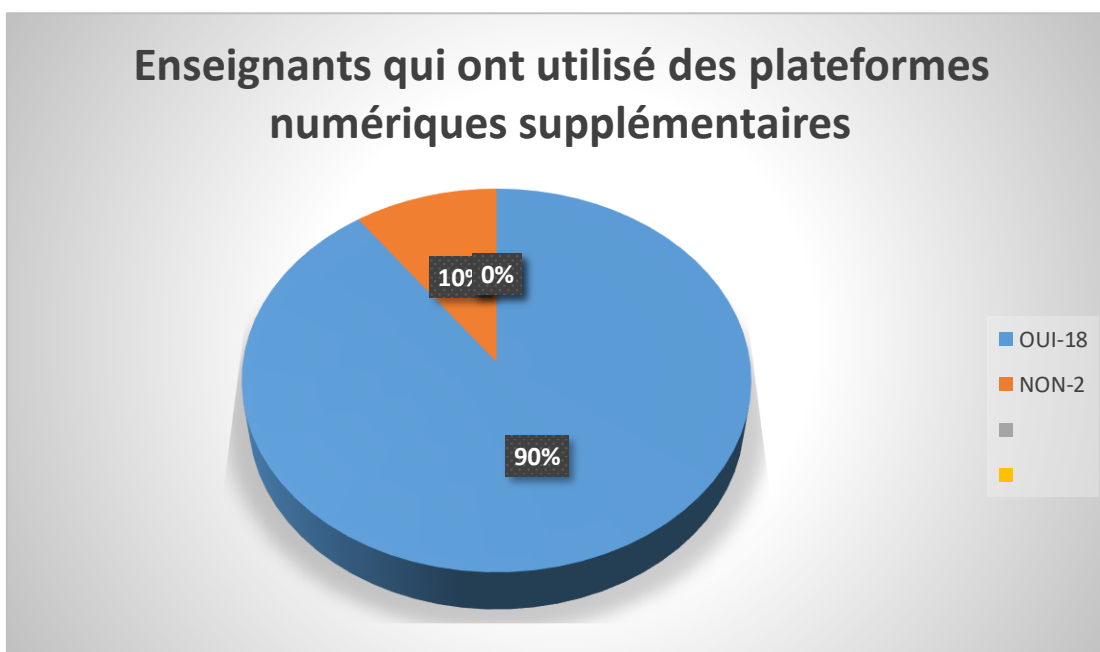


Diagramme 11 : Enseignants qui ont utilisé des plateformes numériques supplémentaires

8) Vous avez utilisé des outils numériques pour enrichir votre cours?

Ce qui est impressionnant c'est que tous les collègues interviewés ont utilisé des outils numériques pour rendre leurs cours plus attirant et plus ludique. Nous devons noter quand même que seulement notre premier interviewé parle du problème de coopération avec ses collègues à l'école au sujet de l'usage des outils numériques au cours du français. Les propos qui suivent sont révélateurs de la situation qu'il a dû gérer.

« Au début, j'avais de très grands problèmes de communication avec mes collègues. Je leur avais proposé le logiciel Kahoot, le logiciel Learning apps, le logiciel Wordwall mais

personne ne voulait les utiliser. Au début, pendant le premier confinement quelle était la procédure. La coordinatrice de notre section nous a demandé de faire des cours nous-mêmes, par exemple de créer des dialogues fabriqués et enseigner seulement la grammaire, la syntaxe et le lexique. Il n'y avait pas de production orale, il n'y avait pas de production écrite, il n'y avait pas de compréhension orale, seulement de la compréhension écrite. Parfois, il n'y avait pas même de questions de compréhension écrite, il y avait seulement le texte, la grammaire, le lexique et des exercices d'approfondissement. J'ai fait beaucoup de conversations, de disputes pour utiliser la vidéo dans ma classe. Au début, c'était très difficile on m'a interdit d'utiliser n'importe quel support numérique parce qu'à leur opinion les enfants n'étaient pas habitués à cela. C'était un très grand mensonge parce que les enfants n'avaient aucun problème, ils pouvaient se débrouiller brillamment, donc quand je l'ai utilisée pour la première fois les enfants étaient tellement enthousiastes et tellement satisfaits et je leur ai donné une très grande motivation pour suivre mes cours. Malheureusement j'ai effectué d'insérer des logiciels comme Wordwall, Kahoot, learning apps, et d'autres logiciels comme Brain pop qu'on utilise à l'école seulement pendant le deuxième confinement. Heureusement, j'ai parlé à mon directeur et il m'a dit que pourquoi ne pas utiliser ces logiciels parce que notre école demande de les utiliser, il a parlé à la réunion des enseignants et ainsi on a commencé à utiliser les outils numériques. »

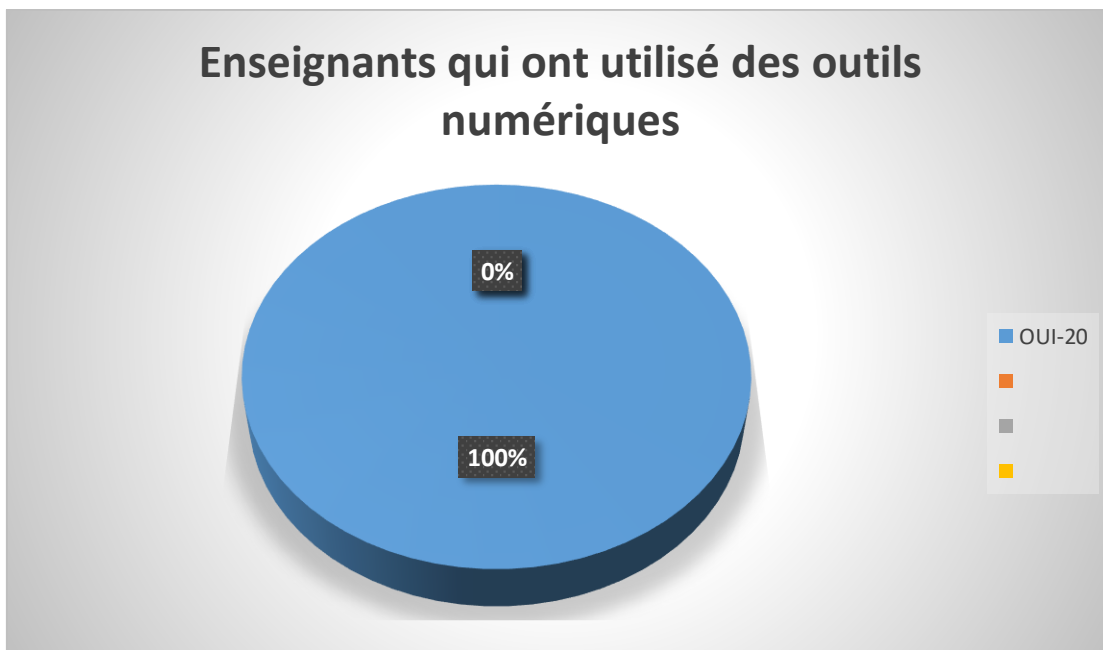


Diagramme 12 : Enseignants qui ont utilisé des outils numériques

Outils numériques utilisées

I.1	Kahoot, Learning apps, Wordwall, Brain pop, Microsoft form
I.2	Learning apps, Wordwall, Quizz, Kahoot
I.3	Liveworksheets, Kahoot, Quizlet, Quizalize, Wordwall
I.4	Kahoot, Wordwall, Padlet, Canevas, Edpuzzle, Flipinet
I.5	YouTube, Kahoot, Jamboard, Google Docs, Padlet, Answergarden, Online stop watch, Wordwall, Photospeak, Voki
I.6	Padlet, Wordart, Flipsnack, Quizlet, Liveworksheets
I.7	Wordwall, Kahoot, Wordwall, Quizlet, Sway
I.8	Pixton, Kahoot, Wordwall, Liveworksheets
I.9	Pixabay, Postermywall, Text to speech, Learning apps, Wordwall, Cogle, Meeting words, Add text, Google docs, Educablay, Linua
I.10	Liveworksheets, Google docs, Educandy, Edpuzzle, Thinglink
I.11	Screencast-o-matic, Learning apps, Wordwall, Kahoot, Quizizz, Liveworksheets, Menti padlet, Google docs
I.12	Wordwall, Kahoot, You tube
I.13	Google class, You tube, Google sites, Kahoot, Quizlet, Wordart, Prezi, Learning apps, Thinglink
I.14	You tube, Google sites, Quizz
I.15	Google forms, Paddlet, Powerpoint, Emaze, Prezi, Mindomo, Wordwall, Freememorygame, Jigsawplanet, Kleki, Kidmons, Colorillo, Wordart, Artsteps, Postermywall, Befunky, Flipsnack, Windows movie maker, Misiclab
I.16	Floop, Podcast
I.17	Padlet, Wiki, Kahoot
I.18	Vidéos éducatives, outils multimédias d'E-twinning, quiz, fiches interactives de travail
I.19	Kahoot, Quizizz, Edpuzzle, Learning apps, Genially, Google docs, Sway
I.20	Kahoot, Quizizz, Learning apps, Wordwall, You tube, Annotate

Tableau 8 : Outils numériques utilisés pendant l'enseignement à distance

9) Vous avez rencontré des difficultés ? Si oui, les quelles ? Est-ce que vous avez pu remédier à ces difficultés ?

18 interviewés sur 20 ont répondu positivement et 2 interviewés sur 20 ont répondu négativement. La plupart des enseignants ont mentionné la faible connexion Internet, les problèmes techniques de l'équipement des enseignants et apprenants, le temps de préparation du cours virtuel, l'investissement personnel pour apprendre les fonctionnalités des plateformes et les nouveaux outils numériques aux dépens de leur vie privée et de leur santé, univers scolaire et familial pas très distinct.

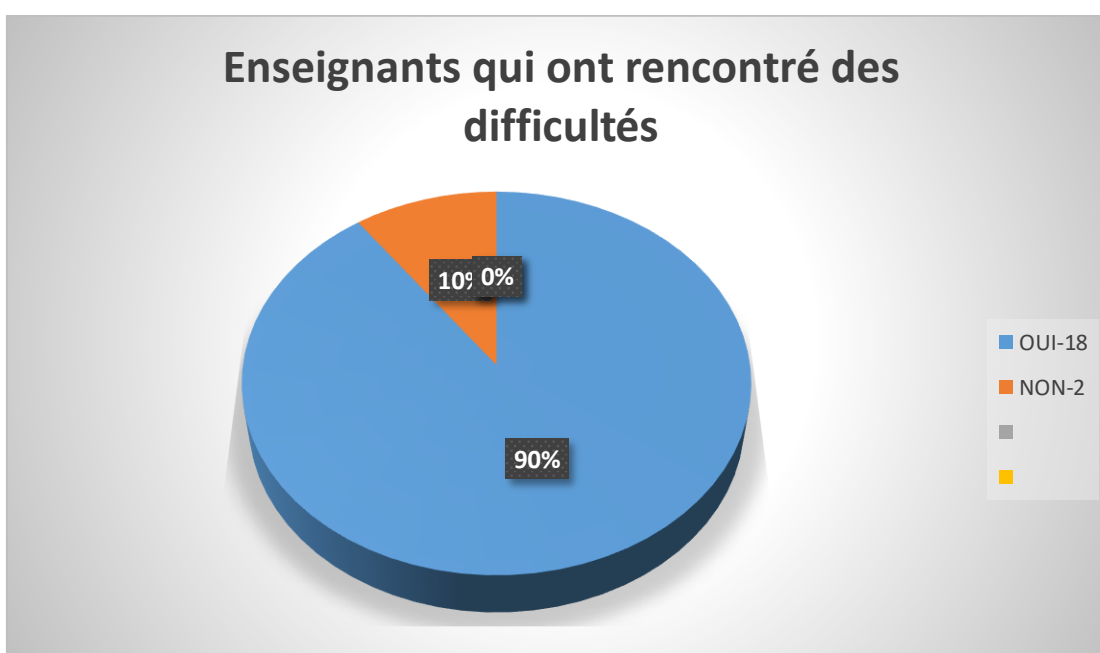


Diagramme 13 : Enseignants qui ont rencontré des difficultés

Difficultés rencontrées

I.1	Faible connexion Internet, pas de coopération avec les collègues
I.2	Faible connexion Internet, coût pour certains logiciels
I.3	Correction difficile des devoirs, temps de travail augmenté, maux de tête à cause de l'ordinateur
I.4	Apprendre les nouvelles fonctionnalités, temps de préparation augmenté, problèmes de connexion, gestion des classes en ligne
I.5	Investir plus de 10-12 heures par jour pour la formation à distance, effet négatif sur la vie privée et la santé

I.6	Temps consacré à organiser les classes numériques, familiariser les élèves à ce nouveau mode d'apprentissage, les faire travailler en groupe, mauvaise connexion Internet, univers familial interférant, équipement qui ne marche pas, motiver les élèves à entrer dans la classe numérique pour faire du travail asynchrone
I.7	Manque d'équilibre entre vie personnelle et vie professionnelle
I.8	Beaucoup de temps de préparation, être vigilant pour ne pas fatiguer les élèves, faible connexion, manque d'équipement disponible
I.10/I.20	Manque de formation de la part des enseignants
I.11/I.12	Problèmes de connexion, temps de préparation exigé, formation insuffisante des enseignants et des apprenants, augmentation du stress à cause de la pandémie, faible participation des élèves surtout aux cours asynchrones, pas d'équipement disponible pour tous les élèves
I.15	Faible participation des élèves, analphabétisme numérique, manque d'équipement nécessaire
I.16	Mauvaise connexion Internet
I.17/I.18/I.19	Indifférence des élèves, surveillance des parents à l'heure du cours, problèmes de connexion Internet, investissement personnel des profs

Tableau 9 : Difficultés rencontrées lors de l'enseignement à distance

10) Quelles sont les compétences que vos élèves ont développées ? Est-ce qu'elles correspondent aux objectifs que vous aviez fixés ?

7 interviewés sur 20 ont répondu que leurs élèves ont développé les mêmes compétences qu'ils développent à l'enseignement présentiel. 12 interviewées sur 20 ont répondu que leurs élèves ont développé des compétences différentes que dans le cours présentiel. 1 interviewée sur 20 nous a répondu que ses élèves n'ont développé aucune compétence. La plupart des interviewés pensent que les élèves ont développé des compétences numériques, qu'ils sont devenus plus responsables et autonomes à l'égard de leur apprentissage, que les élèves timides ont manifesté une plus grande volonté de participer au cours en devenant plus extravertis et que les élèves turbulents ont changé leur comportement et ils sont devenus plus respectueux.

Compétences développées

I.1	Compétences communicatives : il a vu une amélioration à l'attitude des élèves timides et introvertis ; les élèves développent pas seulement des compétences langagières mais aussi des compétences transdisciplinaires et transversales : utiliser l'ordinateur (savoir-apprendre) ; ils font moins de bruit, ils respectent le tour (savoir-être) ; renforcement de la production orale ; production écrite plus difficile à cause du clavier français ; évaluation surtout sous forme de quiz
I.2/I.5	Compétences numériques (utiliser le clavier français, scanner les exercices et les envoyer par mail).
I.3	Compétences numériques ; autonomisation de l'apprentissage (savoir-apprendre)
I.4	Responsabilisation des apprenants (savoir-faire), les élèves turbulents deviennent plus respectueux (savoir-être)
I.6	Compétence numérique, développement de l'esprit critique
I.7	Travailler plus sur l'oral, pas sure si ses élèves ont bien compris ce qu'elle a enseigné, évaluation très difficile, travailler plus sur tout ce qui est socioculturel et interculturel
I.8	Compétences numériques, objectifs pas trop élevés, renforcement de la production orale, activités de production écrite trop dirigées, évaluation sous forme des questionnaires dans de petits quiz.
I.9	Faire des recherches sur Internet (savoir-apprendre), utiliser de nouveaux outils numériques (savoir-faire), devenir plus autonomes
I.11	Acquérir les compétences langagières visées mais aussi les compétences d'usage des moyens électroniques
I.12/I.15/I.18	Surtout des compétences numériques
I.13	Les élèves n'ont développé aucune compétence.
I.14	Ils ont développé toutes les compétences langagières et communicatives qu'ils développent à l'enseignement présentiel

I.16	Des compétences numériques mais aussi des compétences communicatives et langagières. Des savoir-faire cognitifs : raisonner, apprendre, coopérer avec ses pairs, communiquer avec l'enseignant.
I.17	Compétences orales, mais pas à la hauteur du cours présentiel
I.19	Elle ne fixe pas les mêmes objectifs qu'au présentiel. Les élèves font plutôt des activités d'écriture sur le chat. Pour la production orale, ils n'arrivent pas tous à prendre la parole mais ils ont développé leurs compétences aux activités audiovisuelles.
I.20	Compétences sur tout ce qui est audiovisuel : ses élèves ont aimé l'apprentissage ludique

Tableau 10 : Compétences développées

Nous divisons les réponses de nos interlocuteurs en deux catégories. 1 : Ceux qui ont fixé les mêmes objectifs que dans le cours présentiel. 2 : Ceux qui ont fixé des objectifs différents que dans le présentiel.

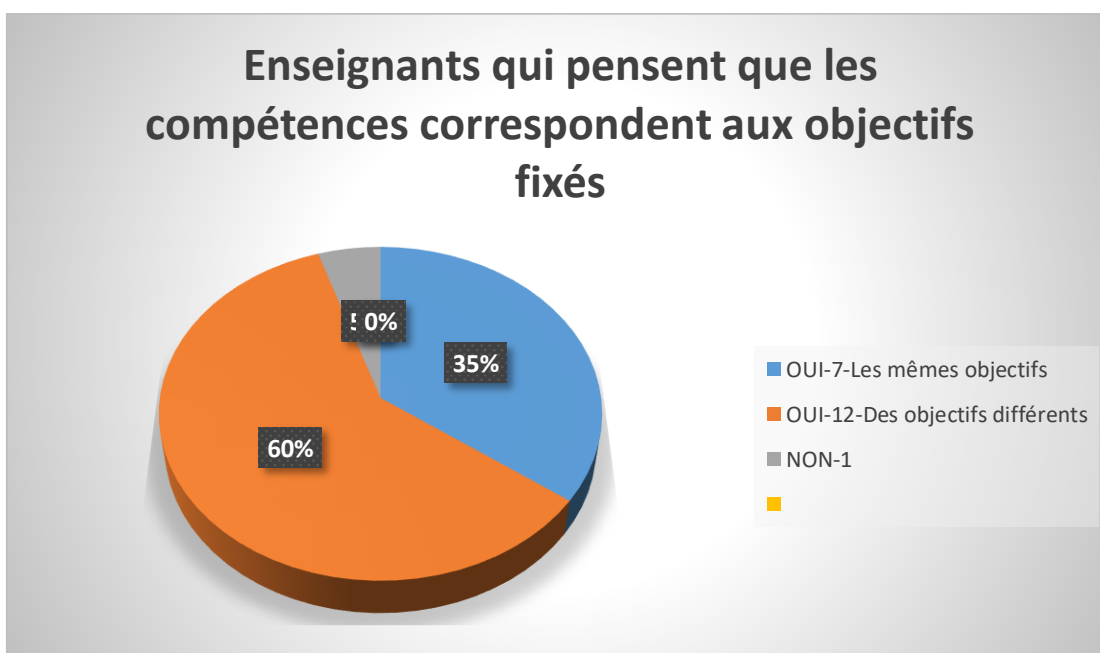


Diagramme 14 : Enseignants qui pensent que les compétences correspondent aux objectifs

11) Vous connaissez la pratique de la classe inversée ? Si oui, quelle est votre opinion ? Est-ce que vous avez une expérience personnelle ?

19 sur 20 interviewés connaissent la pratique de la classe inversée et 1 sur 20 interviewés ne connaît pas cette pratique. 11 sur 20 interviewés ont déjà inséré des éléments de la classe

inversée dans leur cours et 9 sur 20 interviewés n'ont jamais appliqué cette pratique. 10 sur 20 interviewés ont une attitude très positive à l'égard de la classe inversée et 9 sur 20 interviewés sont généralement positifs mais sceptiques en ce qui concerne la maturité exigée des élèves à l'âge de 10 à 12 ans. Comme nous avons déjà mentionné une interviewée n'a pas d'opinion puisqu'elle ignore cette pratique.

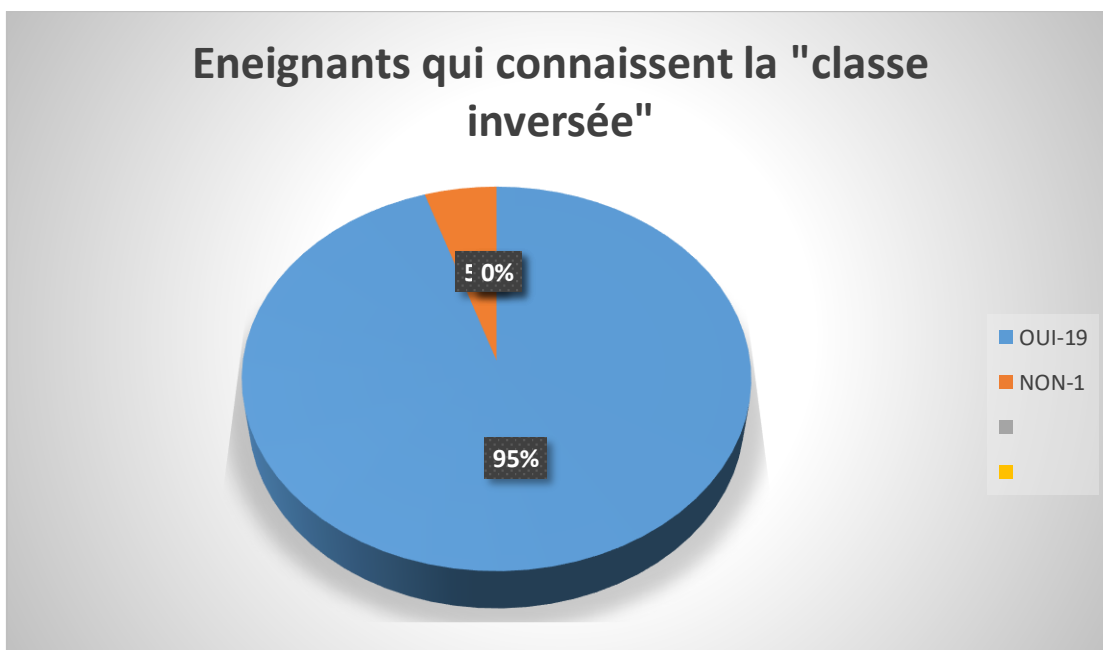


Diagramme 15 : Enseignants qui connaissent la « classe inversée »

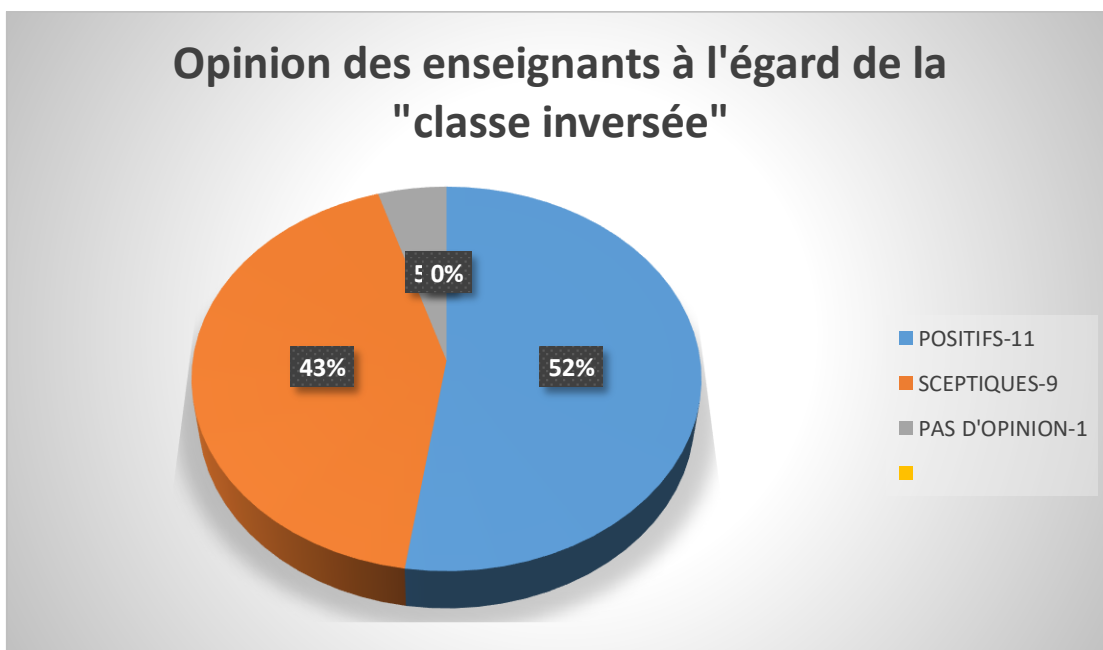


Diagramme 16 : Opinion des enseignants à l'égard de cette pratique

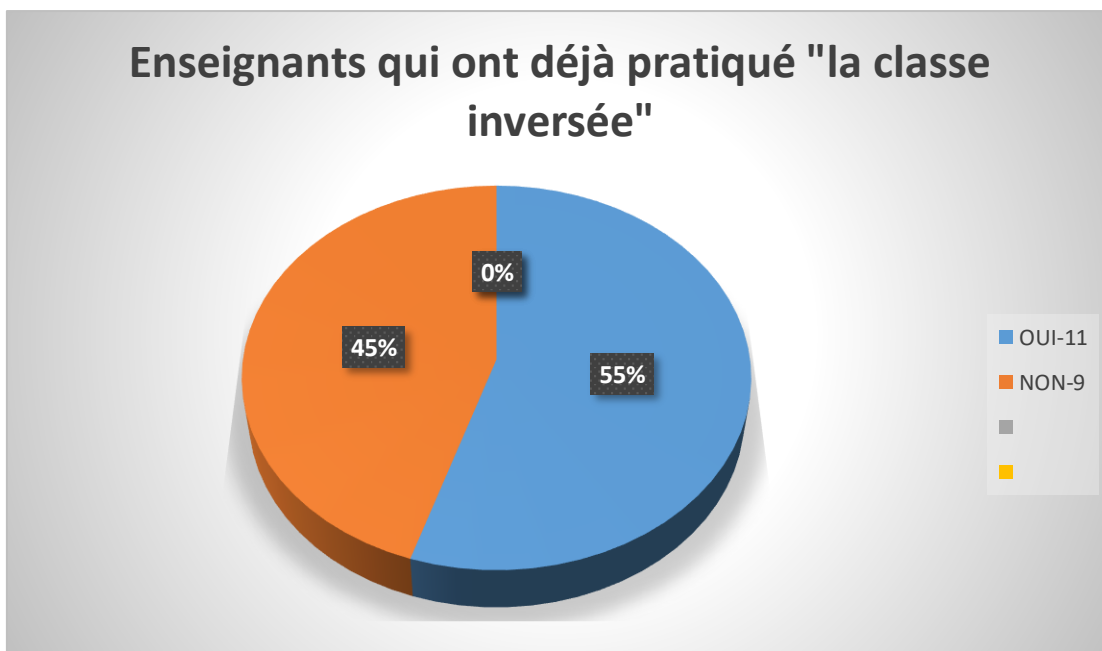


Diagramme 17 : Enseignants qui ont pratiqué « la classe inversée »

Représentations des enseignants

I.1	Modèle très efficace qui rend les élèves plus autonomes à la condition que l'enseignant a bien préparé son cours et bien défini ses objectifs
I.2/I.3/I.4	Elles ne l'ont jamais pratiquée
I.5	Les élèves étudient les documents partagés sur les plateformes utilisées mais ce n'est pas le cas pour l'ensemble des élèves
I.6	Procédure très intéressante qui fait sensibiliser et motiver les élèves sur la nouvelle matière à enseigner et qui les aide à devenir plus autonomes dans leur façon d'apprendre
I.7	Le système éducatif grec n'est pas prêt à nous laisser de la place pour appliquer ce modèle d'enseignement ; on peut insérer des éléments de ce modèle dans notre cours mais pas le faire fonctionner comme s'est écrit dans les manuels théoriques et le faire travailler pleinement
I.8	Elle a beaucoup à offrir à l'enseignement à distance et au présentiel ; les élèves gagnent du temps et viennent au cours prêts à faire des activités sur le matériel théorique téléchargé et étudié sur les

	plateformes numériques ; nos élèves ne sont pas familiarisés à ce type d'apprentissage et nous devons leur expliquer très bien le mécanisme.
I.9/I.16	Très bonne pratique qui fait épanouir chez les élèves le sentiment de l'autonomie et de la confiance en soi ; elle développe la compétence de mieux gérer son emploi du temps et aussi des attitudes réflexives, c'est-à-dire une attitude critique face à l'apprentissage
I.10/I.15	Cela dépend de la classe, de la volonté et de la maturité des élèves ; tous les élèves ne peuvent pas accepter le renversement des rôles, seulement les plus murs et les plus forts
I.11/I.19	Elle contient beaucoup d'éléments pédagogiques positifs : possibilité d'étudier à maintes reprises le matériel didactique suivant le rythme personnel de chaque élève, gagner du temps et tirer profit des séances didactiques pour faire plusieurs activités de consolidation ; peut-être l'immatunité des élèves serait un obstacle
I.12	Les élèves du primaire n'y sont pas accoutumés ; ils ne sont pas encore assez autonomes et responsables pour tirer profit de la classe inversée
I.13	Les enfants réagissent positivement à cette pratique
I.14	Cela dépend de la personnalité de chaque élève ; elle est plus efficace avec les élèves motivés, responsables et autonomes
I.18	Cette pédagogie présente de l'originalité et attire l'intérêt des élèves
I.20	Les élèves qui manquent d'autodiscipline ne seraient pas coopératifs

Tableau 11 : Représentations des interviewés à l'égard de la classe inversée

12) Vous avez participé à des programmes coopératifs de type Erasmus ou E-twinning ou autres ? Si oui, décrivez votre expérience avec vos élèves.

5 sur 20 interviewées ont participé à des programmes coopératifs de type Erasmus et E-twinning, 3 interviewées à des programmes E-twinning, 1 interviewé à Erasmus plus et 1 interviewée organise chaque année des programmes coopératifs culturels (les châteaux, la nourriture, les us et coutumes, les contes en France et en Grèce) avec des écoles partenaires grecques. 10 sur 20 interviewés n'ont pas du tout participé à des programmes coopératifs parce qu'ils changent d'école chaque année scolaire.

Eneisgnants qui ont participé à des programmes coopératifs

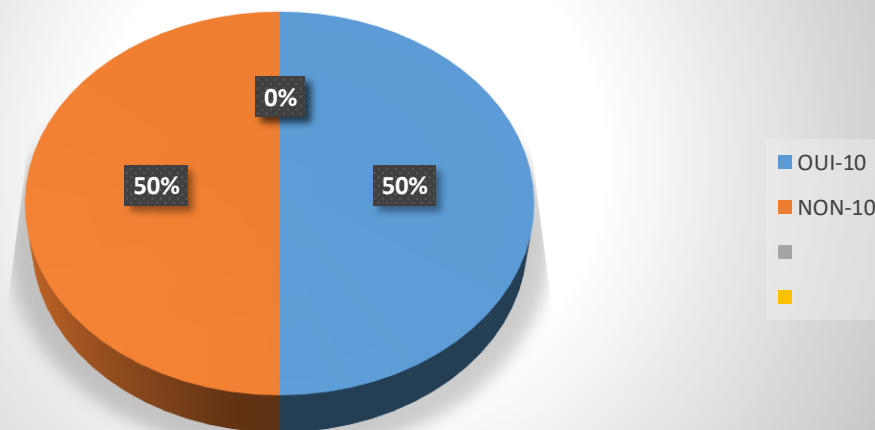


Diagramme 18 : Participation des enseignants aux programmes coopératifs

Répartition des enseignants aux programmes coopératifs

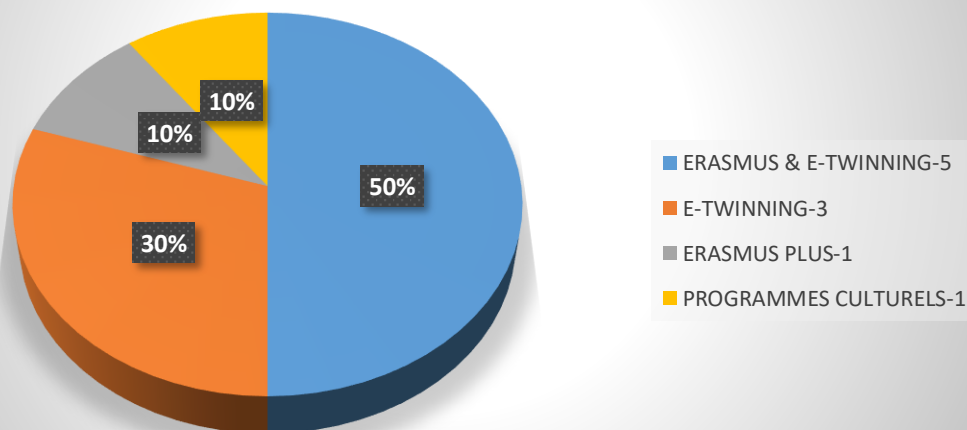


Diagramme 19 : Répartition des enseignants aux programmes coopératifs

Expérience des enseignants à l'égard des programmes

I.1

Dans le cadre d'Erasmus plus, il a fait un projet avec un lycée professionnel en France. La visité programmée des Lycéens français au mois d'avril en Grèce a été annulée à cause du confinement.

I.4	Elle participe au programme E-twinning intitulé « Voyage en concours européen Eurovision » avec deux collègues en Grèce et trois collègues en Italie, en Roumanie et en France. Les élèves travaillent sur la construction du logo du concours européen. Les apprenants grecs vont voter le meilleur logo des apprenants italiens et vice versa.
I.8	Elle a participé à des programmes Erasmus de mobilité pour enseignants et pour élèves. Elle participe aussi à des programmes E-twinning. Les élèves connaissent la diversité et l'interculturalité ce qui est très important dans de petites sociétés comme Réthymnon.
I.9	Elle a participé à des programmes Erasmus et E-twinning. Elle croit que la mobilité fait ouvrir l'esprit et fait développer plusieurs compétences en communication interculturelle et en coopération.
I.10	Elle participe aux programmes Erasmus et E-twinning. Erasmus n'a pas été réalisé à cause de la pandémie mais E-twinning est encore valable à travers la plateforme. Les élèves sont très enthousiastes.
I.11	Elle a participé à des programmes E-twinning et cette année à un programme Erasmus pour des écoles françaises. Le motif du voyage imminent en France a beaucoup excité les élèves.
I.12	Elle a participé au programme E-twinning. Ses élèves ont développé des compétences communicatives. Ils ont échangé des cadeaux, ils ont chatté en français et ils ont réalisé une histoire gréco française au sujet des deux cultures avec les élèves de l'école partenaire française.
I.15	Elle participe à des programmes E-twinning et Erasmus. Les élèves se rendent compte qu'ils participent à une communauté scolaire plus large qui regroupe des élèves d'autres pays européens. Ils tirent des profits comme le travail d'équipe, la coopération, la responsabilité et la créativité. Ils viennent en contact avec d'autres cultures, ils se rendent plus ouverts à la diversité du monde et plus tolérants.
I.18	Elle a participé à un programme E-twinning qui avait des résultats remarquables pour les enfants. C'était un programme de correspondance avec des élèves grecs qui vivent à l'étranger et qui a

	promu l'échange d'expériences et de sentiments. Les enfants ont adoré ce programme parce qu'ils se sont créé de nouveaux amis.
I.19	Elle participe à des programmes coopératifs culturels avec des écoles partenaires grecques. Les élèves qui sont indifférents au cours, ils deviennent plus actifs. La participation à de tels programmes implique tous les élèves de la classe même les faibles et chacun contribue à sa façon au résultat final. Ils peuvent exploiter leurs talents (en musique, en peinture, etc.) et l'école devient plus extravertie à la société.

Tableau 12 : Expérience des collègues à l'égard des programmes coopératifs

III.2 Interprétation des résultats

Dans cette sous-partie, nous allons interpréter les résultats recueillis de notre recherche dont la synthèse nous venons de présenter ci-dessus. L'interprétation de nos résultats se basera sur les questions des entretiens qui exploiteront les sujets que nous avons développés dans la partie théorique de notre mémoire.

- Formation et enseignement à distance :** Berger (2015) définit l'enseignement à distance « *comme une formation pour laquelle les apprenants et le professeur ne sont pas forcément coprésents. Les supports matériels numériques ainsi que l'interaction y sont médiatisés par les technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE)* ». Comme nous avons vu dans les réponses aux deux premières questions de l'interview, les collègues connaissent les principes de l'apprentissage à distance vu que la plupart d'entre eux a déjà suivi une formation à distance. Nous consultons le diagramme 6 (page 41) qui montre que le 65% des enseignants avait suivi une formation à distance avant le confinement contrairement au 35%. Les types de formation suivis se trouvent au tableau 2 de la page 42 de notre mémoire. En outre, c'est à peu près la moitié de notre échantillon qui avait pratiqué l'enseignement à distance avant la crise sanitaire actuelle. Selon le diagramme 7 (page 42), le 45% des enseignants avait enseigné à distance avant le confinement pour des raisons bien précises qui sont regroupées au tableau 3 de la page 43 du mémoire contrairement au 55%.
- Classe mobile :** Selon le diagramme 8 de notre mémoire (page 44) la plupart des interviewés, c'est-à-dire le 70%, connaissent le terme de « classe mobile » tandis

que le 30% ne le connaît pas. Ce terme désigne « *l'ensemble de terminaux mobiles (ordinateurs portables ou tablettes) à partager entre les élèves d'une ou plusieurs classes* » (Zucker & Light, 2009). Le tableau 4 de la page 45 nous révèle les appareils utilisés par les enseignants et les apprenants dans les classes réelles et virtuelles. Certes, nous allons voir par la suite qu'il y a une série de difficultés matérielles et de facteurs organisationnels qui freinent l'enthousiasme des enseignants et leurs explorations à ce sujet. Au sujet des capacités des élèves sur le numérique, les propos de l'interlocutrice 7 présentent de l'intérêt : « *Pour moi, premièrement il faut faire une différenciation. Le fait que cette génération d'enfants de 10 à 15 ans sont des digital natives comme on dit en anglais, des natifs digitaux, ils sont nés avec la technologie, ils connaissent les réseaux sociaux ça ne veut pas dire qu'ils ont des capacités à utiliser tout ça. Ils peuvent manier les réseaux sociaux, ils aiment Snap chat, Instagram, Facebook, ils peuvent manier ces réseaux mais quand je leur dis d'ouvrir un fichier PDF par exemple et écrire quelque chose là-dessus la plupart des enfants ont des difficultés à faire ça. Il faut vraiment passer un bon moment à leur expliquer la procédure, la technique et tout ça pour pouvoir faire les activités exigées. Moi, j'avais en tête de leur faire des choses plus compliquées mais ils n'étaient pas très habitués...maintenant ils connaissent mieux.* »

- **Avantages de l'enseignement à distance :** Elisabeth Brodin (2002) aborde le sujet des « *interactions sociales via l'ordinateur et caractérise les réseaux en tant que facilitateurs d'accès aux sources d'information et aux autres humains, en ouvrant la voie à la communication médiatisée par ordinateur et en permettant le développement du travail collaboratif et la construction collective de connaissances par l'entremise des TICE.* » Selon elle, « *il s'agit d'une conception de l'usage de l'ordinateur comme moyen pour gérer l'interactivité et la communication à une utilisation d'outils qui permettent à l'élève de partager des savoirs, de mettre en œuvre, d'acquérir et de tester des connaissances dans des contextes signifiants pour l'élève.* » C'est tout à fait le cas de l'enseignement à distance à travers les plateformes synchrones et asynchrones lors des confinements sévères des derniers mois dont les avantages sont mentionnés par nos collègues au tableau 5 de la page 46 du mémoire. A titre indicatif, nous mentionnons que les enseignants et les apprenants ont une plus grande variété d'outils pédagogiques pour rendre le cours

attrayant et ludique, qu'ils peuvent utiliser différents outils de collaboration pour les élèves qui travaillent mieux de façon coopérative vu qu'ils sont doués aux nouvelles technologies sans bien sûr oublier que la classe virtuelle assure la continuité pédagogique de l'enseignement et met en sécurité les enfants stressés. Intéressante est aussi la remarque que fait le premier interlocuteur : « *Un autre avantage c'est qu'il y a des élèves qui sont plus timides dans la classe mais en utilisant l'enseignement à distance ils sont devenus plus extravertis.* »

- **Inconvénients de l'enseignement à distance :** Selon Vygotsky (1982), l'enseignement à distance ne correspond pas aux théories de l'imitation et de l'environnement socio-culturel dans le développement de l'apprentissage. Il souligne que « *le développement de l'homme dépend du milieu culturel dans lequel il vit, qui lui définit ce qu'il apprendra et comment il pourra acquérir ses connaissances et par la suite quel sera son développement* ». Piaget (1959) note aussi que « *le développement cognitif est le résultat d'interactions nombreuses et complexes entre la maturation du système nerveux et l'acquisition du langage, tous les deux dépendant des interactions sociales et physiques avec le monde qui nous entoure* ». C'est le cas des inconvénients regroupés dans le tableau 6 de la page 48 du mémoire. N'oublions pas que selon Naymark (1999) « *l'utilisation des nouvelles technologies à l'école pourrait être la meilleure ou la pire des choses. La pire des choses serait que l'utilisation des nouvelles technologies ne fasse qu'accroître les inégalités entre ceux qui ont accès et ceux qui n'y ont pas, et la meilleure des choses si les applications pédagogiques seraient de bonne qualité et construites à partir d'une véritable réflexion pédagogique* ». C'est la même remarque que fait l'interlocutrice 12 : « *Ce n'est pas facile parce que dans les écoles publiques les élèves ne sont pas riches. Ils ont des problèmes économiques et ils ne sont pas pourvus de l'équipement nécessaire pour accéder aux plateformes synchrones et asynchrones. Et pour moi cette difficulté d'accès fait preuve d'une inégalité parmi les familles des élèves qui n'est pas aussi apparente à l'enseignement présentiel* ». Bien sûr, dans le cas de la crise sanitaire actuelle l'enseignement à distance nous est proposé comme une solution d'urgence qui permettra d'assurer la continuité pédagogique des professeurs et de leurs élèves et n'est venu en aucun cas remplacer l'enseignement présentiel. L'interlocutrice 6 nous donne une idée représentative de

la situation : « *Alors, moi, je suis surtout pour un modèle mixte. Préserver les classes numériques en même temps que le présentiel, c'est quelque chose qui pourrait apporter des choses aux élèves. Cela aide à la meilleure organisation du cours, à la meilleure organisation du matériel et ça aide le prof à avoir une idée très précise du travail de chaque élève.* »

- **Avantages versus inconvénients de l'enseignement à distance :** Le diagramme 9 (page 45) nous montre que les inconvénients représentent le 60% et que les avantages représentent le 40% des perceptions des enseignants. Nous citons encore une fois les paroles de l'interlocutrice 6 qui nous aide à mieux comprendre l'efficacité du modèle hybride de l'enseignement du français qui pourrait tirer profit des avantages et éliminer les inconvénients du cours à distance : « *Je pense que ce serait bien d'essayer de le combiner [l'enseignement à distance] avec un enseignement à présentiel et dans certains cas par exemple de l'absence d'un élève pour des raisons de santé ou bien des écoles qui sont assez éloignées et qui n'ont pas la possibilité d'avoir un prof de français et ils en sont privés, je pense que ce serait peut-être une solution voilà.* » L'interlocuteur 1 confirme : « *Je crois qu'une collaboration entre le présentiel et le distant pourrait être à mon opinion l'idéal. Parce qu'il y a des avantages, l'enseignement à distance a beaucoup d'avantages mais il y a aussi des inconvénients qui sont très majeurs. Donc, ce qu'on dit les Anglais, Blended Learning je crois que c'est l'avenir. Je ne sais pas le terme en français enseignement mélangé peut-être. Alors, je crois que c'est l'avenir de l'enseignement pas seulement des langues mais de l'enseignement en général.* »
- **Les deux modes d'enseignement à distance :** La plupart des enseignants (85%) ont pratiqué l'enseignement synchrone et asynchrone et seulement une petite minorité (15%) a pratiqué exclusivement l'enseignement synchrone (diagramme 10, page 49). Comme nous voyons au tableau 5 de la page 46, l'enseignement asynchrone comble les lacunes dues à des problèmes techniques de l'enseignement synchrone (connexion intermittente, cours simultané des frères et sœurs). Il permet aussi de concevoir du matériel pédagogique adapté aux besoins des élèves disponible à tout moment sur les classes numériques.
- **Plateformes numériques utilisées :** Comme le montre le diagramme 11 de la page 50, le 90% des enseignants n'a pas utilisé seulement les plateformes officielles du

Ministère de l'Education mais aussi d'autres plateformes numériques regroupées dans le tableau 7 de la page 50 du mémoire.

- **Outils numériques utilisés pour enrichir le cours :** Selon le diagramme 12 de la page 51, nous voyons que tous les collègues de notre échantillon (le 100%) ont utilisé des outils numériques pour rendre leurs cours plus attirant. La liste des outils numériques utilisés s'affiche dans le tableau 8 de la page 52.
- **Difficultés rencontrées lors de l'enseignement à distance :** Nous voyons au diagramme 13 de la page 53 que le 90% des enseignants a rencontré des difficultés tandis que le 10% n'a rencontré aucune difficulté. Comme le notent Nogry & Sort (2016), il existe « *des contraintes logistiques récurrentes dont la méconnaissance de différents logiciels, la fiabilité des applications utilisées, ainsi que le manque de motivation des enseignants à modifier des séquences déjà maîtrisées et considérées comme efficaces* ». N'oublions pas Baron & Brouillard (2004), ainsi que Bétrancourt (2007) qui disent que « *ce manque de fiabilité peut créer une situation dans laquelle l'enseignant « perd la face » devant ses élèves et remettre momentanément en cause son statut et ses compétences. Le manque de compétence technique et de culture informatique peut accentuer cette sensibilité aux aléas et autres problèmes techniques* ». Il serait utile de présenter ici les propos de l'interlocuteur 1 : « *Au début, j'avais de très grands problèmes de communication avec mes collègues. Je leur avais proposé le logiciel Kahoot, le logiciel Learning apps, le logiciel Wordwall mais personne ne voulait les utiliser. Je leur ai demandé gentiment plusieurs fois de leur montrer comment utiliser les logiciels. Ils m'ont refusé. Alors, j'ai créé des Powerpoint, je les ai envoyés même au directeur de mon école. Mon directeur m'a dit bravo félicitations, les autres m'ont dit seulement merci. Au début, c'était très difficile on m'a interdit d'utiliser n'importe quel support numérique parce qu'à leur opinion les enfants n'étaient pas habitués à cela. C'était un très grand mensonge parce que les enfants n'avaient aucun problème, ils pouvaient se débrouiller brillamment. Heureusement, j'ai parlé à mon directeur qui a convaincu la réunion des enseignants et ainsi on a commencé à utiliser les outils numériques* ». Le tableau 9 de la page 54 en est révélateur : manque de formation de la part de certains enseignants et de volonté de coopérer avec leurs collègues, investir plus de 10-12 heures par jour pour la formation à distance, effet négatif sur la vie privée et la santé,

temps consacré à organiser les classes numériques, familiariser les élèves à ce nouveau mode d'apprentissage, univers familial interférant, équipement déficient, faible connexion WiFi. Au sujet du temps augmenté de préparation nous rappelons des citations de notre cadre théorique. Le temps est « *soumis à un double impératif : la coordination de la vie sociale et la structuration des activités professionnelles* » (Thøemmes, 2013, 59). On peut ainsi s'interroger sur les conflits éventuels entre les temporalités professionnelles « *extensibles* », et les temps consacrés à la vie privée et à la vie sociale (Nogry & Sort, 2016). De même, ce temps de travail est partiellement « *extensible* » (Tardif & Lessard, 1999). Certaines tâches ont une durée légale fixée, bien définie, d'autres peuvent varier en longueur. Par conséquent, une partie de l'activité professionnelle des enseignants est « *invisible* », non prescrite par l'employeur et non comptabilisée dans le temps de travail. L'interlocutrice 5 confirme ce fait. « *La difficulté la plus majeure que j'ai rencontrée est qu'il a fallu investir plus que 10-12 heures par jour au début du premier confinement pour la formation à distance ce qui a influencé négativement ma vie privée et ma santé* ».

- **Compétences développées lors de l'enseignement à distance :** Le diagramme 14 de la page 56 montre que la plupart des interviewés (95 %) pensent que les compétences développées par les apprenants correspondent aux objectifs fixés par les enseignants. Ce qui importe de noter est que le 60% des interviewés a modifié ses objectifs au cours à distance par rapport au cours présentiel contrairement au 30% qui n'a pas modifié ses objectifs. Seulement le 5% de notre échantillon prétend que les apprenants n'ont développé aucune compétence. Pour entrer dans le détail, le tableau 10 de la page 56 récapitule l'ensemble des compétences des élèves sous ces conditions de crise.
- **Pratique de la classe inversée :** Comme le note Saggou (2020), « *les cours aujourd'hui prennent une forme hybride ou mixte comme c'est le cas de la classe inversée qui implique que l'étudiant étudie la partie théorique du cours depuis un support multimédia et se présente en classe pour faire des activités* ». Selon le diagramme 15 de la page 57, le 95% des enseignants connaît la pratique de la classe inversée. Le 55% des enseignants a déjà pratiqué ce mode d'enseignement contrairement au 45% qui ne l'a pas pratiqué (diagramme 17). En ce qui concerne leur opinion sur ce sujet le 52% est très positif, le 43% est sceptique et le 5% n'a pas

d'opinion (diagramme 16). Les représentations des enseignants sont présentées dans le tableau 11 de la page 59 du mémoire.

- **Participation à des programmes coopératifs :** Selon le diagramme 18 de la page 60, le 50% des enseignants de notre échantillon a participé à des programmes coopératifs contrairement au 50% qui n'y a pas participé. Le 50% des enseignants qui ont participé à des programmes coopératifs a organisé « Erasmus » et « E-twinning », le 30% a organisé « E-twinning », ainsi que le 10% « Erasmus plus » et le 10% un programme participatif culturel (diagramme 19, page 60). Les représentations des enseignants au sujet des programmes coopératifs sont regroupées au tableau 12 de la page 62 du mémoire.

III. 3. Limites et contraintes

Dans cette sous-partie, nous allons citer quelques difficultés que nous avons rencontrées lors de la réalisation de cette recherche. La rédaction d'un mémoire constitue un travail difficile et fatigant. Elle demande non seulement de gérer le temps disponible mais aussi de l'investissement personnel. Nous avons dû travailler de façon organisée et adapter en même temps nos obligations personnelles et professionnelles. Même au niveau psychologique, c'était une tâche difficile à gérer. Il y avait beaucoup de moments d'incertitude concernant le résultat et la qualité de nos écrits. Il est vrai que le manque de temps était un obstacle tout au long de la réalisation de la recherche. Nous avons eu aussi des obstacles en ce qui concerne la revue de littérature, édifier un cadre théorique face au manque de bibliographie sur l'enseignement à distance sous les conditions spéciales d'une crise sanitaire et de type pratique, chercher des enseignants sur Facebook qui voudraient participer à notre recherche dans une situation difficile, celle du confinement. Nous souhaiterions pouvoir observer en direct les téléconférences parmi les enseignants et les apprenants, distribuer des questionnaires aux élèves pour qu'on puisse voir leurs représentations au sujet de leur apprentissage à distance mais c'était impossible d'organiser une telle procédure qui pourrait les stresser davantage à ce moment-là. La recherche s'est donc orientée vers l'étude des perceptions des professeurs à l'aide des entretiens réalisés en mars 2021. Nous voulons remercier de tout cœur les vingt collègues qui nous ont accordé leurs temps précieux pour réaliser les entretiens et nous parler de leurs expériences sur les objectifs de notre recherche dans l'école primaire grecque.

III. 4. Propositions et discussions

Dans un premier temps, nous proposons dans le cadre d'une recherche future, l'observation directe d'une classe virtuelle qui examinera le degré de participation et de motivation des élèves à l'égard de l'enseignement synchrone à distance. Dans un deuxième temps, nous suggérons la distribution des questionnaires aux élèves sur le terrain (durant les téléconférences ou sur les plateformes numériques), pour rechercher leurs perceptions et constater l'efficacité du cours à distance synchrone (ou asynchrone) sur l'apprentissage du FLE à l'école primaire hellénique. A notre avis, la solution qui pourrait apporter énormément d'avantages dans des périodes de crise mais aussi en général, c'est de proposer une éducation mixte et hybride qui combine les deux modes d'enseignement, c'est-à-dire l'enseignement en présentiel et l'enseignement à distance pour profiter au maximum des avantages mais aussi éliminer si possible les inconvénients de chaque mode séparément.

Conclusion

L'obligation de scolarité a conduit à mettre en place un dispositif national, une école « hors murs », pour permettre aux élèves de suivre leur scolarité dans des cas considérés comme exceptionnels, où la présence assidue dans un établissement scolaire serait impossible. Il s'agit de l'éducation à distance, d'une nouvelle variable dans le processus pédagogique, moins assujettie aux contraintes spatiales et temporelles qui évolue fortement avec le développement des technologies d'information et de communication et celui des réseaux. Pour devenir plus précis et parler de la réalité éducative grecque, dans le présent mémoire nous avons effectué une enquête à l'égard de l'éducation à distance dans l'école primaire hellénique pendant la période de la crise sanitaire. Dans la première partie de notre mémoire, nous avons clarifié les notions d'enseignement à distance et d'enseignement présentiel et nous avons parlé de l'applicabilité des technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement à l'école. Par la suite, nous nous sommes référés à l'efficacité de l'apprentissage en ligne en dehors du milieu scolaire, ainsi qu'à la réalité éducative hellénique actuelle. Dans la deuxième partie de notre mémoire, nous avons mis en œuvre notre enquête auprès de vingt instituteurs qui travaillent à l'école primaire grecque pour rechercher leurs représentations à l'égard de l'enseignement à distance sous les conditions spéciales de la pandémie. Dans la troisième partie du mémoire, nous avons regroupé et analysé les résultats de notre enquête.

Il serait utile à ce point de constater si notre hypothèse de départ a été vérifiée et de tirer une conclusion générale. Selon notre hypothèse de départ, les enseignants de FLE au primaire seraient prêts à faire ce pas en avant et à coopérer avec leurs apprenants en ligne. D'après les résultats de notre enquête, notre hypothèse a été vérifiée. Pour entrer plus dans le détail, bien que notre hypothèse de départ ait été vérifiée les instituteurs interviewés trouvent que ce mode d'enseignement présente un peu plus d'inconvénients que d'avantages. Presque tous les enseignants ont rencontré des difficultés pour accomplir leur cours et coopérer avec d'autres collègues, ainsi qu'avec leurs élèves à l'aide des TICE. Il semble qu'ils n'ont pas encore pris en compte pleinement les possibilités offertes de nouveaux outils didactiques malgré leur usage unanime, en restant encore souvent à des schémas pédagogiques traditionnels et ils envisagent l'éducation à distance dans le primaire comme un palliatif de l'enseignement présentiel, considéré comme étant la seule forme d'enseignement reconnu et dispensé dans un établissement scolaire. Ce qui importe de noter est que les élèves à leur tour bien qu'ils sachent manier les outils numériques et les réseaux sociaux, ils ne sont pas encore prêts à se montrer responsables et autonomes dans leur apprentissage. Ils ne sont pas habitués à ce mode d'enseignement et ils ont besoin de l'apprentissage présentiel pour reprendre leur rythme scolaire. Au sujet des élèves, nous dirions que le défaut le plus important est le manque de contact réel entre enseignants et apprenants et parmi les apprenants dans le cadre de l'école qui n'a pas seulement de rôle éducatif mais aussi de rôle social. Nous voudrions bien sûr élargir notre enquête en proposant une observation directe des classes virtuelles pour observer le comportement des instituteurs et de leurs élèves sur le terrain didactique. Nous voudrions aussi pouvoir distribuer aux élèves des questionnaires pour rechercher leurs perceptions au sujet de leur apprentissage. Malheureusement, nous n'avons pas pu élargir notre enquête. Le stress psychologique des enfants et des parents ne nous a pas permis de pousser les choses davantage parce qu'il s'agit déjà d'une période difficile où les sentiments de tous les facteurs de l'éducation sont particulièrement fragiles.

Pour rester positifs dans notre conclusion, de notre enquête nous constatons de nouveaux comportements pédagogiques qui apparaissent dans lesquels le distant influe sur le présentiel et dans lesquels le présentiel se transporte à distance. Les conséquences sur les comportements et les rapports humains sont nombreuses. Elles concernent aussi bien les rapports entre enseignants que les rapports entre enseignants et élèves et les élèves entre

eux, souvent dans des classes différentes et dans des pays étrangers. Cela dépend de la manière dont nous allons exploiter les données de la nouvelle situation. La classe inversée et l'apprentissage mixte, ainsi que les programmes coopératifs européens peuvent nous offrir de nombreux profits puisqu'ils donnent l'occasion de moderniser l'apprentissage sans perdre les avantages de l'enseignement présentiel. Ce dernier surtout pour les petits élèves du primaire s'avère un réel canal de communication entre l'enseignant et l'apprenant et parmi les apprenants très utile pour le développement mental et psychique de l'enfant comme disait Piaget. Nous répétons une dernière fois que c'est qu'il conviendrait de proposer à l'avenir ce sont des programmes et des modules mixtes (en présentiel et en ligne) pour remédier aux inconvénients et accentuer les avantages notés à chaque fois.

Références bibliographiques et sitographiques

- Barchechath, E., Magli, R. et Winkin, Y. (2006). *Comment l'informatique vient aux enfants : pour une approche anthropologique de l'ordinateur à l'école*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.
- Baron, G.-L. & Bruillard, E. (2004). Quelques réflexions autour des phénomènes de scolarisation des technologies. Dans L. Pochon et A. Marechal *Entre technique et pédagogie. La création de contenus multimédias pour l'enseignement et la formation* (p. 154-162). Neuchatel : IRDP.
- Berger, G. (2015). *La Ticéitude, enseignement interactif en ligne du FLE : approche didactique et méthodologique curriculaire en contexte innovant*. Linguistique. Université de Franche-Comté.
- Bertrand, C., & Metzger, J.-L. (2009). Ordinateurs portables dans les collèges et construction d'usages. In J.-L. Rinaudo & F. Poyet (Id.), *Environnements numériques en milieu scolaire. Quels usages et quelles pratiques ?* p p. 159-188. INRP.
- Bétrancourt, M. (2007). Pour des usages des TIC au service de l'apprentissage. *TICE : L'usage en travaux*, Hors série sept. 2007 (« Dossiers de l'ingénierie éducative », dirigé par G. Puimatto)
- Béziat, J., & Villemonteix, F. (2007). *Les technologies informatisées à l'école primaire. Déplacements et perspectives*. JOCAIR 2012 - Journées Communication et Apprentissage en Réseau, Amiens, France. pp.295-307. edutice-00779895.
- Brodin E., 2002, Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence, CLE International.
- Brougère, G. (2010). Formes ludiques et formes éducatives. Dans J. Bédard et G. Brougère (dir.), *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* (p. 43-62). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Bruner J., 2001, *L'éducation, porte ouverte sur le sens*. Entretien accordé à Sciences Humaines, in *Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre : Editions Sciences Humaines
- Conseil de l'Europe (2020), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg, Didier.

- Creswell, J., (2011). *La recherche à l'éducation. Planification, réalisation et évaluation de la recherche quantitative et qualitative*. Ion.
- Cuvelier, L. & Caroly, S. (2009). Appropriation d'une stratégie opératoire : un enjeu du collectif de travail, *Activités*, 6 (2), 57-74.
- Damaskou, E., (2020). *Elaborer son matériel didactique à l'aide des ressources en ligne pour un enseignement du FLE à distance*. Séminaire de rentrée 2020. FLE : De la classe traditionnelle à la classe virtuelle. Un enseignement en mouvement.
- Dargentas, M., & Le-Roux, D., & Salomon, A-C., & Brugidou, M. (2007). *Sur les prospectives de la recherche qualitative en France : capitalisation et réutilisation d'entretiens de recherche*. Recherches Qualitatives, ARQ Association pour la Recherche Qualitative, pp.156-173. halshs-00170701
- David, J-P. (2009). *Modélisation et Production d'Objets Pédagogiques Une approche par Objet Pédagogique* Équipe ARCADE, laboratoire CLIPS (Communication Langagière et Interactions Personne Système) B.P. 53 - 38041 Grenoble Cedex 9
- Depover, C., & Collaborateurs. (2000). *Un modèle d'apprentissage à distance basé sur le partage des connaissances*. S. Alava (éd). Cyberspace et formations ouvertes : Vers une mutation des pratiques de formation ? De Boeck, 2000. edutice-00000818
- Després, C. (2000) *Suivi synchrone d'activités d'apprentissage à distance*. Juin 2000, Paris, France. edutice-00000593
- Dessus, P., & Marquet, P. (2015). *Les effets de la distance sur le discours de l'enseignant et le comportement des apprenants*. Laboratoire des sciences de l'éducation (EA 602) Université Pierre-Mendès-France BP 47, F-38040 Grenoble cedex 9 et IUFM, 30, ave Berthelot, F-38100 Grenoble.
- Dewey J. (2011). « Démocratie et Éducation », suivi de « Expérience et Éducation », Armand Colin Éditeur, Paris, Édition 2011
- Drot-Delange, B. (2018). *Classes virtuelles à l'école primaire. Configurations d'expérimentation en contexte réel de travail*. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Juin 2018, Grenoble, France. hal-01996495
- Filis N., 2016, *Programme unique d'études pour les langues étrangères au primaire et au secondaire*. Journal du gouvernement de la République grecque, FJG 2871/B/09-09-2016, pp. 30321-30388.

Fourgous, J.-M. (2012). *Apprendre autrement à l'ère numérique : se former, collaborer, innover, un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances* (Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines sur l'innovation des pratiques pédagogiques pour le numérique et la formation des enseignants). Repéré à http://www.missionfourgoustice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf

Franklin, C. (2007). Factors that Influence Elementary Teachers Use of Computers. *Journal of Technology and Teacher Education*.

Guihot, P. (1998). *Applications éducatives de la visioconférence numérique*. <http://www.inrp.fr>.

Gutter, A. (2003). *L'entretien : techniques et pratiques*. Paris: A. Colin.

Hamon, L. & Villemonteix (2015). *L'aide à la compréhension dans les environnements multimédias d'apprentissage du français langue étrangère : le rôle de la multimodalité*. Linguistique. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 2007. Français. tel-00479670

Henri, F. et Baque, J. (2003). Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en mode virtuel. Dans C. Deaudelin et T. Nault, *Collaborer pour apprendre et faire apprendre* (p. 29-54). Sainte Foy : Presses universitaires du Québec.

Holliday, A. (2002). *Doing and writing qualitative research*. London: Sage.

Institut Pédagogique (2007). Programme d'études pour l'enseignement/apprentissage du français en 5^e et 6^e années de primaire, disponible sur http://www.pi-schools.gr/lessons/french/APS_dimotiko.pdf

Journal du gouvernement de la République grecque. (2006). Programme analytique d'études de la langue française pour la 5^e et la 6^e classe de l'école primaire, disponible sur [b117.indd\(pi-schools.gr\)](http://b117.indd(pi-schools.gr))

Journal du gouvernement de la République grecque. (2016). Curriculum d'études de la deuxième langue étrangère de l'école primaire, disponible sur [ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ_ΤΗΣ_ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ\(minedu.gov.gr\)](http://ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ_ΤΗΣ_ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ(minedu.gov.gr))

- Karsenti, T. & Colin, S. (2011). *Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire. Enquête auprès de la Commission scolaire Eastern Townships*. Synthèse des principaux résultats. Montréal, QC: CRIFPE.
- Lagrange, J-B. (2014). *Les technologies numériques pour l'enseignement : usages, dispositifs et genèses. Adjectif: analyses et recherches sur les TICE*, Laboratoire Education, Discours et Apprentissages (EDA), 2014. hal-02379803
- Lahire, B. (2005). Fabriquer un type d'homme autonome : analyse des dispositifs scolaires. Dans B. Lahire, *L'Esprit sociologique* (p. 322-347). Paris : Éditions La Découverte.
- Larkin, K. & Finger, G. (2011). Netbook Computers as an Appropriate Solution for 1:1 Computer Use in Primary Schools. Australian Educational Computing.
- Lefevre, G. (2010). Les pratiques d'échanges informels des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, 6.
- Lessard, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1996). La recherche qualitative : Fondements et pratiques. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Marcel, J-F., (2002). Les Sciences de l'Education, des recherches : une discipline. L'Harmattan.
- Maulini, O. & Montadon, C. (2005). Les formes de l'éducation : variété et variations. Bruxelles : De Boeck
- Meirieu PH., (2000). Apprendre ... oui, mais comment. Issy les Moulinaux : ESF éditeur, coll. Pédagogies
- Naymark, J. (1999). *Guide du multimédia en formation. Bilan critique et prospectif*, Paris, Retz, 1999
- Nogry S. & Sort C. (2016). Usage et appropriation d'une classe mobile à l'école primaire. L'éclairage de la théorie instrumentale. Lille : Septentrion.

Peillon, V. (2013). *Pour un enseignement laïc de la morale*. Rapport remis au ministre de l'éducation nationale. (Lundi 22 avril 2013) Alain Bergounioux, Laurence Loeffel, Rémy Schwartz avec la collaboration de Véronique Fouquat, Anne Rebeyrol et Pierre Laporte. République Française. Ministère Education Nationale

Périer, P. (2014). L'autonomie de l'enfant en débat. *Recherches en éducation*, (20). Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no20.pdf>

Piaget J., 1959, *Introduction à l'épistémologie génétique. La pensée biologique. La pensée psychologique. La pensée sociologique*. Paris: Presses Universitaires de France

Puren C., 2015, *Perspective actionnelle et pédagogie scolaire des langues*. URL: [http://www.christianpuren.com/mes travaux/2015d/](http://www.christianpuren.com/mes%20travaux/2015d/)

Rey, A. (1999). *Usages et besoins de documents numérisés pour l'enseignement primaire et secondaire : Etude*. [https : //www.msh-paris.fr](https://www.msh-paris.fr), 1999. edutice-00000044 Production (société).

Rifkin, J. (2014). [Jeremy Rifkin : « La troisième révolution industrielle a commencé » \(lemonde.fr\)](http://www.lemonde.fr)

Robson, C., (2010). *La recherche du vrai monde. Un moyen pour les spécialistes sociaux et les chercheurs professionnels*. Gutenberg.

Saggou, A. (2020). *L'enseignement numérique : Classe numérique, plateformes numériques : exemples Edmodo / Google classroom*. Séminaire de rentrée 2020. FLE : De la classe traditionnelle à la classe virtuelle. Un enseignement en mouvement.

Salam, P-L., & Valmas, V. (2009). *Étude comparative des compétences développées dans deux formations hybrides de tuteurs en ligne : interactions à distance en asynchrone pour l'une et en synchrone pour l'autre*. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2009, Grenoble, France. hal-02011621

Spyropoulos G. (2020) *Education scolaire à distance-Plateformes. Outils de création de matériel interactif. Outils numériques d'évaluation*. Séminaires de décembre 2020. Institut Ouvert de l'Education

Stafylidou, A. (2020). *La plateforme e-me dans l'enseignement des langues vivantes. Découvrir les fonctionnalités de la plateforme e-me afin de créer un espace pédagogique attractif, interactif et motivant*. Séminaire de rentrée 2020. FLE : De la classe traditionnelle à la classe virtuelle. Un enseignement en mouvement.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.

Thoemmes J. (2013). *Les temporalités et la sociologie du travail*. Toulouse. Octares Éditions.

Tisseron, S., Missonnier, S., Stora, M. (2006). *L'Enfant au risque du virtuel*. Paris : Éditions Dunod.

Tsaoussi, M. (2020). *Les nouvelles technologies au service de l'enseignement*. Séminaire de rentrée 2020. FLE : De la classe traditionnelle à la classe virtuelle. Un enseignement en mouvement.

Université de Liège, LEM (Laboratoire d'enseignement multimédia), Styles d'enseignement, Styles d'apprentissage et Pédagogie Différenciée, disponible sur <http://www2.ulg.ac.be/lem/stylesapprent.htm>

Vihou, M. G. (2015). *Le mémoire-recherche en didactique des langues-cultures*. Kavala : Saita

Vygotsky L., 1982, *Pensée et Langage*, Paris : Messidor/Editions Sociales

Warschauer, M., Cotten, S. et Ames., M. (2011). One Laptop per Child Birmingham: Case Study of a Radical Experiment. *International Journal of Learning and Media*.

ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ

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.

Η Υπογράφουσα

Φραγκιουδάκη Στυλιανή