

FLE et TICE : exemple d'une recherche-développement contextualisée conduite au CELE de l'UNAM

Béatrice Blin, Víctor Martínez, Rodrigo Olmedo, María Antonieta Rodríguez
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México



Synergies Mexique n° 1 - 2011 pp. 81-92

Résumé : Cet article présente la conception d'un cours semi-présentiel de niveau A1 au *Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de l'Universidad Nacional Autónoma de México*. Les auteurs soulignent l'intérêt d'inscrire la création de ce type de cours dans le cadre d'une recherche-développement contextualisée. Ils décrivent le processus de recherche en insistant sur deux points : le travail collaboratif d'une équipe pluridisciplinaire et les décisions didactiques soutenues par la technologie. Enfin, au-delà de la description du prototype, l'accent est mis sur les connaissances acquises lors de la recherche.

Mots-clés : FLE, cours semi-présentiel, recherche-développement, didactique

Resumen: Este artículo presenta la creación de un curso semipresencial de nivel A1 en el *Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Los autores subrayan el interés de situar la creación de este tipo de cursos en el marco de una *recherche-développement contextualisée*. Describen el proceso de investigación haciendo hincapié en dos puntos: el trabajo colaborativo de un equipo pluridisciplinario y las decisiones didácticas apoyadas por la tecnología. A fin de cuentas, más allá de la descripción del prototipo, se enfatizan los conocimientos adquiridos durante dicha investigación.

Palabras clave: francés lengua extranjera, curso semipresencial, investigación-desarrollo, didáctica

Abstract: This article presents the conception of a blended course level A1 at the *Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras in the Universidad Nacional Autónoma de México*. The authors highlight the importance of dealing with the creation of this kind of courses from the perspective of *recherche-développement contextualisée*. They describe the research process with a focus on two points: the collaborative work of a pluridisciplinary team and the didactic decisions made based on the technology available. Finally, further away of the prototype description, this contribution emphasizes the acquired knowledge during this research.

Key words: French language, blended course, research-action, didactic

Face au besoin de proposer aux étudiants de notre université une offre éducative qui leur permette d'atteindre leurs objectifs universitaires et professionnels à court et à moyen terme, nous sommes amenés à reconsidérer régulièrement les choix opérés par notre institution sur les plans méthodologique, didactique et épistémologique. Ainsi, nous exposerons la manière dont a été menée une recherche-développement visant l'intégration d'une modalité semi-présentielle pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à un niveau A1 au *Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras* (CELE) de l'*Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). Nous expliquerons, tout d'abord, pourquoi nous considérons que notre démarche s'inscrit dans le cadre d'une recherche-développement contextualisée (Guichon, 2007). Puis, nous nous arrêterons sur les différentes étapes de cette recherche afin d'explicitier le cadre didactique et épistémologique de notre projet. Pour terminer, nous montrerons comment, au-delà du prototype attendu, cette recherche nous a conduits à la production de connaissances nouvelles en ce qui concerne le lien entre technologie et didactique.

Une recherche-développement contextualisée ?

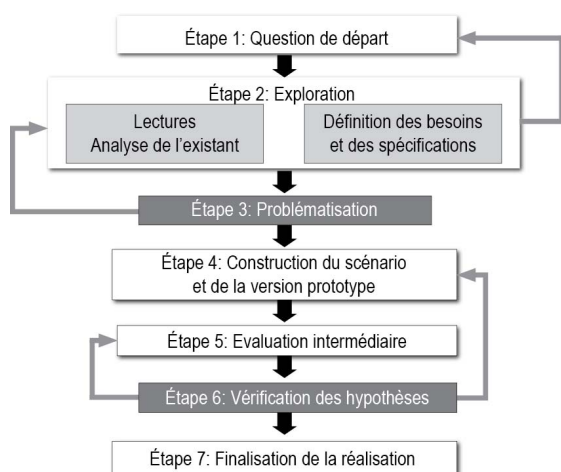
Notre approche relève de la recherche-développement contextualisée, dans le sens où nous avons utilisé une méthodologie de recherche :

didactique et technologique, qui procède par un mouvement de problématisations successives et par la mise en place d'expérimentations systématiques. Cet aller-retour entre savoirs codifiés et prototypes débouche sur une solution suffisamment aboutie pour pouvoir tester les hypothèses initialement émises au sujet de l'apprentissage des langues et des conditions à réunir pour que celui-ci ait lieu. [...] À l'inverse de la recherche-développement industrielle, elle privilégie le processus sur le produit, la théorisation sur l'application, et elle s'inscrit dans un contexte particulier (Guichon, 2007 : 48)

Nous posons d'une part, qu'il s'agit d'une recherche qui concerne le domaine de la didactique en tant que « champ constitué de l'ensemble des positions à partir desquelles il est possible d'objectiver l'ensemble des questions concernant le “comment enseigner”, le “comment apprendre” et les relations entre le “comment enseigner” et le “comment apprendre” » (Puren, 1999 : 30). D'autre part, nous parlons de recherche technologique étant donné que le prototype attendu relève de l'apprentissage médiatisé. À ce sujet, il convient de préciser que notre équipe de travail est composée de spécialistes de différentes disciplines qui appartiennent à divers départements du CELE, soit des enseignants, des enseignants-chercheurs, des dessinateurs graphistes, des informaticiens et des programmeurs, membres du Département de français, du Département de linguistique appliquée ou de la Coordination d'éducation à distance.

Un autre point que nous souhaitons dès à présent souligner est l'importance donnée à la contextualisation. En effet, comme nous le verrons par la suite, nous parlons de recherche-développement contextualisée, car notre prototype est pensé en fonction de notre milieu d'intervention et de notre plan d'étude. Aussi, avons-nous pris en compte les cultures éducatives, linguistiques et didactiques comme agents déterminants (Beacco, 2011) de notre contexte.

Pour présenter notre démarche, nous suivrons les différentes étapes que comprend une recherche-développement en nous appuyant sur le schéma proposé par Guichon (2007). Nous arrêterons notre parcours à l'étape 5, phase actuelle de notre recherche.



Nous verrons que la démarche de recherche respecte un processus itératif (Guichon, 2007 : 47) qui implique de nombreux allers-retours entre les différents membres de notre équipe pluridisciplinaire.

Figure 1 - Les étapes d'une recherche-développement (Guichon, 2007 : 47)

Question de départ (étape 1)

Le Département de français¹ a entrepris, il y a maintenant deux ans, la restructuration de son plan d'étude et l'élaboration d'un nouveau programme. Les progressions reprennent les principes éducatifs de notre institution, notamment les notions de flexibilité, de transversalité et de holisme. Les compétences qui forment l'ossature de notre syllabus et que les apprenants devront être en mesure de mobiliser dans leurs pratiques sociales sont, d'une part, les compétences générales et, d'autre part, les compétences communicatives langagières, telles que les définit le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR).

Ainsi, notre question de départ peut être formulée de la manière suivante : quels types de modalités d'enseignement et d'apprentissage mettre en place afin d'offrir aux apprenants de notre centre la possibilité de développer, de manière optimale, les compétences générales et communicatives proposées dans notre plan d'étude ?

Avant de tenter de répondre à cette question et d'établir notre protocole de recherche, nous avons dû, comme tout chercheur, nous interroger sur la relation que nous avons avec le terrain. Dans notre cas, il s'agissait d'une approche endogène : le terrain était notre lieu de travail. Nous devons donc être vigilants, car « l'immersion dans un certain quotidien peut nous rendre aveugles précisément à cause de sa familiarité. Pour qu'il puisse devenir objet de recherche, il faut le rendre étranger avant de le retraduire à la fin : *"from familiar to strange and back again"* » (Amorim, 1996 : 21). Nous ne devons pas nous laisser porter par nos habitudes d'intervention, nos pratiques quotidiennes et nos représentations professionnelles. Nous devons observer notre terrain d'intervention sous de nouveaux angles d'approche. Au sens propre, il nous fallait adopter de nouveaux points de vue. Ce déplacement a été facilité par le fait que notre équipe est composée d'enseignants et de techniciens. En effet, chaque mini-équipe possédait des regards différents et surtout, parlait un langage étranger à l'autre. Cette situation a contraint chacun d'entre nous à expliquer, à reformuler, à reconstruire sa réalité, aucune connaissance ne pouvait circuler de manière implicite.

Exploration : lectures et analyses de l'existant (étape 2a)

Lors de cette étape, nous avons centré nos lectures et notre analyse sur deux aspects : le contexte particulier du CELE et les propositions théoriques et méthodologiques existantes en lien avec notre question de départ.

Sur le plan didactique, une observation empirique nous a permis de distinguer les moments où, en fonction du type d'activités réalisées et des compétences mobilisées, il est important que les apprenants puissent travailler à leur rythme et de manière plus autonome. Et les autres moments, où il est utile que les apprenants travaillent avec leurs pairs et l'enseignant de manière synchronique. Ces éléments nous ont amenés à chercher quelles propositions théoriques et méthodologiques mettre en place afin de coordonner ces différents moments, quelles modalités proposer.

La médiatisation est l'une des solutions fréquemment plébiscitées pour le développement de nouvelles modalités d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, au Mexique, l'*Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (ANUIES) propose un plan de développement pour l'intégration des TICE au niveau universitaire : *Plan maestro de educación superior abierta y a distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo* (2001). Ce document souligne que le développement de modèles éducatifs novateurs s'avère un facteur vital pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et qu'il est indispensable de mettre en place un système d'apprentissage dynamique, flexible et créatif, où coexistent différents environnements d'apprentissage (ANUIES, 2001 : 37). Ainsi, dans la section « Propuestas para el desarrollo de la educación superior en modalidades educativas no convencionales », l'ANUIES stipule, d'une part, que les politiques générales des universités doivent considérer le renforcement de nouvelles modalités éducatives en spécifiant notamment leurs missions, leurs objectifs, le public cible, les ressources humaines et technologiques disponibles pour leur mise en place, leur coordination, leur financement et leurs mécanismes d'évaluation. En outre, il est souligné que les institutions doivent encourager la création d'environnements d'apprentissage permettant aux apprenants de construire, d'enrichir et de diversifier leurs façons d'acquérir les connaissances. Ces propositions sont reprises dans le *Plan de desarrollo 2008-2011* de l'UNAM et dans le *Plan de desarrollo institucional 2009-2013* du CELE.

Nous nous sommes donc demandé si les TICE pouvaient, en effet, nous aider à donner une valeur ajoutée à notre proposition curriculaire et nous avons analysé pendant plusieurs mois les produits existants sur le marché mexicain afin de savoir s'ils pouvaient satisfaire nos besoins. Sans détailler ici cet aspect de notre recherche, nous évoquerons rapidement deux problématiques. Tout d'abord, notre travail nous a permis de confirmer une contradiction à laquelle sont confrontés un grand nombre de chercheurs en didactique des langues qui sont également enseignants de FLE au Mexique. C'est-à-dire, d'une part, des recherches qui soulignent l'importance de la prise en compte des cultures éducatives, des différents contextes d'enseignement et, d'autre part, des produits commercialisés globalisants qui effacent totalement cette donnée². La seconde problématique se rapporte aux logiciels existants et disponibles au Mexique qui, pour des raisons certainement plutôt économiques que technologiques, proposent surtout des activités de type comportementaliste.

Face à cette situation, il a été décidé que notre institution élaborerait son propre prototype afin de pouvoir répondre aux besoins identifiés.

Exploration : définition des besoins et des spécifications (étape 2b)

Pour définir les besoins des apprenants, il nous fallait observer la situation actuelle, les résultats obtenus par les apprenants, et la comparer avec la situation à atteindre, au regard des profils d'apprentissage proposés dans notre plan d'étude³. Nous avons déterminé deux groupes de besoins : les premiers relevaient des compétences générales et les seconds des compétences communicatives langagières. Pour le premier groupe, nous devions, d'une part, mettre en place un dispositif qui permettrait aux apprenants de développer leur compétence culturelle/interculturelle à partir d'un travail particulier sur la composante interprétative et, d'autre part, proposer une intervention spécifique sur le plan des compétences transversales. Pour le second groupe, il était nécessaire de proposer aux apprenants des activités ciblées de conceptualisation et de systématisation qui leur permettraient d'optimiser la compétence communicative langagière. Pour mener à bien ces propositions, notre offre éducative devait permettre une plus grande flexibilité spatiale et temporelle, afin de respecter le rythme personnel de chaque apprenant.

C'est pourquoi nous avons décidé de proposer un enseignement basé sur trois modalités. Nous entendons le terme modalité dans le sens de « conditions particulières selon lesquelles une chose est exécutée, réalisée » (ATILF, 2011) : des séances en groupe dans la salle de classe, des séances en demi-groupe dans la salle de classe et des séances en ligne que l'apprenant peut organiser en fonction de son rythme d'apprentissage. Chacune de ces trois modalités correspond à des objectifs d'enseignement et d'apprentissage différents, leurs contenus étant guidés par ces derniers.

Le tableau ci-dessous synthétise le fonctionnement de ces modalités.

Modalité	Heures/semaine	Objectifs/phases	Spécificités
Séances en groupe dans la salle de classe	3 séances de 1 heure 30	Phases d'exposition, de conceptualisation et de systématisation.	Contexte quotidien, interaction en face à face.
Séances en demi-groupe dans la salle de classe	1 séance de 1 heure 30	Phases de réemploi et de guidage plus individualisé.	Moment où l'interaction en face à face entre pairs et avec l'enseignant est privilégiée.
Séances en ligne	1 séance de 1 heure 30	Phases de systématisation, de retour sur les conceptualisations qui posent le plus de problèmes. Phase d'action en langue à partir de travaux collaboratifs.	Augmentation de la flexibilité espace-temps. Stimulation de l'autonomie et de la réflexion. Développement de la compétence collaborative.
Total	7 heures 30	Pour un total de 120 heures par semestre	

Tableau 1 - Les trois modalités

Problématisation (étape 3)

Après la phase d'exploration, nous sommes donc passés à l'étape de problématisation. Comment articuler ces trois modalités ? Comment les différencier sur le plan didactique ? Dans cet article, nous traiterons exclusivement de la modalité en ligne en nous intéressant aux programmes informatiques et aux ressources utilisées.

Une des caractéristiques de l'éducation en ligne est de mettre à disposition des apprenants diverses ressources sur un réseau informatique donné (local ou Internet). Cependant, ces dernières n'ont pas toutes les mêmes spécificités et ne répondent pas aux mêmes besoins. Le format de cet article ne permet pas de reproduire toutes les notions étudiées. Nous reprendrons uniquement deux concepts parmi ceux qu'il nous a semblé important de différencier : interactivité et interaction. L'interactivité technologique implique « la notion d'un dispositif capable de réponses différenciées, en réaction à une intervention humaine » (Belise *apud* Lancien, 1998 : 30). L'interactivité est donc la « réponse » que peut apporter une machine à l'intervention de l'apprenant. Il faut aussi mentionner que l'interactivité connaît plusieurs degrés, ou niveaux, en fonction du type de réponse (de la réponse simple du type « correct / incorrect » à des réponses plus complexes données par des simulateurs). Nous utilisons le vocable « interaction » pour nous référer au « processus d'influences mutuelles qu'exercent les uns sur les autres les participants à l'échange communicatif » (Charaudeau, 2002 : 319).

Il nous fallait donc définir quelles activités proposeraient une interactivité et quelles autres encourageraient une interaction entre les participants, pourquoi et pour quoi faire. Pour cela, nous avons élaboré le classement ci-dessous :

Type de ressources	Exemples	Caractéristiques	Phases
Textes dynamiques, accompagnés de liens hypertextes, d'images, de vidéos et de documents audio.	Animations et vidéos explicatives.	Interactivité	Conceptualisation
Ressources d'autoapprentissage proposant une évaluation « objective ».	QCM, appariement d'images.	Interactivité	Systématisation
Ressources permettant une construction collective du savoir.	Forums de discussion présents sur la plateforme.	Interaction	Conceptualisation
Ressources permettant un travail collaboratif.	Outils du Web 2.0 comme les blogues ou les sites de partage de documents.	Interaction	Production

Tableau 2 - Classification des ressources

Établir ces classifications nous a permis de dresser un panorama des ressources à mettre à disposition des apprenants et, par conséquent, de vérifier la cohérence entre les différents objectifs d'apprentissage et les activités proposées.

Parallèlement, il nous a fallu réfléchir au contexte dans lequel les apprenants utiliseraient l'ordinateur. Après avoir étudié différentes possibilités, nous avons décidé que le travail en ligne serait effectué individuellement et suivant le rythme de chacun. Les apprenants travailleraient hors du contexte institutionnel proprement dit, c'est-à-dire que le travail ne serait pas effectué dans le cadre de séances programmées dans les laboratoires multimédias de notre centre. En revanche, ils pourraient se connecter sur le campus via RIU (le réseau Internet de l'université), dans un cybercafé ou chez eux. La durée hebdomadaire minimale serait d'une heure et demie. Les étudiants auraient cependant la possibilité de travailler à leur rythme et de passer plus de temps sur la plateforme pour réaliser plusieurs fois certaines activités ou pour découvrir les activités facultatives. En ce sens, il n'y aurait pas de système limitant le temps d'accès. Avec cette modalité, nous souhaitons proposer une plus grande flexibilité quant à la relation espace/temps/apprentissage.

L'étape 3, la problématisation, a impliqué de nombreux retours en arrière vers les étapes précédentes et des échanges constants entre les différents spécialistes de notre équipe. Une fois terminée la prise en compte des différentes variables, nous avons commencé la construction du prototype.

Construction du scénario et de la version prototype (étape 4)

Le premier module du programme est composé de neuf étapes. Sur notre plateforme, chacune d'elles est divisée en trois sections : *Activités obligatoires*, *Activités facultatives* et *Projet*. Dans la première section, on distingue quatre sous-sections : *Compétences (inter)culturelles*, *Compétences transversales*, *Tâches* et *Entraînements*. La deuxième section, pour sa part, comprend elle aussi quatre sous-sections : *Textes*, *Formes*, *Écoutes* et *Découvertes*. Enfin, la section *Projet* propose d'articuler les différentes tâches et les apprentissages réalisés en ligne.

Activités obligatoires

Les activités que l'on trouve dans la section *Compétence (inter)culturelle* et qui visent le développement de cette dernière sont inscrites dans un cadre de référence constructiviste. L'apprenant est amené à s'interroger sur les sociétés francophones et ainsi, « par le miroir de l'altérité, de mieux comprendre sa propre société » (Dansen, 2000 : 11). Pour cela, les activités hébergées dans cette section privilégient les connaissances et les représentations culturelles que les apprenants possèdent afin de susciter des réflexions critiques. C'est à partir de cette réflexion que l'on souhaite les amener à développer leur compétence interculturelle.

En ce qui concerne la section *Compétences transversales*, les activités proposées prennent en compte le développement de compétences d'ordre métacognitif, cognitif et social. Dans cette section, l'option constructiviste demeure manifeste dans l'élaboration des activités, où l'apprenant agit et s'interroge sur le pourquoi de l'action.

Les activités de la section *Entraînements* sont centrées sur certaines difficultés spécifiques des apprenants hispanophones identifiées de manière empirique et relevant de la compétence communicative langagière. Elles s'inscrivent, comme les précédentes, dans une perspective constructiviste, même si certaines d'entre elles proposent des répétitions. Lors de la conception des activités d'*Entraînements*, nous avons proposé des jeux, car nous les considérons comme des outils très adaptés aux phases de systématisation et que, par ailleurs, nous postulons qu'ils permettent aux apprenants « de s'adonner entièrement à l'activité d'apprentissage, avec intérêt et enthousiasme, tout en gardant l'esprit léger face aux échecs de parcours » (Silva, 2008 : 18).

Les activités de la section *Tâches* sont étroitement liées à la section *Projet*. Elles exigent que les apprenants agissent en français en réutilisant les apprentissages réalisés dans les autres sections. Les étudiants sont amenés à mobiliser les différentes compétences dans des activités de production et de réception. Chaque tâche aboutit à un produit (une vidéo pour présenter leur université, un album photo, un journal de bord, etc.) qui alimente le *Projet* : l'élaboration d'un blog. Celui-ci est construit de manière progressive au cours des neuf étapes sur le Web 2.0 et il accompagne donc le processus d'apprentissage.

Parallèlement aux activités proposées, les apprenants sont invités à participer à un forum de discussion pour partager leurs connaissances préalables et les mettre en relation avec les activités qu'ils réalisent. L'apprenant « peut ainsi réfléchir à son action, sans refaire les gestes ni retourner physiquement dans la situation, tout en se référant à la situation dans laquelle [il] a agi » (Jonnaert *et al.*, 2004 : 678).

Les *Activités facultatives* correspondent à une logique différente, elles contiennent des liens Internet sélectionnés en fonction des contenus de chaque étape. L'apprenant pourra réaliser des activités d'apprentissage diverses et découvrir des aspects culturels des sociétés qui ont le français en partage. Elles offrent une entrée guidée au web francophone.

Le dessin de l'interface graphique

Nous souhaitons maintenant présenter le travail réalisé de manière plus spécifique par l'équipe de la Coordination d'éducation à distance sur le plan du dessin de l'interface graphique et souligner les liens existants entre les aspects didactiques et technologiques. Pour les séances en ligne, les apprenants utiliseront une plateforme dont l'interface a été conçue spécialement pour ce cours. Cette dernière représente un pont de communication entre les apprenants et les tâches à réaliser et entre les différents membres du groupe. Elle représente, en quelque sorte, l'enseignant et les concepteurs : on comprend aisément son importance. Nous exposerons maintenant le cheminement suivi et les décisions prises pour le dessin de l'interface graphique.

La dessinatrice graphique devait cerner le type de démarche didactique que l'équipe d'enseignants souhaitait mettre en place. Il lui fallait ensuite concevoir une interface qui la traduise et qui, comme nous allons le voir, crée un contexte d'apprentissage relevant d'un cours semi-présentiel. Dans un premier temps, à partir de la description des activités que les enseignants désiraient proposer aux apprenants et après avoir tranché les principaux aspects techniques⁴, la dessinatrice graphique a élaboré une première architecture de l'information :

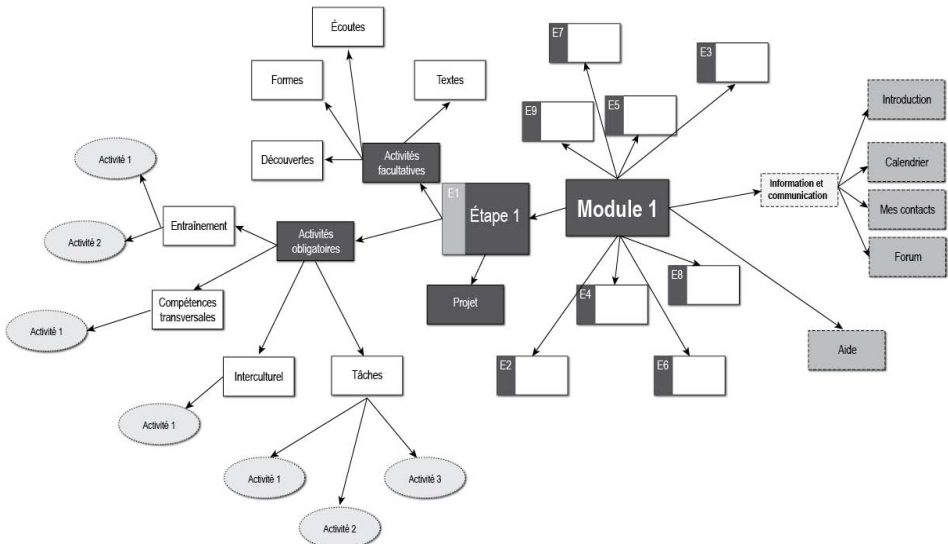


Figure 2 - Schéma d'architecture de l'information

Dans un deuxième temps, la dessinatrice s'est intéressée à la charte graphique du site. À cette fin, elle a travaillé autour des concepts suivants : interculturalité, francophonie et diversité.

Par exemple, pour illustrer l'idée de diversité du monde francophone, chaque fois qu'un apprenant entre sur la page d'accès au site, il voit apparaître une photo différente prise en France ou au Québec, en ville ou à la campagne⁵.



Figure 3 - Exemples de pages d'accès au site

Pour la page principale, la dessinatrice a eu l'idée d'inventer un environnement familier pour les apprenants : du matériel scolaire et des objets personnels que les étudiants amènent dans la salle de classe. Il s'agissait de créer un canal de communication entre les éléments de la salle de classe - espace physique de la modalité présentielle - et ceux de la modalité en ligne - espace virtuel.



Figure 4 - Exemple de page principale

Enfin, les icônes d'accès aux outils de communication et d'information personnelle sont les touches d'un téléphone portable étant donné la popularité de cet objet au sein de notre communauté.

En ce qui concerne le schéma chromatique, il a été décidé d'utiliser une couleur différente pour chaque module. Par ailleurs, le fond du texte est écrit à la main en français pour renforcer l'idée que les univers analogique et digital sont proches. Finalement, les principes de la Gestalt ont été repris, notamment en ce qui concerne la relation entre les formes et le fond. En relation aux zones de proximité, les éléments avec les mêmes caractéristiques ont été regroupés et nous avons cherché la simplicité à travers la symétrie, la régularité et la fluidité.

En résumé, un des objectifs de l'interface graphique pour la page principale est de rendre les contenus du cours accessibles et d'établir un lien entre les différentes modalités. En revanche, en ce qui concerne les pages intérieures, nous avons tenu à ce qu'elles soient sobres afin que l'attention des apprenants ne soit pas déviée pendant la réalisation des activités.

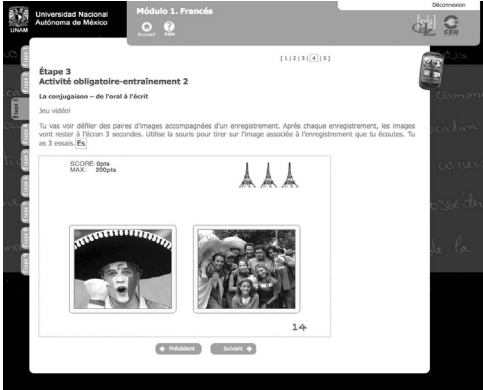


Figure 5 - Exemple de page intérieure

Pour conclure, nous souhaitons montrer que ce type de recherche-développement contextualisée permet bel et bien « d'étudier le potentiel de la conjugaison de la technologie et de la didactique » (Guichon, 2007 : 48). Cet aspect, à lui seul, mériterait l'écriture d'une autre contribution. Nous nous contenterons donc de partager ici quelques résultats organisés autour de deux axes : la vie d'une équipe composée de membres appartenant à différentes disciplines et la gestion de trois modalités d'enseignement.

Notre recherche nous a montré que pour qu'une équipe pluridisciplinaire puisse travailler de manière collaborative, il est indispensable qu'il existe des outils de communication adaptés. À cette fin, la Coordination d'éducation à distance a développé deux outils que nous avons pu piloter tout au long de notre recherche : un protocole et un script. Le protocole permet aux équipes de communiquer de manière précise au début du projet, il s'agit de spécifier les éléments généraux (nom, langue, départements impliqués, justification du projet, bases théoriques et objectifs), de préciser les éléments matériels indispensables pour développer le prototype (type de produits attendus, modalités d'utilisation, structure du scénario), de spécifier les ressources qui seront utilisées (types de ressources en fonction des objectifs d'apprentissage, droits d'auteur) et enfin de préciser la manière dont s'effectuera l'évaluation du produit (type de pilotage, date, durée).

Le script quant à lui, a deux fonctions. D'une part, il transmet l'information d'une équipe à l'autre de manière organisée et, d'autre part, il permet de conserver toutes les archives du projet. C'est la mémoire du processus d'élaboration. Il s'agit d'un système informatique qui permet aux équipes de partager leurs fichiers selon des critères préétablis.

Ces deux outils ont évolué tout au long de notre recherche, car il a fallu parfois modifier des entrées qui s'étaient révélées peu fonctionnelles pour traduire des besoins ou des objectifs d'enseignement.

Le second axe que nous évoquerons est celui de la gestion de trois modalités d'enseignement par un même groupe de sujets. En effet, cette offre complexifie le modèle du triangle didactique. Par exemple, en ce qui concerne la relation didactique (agent/objet), la planification de la progression doit être établie en relation à ces trois modalités étant donné que la modalité en ligne n'offre pas un matériel d'appui ou des activités isolées, mais un scénario d'apprentissage qui doit être mis en relation avec les autres modalités. L'équipe de concepteurs a dû élaborer une liste de critères

de sélection didactique et technologique des activités qui seraient faites en ligne. Par exemple, la première phase des activités visant une sensibilisation à l'identification de comportements sociaux est proposée en ligne dans le but de laisser à chaque apprenant le temps d'observation dont il a besoin. La dernière phase visant à interroger ses propres comportements est réalisée dans la modalité présentielle afin que l'enseignant puisse veiller à la non-prolifération des stéréotypes.

Nous sommes actuellement à l'étape 5 de notre projet. L'évaluation intermédiaire est en cours, elle nous permettra de réviser notre script et de repenser la distribution des différentes modalités. Nous profitons de l'espace que nous offre la revue *Synergies Mexique* pour inviter les lecteurs intéressés par la mise en place d'un cours semi-présentiel à nous contacter (celefr@unam.mx) afin de mutualiser les connaissances.

Bibliographie

ATILF. 2011. *Trésor de la langue française informatisé*. Paris : ATILF, CNRS, Université de Nancy 2. <http://atilf.atilf.fr>

Amorim, M. 1996. *Dialogisme et altérité dans les sciences humaines*. Paris : L'Harmattan.

ANUIES. 2001. *Plan maestro de educación superior abierta y a distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo*. México : ANUIES.

Beacco, J.-C. 2011. « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures » in Blanchet P. et Chardenet P. (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Charaudeau, P. et Maingueneau D. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Cuq, J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Paris : CLE International.

Dansen, P. et C. Perregaux (dir.). 2000. *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Gándara, V. M. 2001. *Aspectos sociales de la interfaz con el usuario. Una aplicación en museos*. Tesis de doctorado. México: UAM Azcapotzalco.

Guichon, N. 2007. « Recherche-développement et didactique des langues ». *Les Cahiers de l'Acedle* (4), 37-54.

Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrah, S., et Masciotra, D. 2004. « Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 3, pp. 667-696.

Lancien, T. 1998. *Le multimédia*. Paris : CLE International.

Puren, C. 1999. « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie ». *Les langues modernes* n° 3, pp. 26-41.

Silva, H. 2008. *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International.

Notes

¹ Chaque semestre, le CELE accueille environ 8000 étudiants qui proviennent des différentes facultés et écoles de l'UNAM. Parmi les 15 langues proposées, le français est la deuxième langue enseignée en nombre d'étudiants inscrits, soit un peu plus de 1650. Une enquête, réalisée en 2009, a montré que les principaux facteurs de motivation externe de notre communauté, dans le sens des « multiples éléments de l'environnement jouant un rôle stimulant ou bloquant : milieu familial, société, projets professionnels ou personnels » (Cuq, 2003 : 171), sont de deux types. D'une part, les étudiants désirent lire en français, avoir accès à une bibliographie en français et, d'autre part, une partie d'entre eux envisage la possibilité d'effectuer des études ou de voyager dans un pays francophone, notamment en France et au Canada.

² Sans tomber dans l'anecdotique, nous allons nous permettre de raconter l'aventure suivante : une maison de conception et de distribution de produits médiatisés pour l'enseignement des langues, dont nous tairons le nom, nous a proposé ses produits en nous expliquant qu'ils répondraient à nos attentes étant donné qu'ils étaient utilisés par les soldats de l'armée américaine, par les employés de grandes entreprises et par de nombreuses universités et cela sur tous les continents (*sic*).

³ Rappelons qu'il existe deux types de besoins, ceux qui correspondent aux attentes des apprenants (besoins ressentis) et ceux que l'on appelle « besoins objectifs », qui sont mesurés par quelqu'un d'autre que l'apprenant (Cuq, 2003 : 35).

⁴ Pour formuler la proposition visuelle, outre la démarche didactique, il a été nécessaire de prendre en compte les aspects techniques. Ainsi, il a été décidé d'utiliser les outils suivants : Moodle (*Learning Management System*, LMS), le code HTML et le CSS pour la création des pages, le format png pour les images, ainsi que d'autres standards basés sur le W3C. Les navigateurs Web (browser) et la résolution privilégiée correspondent aux logiciels suivants: Firefox, Explorer, Safari et Opera, tous en 1024x768, ce qui est le plus commun aujourd'hui.

⁵ Tous les points concernant les droits d'auteurs ont été pris en compte et respectés.