

WEBFOLIO

En Égypte avec Bonaparte,

de Bertrand Solet

**Je déclare sur l'honneur avoir réalisé
le présent travail par mes propres moyens.**

DA SILVA LOPES Carina

(Enseignante de français)

Candidate au Lycée Classique de Diekirch

WEBFOLIO

En Égypte avec Bonaparte,
de Bertrand Solet

ou

Comment accompagner les « Homo Zappiens » dans un travail de lecture

Travail de candidature

- Mémoire de recherche axé sur la spécialité disciplinaire -

Lycée Classique de Diekirch

2010 – 2011

RÉSUMÉ

Ce travail de candidature est établi dans le cadre du « Plan action langues » visant à développer les compétences en langues des apprenants au Luxembourg. Il est axé sur une lecture cursive en classe de français et sur son étude au travers d'un site internet communément appelé « webfolio ». Le mémoire de recherche comportera deux volets interdépendants : le travail de lecture et le travail sur le site internet. L'œuvre de lecture s'intitule *En Égypte avec Bonaparte* de Bertrand Solet. Quant au webfolio, il s'inscrit dans la prolongation de l'innovation pédagogique du « multimédia interactif en classe »¹ et propose des exercices liés aux compétences orales et écrites. Le webfolio s'adresse à la fois aux apprenants et aux enseignants et se trouve à l'adresse suivante : <http://enegypteavecbonaparte.web.myschool.lu>.

L'objectif général de cette recherche sera d'une part, de vérifier dans quelle mesure l'enseignement pourrait et/ou devrait s'adapter à ces nouveaux outils de travail dans le cadre précis d'une lecture en classe de français. L'hypothèse émise dans cet écrit est que **l'enseignement via cet outil électronique n'est pas médiocre en soi, mais dépend essentiellement de l'objectif visé et de l'usage adéquat de cet outil par rapport au but à atteindre.**

Ce travail de candidature comprendra des objectifs à la fois pédagogiques et disciplinaires concernant l'introduction du roman à sujet historique en classe de quatrième et l'étude de celui-ci. Ne s'agissant pas d'une lecture cursive habituelle, nous placerons cette lecture dans le cadre d'une lecture pour le « plaisir », de « découverte ». Parallèlement, l'élève devra faire preuve de responsabilité par rapport à son propre apprentissage (compétence transdisciplinaire) : grâce aux exercices autocorrectifs Gyana, l'apprenant sera amené à s'engager dans une dimension autoévaluative et constructiviste² par la mobilisation des savoirs acquis précédemment ; en outre, dans le cadre des « exposés » qu'ils seront amenés à faire, les élèves travailleront en autonomie partielle. Enfin, ce mémoire propose une perspective interdisciplinaire relative au cours d'histoire et le projet avec les apprenants peut également donner lieu à un voyage éducatif à Paris sur les traces de Bonaparte.

1 Voir les brochures explicatives sur le site www.myschool.lu : par exemple *Le webfolio disciplinaire, Gyana, En route vers le multimédia interactif en classe.*

2 La notion de constructivisme repose sur les théories développées par Piaget, pour qui les conceptions préalables de l'apprenant sont le point de départ à un déséquilibre dans les représentations de l'apprenant. C'est grâce à ce déséquilibre que l'apprenant va pouvoir construire de nouveaux savoirs(-faire) et atteindre un nouvel équilibre dans ses représentations.

En ce qui concerne les méthodes à mettre en œuvre, là aussi nous aurons une intersection entre les deux volets de ce travail : d'un côté, nous préparerons le webfolio et la lecture, de l'autre, nous accompagnerons le travail des élèves en classe. Le webfolio a été testé dans notre classe de quatrième, mais il a aussi été mis à l'épreuve dans une autre classe de quatrième et par un autre titulaire. Dans l'optique choisie, nous ferons principalement appel aux théories pédagogiques du constructivisme et du socioconstructivisme. Nous pourr(i)ons même parler de la toute récente théorie du « connectivisme »³, théorie développée par George Siemens (2004) faisant référence au rôle de l'information et des technologies de l'information dans les processus d'apprentissage.

Finalement, les résultats escomptés – comme partiellement annoncé plus haut – seront premièrement, constitués par l'acquisition de savoir(-faire) par rapport à la lecture et au travail avec le webfolio ; et deuxièmement, nous espérons vérifier la valeur (ajoutée) d'un tel instrument de travail dans l'enseignement du français.

3 VEEN, Wim & VRAKKING, Ben, *Homo Zappiens : Growing up in a digital age*, Network Continuum Education, London, 2006, p.105.

ABRÉVIATIONS

| | |
|--------------|---|
| ADDIE | Analyse, Design, Développement, Implantation, Évaluation |
| CDI | Centre de documentation et d'information |
| CECR | Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer |
| CEPS/INSTEAD | Centre d'Etudes de Populations, de Pauvreté et de Politiques Socio-Economiques / International Networks for Studies in Technology, Environment, Alternatives, Development |
| EA | Environnement d'apprentissage |
| ENA | Espaces numériques d'apprentissage (au Québec : Environnement numérique d'apprentissage) |
| ENT | Espaces numériques de travail |
| FOAD | Formations ouvertes et à distance |
| FOPED | Formation pédagogique des Enseignants du secondaire |
| LMS | Learning Management System |
| OCDE | Organisation de coopération et de développement économiques |
| PAL | Plan d'action de la Commission européenne pour l'apprentissage des langues et la diversité linguistique |
| PIRLS | Programme international de recherche en lecture scolaire |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| (N)TICE | (Nouvelles) Technologies de l'information et de la Communication pour l'éducation |
| SCS | Smart Content Server |
| US | United States (of America) (États-Unis) |

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toutes celles et tous ceux qui ont accepté d'apporter leur aide et/ou leur contribution à ce travail de recherche. Notre profonde reconnaissance va aux personnes suivantes.

Monsieur Alain Hoffmann, pour ce nouvel horizon pédagogique bien loin des pratiques assez « sèches » vécues en tant que lycéenne, mais aussi pour l'accompagnement de ce travail de recherche et les conseils judicieux liés à la création et à la mise en application du webfolio.

Monsieur Robert Bohnert, la direction et l'équipe administrative, pour le soutien dans la préparation et la réalisation du voyage pédagogique à Paris avec les apprenants. Cette extension facultative a permis de maximiser l'engagement des élèves.

Monsieur Joël François et l'équipe du département informatique du Lycée classique de Diekirch, pour leur aide précieuse en matière de gestion des salles et du matériel informatique.

Madame Florence Marxen et sa classe, qui ont eu l'amabilité et la curiosité de mettre ce webfolio à l'épreuve en premiers.

Notre classe d'apprenants qui s'est « prêtée au jeu » et s'est activement engagée dans le projet pédagogique.

*« Les livres les plus utiles sont ceux dont les lecteurs
font eux-mêmes la moitié ;
ils étendent les pensées dont on leur présente le germe ;
ils corrigent ce qui leur semble défectueux,
et fortifient par leurs réflexions ce qui leur paraît faible. »*

Voltaire, *Dictionnaire philosophique portatif*, 1765.

*« In fact, Homo zappiens were born with a computer mouse in their hand,
were able to manipulate the television remote control from the age of three
and had a mobile phone at eight years old. »*

Veen, W. & Vrakking, B., *Homo Zappiens : Growing up in a digital age*, 2006.

INTRODUCTION

Au cours de la Formation pédagogique des Enseignants du secondaire (FOPED)⁴ – mise en place par l'État luxembourgeois – l'une des formations nous a durablement marqué par son caractère innovant et sensationnel : celle du module 3, unité de formation 6 (M3 UF6), portant sur divers outils informatiques et leur utilisation en classe de français. Que ce soit le programme « FreeMind » destiné à élaborer des schémas conceptuels ou les présentations du site www.myschool.lu (dorénavant myschool.lu), des webfolios et des exercices Gyana, les formations avec Alain Hoffmann créent beaucoup d'effet dans l'auditoire, en l'occurrence en ce qui a trait aux apports de ces outils pour le cours en soi. Or, comme Jean-François Michel, nous nous demandions « pourquoi [notre] public écout[e] si peu, s'intéress[e] si peu à [notre] enseignement ou à celui de [nos] collègues »⁵. Même Madame le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle a reconnu une des difficultés majeures du métier d'enseignant : « Comment redonner aux enseignants la fierté de leur métier face au désintéret d'un grand nombre d'élèves ? »⁶

L'efficacité de la formation pédagogique proposée par Alain Hoffmann résulte de l'enthousiasme impressionnant – lié aux TICE et à ses valeurs ajoutées – que dégage le formateur et qu'il transmet aux futurs enseignants. Et c'est là ce qui communique le désir d'imiter son travail et de passionner à notre tour nos diverses classes pendant les cours de français. Cet outil novateur apparaît comme une, voire la voie à adopter dans l'enseignement contemporain et de l'avenir, afin de favoriser et de développer les huit « compétences clés pour s'adapter avec souplesse à un monde évoluant rapidement et caractérisé par un degré d'interconnexion élevé. »⁷ En outre, notre projet recoupe de loin ou de près plusieurs de ces huit compétences énumérées dans la « Recommandation du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 [...] » et que nous soulignons ici-bas :

- «
1. Communication dans la langue maternelle;
 2. Communication en langues étrangères;
 3. Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies;
 4. Compétence numérique;

4 Formation pédagogique (2008 – 2010) dans le cadre du stage pédagogique à ladite Université.

5 MICHEL, Jean-François, *Les 7 profils d'apprentissage*, Eyrolles, Paris, 2011 (6^e éd.), p.15.

6 DELVAUX-STEHRÉS, Mady (MENFP), « L'avenir de nos sociétés démocratiques : les 5 grands défis de l'école au 21^e siècle », *Edunews, le trimestriel de l'éducation*, n°18, octobre 2011, p.5.

7 « Recommandation du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », *Journal officiel de l'Union européenne*, 2006, p.4. Le document est disponible en ligne sur <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:fr:PDF>.

5. Apprendre à apprendre;
6. Compétences sociales et civiques;
7. Esprit d'initiative et d'entreprise; et
8. Sensibilité et expression culturelles. »⁸

Cependant, notre objectif n'est pas de faire une énième apologie des enseignements médiatisés ni de contredire les détracteurs invétérés des nouvelles possibilités d'enseignement⁹. Ce sont la lapalissade sur l'évolution perpétuelle et irréversible du monde (de l'éducation) et le désir d'aller justement au devant des nouveaux besoins des apprenants qui sont à l'origine de ce travail de recherche. En effet, d'après le titre d'un article de Philippe Perrenoud, une des références majeures à la FOPED, l'« échec scolaire naît de la confrontation entre un univers de différences culturelles et une organisation pédagogique. »¹⁰ Ainsi, nous allons plutôt dans le sens de la grande interrogation quant à la place qui revient à cet instrument pédagogique : l'école « [d]oit-elle s'adapter [à cette génération de « Digital Natives »] ou résister ? Doit-elle accompagner les mutations de la société ou jouer son rôle de gardien du temple ? A-t-elle un devoir de transmission ou d'adaptation ? »¹¹ Et surtout, dans quelle mesure l'enseignement pourrait et/ou devrait-il s'adapter à ces nouveaux outils de travail dans le cadre précis d'une lecture en classe de français ?

En filigrane, l'orientation de ce travail repose sur le postulat du constructivisme, voire du socioconstructivisme. Étant donné la diversité des deux volets de ce travail, il faut parfois faire appel à l'un, parfois à l'autre. Mais d'abord, nous rappellerons ici très succinctement quelques éléments des théories vues au cours des deux années de FOPED à l'Université du Luxembourg. De manière extrêmement simpliste, disons que les modèles constructiviste et socioconstructiviste diffèrent des théories antérieures par une pédagogie centrée sur l'apprenant. En revanche, si Piaget évoque une pédagogie de la découverte – l'apprenant fait des expériences et en tire des leçons –, Vygostki, lui, définit une pédagogie de la « médiation » – l'apprenant ne pouvant pas tout redécouvrir tout seul, un médiateur intervient entre l'apprenant et son environnement. Ici, la construction des savoir et savoir-faire est réalisée en tenant compte du contexte social (dont font

8 *Ibidem*.

9 D'ailleurs, parmi ces détracteurs, nombreux sont ceux qui après avoir épanché leur indignation dans leurs premiers textes sur le sujet, se rétractent et apportent quelques nuances à leur jugement peut-être hâtif, à l'instar de Tara Brabazon qui nuance les dits de son premier ouvrage, *Digital Hemlock* via le livre *The university of Google*.

10 PERRENOUD, Philippe, « L'échec scolaire naît de la confrontation entre un univers de différences culturelles et une organisation pédagogique », 1998. Le document est disponible en ligne sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_09.html.

11 BAUMARD, Maryline, « Génération Digital Natives. Apprendre avec un cerveau numérique », *Le monde de l'éducation*, n°368, avril 2008, p.24-28.

partie les « peers », les pairs, les camarades). Entre les cas où l'apprenant arrive à apprendre seul et ceux où il a besoin d'un médiateur pour avancer dans la construction de ses savoirs(-faire), se situe la « zone of proximal development » / « zone proximale de développement » (ZPD), zone dans laquelle l'apprenant peut réellement progresser. Voilà pourquoi un webfolio, des exercices Gyana, le multimédia interactif se combinent à merveille avec la lecture cursive. Arrivés au lycée, les apprenants ont déjà une représentation mentale de ce qu'est la lecture, ils possèdent un minimum de savoir(-faire) et la maturité requise pour lire de façon réfléchie et pour adjoindre à cette lecture d'autres types de documents à traiter en autonomie partielle. Et partant, par la manipulation du multimédia, l'apprenant développe ses compétences de lecteur, mais il opère également avec son environnement, avec des tiers, pour découvrir et maîtriser les éléments qu'il n'aurait pas pu maîtriser seul, voire au travers des explications de l'enseignant.

En vue d'avérer la portée et l'efficacité de la méthode ici proposée, nous avons subdivisé cette recherche en quatre chapitres. Nous proposons dans un premier temps une description détaillée du projet tel que nous l'avons conçu. Deuxièmement, nous procédons à une délimitation du cadre de la recherche en termes de conformité au programme national, de fixation de notions clefs concernant l'outil informatique et électronique et de fixation de concepts théoriques concernant l'« *e-pédagogie* ». En troisième lieu, nous revenons sur la conception de cet enseignement médiatisé que nous élaborons dans cette recherche : nous évoquons le choix d'*En Égypte avec Bonaparte* pour l'étude du récit historique, la notion de défi pour les « Homo Zappiens » et la composition des divers éléments et supports pour la séquence d'apprentissage. Enfin, nous procédons à l'évaluation finale du webfolio et la séquence de lecture cursive telle que nous l'avons mise sur pied.

CHAPITRE 1

Explicitation du projet

1.1. Le support numérique

L'un des deux volets de ce projet de recherche étant le volet numérique, il s'inscrit dans le domaine de l'innovation pédagogique. Or, dans le « Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique »¹², l'auteur va même plus loin. Lui, s'attache à démontrer que la culture numérique permet de lutter contre l'échec scolaire, entre autres dans le chapitre « 1-5 Les Tice comme réponse à l'échec scolaire »¹³. L'auteur y conclue que « les remparts contre l'échec scolaire devront développer la confiance et la motivation de l'élève, faciliter l'individualisation de l'enseignement (et l'auto-évaluation) ainsi que la mise en place d'une pédagogie de projet. » Éléments que peut mettre en place le webfolio notamment. En outre, « 2 – Le numérique [est utile] pour améliorer l'apprentissage des langues étrangères »¹⁴. Si le français n'a pas le statut de langue étrangère au Luxembourg, mais plutôt de langue seconde, il n'en demeure pas moins difficile pour de nombreux apprenants de s'approprier le savoir(-faire) en la matière. D'où la nécessité de mettre sur pied des dispositifs qui minimisent les inhibitions et favorisent l'envie et le besoin d'approfondir ses connaissances.

Comme le travail de recherche est axé sur une lecture cursive en classe de français et sur son étude au travers d'un site internet communément appelé « webfolio », revenons sur ce dernier. Dans notre cas, le webfolio sera de « communauté » (afin de le partager sur le réseau myschool.lu) et dit « disciplinaire ». L'idée du projet (ni le concept de webfolio) ici présenté n'est, en soi, pas vraiment neuve. Aujourd'hui la littérature dans ce domaine fait foison¹⁵, il existe un nombre considérable de webfolios interactifs, et de plus en plus souvent dans un cadre officiel. Ainsi, en juillet 2010, myschool.lu comptabilisait 1602 webfolios de communauté sur sa page d'accueil ; en octobre 2011, on y compte déjà 2599. Par ailleurs, de nombreux travaux ont été récompensés au Luxembourg et peuvent se targuer d'avoir le logo signalisant un « Contenu reconnu d'intérêt pédagogique ». Ces

12 FOURGOUS, Jean-Michel, *Réussir l'école numérique*, 2009, p.1. Le document était disponible en ligne sur www.reussirlecolenumerique.fr, mais ce lien semble ne pas plus fonctionner. Nous renvoyons au lien myschool.lu suivant : http://www.myschool.lu/portal/server.pt/gateway/PTARGS_0_389561_918_0_0_47/http%3B/portlet1.myschool.myschool.lu/SmartContentServer/WebSpaceTemplates/Menu.aspx?WebSpaceID=864&Visibility=1 et/ou à l'adresse <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/rf.pdf>.

13 FOURGOUS, *op.cit.*, p.152.

14 FOURGOUS, *op.cit.*, p.153.

15 Voir ne serait-ce que la bibliographie quasi exhaustive du « Rapport Fourgous ». FOURGOUS, Jean-Michel, *Réussir l'école numérique*, 2009, p.325-332.

webfolios de communauté sont publiés sur le portail national de myschool.lu et sont difficilement repérables via un moteur de recherche, comme Google, étant donné qu'il s'agit d'un portail sécurisé. D'autre part, il existe des webfolios personnels – souvent de moindre envergure –, qui portent sur une séquence pédagogique, ce site ayant alors été créé par un titulaire, spécialement en vue d'étudier un phénomène précis de la matière qu'il enseigne.

Mais pour « comprendre et gérer l'innovation », il faut endiguer cette propension des enseignants à percevoir le numérique négativement. « Il y a plusieurs raisons à cette impopularité. Tout d'abord, innover, c'est changer ses habitudes et donc prendre des risques, se remettre en question. Autant de raisons pour éveiller la prudence d'un corps professionnel qui, à force de voir sa légitimité et son statut remis en cause, finit par devenir méfiant. »¹⁶ Surtout que Jean-Michel Fourgous, lui, relève que, afin « de mieux préparer les élèves à leur entrée dans le monde du travail et pour garantir leur réussite dans notre civilisation du numérique, de nombreux pays à travers le monde ont cherché à développer l'usage des Tice [sic] (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation). »¹⁷ Il fournit aussi plusieurs « raisons de l'informatisation des établissements scolaires dans l'OCDE », en l'occurrence le fait que les « études de l'OCDE ont également montré que les Tice amélioreraient la qualité de l'enseignement (OCDE, 2001) ainsi que les résultats scolaires : Les élèves qui utilisent un ordinateur depuis plusieurs années ont des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE au test PISA (OCDE, 200). »¹⁸ Or, pour ce faire, parmi les « 70 mesures » prévues par le député des Yvelines, la deuxième priorité¹⁹ va à la formation des enseignants et des cadres dans le domaine du numérique. En l'occurrence, au Luxembourg la présentation et la création d'un webfolio, entre autres, fait déjà l'objet d'une formation proposée par Alain Hoffmann pour certains stagiaires de la Formation Pédagogique de l'Université de Luxembourg et dans le cadre de la formation continue.

1.2. La finalité du projet : les apprenants d'aujourd'hui

Après avoir évoqué le support numérique et le bien-fondé de son utilité, passons aux finalités et au contexte précédant la mise en place du webfolio. Quel est l'intérêt concret, – outre la mise à disposition des enseignants de français de ce matériel didactique numérique dédié aux classes de quatrième (cycle polyvalent) – quel est le but de proposer un énième webfolio ?

16 DEPOVER, Christian, « Comprendre et gérer l'innovation », in CHARLIER, Bernadette & HENRI, France (Eds), *Apprendre avec les technologies*, Presses Universitaires de France, Paris, 2010, p.61.

17 FOURGOUS, Jean-Michel, *Réussir l'école numérique*, 2009, p.76-77.

18 FOURGOUS, *op.cit.*, p.76-77.

19 FOURGOUS, *op.cit.*, p.10.

D'après Daniel Peraya, « la preuve scientifique de la supériorité de l'enseignement avec des technologies éducatives par rapport à un enseignement sans technologies n'a pas été faite »²⁰. Cependant, comme le nuance Jean-Michel Fourgous, la « question de savoir si les Tice améliorent ou non les résultats scolaires est plus délicate : comment en effet évaluer l'impact des outils numériques dans des contrôles ou des examens « traditionnels » ne prenant pas en compte ces outils ? Les résultats obtenus lors des expérimentations [sic] devraient, de ce fait être moins visibles. Pourtant, de nombreuses études enregistrent des effets positifs [...] »²¹ ; et d'énumérer en-dessous six points appuyant l'efficacité des TICE. Nous, nous retiendrons ici un certain nombre de chiffres éloquentes en ce qui concerne le rapport des jeunes à ces moyens numériques. Comme le suggèrent les deux citations mises en exergue dans cet écrit, les apprenants d'aujourd'hui sont à la croisée de deux mondes. Nous leur demandons de manier un certain contenu issu de la tradition didactique, mais eux, vivent bien loin déjà de ces sphères-là de l'apprentissage. « It is amazing to me how in all the hoopla and debate these days about the decline of education in the US we ignore the most fundamental of its causes. Our students have changed radically. Today's students are no longer the people our educational system was designed to teach. »²² Et plus loin : « It's very serious, because the single biggest problem facing education today is that our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language. »²³ Et cette nouvelle « langue » se parle « en numérique ». « Today's average college grads have spent less than 5,000 hours of their lives reading, but over 10,000 hours playing video games (not to mention 20,000 hours watching TV). Computer games, email, the Internet, cell phones and instant messaging are integral parts of their lives. »²⁴

Notre but est donc clairement d'essayer de répondre aux besoins de ces apprenants d'aujourd'hui, apprenants pour qui l'enseignement moyennant « craie et dialogue » n'est plus efficace, et cette tendance ne cesse de s'accroître. La littérature actuelle sur le sujet faisant foison comme nous l'avons déjà indiqué plus haut, nous avons choisi de reprendre comme modèle et référence principale l'ouvrage *Homo Zappiens : Growing up in a digital age* de Wim Veen et Ben Vrakking (dorénavant Wim Veen). D'après Wim Veen, un expert en la matière, « [in] addition to the issue of content, 'chalk and talk' classrooms are not appealing to *Homo zappiens*. It simply contrasts too

20 PERAYA, Daniel, « Médias et technologies dans l'apprentissage : apports et conflits », in CHARLIER, Bernadette & HENRI, France (Eds), *Apprendre avec les technologies*, Presses Universitaires de France, Paris, 2010, p.23.

21 FOURGOUS, Jean-Michel, *Réussir l'école numérique*, 2009, p.110.

22 PRENSKY, Marc, « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, octobre 2001, p.1. Le document est disponible en ligne sur <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

23 PRENSKY, *op.cit.*, p.2.

24 PRENSKY, *op.cit.*, p.1.

much with their way of working. The contrast with their out of school life is too big: no control, no connectivity, no media, no action, no immersion and no networks. As a learner in school they feel forced to be passive and listen to a teacher who explains. »²⁵ L'avant-dernière phrase de la citation condense les éléments clefs nécessaires pour impliquer réellement « nos » élèves dans le processus d'apprentissage.

Comme à chaque génération, les apprenants changent ; à tel point maintenant que Wim Veen parle de « Homo zappiens » et avant lui, Marc Prensky de « Games Generations »²⁶, voire génération « Digital natives »²⁷. Et en effet, cette « cyberjeunesse »²⁸ présente bien des différences d'avec la génération d'enseignants qui se trouvent devant eux le plus souvent. Ainsi, ces apprenants sont nés dans un monde où Internet et la technologie monopolisent presque toutes leurs activités. Et Marc Prensky d'évoquer des études médicales pour montrer que des d'expériences de sortes différentes mènent à des structures cérébrales différentes²⁹.

Les principales divergences dans leur façon d'apprendre se perçoivent avant tout dans leur emploi de la télévision, de l'ordinateur et des jeux vidéo. De fait, « [for] *Homo zappiens*, learning starts with play and it is an exploratory play as they discover and proceed in a game. »³⁰ Contrairement à leur attitude au travail en classe, même dans les jeux les plus ardues ils ne se découragent pas. « Several issues may explain the perseverance of children to play difficult games. »³¹ D'après Wim Veen, la persévérance émergeant dans la « cyber culture » repose essentiellement sur trois conditions : l'apprenant doit être « active », « in control » et « immersed »³². Voilà donc trois piliers qui soutiendront cette séquence d'apprentissage. À côté des autres points forts de l'apprentissage via le numérique, Wim Veen souligne surtout que, contrairement à ce qui a été longtemps un reproche émis contre ces nouvelles technologies (appliquées à l'enseignement), celles-ci permettent de développer des compétences indispensables dans le monde du travail aujourd'hui. Voici « a number of skills that children develop from using technology »³³ :

25 VEEN, Wim & VRAKING, Ben, *Homo Zappiens : Growing up in a digital age*, Network Continuum Education, London, 2006, p.50.

26 PRENSKY, Marc, *Digital Game-Based Learning*, Paragon-House, États-Unis, 2001, p.35.

27 BAUMARD, Maryline, « Génération Digital Natives. Apprendre avec un cerveau numérique », *Le monde de l'éducation*, n°368, Avril 2008, p.24-28.

28 BAUMARD, *op.cit.*, p.26.

29 PRENSKY, Marc, « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, octobre 2001, p.1.

30 VEEN, Wim & VRAKING, Ben, *Homo Zappiens : Growing up in a digital age*, Network Continuum Education, London, 2006, p.38.

31 VEEN, *op.cit.*, p.40.

32 VEEN, *op.cit.*, p.40.

33 VEEN, *op.cit.*, p.55.

1. iconic skills
2. multitasking
3. zapping
4. non-linear behaviour
5. collaborative skills³⁴.

De son côté, Marc Prensky note que « [...] Digital Immigrants typically have very little appreciation for these new skills that the Natives have acquired and perfected through years of interaction and practice. These skills are almost totally foreign to the Immigrants, who themselves learned – and so choose to teach – slowly, step-by-step, one thing at a time, individually, and above all, seriously. »³⁵

Or, malgré les apparences, ces cinq « skills » sont des compétences essentielles pour le traitement de l'information et l'utilisation des nouvelles technologies : « [...] a child nowadays absorbs 8,000 brand images or logos a day. Such an information load seems a burden for many parents and all those who were born before the 1980's, but *Homo zappiens* do not seem to have a problem in processing huge amounts of information. They have embraced computer and media technology as former generations did electricity ; information and communication technology has become an integral part of their life. Amazingly, they have become at ease with computers on their own and without taking courses ; they manipulate their mobile phones sending SMS messages using their two thumbs or just one if the other hand is not free, and they have expertise downloading and modifying music files, utility software such as compressing tools, and programming tools. »³⁶ Et plus loin, « *Homo zappiens* have developed skills for selecting false or true information from the internet. [...] By the very information overload they have to cope with, they develop expertise in valuing information, making themselves less vulnerable for indoctrination or misleading messages. »³⁷

1.3. Le travail à deux volets interdépendants

Pour travailler efficacement avec les « Digital Natives », il nous faut revoir nos méthodes et nos contenus.

« First, our methodology. Today's teachers have to learn to communicate in the language and style of their students. This doesn't mean changing the meaning of what is important, or of good thinking skills. But it does mean going faster, less step-by step, more in parallel, with more random access,

34 VEEN, *op.cit.*, p.55, 60, 68, 73.

35 PRENSKY, Marc, « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, octobre 2001, p.2.

36 VEEN, Wim & VRAKING, Ben, *Homo Zappiens : Growing up in a digital age*, Network Continuum Education, London, 2006, p.36.

37 VEEN, *op.cit.*, p.37.

among other things. [...] Second, our content. It seems to me that after the digital “singularity” there are now two kinds of content: “Legacy” content (to borrow the computer term for old systems) and “Future” content. “Legacy” content includes reading, writing, arithmetic, logical thinking, understanding the writings and ideas of the past, etc [sic] – all of our “traditional” curriculum. It is of course still important, but it is from a different era. Some of it (such as logical thinking) will continue to be important, but some (perhaps like Euclidean geometry) will become less so, as did Latin and Greek. »³⁸

Ainsi, nous mettons ici en place deux volets interdépendants, reprenant à la fois des savoirs clefs plutôt traditionnels, mais en y additionnant des contenus du « futur », comme la manipulation du webfolio. Concrètement, le projet intitulé « WEBFOLIO *En Égypte avec Bonaparte*, de Bertrand Solet ou Comment accompagner les « Homo Zappiens » dans un travail de lecture » repose donc sur un travail bipolaire et interdépendant. Guidés par l'enseignant, de façon assez traditionnelle, les apprenants sont invités à lire le roman, à en décortiquer le noyau et certaines notions littéraires, et enfin à préparer des présentations orales. Nous encadrons le travail de lecture, de compréhension et de production écrite d'une part grâce à des « fiche élève » présentes sur le webfolio et d'autre part grâce aux exercices interactifs et autocorrectifs. Nous intervenons aussi en cas de difficulté dans ces domaines lors des phases de travail autonome des apprenants. Parallèlement, certains travaux d'approfondissement se font sur le webfolio, en classe ou à domicile, et la préparation pour la présentation orale des apprenants doit être mise en ligne et servir de support visuel lors de leur prestation devant la classe.

Comme il n'est pas évident au début d'alterner entre les séances en salle de classe et celles en salle informatique, les séances sans recours au webfolio et celles axées sur ce travail en ligne, nous avons préparé un plan de progression pour la séquence. Évidemment, celui-ci n'est nullement contractuel et les enseignants désireux de réinvestir le webfolio y sont invités à gérer leur séquence à leur guise et en fonction des besoins des apprenants. En ce qui concerne les informations détaillées sur les divers éléments et parties de la séquence, nous les relevons plus bas, dans le chapitre trois.

Pour clore ce premier chapitre, notons cependant que pour adapter ce travail de recherche aux besoins spécifiques des apprenants de quatrième, nous avons effectué un premier travail avec le webfolio de Karine Bausch portant sur le roman *Stupeur et tremblements* d'Amélie Nothomb. Par ce biais, nous avons pu déceler les points forts et les points faibles des apprenants, et ce, sur plusieurs plans : sur le plan scolaire (connaissances préexistantes et niveau des apprenants pour pouvoir

38 PRENSKY, Marc, « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, octobre 2001, p.4.

constituer des groupes homogènes par la suite) et sur le plan informatif et informatique (savoirs préexistants, aptitudes dans la recherche et le tri de l'information).³⁹ De plus, ce premier essai avec le même groupe d'apprenants servira de point de comparaison, pour nous en termes de travail fourni par les élèves, et pour ceux-ci, pour pouvoir évaluer le webfolio par la suite.

39 Voir plus bas, le besoin d'« Identification du profil des publics visés » introduit par Christian Ernst, sous le point 2.3.

CHAPITRE 2

Délimitation du cadre de la recherche

2.1. Conformité au cadre officiel (luxembourgeois)

2.1.1. L'« Horaire et programme »

Tout d'abord, le programme officiel de quatrième, tel qu'il figure sur le site du Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle⁴⁰, demande de procéder à une « initiation à l'étude des genres littéraires ». Pour introduire, voire réinvestir certaines notions vues auparavant en ce qui concerne le roman et passer en revue quelques éléments d'analyse du récit, nous avons choisi la lecture d'un roman, et plus particulièrement celle d'un roman historique. Le choix du roman permet de (re)voir par exemple le schéma des actants et le schéma narratif. Quant au titre et à l'auteur choisi, nous revenons sur ces choix un peu plus bas (3.3.2. L'étude du roman).

Deuxièmement, le programme prévoit comme contenu obligatoire un volet « E) Elabotic : Initiation critique aux médias ». En l'occurrence, ce volet sera couvert par l'utilisation du réseau Internet, du webfolio, mais aussi par le passage en bibliothèque en vue de la préparation des présentations orales que les apprenants devront faire à l'issue de cette séquence. Voici la note explicative de ce volet didactique, où nous soulignons les éléments les plus importants pour ce travail-ci.

« Une leçon hebdomadaire est consacrée à l'initiation et à l'éducation aux médias. Il s'agit d'aborder différents sujets traités pendant le cours de français (problèmes sociaux, violence, racisme, environnement, publicité, événements marquants) dans une optique médiologique. Les élèves font connaissance avec les différents médias, apprennent à sélectionner les médias en fonction des informations recherchées, à retravailler et à intégrer l'information trouvée, puis à produire eux-mêmes des articles, des illustrations, sur support papier ou sur support électronique. Des pistes de travail et des exemples sont offerts (sur internet: consulter le portail myschool), suggérant comment on peut traiter un sujet en intégrant de façon autonome et critique la littérature, la presse écrite, la radio, la télévision, les cédéroms et internet. Le travail peut se faire en salle de classe, en bibliothèque, au CDI ou en salle informatique, selon l'approche choisie, ainsi qu'en fonction des besoins et possibilités de chaque établissement. Il convient de prévoir une double leçon hebdomadaire afin de faciliter ce genre d'activité. La fréquence dépend du type d'activité, du sujet et des disponibilités respectives. »

40 Ce programme est disponible à l'adresse suivante : http://www.myschool.lu/portal/server.pt?space=CommunityPage&cached=true&parentname=MyPage&parentid=2&in_hi_userid=2&control=SetCommunity&CommunityID=1385&PageID=0

Troisièmement, pour les « événements marquants » cités plus haut, notons d'une part que ce sujet historique fait partie intégrante de la culture française⁴¹ et permet d'aborder de nombreuses autres perspectives de l'étude de la culture française (notamment via les présentations orales, le voyage éducatif à Paris avec visite de grands monuments du patrimoine français). D'autre part, l'Empire et Napoléon Bonaparte sont des sujets traités en histoire au troisième trimestre en quatrième, souvent de façon sommaire, vu l'étendue du programme en histoire en quatrième⁴². Ainsi, ce webfolio peut favoriser le « décloisonnement » des branches grâce à des références en va-et-vient aux deux cours en question, mais il est aussi envisageable de travailler de manière interdisciplinaire. Si l'on choisit de travailler par projet et de manière interdisciplinaire, on peut laisser de côté un potentiel voyage pédagogique si la séquence s'en trouve trop chargée.

Enfin, dans l'« Horaire et programme » pour les quatrièmes, il y a en plus des habituels « Programme » et « Manuels scolaires », une « Introduction »⁴³ listant dix-huit apprentissages à faire par les apprenants. Reprenons-en ici neuf que nous favorisons à travers ce projet :

- se soucier de la correction, de la présentation et de l'efficacité dans la communication et respecter les règles de la langue écrite et orale ;
- présenter oralement ou par écrit, dans un français correct et d'une manière ordonnée et structurée, des informations, des idées, une opinion ou une appréciation sur un sujet de réflexion donné (introduction, développement, conclusion) ;
- découvrir différentes sortes de discours et différentes techniques d'expression narratives [...] et argumentatives en vue d'une démarche autonome d'observation et de compréhension d'un texte d'idées ou d'un texte littéraire ;
- prendre l'habitude d'interroger et d'exploiter un texte en vue d'en percevoir et d'en comprendre le sens, le fonctionnement, les articulations et la portée en mettant en évidence des réseaux de significations ;
- découvrir dans la matière écrite des idées, des informations, des arguments en vue d'acquérir le bagage indispensable pour discuter en français, oralement ou par écrit, des problèmes qui l'intéressent ou qui sont d'actualité et d'intérêt général ;
- accéder au savoir dans les autres disciplines ;

41 « Aucun autre personnage ne suscite autant de questions, d'ouvrages, de films et de pièces de théâtre, d'hommages fervents, tous expressions de la fascination ou du rejet inspirés par Napoléon à travers le monde entier. L'Europe s'anime régulièrement pour des reconstitutions de batailles, les Américains et les Japonais accueillent avec enthousiasme les collections napoléoniennes des musées français, et Moscou espère l'ouverture prochaine d'un musée napoléonien. », DELAGE, Irène, *Napoléon*, Nouveau Monde Éditions, Collection « Les petits illustrés », Paris, 2005, p.2.

42 Information basée sur le sondage de collègues enseignants d'histoire.

43 Voir annexes.

- découvrir certains auteurs, différents genres et courants littéraires et des textes littéraires français en prenant appui sur l'étude de quelques œuvres intégrales et d'extraits ou de groupements de textes judicieusement choisis ; acquérir une perspective d'ensemble sur une ou plusieurs époques de la littérature française ;
- compléter ses connaissances socioculturelles, notamment en découvrant des textes de différentes époques et des auteurs de différentes sensibilités ;
- acquérir l'habitude d'intégrer son expérience de lecteur à la démarche de sa propre pensée.

2.1.2. Le « Plan d'action langues »

Voilà dix ans que la Commission européenne se penche sur la question des langues dans le système éducatif. De nombreux documents retracent les caractéristiques principales des avancées, des objectifs et des propositions retenus dans ce cadre. En outre, le Conseil de l'Europe a ébauché « un instrument pratique permettant d'établir clairement les éléments communs à atteindre lors des étapes successives de l'apprentissage »⁴⁴, à savoir le CECR, « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer »⁴⁵. Le volet qui nous intéresse spécialement est celui des quatre compétences à développer dans l'apprentissage du français. Des tableaux que le CECR fournit, nous retenons les « compréhension de l'oral », « compréhension écrite », « production orale », « production écrite »⁴⁶. Dans le cadre de notre recherche, nous instaurons le développement de ces notions à la fois à travers la lecture du roman et de l'emploi du webfolio. La compréhension de l'écrit repose sur la lecture du roman, mais aussi celle de deux articles de presse. La production écrite se fait au travers de divers exercices liés à la compréhension de l'écrit (réponse aux questions, développement personnel comme dans l'écriture d'un incipit, etc.). La compréhension de l'oral est approfondie au travers des documents audiovisuels présents sur le webfolio. Enfin, la production orale est développée via les les réponses aux questions et les « exposés » (présentations orales) à faire sur un sujet donné aux groupes d'élèves. Non seulement le passage par le numérique permet – techniquement – de mettre ces compétences à l'épreuve, mais en plus, il est destiné à améliorer les performances des apprenants. Jean-Michel Fourgous cite par exemple l'étude de Jean Heutte en 2008 : « Les élèves habitués à l'usage de l'outil informatique ont de meilleurs résultats indépendamment du type de support mis à leur disposition pour réaliser un apprentissage » et il ajoute que leur « vitesse de lecture est plus rapide, ils comprennent mieux et plus rapidement ce qu'ils lisent. L'étude montre également que c'est surtout au niveau de l'expression écrite que

44 Consulter le site suivant pour de plus amples informations : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp.

45 Le document complet est disponible en ligne (en anglais ; la version française est aussi disponible en ligne) à l'adresse suivante : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

46 *Common European Framework of Reference*, version en ligne (voir lien précédent), p.26.

l'impact se révèle le plus positif. »⁴⁷

2.1.3. La lecture cursive

En ce qui a trait à la didactique de la lecture cursive au secondaire, nous faisons découler nos choix d'un travail de recherche précédent, réalisé dans le cadre de la FOPED et avec l'accompagnement de Jean-Claude Frisch. Il convient de noter pour ce projet spécifique que si « l'on souhaite vraiment agir sur le comportement de nos jeunes lecteurs [...] il faut leur proposer des projets longs dans le temps, riches dans leur forme culturelle, avec de vraies situations de recherche afin que s'installent des habitudes, des rituels, et non saupoudrer des actions indépendantes les unes des autres. »⁴⁸ En d'autres termes, la combinaison support textuel et support numérique favorise cet approfondissement souhaité déjà par Voltaire dans l'exergue. Il ne suffit pas que l'apprenant lise et comprenne le texte, encore faut-il qu'il se l'approprie, notamment par des productions personnelles et par l'établissement de liens avec d'autres documents (de référence) faisant apparaître l'intérêt du sujet, de la lecture cursive entreprise en classe. « [...] comprendre un texte ne rend pas compte de l'ensemble de l'expérience de lire. »⁴⁹ Pour Jocelyne Giasson, « La lecture est un processus actif », la « lecture n'est pas un processus linéaire et statique ; elle est au contraire un processus dynamique. Traditionnellement, on considérait que lire était un processus passif et écrire un processus actif. On sait maintenant que la lecture est éminemment active. Le lecteur n'emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres; il traite le texte, c'est-à-dire qu'il fait constamment des hypothèses et essaie de les vérifier en cours de lecture. »⁵⁰

Toutefois, une difficulté majeure se pose : celle des « élèves découragés »⁵¹ par la lecture, soit par la longueur du livre, soit par le sujet, soit par le fait de lire, tout simplement. Donc, il faut maintenir le lecteur en haleine, « maintenir coûte que coûte l'attention du lecteur en arrêtant la narration à un moment de suspens ou à un effet de surprise. »⁵² Ce qui explique en partie notre structuration de l'itinéraire de lecture en séquences narratives, plutôt qu'en chapitres successifs.

2.2. Notions clés concernant l'outil informatique et électronique

Afin de reprendre ici quelques notions clés concernant l'outil informatique et électronique pour les besoins de cette recherche, nous nous référerons au livre et à l'excellent glossaire contenu dans le

47 FOURGOUS, Jean-Michel, *Réussir l'école numérique*, 2009, p.111.

48 PELTIER, Michel, *Apprendre à aimer lire*, Hachette éducation, Paris, 1995, p.21.

49 GIASSON, Jocelyne, *La lecture. De la théorie à la pratique*, Gaëtan Morin éditeur, Canada, 1995, p.29.

50 GIASSON, *op.cit.*, p.7.

51 JOOLE, Patrick, *Lire des récits longs*, Retz, France, 2006, p.6.

52 JOOLE, *ibid.*, p.33.

livre de Christian Ernst⁵³. De nombreux ouvrages et institutions (officielles, universitaires, etc.) s'intéressent à ce qu'on appelle une « plate-forme d'apprentissage en ligne » ou « un centre de formation virtuelle ». Ces systèmes logiciels présents en ligne sont connus sous diverses appellations. Ainsi, nous croisons parfois des « LMS » (Learning Management System), des « ENT » (Espaces numériques de travail), des « ENA » (Espaces numériques d'apprentissage ou, au Québec, Environnement numérique d'apprentissage) ou des plates-formes « *e-learning* » (telles les « FOAD », Formations ouvertes et à distance) destinés à des groupes variés d'apprenants (jeunes ou adultes). Ces dispositifs présentent certains points communs, comme l'accès sécurisé, une communauté prédéfinie, des responsables du site, des contenus multimédia, des évaluations formatives et certificatives, etc. Pour les nouvelles technologies appliquées à l'éducation, nous nous focaliserons sur les « ENT » et les « ENA ». Ces portails sécurisés, tout comme myschool.lu, sont réservés à la communauté scolaire et permettent d'accompagner les apprenants (et leurs parents) dans diverses branches du cursus, mais aussi de fournir à l'administration scolaire et ministérielle un outil moderne de gestion de l'information, par exemple. L'importance des « TICE » (Technologies de l'information et de la Communication pour l'éducation) – ou « NTICE (Nouvelles Technologies de l'information et de la Communication) et qu'on désigne aujourd'hui par usages des TIC »⁵⁴ – ayant été mise en relief par l'OCDE, ces notions constituent actuellement quelques-uns des jalons de l'enseignement.

Dans un second temps, il convient de renvoyer à la notice explicative présente sur www.myschool.lu en ce qui a trait au webfolio. Nous y apprenons par exemple que « Les webfolios sont des sites internet qui sont construits sur base de modèles de mise en page (templates) prédéfinis. » Et qu'« il existe les 2 principaux types de webfolios suivants:

- **webfolios personnels (mySite)**, publiés avec une adresse automatique sous le domaine mysite.lu,
- **webfolios de communauté**, que vous pouvez partager dans n'importe quelle communauté avec d'autres utilisateurs en les ajoutant aux auteurs dans les réglages de votre webfolio. Ce dernier est accessible selon les réglages, dans la communauté en question ou directement sous une adresse internet définie également dans les réglages. »⁵⁵

La différence majeure entre la démarche du guide pratique de Christian Ernst et celle disponible sur myschool.lu est que nous n'avons pas besoin de maîtriser la programmation via le langage HTML ou XML. Via le portail de l'éducation du Luxembourg, il est bien aisé de mettre un enseignement

53 ERNST, Christian, *E-learning – Guide pratique pour une e-pédagogie (Conception et mise en œuvre d'un enseignement en ligne)*, Cepaduès-éditions, Toulouse (France), 2008, p.281.

54 MARQUET, Pascal, « Apprendre en construisant ses propres instruments », in CHARLIER, Bernadette & HENRI, France (Eds), *Apprendre avec les technologies*, Presses Universitaires de France, Paris, 2010, p.121.

55 <http://www.myschool.lu : my tools / webfolio>.

médiatisé sur pied, puisqu'ici l'outil de publication est un « Smart Content Server (SCS) » : en effet, les « webfolios sont des sites internet qui sont construits sur base de modèles de mise en page (templates) prédéfinis. »⁵⁶

2.3. Concepts théoriques essentiels concernant l'« e-pédagogie »

Dans *Apprendre avec les technologies*, ouvrage édité sous la direction de Bernadette Charlier et de France Henri⁵⁷, on distingue deux approches pour l'ingénierie éducative : l'approche analytique et l'approche pragmatique. La première est centrée sur le problème et suit l'acronyme « ADDIE, pour Analyse, Design, Développement, Implantation, Évaluation »⁵⁸ ; tandis que la seconde est centrée sur la solution. Afin de répondre au mieux aux besoins des apprenants – et étant donné que nous n'avons qu'une expérience relativement modeste dans ce domaine – nous optons pour une approche qui rejoint plutôt la seconde. Cette approche « se traduit par une démarche par prototypage consistant à produire une version préliminaire, puis des versions successives d'une partie ou de la totalité de l'EA [environnement d'apprentissage] jusqu'au développement d'une solution finale [...]. Le premier prototype est réalisé rapidement, après une brève analyse du problème. [...] On se sert des prototypes pour spécifier progressivement les besoins et les exigences des demandeurs d'EA et des utilisateurs visés, ces derniers participant activement à la démarche. »⁵⁹

Avant de commencer la création du webfolio en soi, Christian Ernst recommande de procéder à une analyse stratégique afin de garantir « la cohérence globale du processus d'apprentissage »⁶⁰, et ce, en fonction de ces trois tâches qu'il faut « mettre en œuvre :

- Identification du profil des publics visés
- Identification des objectifs pédagogiques et des résultats attendus en termes d'acquisition de connaissance, de compétences et de comportements
- Organisation du processus d'apprentissage (modes d'apprentissage et choix des supports médiatiques). »⁶¹

Christian Ernst distingue par ailleurs deux modes différents pour procéder à un enseignement médiatisé : le mode présentiel (en présence des apprenants) et le mode télé-tutoré (travaux à distance)⁶², deux modes que nous réinvestirons dans cette recherche.

56 *Ibidem*.

57 BASQUE, Josianne, CONTAMINES, Julien & MAINA, Marcelo, « Approches de design des environnements d'apprentissage », in CHARLIER, Bernadette & HENRI, France (Eds), *Apprendre avec les technologies*, Presses Universitaires de France, Paris, 2010, p.109-119.

58 BASQUE, *op.cit.*, p. 111.

59 BASQUE, *op.cit.*, p.112.

60 ERNST, Christian, *E-learning – Guide pratique pour une e-pédagogie (Conception et mise en œuvre d'un enseignement en ligne)*, Cepaduès-éditions, Toulouse (France), 2008.

61 ERNST, *op.cit.*, p.19.

62 ERNST, *op.cit.*, p.10.

Enfin, pour cet auteur, « [un] projet *e-learning* obéit aux exigences de la conduite d'un projet informatique, même s'il a pour finalité la formation [...] :

- l'analyse, qui porte sur l'élaboration d'une stratégie de formation en ligne
- la conception, qui concerne en l'occurrence la scénarisation d'un enseignement en prenant en compte toutes ses dimensions (cognitive, pédagogique et technique)
- l'implémentation de contenus pédagogiques sur des supports multimédias (d'où le terme de médiatisation)
- la mise en œuvre d'un dispositif de formation en ligne »⁶³

C'est donc sur ces exigences que se fonde ce projet de recherche.

63 ERNST, *op.cit.*, p.9.

CHAPITRE 3

Conception de l'enseignement médiatisé

3.1. L'étude du récit historique à travers le roman *En Égypte avec Bonaparte*

La motivation intrinsèque concernant la lecture est assez restreinte chez les jeunes. Bien que les chiffres soient rares pour le Luxembourg sur la lecture de récits (historiques) (en français), nos expériences personnelles nous le prouvent aisément. Nous savons tout de même qu'en 2003, vers douze ans, l'intérêt pour la télévision (91%) et les jeux sur ordinateur (83%) dépasse largement celui pour les livres français (43%)⁶⁴. En 2008, nous apprenons que « [die] Luxemburger Schüler und Schülerinnen kommen etwas besser mit Sachtexten zurecht als mit literarischen Texten [...] »⁶⁵, que « LESELUX stellt in den Bereichen LeseEinstellung und Leseverhalten eine zusätzliche Verschlechterung fest. Eine leichte Verbesserung lässt sich bei der Leseselbststeinschätzung feststellen »⁶⁶ et que « [die] LESELUX-Studie bestätigt die PIRLS Ergebnisse von 2006 : [...] Leseunlust [...] »⁶⁷.

Par ailleurs, au vu des *Résultats de l'étude PISA 2009*⁶⁸, « [dans] les trois domaines évalués (compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique), le score du Luxembourg se situe en dessous [sic] de la moyenne de l'OCDE » et au niveau de la « compréhension de l'écrit : 26% des élèves sont peu performants (moyenne de l'OCDE : 19%), 23% sont très performants (moyenne de l'OCDE : 28%) ». En ce qui a trait au genre du roman, d'après Guy Lemery, le roman historique, après le théâtre, est le genre le moins apprécié par les jeunes Québécois⁶⁹.

Dès lors, il est légitime de se demander comment il faut s'y prendre pour enrayer cette tendance. Et justement, pour favoriser la réussite des garçons, une présentation de formation québécoise disponible en ligne recommande d'utiliser les TIC (Technologies de l'information et de la communication) en ce qui concerne la lecture et l'écriture (au primaire)⁷⁰. En plus, d'après le CEPS/INSTEAD dans ses *Pratiques de lecture au Luxembourg* (2003) : « [avec] un taux de lecteurs

64 SCRIPT, *Description et évaluation de la lecture à la fin de l'école primaire*, Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports, 2003, tableau p.46. Le document est disponible en ligne sur http://www.script.lu/documentation/pdf/publi/competence_lecture/lu_luxembourg_rapport.pdf.

65 *Ergebnisse der LESELUX-Studie 2008*, Dossier de presse publié par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, p.11. Le document est disponible en ligne sur http://www.men.public.lu/actualites/2009/12/091216_presentation_des_resultats_de_l_etude_leselux_2008/091216_leselux1_ppt_presentation.pdf.

66 *Op.cit.*, p.17.

67 *Op.cit.*, p.40.

68 *Résultats de l'étude PISA 2009*, Dossier de presse publié par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, p.5. Le document est disponible en ligne sur http://www.gouvernement.lu/salle_presse/actualite/2010/12-decembre/07-delvaux-pisa/doss_101207_pisa.pdf.

69 LEMERY, Jean-Guy, *La lecture et les garçons*, Chenelière Éducation, Canada, 2007, tableau p.8.

70 <http://www.cadre.qc.ca/feep/primaire/garcons/biblio.html>.

de livres de 60%, le Luxembourg se situe assez largement derrière la France (74%) et l'Allemagne (72%) mais au même niveau que le Canada (61%). »⁷¹ Suite à ces considérations, auxquelles s'adjoint le succès des lectures « multimédia » et « interactives »⁷², nous avons choisi de mettre une séquence sur pied dont le sujet serait moins rébarbatif pour les apprenants grâce au va-et-vient entre le roman historique et le webfolio. En outre, les stratégies de lecture, telle la lecture « repérage » ou « survol », peuvent être introduites et/ou approfondies lors de l'étude des tableaux récapitulatifs et des schémas narratifs.

Enfin, ne s'agissant pas d'une lecture cursive habituelle, nous plaçons cette lecture dans le cadre d'une lecture pour le « plaisir », de « découverte ». Les compétences disciplinaires à développer par les élèves seront d'ordre linguistique (compréhension et production) et culturel. Rappelons que nous visons à fixer des notions de base sur le roman historique et à évoquer certaines caractéristiques littéraires. Nous prétendons donc développer la lecture en interaction avec l'outil électronique et l'écrit, mais aussi la responsabilisation de l'élève par rapport à son propre apprentissage (compétence transdisciplinaire) : grâce aux exercices autocorrectifs Gyana, l'apprenant sera amené à s'engager dans une dimension autoévaluative et constructiviste par la mobilisation des savoirs acquis précédemment. De fait, l'autoévaluation enrayer les craintes des apprenants face aux contrôles, et elle favorise leur autonomie en matière d'acquisition des savoir(-faire), comme nous le relevons explicitement dans le point suivant.

3.2. La notion de défi

La notion de plaisir va de paire avec celle de motivation (intrinsèque) et de défi. Déjà Rousseau insistait dans son *Émile ou De l'éducation de l'importance* de créer, de susciter le désir chez l'apprenant.

Christian Ernst met en relief que « [les] enseignants ne peuvent s'acquitter efficacement de cette nouvelle tâche de scénariste que s'ils prennent en compte les attentes des nouvelles générations. Les étudiants de l'enseignement supérieur, notamment, réclament des méthodes d'enseignement visant à la fois leur autonomie et leur motivation. »⁷³

De son côté, Wim Veen écrit que les « [computer] games are so appealing to children it's as if game

71 <http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/population-emploi-CEPS/2003/PDF-Population-et-Emploi-4-2003.pdf>

72 Voir par exemple le nombre et la qualité des « webfolios consacrés à la littérature » ainsi que la brochure sur www.myschool.lu *En route vers le multimédia interactif en classe*. Le document est disponible en ligne sur http://www.myschool.lu/home/Downloads/multimedia_brochure.pdf.

73 ERNST, Christian, *E-learning – Guide pratique pour une e-pédagogie (Conception et mise en œuvre d'un enseignement en ligne)*, Cepaduès-éditions, Toulouse (France), 2008, p.8.

developers have cracked how to keep them motivated and focused on the challenge within the game. [...] It's the challenge that attracts them to play ; being challenged to succeed in solving a problem and getting to the next level. »⁷⁴

Comme les jeux vidéos, dans notre cas d'étude, le « défi » peut revêtir la forme d'un univers (la séquence) à plusieurs mondes (les diverses activités) et chaque monde renferme plusieurs niveaux où le webfolio devient un plateau ludique :

- lecture du roman (facilitée par le webfolio)
- approfondissement du sujet (encore grâce au webfolio)
- recherches personnelles par les apprenants (via les rubriques et les liens du webfolio)
- présentation du fruit de leurs recherches (mise en valeur sur leur propre page du webfolio).

Les élèves sont ainsi invités à maîtriser chaque niveau pour passer au suivant, tout comme *Super Mario* passe d'un niveau à l'autre avant d'affronter le « Big Boss ». Dès le début de l'aventure, les élèves apprennent ainsi que leur mission consistera à relever les défis de chaque étape afin de pouvoir procéder au « challenge » final : présenter, dans un laps de temps strictement défini, un condensé des informations sélectionnées dans divers médias. Et la récompense de leurs efforts peut être un voyage éducatif où les apprenants enregistrent ce même fruit de leur travail à Paris, sur les traces de Napoléon, devant divers monuments d'importance.

Quant à la notion de « sanction », dans sa connotation négative, elle disparaît progressivement. « What you learn in a computer game can be practised over and over again, the lack of punishment giving a strong feeling of confidence and self-esteem. »⁷⁵ Jean-Michel Fourgous évoque d'ailleurs l'autoévaluation. « Alors que les contrôles sont vécus comme des sanctions, ces « interro-flash » sont perçues comme un moment où on se pose, un moment au cours duquel on fait le point. Non seulement ce système permet à l'enseignant de voir ce qui a été compris et ce qui pose problème, mais permet aux élèves de savoir eux-mêmes ce qu'ils savent de ce qu'ils ignorent [...]. »⁷⁶

« [...] Once the problem is solved, they experience a positive feedback and this helps them to be even more motivated for the next challenge. Since *Homo zappiens* are networked persons, they use their networks for solving problems. With a little help from your peers, you can achieve levels that you couldn't before. [...] The feeling of 'we' is stronger than the feeling of 'me'. »⁷⁷

D'une part, les apprenants ont la possibilité de revoir et de répéter leur prestation à plusieurs reprises dans cette séquence, d'autre part, la coopération avec ses pairs est également développée via ce

74 VEEN, Wim & VRAKING, Ben, *Homo Zappiens : Growing up in a digital age*, Network Continuum Education, London, 2006, p.48.

75 VEEN, *op.cit.*, p.48.

76 FOURGOUS, Jean-Michel, *Réussir l'école numérique*, 2009, p.177.

77 VEEN, Wim & VRAKING, Ben, *Homo Zappiens : Growing up in a digital age*, Network Continuum Education, London, 2006, p.48.

projet.

Comme nous l'avions précédemment évoqué, un premier travail sur un autre webfolio a servi de base pour constituer la présente recherche. Il était ressorti de ce travail-là que les apprenants avaient quelques difficultés à procéder en mode groupe. Ainsi, nous nous sommes appliqués à favoriser le développement des facultés de coopération et la cohésion dans les groupes pour susciter chez les apprenants ce sentiment de force du groupe.

Pour la composition des groupes justement, nous avons trouvé bon de constituer des groupes homogènes au niveau de leurs compétences en « français », car les groupes d'élèves plus « forts » auront rapidement terminé leurs exercices (en ligne) et pourront ainsi aider leurs camarades et leur montrer des astuces (sur l'ordinateur). Si la composition des groupes doit être peaufinée, nous renvoyons à l'ouvrage de Jean-François Michel⁷⁸.

Quant à la notion de métacognition, elle est évoquée explicitement (sur une fiche) une fois au cours de cette séquence, à savoir lors de la leçon trois via la réflexion sur les compétences de travail en groupe. Mais la réflexion de sa propre pensée peut être réitérée sur ce même modèle de la fiche pour chaque leçon si nécessaire ou alors, lorsque les apprenants terminent plus vite que prévu, c'est là un exercice supplémentaire potentiel.

3.3. Les choix à l'origine de la conception de la séquence

Dans le volet ingénierie éducative, nous avons fait des choix que nous tenons à commenter brièvement.

3.3.1. Le webfolio

La **construction et la structuration** de ce webfolio n'ont pas eu lieu *ex nihilo*, mais bien en se basant sur les théories existantes dans ce domaine et citées, et en s'inspirant d'autres webfolios existants sur notre portail de l'enseignement pour jauger ces travaux dans la perspective d'atteindre les objectifs fixés pour ce travail-ci. En outre, fort de sa longue expérience dans la création de webfolios, Alain Hoffmann nous a guidé de ses conseils judicieux, autant au niveau de la mise en place des différentes parties du webfolio qu'au niveau esthétique de celui-ci. Nous reviendrons sur l'importance du « visuel » dans le numérique.

Mais d'abord, la « [...] cyber culture is multimedia oriented. »⁷⁹ L'environnement multimédia dans notre cas reprend essentiellement :

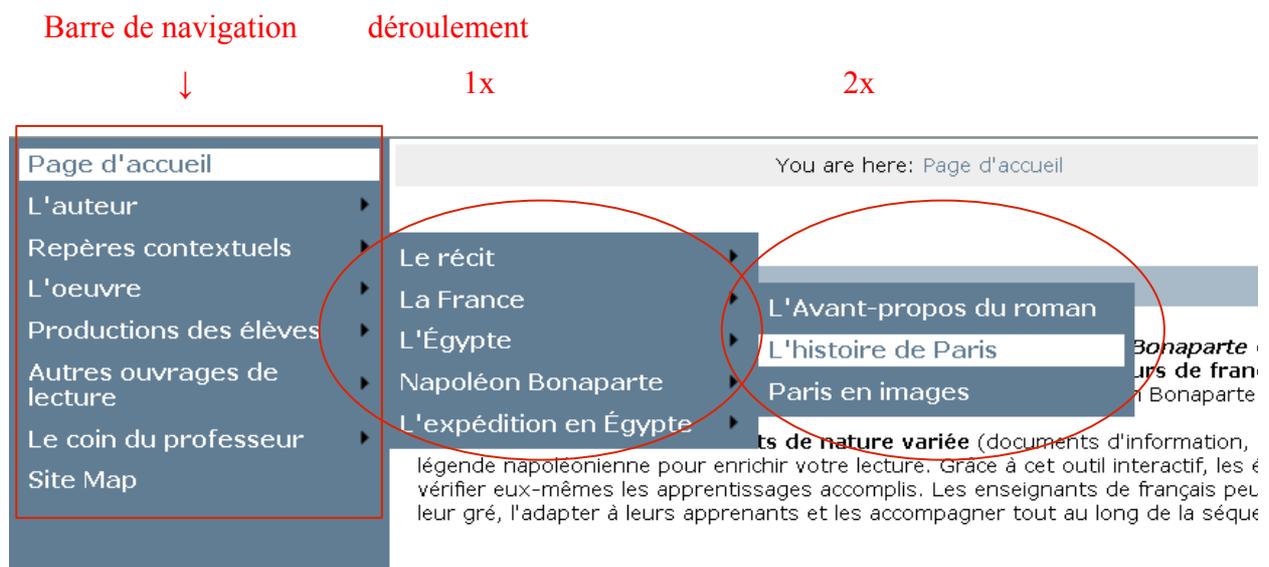
78 MICHEL, Jean-François, *Les 7 profils d'apprentissage*, Eyrolles, Paris, 2011 (6^e éd.), p.38.

79 VEEN, Wim & VRAKKING, Ben, *Homo Zappiens : Growing up in a digital age*, Network Continuum Education, London, 2006, p.43.

- pour le support textuel :
 - le roman
 - les textes descriptifs et injonctifs sur le webfolio
 - les fiches de travail à télécharger ou à remplir en ligne
- pour le support visuel :
 - le webfolio en soi
 - la page webfolio des apprenants
 - les icônes indicatives et les marqueurs de liens électroniques
- pour le support audiovisuel : les vidéos sur le webfolio
- pour le support interactif : les questionnaires Gyana

Ce sont là les principaux types de supports que nous avons employés, mais il est aisé d'y adjoindre un support audio, par exemple, au travers d'un enregistrement (MP3) avec une lecture d'extraits (potentiellement à faire par les apprenants d'ailleurs !) ou avec des interviews⁸⁰.

Pour faciliter le **repérage** des diverses parties du webfolio, nous avons soigné, remodelé partiellement la barre de navigation de gauche et peaufiné ses sous-rubriques. Cette barre se déroule au maximum deux fois.



80 Malheureusement, pour cette œuvre-ci, il n'a pas été possible de procéder à une rencontre ni à une interview, car, pour des raisons d'âge, l'auteur n'a pas souhaité répondre à notre invitation. Toutefois, le webfolio « Le professeur a disparu » de Madame Nadine Kneip, entre autres, rend compte des possibilités dans ce domaine.

De plus, chaque page du webfolio comporte un titre et une consigne ou une note explicative.

The screenshot shows a webfolio page with the following elements:

- titre**: Points to the breadcrumb "Les différents genres de récits".
- document à télécharger**: Points to the download link "Anthologie p 98 à 100".
- consigne**: Points to the instruction text: "Premièrement, dans l'anthologie au programme, (re)lisez la page 98. Puis, au brouillon, faites l'exercice 1, 2, 3, 4 ou 5 des pages 99 à 100 qui vous a été attribué." and "Deuxièmement, faites l'exercice Gyana avec votre groupe au complet et vérifiez les réponses aux cinq Parallèlement à l'exercice Gyana, complétez chacun votre fiche distribuée par l'enseignant ! Vous aurez ainsi une trace é".

Other visible text includes: "You are here: Repères contextuels : Le récit : Les différents genres de récits", "Leçon 3 Les différents genres de récits FE", and "Le travail en groupe".

Enfin, pour les compétences langagières, en guise de repère et pour l'enseignant et pour l'apprenant, un tableau est repris sur les différentes pages du webfolio et se présente par exemple comme suit.



L'**utilisation** du webfolio se fait en classe et à domicile ; les apprenants sont invités par les titulaires à consulter tels et tels page, document, exercice, et ainsi de suite, mais les élèves peuvent aussi laisser libre cours à leur curiosité, voire refaire les exercices autant de fois que nécessaire. Certains éléments sont à traiter obligatoirement, d'autres peuvent être utilisés à titre facultatif. C'est en effet un des avantages du webfolio : il présente un contenu et des activités exhaustifs dans le cadre abordé, et chaque titulaire peut opérer des choix en fonction des objectifs visés et des besoins des apprenants. Nous livrons toutefois aussi un exemple de séquence et un plan de celle-ci afin d'aider au début les enseignants dans la composition de l'itinéraire de lecture et de travail. Le plus souvent, une fois que le webfolio a été intériorisé par l'enseignant, il peut moduler la séquence d'après les besoins d'une classe particulière.

En classe, le webfolio est utilisé en mode présentiel. L'enseignant indique les tâches à effectuer et les objectifs disciplinaires, pédagogiques à atteindre. Ensuite, les élèves travaillent en autonomie, mais peuvent/doivent coopérer avec leurs pairs. Le titulaire peut ainsi interroger chaque apprenant individuellement sur son parcours, ses difficultés et ses acquis. Il est recommandé d'indiquer le temps imparti au travail autonome, pour, vers la fin de la leçon, pouvoir revenir sur le travail fourni, que ce soit au niveau des contenus que de la métacognition.



3.3.2. L'étude du roman

Le choix du genre de l'œuvre a déjà été explicité plus haut. Mais nous avons opté pour le roman *En Égypte avec Bonaparte* en particulier, d'une part, en vue de respecter le programme officiel (évoquer des événements marquants, ici même essentiel dans la culture française) et dans le souci

de proposer une œuvre supplémentaire qui conviendrait à ce niveau d'enseignement. D'autre part, le roman traité se prête favorablement à l'étude de diverses notions littéraires – telles les schémas actantiels et narratifs, puisque l'auteur reste assez proche des structurations romanesques classiques – et culturelles. Ainsi, les apprenants peuvent soit découvrir quelques aspects de l'égyptologie, soit rafraîchir et approfondir les savoirs acquis en septième dans le cours d'histoire (civilisations anciennes).

Enfin, ce roman-ci permet d'aborder des questions d'actualité historique, comme la notion de « liberté » apportée à un pays par une autre nation⁸¹ ou les effets non désirés émergeant de conquêtes de territoires par la force (voir la corruption des instances – locales et étrangères – censées protéger les civils, comme Barthélemy le Grec⁸²).

Nous avons par ailleurs choisi de procéder à l'étude de l'œuvre par séquences narratives plutôt que de proposer des activités de réflexion et d'analyse chapitre par chapitre. Ce choix est lié à l'âge des apprenants (dans une classe de jeunes élèves, surtout en septième, il vaut mieux procéder à la lecture et à l'analyse chapitre après chapitre⁸³) et aux notions d'analyse (schéma actantiel, schéma narratif) à étudier pendant cette lecture.

De par nos recherches lors de la formation pédagogique et nos expériences précédentes en lecture cursive, il nous semble judicieux de demander aux apprenants de lire l'œuvre entière pendant des vacances scolaires, de préférence après l'avoir introduite brièvement auparavant, et ensuite d'analyser le contenu et la forme par unités de sens. De cette manière, les apprenants sont invités à relire certains passages pour et/ou pendant les leçons.

3.3.3. Les tableaux récapitulatifs, les schémas actantiels et narratifs

Il est essentiel, en quatrième, d'asseoir ces concepts de base, car, dans la suite du cursus scolaire, les occasions sont rares de revenir là-dessus. D'autres notions figurent au programme des classes supérieures et, en plus, les lectures de cinquième fournissent normalement une provision suffisante pour établir des comparaisons en classe. Par ailleurs, si les tableaux récapitulatifs ne sont destinés qu'à introduire une certaine habitude méthodologique, ils ont servi à aborder et à développer les stratégies de lecture, comme par exemple la lecture « repérage ». Quant au schéma narratif, il a permis de s'entraîner à la lecture « survol ».

81 SOLET, Bertrand, *En Égypte avec Bonaparte*, Nouveau Monde Jeunesse, Collection « Toute une histoire », Paris, 2008, p.93.

82 SOLET, *op.cit.*, p.118 ou p.141.

83 Voir entre autres le webfolio précédent et celui intitulé « L'omelette au sucre » de Madame Evelyne Moustey.

3.3.4. Le vocabulaire

La priorité dans la mise en œuvre de la séquence dans cette classe-ci n'allait pas au développement des compétences lexicales des apprenants ; cette étude-là a eu lieu à d'autres moments de l'année scolaire. Ici, le vocabulaire a été utilisé à des fins de compréhension, par exemple, pour les questions ouvertes, notamment pour être à même de schématiser l'intérieur de la pyramide. Évidemment, il est possible d'accroître les objectifs pédagogiques de la séquence en employant les questionnaires Gyana (évaluation formative) sur le vocabulaire pour enrichir le bagage lexical des élèves, auquel cas il est possible et indispensable de procéder à une évaluation certificative par après.

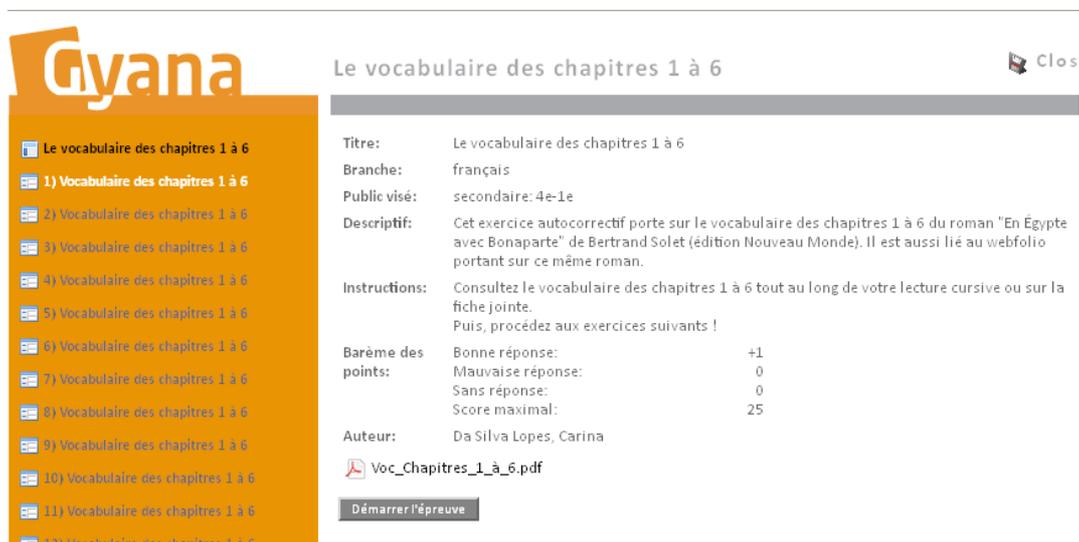
Le degré de difficulté des exercices sur le vocabulaire se veut progressif : les apprenants peuvent commencer par vérifier leurs acquis en passant d'abord par le vocabulaire thématique ou par séquences et ensuite s'essayer aux exercices sur le vocabulaire en entier. À l'intérieur des exercices Gyana, l'apprentissage est également construit sur une difficulté croissante. Ici, la variation des types d'exercices sert d'obstacle cognitif. Ainsi, dans les Gyana portant sur le vocabulaire nous trouverons entre quinze et dix-sept questions pour vingt ou vingt-cinq points, mais à l'intérieur des questionnaires, les exercices varient.

| Vocabulaire | Type d'exercice | Remarques |
|------------------------------|---|--|
| militaire et marin | 17 textes à trous | 1 à 2 trous par question |
| des chapitres 1 à 6 | 13 textes à trous 3 questionnaires à choix multiple 1 glisser/déposer | -> expressions lexicales |
| des chapitres 7 à 12 | 10 textes à trous 4 questionnaires à choix multiple 1 grille de vocabulaire | dont une expression lexicale -> adjectifs |
| des chapitres 13 à 19 | 13 textes à trous 3 questionnaires à choix multiple 1 grille de vocabulaire | -> expressions lexicales |
| entier | les mêmes questions d'avant + 12 nouvelles questions | (sauf problème de répartition des points) |

En comparaison avec les exercices Gyana portant sur les vidéos, nous avons peu de questionnaires à choix multiple, car les textes à trous permettent de mieux cerner les notions et termes sus. Les

phrases d'exemple utilisées pour vérifier l'acquisition du vocabulaire sont de préférence des citations du roman même, mais lorsque le contexte ne s'y prête pas, nous paraphrasons le texte afin de préciser le sens du mot recherché.

3.3.5. Les exercices « Gyana – Gestionnaire des objets d'apprentissage »⁸⁴



The screenshot displays the Gyana interface for a vocabulary exercise. On the left, a vertical menu lists 13 exercises, with the first one selected. The main content area is titled "Le vocabulaire des chapitres 1 à 6" and includes a "Clos" button. The exercise details are as follows:

| | | |
|---|--|----|
| Titre: | Le vocabulaire des chapitres 1 à 6 | |
| Branche: | français | |
| Public visé: | secondaire: 4e-1e | |
| Descriptif: | Cet exercice autocorrectif porte sur le vocabulaire des chapitres 1 à 6 du roman "En Égypte avec Bonaparte" de Bertrand Solet (édition Nouveau Monde). Il est aussi lié au webfolio portant sur ce même roman. | |
| Instructions: | Consultez le vocabulaire des chapitres 1 à 6 tout au long de votre lecture cursive ou sur la fiche jointe. Puis, procédez aux exercices suivants ! | |
| Barème des points: | Bonne réponse: | +1 |
| | Mauvaise réponse: | 0 |
| | Sans réponse: | 0 |
| | Score maximal: | 25 |
| Auteur: | Da Silva Lopes, Carina | |
| |  Voc_Chapitres_1_à_6.pdf | |
| <input type="button" value="Démarrer l'épreuve"/> | | |

Voici une illustration des exercices interactifs et autocorrectifs Gyana. Sur myschool.lu, et dans le cadre du PAL, des indications précises sont livrées quant à la constitution des exercices et des questionnaires à choix multiple pour qu'ils soient efficaces.

Dans ce webfolio particulier, les exercices se veulent progressifs, avec une gradation de la difficulté à l'intérieur de ceux-ci (voir point précédent), mais aussi d'un exercice à l'autre (voir par exemple les Gyana sur le vocabulaire – par thème, par séquence narrative ou dans son ensemble). En outre, nous avons veillé à la diversification des tâches (portant sur la culture générale, le roman, les documents visuels) et des types d'exercices.

De plus, les apprenants sont invités à intérioriser consciemment (et non juste par l'expérience empirique) certaines caractéristiques visuelles de la composition de ces questionnaires. Ainsi, ils identifieront rapidement le type d'exercice dont il est question :

⁸⁴ www.myschool.lu, Gyana, Création/Édition.

| | |
|---------------------------------|--|
| questionnaires à choix multiple | puce ronde (pas de réponse multiple) puce carrée (réponse multiple) |
| texte à trous | rectangle vide (à compléter seul) rectangle avec barre défilante (choix à opérer) |
| texte libre | rectangle vide |
| grille de vocabulaire | colonne de gauche numérotée, rectangles vides à droite |
| vrai/faux | à cocher vrai ou faux |
| classement | vertical (classement chronologique, par exemple) horizontal (classement de l'ordre des mots, par exemple) |
| glisser/déposer | deux colonnes, dont celle de gauche est fixe |

Ils sont également amenés à porter toute leur attention sur les consignes et sur les aides visuelles comme par exemple les aides citées dans le tableau ci-dessus. Ainsi, le nombre de réponses à cocher est partiellement indiqué par la forme des puces dans les questionnaires à choix multiple : si la puce est ronde, il convient de cocher une seule réponse (d'ailleurs, il sera impossible techniquement d'en cocher plusieurs). En revanche, si les puces sont carrées, il faut penser à cocher plusieurs réponses. Dans ce cas, l'indication du nombre de points en haut à droite dans l'exercice Gyana constitue une aide supplémentaire. Même si le nombre de réponses à cocher peut être déduit à partir du nombre de points accordés à la question, l'apprenant doit toutefois savoir quelles sont les réponses à cocher. En outre, les exercices Gyana mettent généralement une « ressource » (document théorique, image, carte, texte à lire au format « .pdf », etc.) à disposition des apprenants, ressource à consulter au préalable ou ressource liée à la correction des réponses.

Ensuite, pour la composition des exercices, nous suivons les recommandations fournies sur myschool.lu dans la notice explicative : au maximum, un de ces exercices interactifs peut durer une heure. Ce maximum a été atteint uniquement pour l'étude de l'article de presse « La fabuleuse odyssée de l'obélisque »⁸⁵ et pour la partie en ligne du devoir en classe servant d'évaluation certificative aux apprenants. Pour le « Quiz général sur la vie de Napoléon Bonaparte », nous avons rajouté cinq questions supplémentaires dans un souci de respect de la longueur également.

Enfin, pour la cotation des exercices, nous avons une attribution de points positive. L'apprenant additionne des points en fonction de ses bonnes réponses, mais il ne peut pas arriver en-dessous de zéro. En effet, nous avons pris note que « [by] using the internet, children have learned how to search and find information they need and by playing computer games, [...] they *learn by discovery and by experimenting*. [...] They can experiment freely ; the computer provides the opportunity to

85 HOMET, Jean-Marie, « La fabuleuse odyssée de l'obélisque », *Chasse-marée*, n°210, décembre 2008, p.18-29.

start over and over again. It never punishes or is condescending. »⁸⁶ Ainsi, certains exercices Gyana sont relativement courts et disposent de peu de points pour donner aux apprenants l'envie de les refaire. Or, ces exercices à petite cotation alternent avec des exercices plus longs et plus complexes, puisque ce webfolio s'adresse aux apprenants à partir de la quatrième. Par exemple, si pour des élèves de septième, nous trouvons des exercices de dix points par révision de chapitre, pour les apprenants de quatrième, il est impératif de proposer d'autres activités plus longues, et aussi de prévoir une partie sur support papier afin que l'enseignant et l'apprenant puissent se certifier de leurs acquis en production écrite. Ceci explique que le devoir en classe final soit décomposé en deux parties : A) questions en ligne affectées à la classe d'apprenants ; B) questions sur support papier (une heure, trente points).

3.3.6. Les vidéos

Pour proposer un contenu conforme au « Future »⁸⁷, nous avons intégré un nombre important de documents vidéo sur le webfolio. « “Future” content is to a large extent, not surprisingly, digital and technological. But while it includes software, hardware, robotics, nanotechnology, genomics, etc. it also includes the ethics, politics, sociology, languages and other things that go with them. This “Future” content is extremely interesting to today's students. »⁸⁸

Description de l'expédition de Napoléon en Égypte

💡 Regardez cette vidéo ! Puis faites l'exercice Gyana ! 💡



Les documents vidéo proviennent tous du site www.lesite.tv où notre portail éducatif dispose de droits d'accès. S'y trouvent une myriade de documentations audiovisuelles qualitativement

86 VEEN, Wim & VRAKING, Ben, *Homo Zappiens : Growing up in a digital age*, Network Continuum Education, London, 2006, p.48.

87 Voir la référence à Marc Prensky sous le point **1.3. Le travail à deux volets interdépendants**.

88 PRENSKY, Marc, « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, octobre 2001, p.4.

exceptionnelles, généralement accompagnées d'explications et parfois de dossiers pédagogiques complets. Ainsi, pour les interviews du juriste Thierry Lentz, nous avons pu mettre ce dossier à profit via le lien dans la rubrique destinée aux enseignants.

Le degré de difficulté des exercices Gyana étant progressif, pour les vidéos, les tâches vont des simples questions où il suffit d'entendre et/ou de retrouver la bonne réponse dans le texte oral, jusqu'aux questions où il convient de faire preuve d'esprit de synthèse, voire d'un minimum de mémoire auditive. Citons à titre d'exemple d'exercice de synthèse celui sur la vidéo « Paris, de la fin du XVIème siècle à Napoléon » où les apprenants doivent opérer un tri entre les travaux d'embellissement et d'assainissement évoqués dans le reportage, mais aussi les attribuer correctement soit à Henri IV, soit à Louis XIV. Les apprenants doivent en outre développer des stratégies, car il arrive que les différences dans les propositions soient subtiles ou que les propositions se répètent au fil des questions (voir aussi « Paris, de la fin du XVIème siècle à Napoléon »).

3.3.7. Les fiches disponibles sur le webfolio

Malgré la présence en ligne d'une grande partie des documents de travail, il est important de garder des traces écrites de certaines activités. Sur le webfolio nous avons ainsi plusieurs types de fiches. Il y a des « fiche élève » (FE) vierges, à télécharger soit par l'enseignant, soit par l'apprenant, ou à remplir en ligne par l'apprenant. Ces fiches contiennent du vocabulaire, des questions pour l'étude du roman ou des fiches théoriques. Dans la rubrique destinée aux enseignants, il y a également des « fiche élève » corrigées (précédées de « Corr_ » devant le titre du document), protégées par un mot de passe, et des fiches « conduites de cours » afin de montrer l'état d'esprit à l'origine de ce projet. Ces conduites de cours, comme le plan de la séquence, restent des données à titre indicatif, modulables en fonction des besoins des apprenants.

Notons aussi pour ces fiches que, en vue de faciliter la reconnaissance et la cohérence visuelle du genre de fiche, nous avons une image à gauche dans l'en-tête dont voici une classification.

IMAGES PAR TYPE DE FICHE

| | | |
|--|----------------------------------|---|
| Fiches théoriques -schéma actantiel -schéma narratif -préparation des exposés | « chameau » |  |
| Fiches de travail pour les élèves -vocabulaire -péripéties | « pyramide » « Laplume » |   |
| Fiches pour les enseignants -conduites de cours -corrigés | « Hippolyte-Séraphin Dutilleul » |  |
| Fiches d'évaluation -Évaluation d'un webfolio -Évaluation générale | « ordinateur » |  |
| Fiches Gyana (support papier) -questionnaires -corrigés | « plume sur le tonneau » |  |

CHAPITRE 4

Évaluation du projet de recherche

4.1. L'acquisition des savoir(-faire)

En premier chef, notons que malgré les divers obstacles à la lecture – réticences à lire un livre (en français), moindre intérêt accordé au récit historique, difficultés de compréhension) – vingt-quatre élèves sur vingt-cinq ont lu le roman⁸⁹. Même si leur intérêt pour ce genre de récit reste minime, ils sont nombreux à avoir apprécié le travail de cette séquence, surtout par l'alternance entre étude du roman et approfondissement via le webfolio⁹⁰. Dans un sondage à main levée avant le devoir en classe, plus de la moitié des apprenants a déclaré avoir (mieux) compris le récit grâce au webfolio. Dans le devoir en classe qui est subdivisé en deux parties, les apprenants ont eu une moyenne de 19,17/30 dans la partie A « sur table », et 21,08/30 dans la partie B « en ligne ». Par rapport aux deux autres devoirs en classe du trimestre, notons que la moyenne de la classe a augmenté de trois points (de 37,94 à 40,64). Les deux à trois apprenants les plus faibles de cette classe d'excellents élèves n'ont pas eu de note insuffisante dans l'évaluation certificative de cette séquence, contrairement aux deux autres devoirs sur table. Les notes vont de 30 à 53.

Outre la fiche fournissant quelques données chiffrées et ce qui précède, nous pouvons aussi évaluer le développement des savoir-faire des apprenants via leur webfolio à eux. Ainsi, pour leur page du webfolio – destinée à soutenir leur présentation orale – certains élèves ont fourni un travail supérieur à celui que l'enseignant avait demandé et ils ont davantage développé leur page par rapport au modèle expliqué en classe. Ils ont découvert, par analogie, le fonctionnement de certains paramètres de programmation, sans que nous y ayons fait référence auparavant. Ces preuves de l'assimilation des concepts, de l'acquisition du savoir-faire et des compétences, font montre, chez ces apprenants, de connaissances préexistantes, de motivation et d'enthousiasme à faire plus que ce qui a été demandé – alors que généralement, nous sommes plus souvent confrontés au strict minimum de la part des apprenants. Donc, dès que l'élève a le contrôle, peut opérer des choix, comme l'indique Wim Veen, il fait preuve de curiosité et d'engagement personnel.

Deux anecdotes servent aussi à attester de la curiosité et de l'engagement, de l'« immersion » des apprenants. Lors du cours qui portait sur l'article de presse « La fabuleuse odyssée de l'obélisque », une élève – que nous appellerons Linda pour garder son anonymat – vient nous voir avec fierté pour

89 Au vu de son comportement dans les leçons et de ses réponses concernant le contenu du livre, nous avons interpellé un élève sur la lecture demandée. Il a été assez honnête pour avouer ne pas avoir lu le roman, mais c'est là le seul cas que nous ayons recensé dans la classe de non lecture du livre.

90 Voir les résultats issus des fiches d'évaluation du webfolio par les apprenants.

nous informer qu'elle a patienté jusqu'à dix heures du soir⁹¹ devant son ordinateur pour pouvoir aussi effectuer l'exercice Gyana portant sur l'article en question, alors qu'il fallait seulement le lire à domicile pour la leçon du lendemain. Interrogée sur compréhension du devoir à domicile, celle-ci répond alors qu'elle savait pertinemment qu'il suffisait de lire l'article, mais qu'elle était curieuse d'effectuer le « quiz ».

De même, au moment de la leçon où il s'agissait de visionner deux documents vidéos à domicile, quatre autres élèves se sont inquiétés de la disparition des vidéos des deux autres rubriques sur l'Égypte, vidéos qui, malgré tous leurs efforts et programmes électroniques, ne voulaient pas apparaître à l'écran. Ils venaient de montrer qu'ils avaient bien saisi la logique et le fonctionnement du webfolio et savaient s'en servir.

4.2. La valeur ajoutée de l'outil électronique

L'évaluation du webfolio en soi se fait à deux niveaux. D'une part, dans l'optique de l'approche pragmatique, il y a eu des modifications, des améliorations au fil de la mise en place de la séquence suite aux remarques et aux critiques constructives des apprenants. Nous ne sommes pas à l'abri d'une coquille et ce qui nous semble évident peut être perçu différemment par autrui, surtout si cet autrui est un « Homo zappiens » et nous, un « Digital immigrant ».

Quant à l'utilisation des Gyana par les apprenants, elle a permis de cerner certains problèmes ou difficultés considérables liés à ces exercices interactifs et partant, d'y apporter des solutions. Par exemple, pour les articles de presse, nous avons rajouté des ressources liées à la réponse, étant donné la longueur des articles et le type de support. En revanche, le bref aperçu théorique concernant le maniement d'un document au format « .pdf », a amplement suffi pour les apprenants. Puis, les changements ont aussi trait à la formulation des questions et des réponses. Par exemple, dans l'exercice portant sur l'« Avant-propos du roman » où il s'agit de classer chronologiquement les divers événements, les dates du jour et du mois ont été placées à la fin, entre parenthèses, pour ne pas dérouter les apprenants. Ou alors, la mise en application du dispositif en ligne a servi à lever une ambiguïté concernant la question quatorze dans l'exercice Gyana portant sur « La fabuleuse odyssee de l'obélisque ».

D'autre part, il y a les jugements de valeur apportés et par les résultats des élèves aux diverses activités et à l'épreuve finale, et par l'émission d'une opinion personnelle via la fiche « Évaluation critique du webfolio comme outil pour étudier une œuvre de lecture ». Cette fiche a été remplie

91 De fait, il est possible de cacher certaines parties du webfolio et de ne les afficher qu'au moment jugé approprié. Ainsi, pour que les apprenants découvrent le questionnaire tous en même temps le lendemain, et pensant que les apprenants ne se trouveraient sur myschool.lu plus à telle heure, j'avais remis le questionnaire en ligne la veille du cours.

autant par « nos » apprenants, que ceux de l'autre classe ayant testé le webfolio et leur titulaire de français.

En ce qui concerne le dépouillement des fiches d'« Évaluation critique du webfolio comme outil pour étudier une oeuvre de lecture », notons que le nombre d'élèves ayant participé au sondage varie, car certains élèves ont omis de remettre leur fiche, malgré les nombreux rappels de l'autre titulaire. Il en ressort tout de même que les apprenants perçoivent majoritairement cet outil comme une valeur ajoutée à la lecture du roman. Ainsi, à la quasi unanimité les deux classes affirment que le « webfolio facilite le travail de lecture ». D'après cinq sur 39 apprenants, le webfolio « est confus » à cause de la formulation de certains titres qui font obstacle à la recherche à l'intérieur du site. Justement, ayant pris ce constat en compte, le webfolio a subi des modifications en vue de pallier cet aspect négatif.

| | | webfolio sur <i>Stupeur et tremblements</i> | « Notre » classe | La deuxième classe ayant testé le webfolio |
|----------|---|--|-------------------------|---|
| 2 | Ce webfolio facilite | 21/25 | 25/25 | 13/14 |
| | ne facilite pas le travail de lecture, | 0/25 | 0/25 | 1/14 |
| | La structure du webfolio est claire | 20/25 | 21/25 | 13/14 |
| | confuse, | 1/25 | 4/25 | 1/14 |

Il apparaît aussi que, en lecture cursive, les apprenants apprécient d'avoir un support écrit supplémentaire (vocabulaire, articles de presse, etc.) adjoint roman. Ils sont nombreux à avoir suggéré d'ajouter des résumés du livre sur le site ...

Il y a un grand écart en ce qui concerne les vidéos : ainsi 18 élèves sur 25 de « notre » classe ont perçu les vidéos comme une valeur ajoutée à la lecture pour seulement 6/14 élèves de la deuxième classe. Ceci s'explique probablement par le fait que, en ce qui concerne l'utilisation des vidéos, l'autre titulaire a choisi de laisser ce volet à traiter à domicile, et n'a pas fait d'exemple en classe.

| | | webfolio sur <i>Stupeur et tremblements</i> | « Notre » classe | La deuxième classe ayant testé le webfolio |
|----------|--|---|------------------|--|
| 3 | Ce webfolio constitue une valeur ajoutée à la lecture grâce aux documents : | | | |
| | o écrits | 15/25 | 13/25 | 12/14 |
| | o picturaux | 6/25 | 7/25 | 9/14 |
| | o audio | 2/25 | 6/25 | 2/14 |
| | o vidéo | 4/25 | 18/25 | 6/14 |
| 4 | J'aurais aimé que, sur le site, il y ait davantage de documents : | | | |
| | o écrits | 1/25 | 2/25 | 2/14 |
| | o picturaux | 11/25 | 6/25 | 4/14 |
| | o audio | 7/25 | 2/25 | 1/14 |
| | o vidéo | 13/25 | 9/25 | 4/14 |

Ainsi, il ressort ici aussi que le rôle du titulaire est capital pour la maximisation de l'outil en ligne.

4.3. Le rôle de l'enseignant

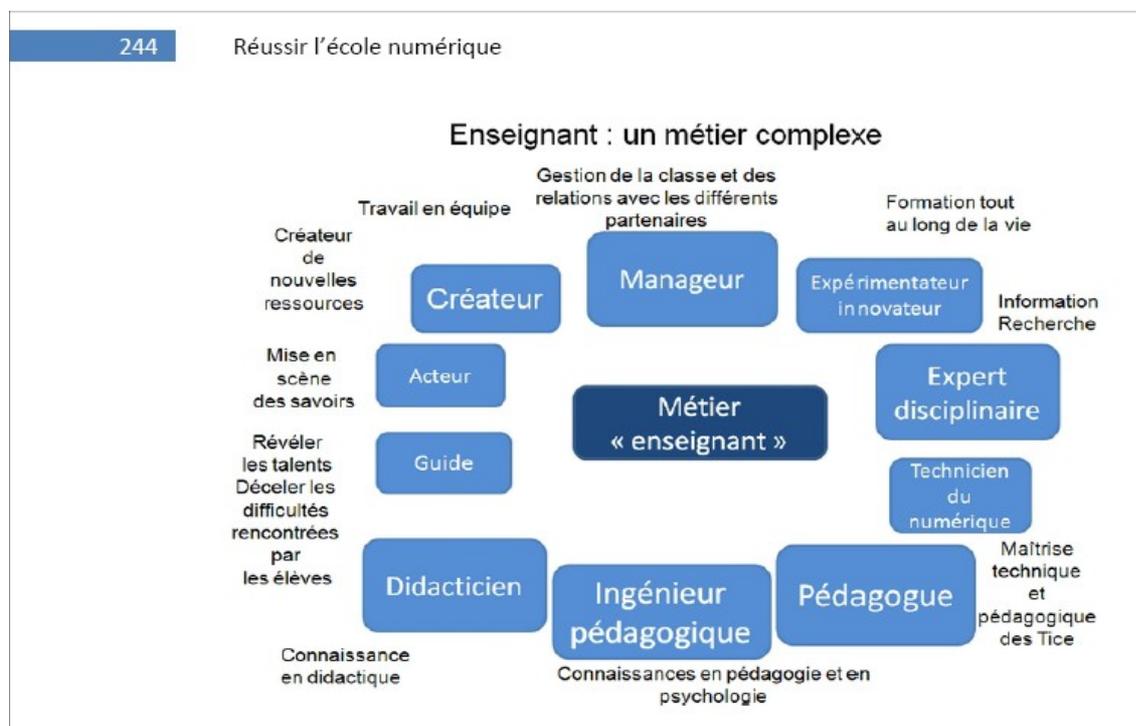
« Avec l'avènement d'une économie de réseaux, les modes d'accès à la connaissance se diversifient. Le face à face classique de l'apprenant et de l'enseignant est mis en concurrence avec des modes d'apprentissage mettant le premier en situation d'autoformation et conférant au second le rôle de tuteur. Dès lors, la scénarisation pédagogique d'un enseignement est une tâche nouvelle qui est imposée par cette nouvelle configuration, et vise à structurer les interactions entre, d'une part, les enseignants et les apprenants, et d'autre part, ces derniers et les contenus mis à leur disposition. »⁹²
 Bref, la relation classique en triangle (apprenant – enseignant – contenu) est modifiée ! Et si les apprenants ne disposent pas d'au moins un exemple en classe, ils ont tendance à juger certains exercices superflus. Or, il convient d'insister sur l'importance de ces exercices pour qu'ils aient une réelle valeur ajoutée. « L'efficacité pédagogique doit être le premier critère à prendre en compte dans toute démarche *e-learning*. Ce critère impose à l'enseignant de garder un contrôle complet sur l'acte pédagogique qui est médiatisé. »⁹³

D'un autre côté, il faut veiller à ne pas tomber dans l'autre extrême et se servir du numérique pour faire un « cours frontal ». D'après Jean-Michel Fourgous, « [...] la pertinence des différents outils n'est réelle que par les usages qui en sont fait [sic]. Le TNI peut ainsi tout à fait être le support d'une pédagogie frontale et instructiviste ou au contraire, permettre aux élèves de construire leurs

92 ERNST, Christian, *E-learning – Guide pratique pour une e-pédagogie (Conception et mise en œuvre d'un enseignement en ligne)*, Cepaduès-éditions, Toulouse (France), 2008, p.7-8.

93 ERNST, *op.cit.*, p.7.

propres savoirs, grâce à des échanges et un travail collaboratif. La formation pédagogique des Tice est donc un préalable primordial à l'intégration des Tice dans les établissements scolaires. »⁹⁴ Si Marc Prensky avait déjà thématisé et souligné le changement dans les rapports apprenant – enseignant – contenu, Jean-Michel Fourgous (mais ce n'est pas le seul à redéfinir ces rapports) dépeint le « nouveau » rôle des enseignants comme étant « un métier complexe »⁹⁵.



Enfin, en ce qui concerne l'avis des enseignants sur le numérique utilisé en classe, quatre « avantages majeurs sont mis en évidence par les professeurs :

- motivation de l'élève,
- possibilité de mise en œuvre d'une pédagogie différenciée,
- autonomisation de l'élève
- facilitation de la communication entre les enseignants, les élèves et les parents.

Cependant le rôle de l'encadrement et son implication dans le projet sont apparus comme essentiels ».⁹⁶

Pour l'ampleur du travail à fournir, ampleur crainte par les enseignants d'après les divers ouvrages lus dans le cadre de cette recherche, Marc Prensky remarque ceci dans le cadre d'une expérience : « In the end the professors and their staff came through brilliantly, but because of the large mind-

94 FOURGOUS, Jean-Michel, *Réussir l'école numérique*, 2009, p.245.

95 FOURGOUS, *op.cit.*, p.244.

96 FOURGOUS, *op.cit.*, p.99.

shift required it took them twice as long as we had expected. As they saw the approach working, though, the new “Digital Native” methodology became their model for more and more teaching – both in and out of games – and their development speed increased dramatically. »⁹⁷ Pour Jean-Michel Fourgous, le gain de temps se fait au niveau de la préparation de cours par les enseignants, mais aussi dans le « déroulement du cours lui-même. »⁹⁸

97 PRENSKY, Marc, « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, octobre 2001, p.5.

98 FOURGOUS, Jean-Michel, *Réussir l'école numérique*, 2009, p.245.

CONCLUSION

À travers cette recherche, nous avons montré que l'enseignement via le numérique, et plus particulièrement via le webfolio en classe de français, n'est pas médiocre en soi, mais dépend essentiellement de l'objectif visé et de l'usage adéquat de cet outil par rapport au but à atteindre. Il convient donc de fixer ces objectifs clairement et de concevoir l'outil de médiatisation conformément aux recommandations des professionnels du domaine.

Nous pouvons faire un bilan des résultats perçus au travers de ce travail. Premièrement, au niveau de l'accomplissement du projet et par rapport à l'usage du multimédia interactif en classe de français, nous pouvons mettre en avant que la lecture d'un roman historique par les élèves a été faite et que les apprenants ont pu s'exercer à la lecture longue en français. L'établissement d'un (premier/nouveau) contact avec ce genre d'œuvre ; l'assimilation de notions littéraires et historiques par cette lecture ; ainsi que la création par les apprenants d'une production écrite à intégrer au webfolio (en guise d'exemple consultatif pour les tiers) ont effectivement eu lieu et dans les circonstances prévues antérieurement. En plus, comme nous l'avions précédemment évoqué, un premier travail sur un autre webfolio a servi de base pour constituer la présente recherche. Il était ressorti de ce travail-là que les apprenants avaient quelques difficultés à procéder en mode groupe. Ainsi, nous nous sommes appliqué à favoriser le développement des facultés de coopération et la cohésion dans les groupes. Bref, ces nouveaux outils de travail s'adaptent parfaitement bien dans le cadre précis d'une lecture en classe de français et même au développement de compétences transdisciplinaires.

Bien que dans notre cas – et probablement dans le reste du pays – le processus de développement au niveau cérébral soit encore à un stade récent, le changement des apprenants qui peuplent les classes d'aujourd'hui est irréfutable. De fait, même si ces apprenants-ci de quatrième ne sont pas tous nés avec « une souris d'ordinateur à la main » ou n'avaient pas de « téléphone portable à huit ans », ils ont été à même de se débrouiller avec le webfolio et les outils informatiques. Ils en ont même acquis des savoir(-faire), au vu de résultats remarquables dans le devoir en classe et dans leurs prestations orales (à Paris).

Par ailleurs, la notion de plaisir est un garant du bon fonctionnement de ce genre de méthode et d'enseignement, comme l'affirme Marc Prensky, Wim Veen ou Jean-Michel Fourgous. La motivation intrinsèque est fondamentale dans l'enseignement actuel, plus qu'à l'époque où les apprenants venaient en classe pour « boire » les paroles du « maître ». Et ceci, pour éviter les échecs, pallier le décrochage, mais aussi parce que l'importance des diplômes va diminuer selon les

prévisions de Wim Veen, par exemple, lors de sa dernière conférence au Grand-Duché⁹⁹. Petit à petit, cette importance des certificats scolaires et universitaires va laisser la place à l'évaluation des compétences prouvées sur le réseau, d'après le professeur la « Delft University of Technologies ».

Deuxièmement, nous pouvons avérer la portée de la valeur (ajoutée) de l'instrument pédagogique qu'est le webfolio.

En ce qui a trait à **l'enseignement et à l'apprentissage médiatisé**, il ressort de cette recherche – par observation empirique des deux titulaires ayant mis le webfolio à l'épreuve – que les apprenants ne sont pas tous au même niveau en ce qui concerne la manipulation des technologies de l'information et de la communication. Parmi les vingt-cinq élèves de la classe, cinq garçons ont fait preuve de savoirs préexistants dépassant largement nos propres connaissances en informatique et en programmation (surtout d'après ce que nous avons pu observer lors des cours de recherche en groupe). De par elles-mêmes, les filles¹⁰⁰ semblent moins attirées par ce genre de connaissances, mais manifestent aussi une curiosité certaine et un savoir-faire satisfaisant avec l'instrument pédagogique électronique (en l'occurrence, un groupe de travail était constitué à dessein uniquement de filles).

En ce qui concerne **la lecture cursive** en soi, à l'exception d'un seul élève fêru d'histoire par classe, tous les apprenants ont affirmé avoir développé un intérêt restreint, voire inexistant, pour le roman historique en soi. Mais le travail avec le webfolio a constitué, selon eux, une valeur ajoutée aussi bien au niveau de la motivation que du travail de lecture et d'analyse. Cette conclusion est confirmée par les apprenants de l'autre classe ayant procédé à un travail identique avec le roman de Bertrand Solet.

Rappelons ensuite que **ce webfolio** reste une modeste contribution dans le domaine de l'*e-pédagogie* en cours de français, contribution disponible, pour les enseignants et les apprenants, sur le portail intranet de l'éducation luxembourgeois myschool.lu. Or, vers la fin de son article, Marc Prensky insiste pour dire que « [we] need to invent Digital Native methodologies for *all* subjects, at *all* levels, using our students to guide us. The process has already begun – I know college professors inventing games for teaching subjects ranging from math to engineering to the Spanish Inquisition. We need to find ways of publicizing and spreading their successes. »¹⁰¹

Un ajout potentiel, mais qui existe déjà sur myschool.lu¹⁰², consisterait à ajouter un « forum de

99 Voir plus bas.

100La classe se composait ici de treize filles et de douze garçons.

101 PRENSKY, Marc, « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, octobre 2001, p.6.

102 Dans l'espace de travail attribué à chaque classe du pays, un volet « Discussions » permet aux élèves d'échanger des

discussion » ou une rubrique destinée aux commentaires sur le webfolio même. Ceci permettrait de suivre l'évolution des tâches et d'assister les apprenants même à distance. En outre, un tel lieu de communication informelle, voire en luxembourgeois, pourrait délier « les doigts » et permettre une résolution des tâches plus rapide et plus approfondie.

Retenons en outre que l'enseignement multimédia ne va pas à l'encontre de la philosophie pédagogique actuelle. Au contraire, le socioconstructivisme, prôné par les formateurs de l'Université du Luxembourg¹⁰³, peut très bien constituer le fil rouge d'un tel enseignement médiatisé, à condition que la modélisation des tâches d'apprentissage soit adéquate par rapport à l'objectif pédagogique à atteindre.

Pour les **fondements de l'ingénierie éducative**, celle-ci « est fondée sur un principe profondément ancré : l'approche pédagogique universelle n'existe pas. Sa pertinence dépend à la fois du ou des buts de l'enseignement et des caractéristiques des apprenants. Et on juge sa pertinence en ce qu'elle aide efficacement l'apprenant à réaliser le but d'enseignement. Comme des buts d'enseignement différents impliquent des processus d'apprentissage différents et que des apprenants différents peuvent mettre en œuvre des processus différents pour atteindre les buts, une compréhension approfondie de l'apprentissage et des variables qui l'influencent est indispensable. »¹⁰⁴

Enfin, il convient de souligner l'indéniable importance croissante de ce type d'enseignement et d'apprentissage. Récemment, à l'occasion de la fête des dix ans de myschool.lu¹⁰⁵, Wim Veen a honoré une nouvelle fois¹⁰⁶ le Luxembourg de sa présence et d'une conférence intitulée « Future learning, the impact of modern technologies on education ». À l'aide d'une présentation powerpoint qui recoupe en partie le contenu de son livre¹⁰⁷, il a montré, à travers des études propres et des statistiques, l'envergure des changements du « corps apprenant » et les défis que le « corps enseignant » devra relever dans le futur pour préparer ces jeunes adultes au marché de l'emploi de demain. En outre, Wim Veen a cité un nombre considérable d'outils en ligne qui soutiennent non

informations et de poser leurs questions.

103 Voir l'introduction de ce travail.

104 DESSUS, Philippe, « Des théories de l'apprentissage pour concevoir des environnements d'apprentissage informatisés » in CHARLIER, Bernadette & HENRI, France (Eds), *Apprendre avec les technologies*, Presses Universitaires de France, Paris, 2010, p.100.

105 Événement organisé au Lycée des Garçons du Luxembourg le 6 octobre 2011, en présence de Madame Delvaux-Stehres, ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, de l'un des « pères » de myschool.lu, Monsieur Daniel Weiler, et bien d'autres notoriétés liées de près ou de loin au portail informatique scolaire.

106 Wim Veen était déjà venu au Luxembourg en 2006.

107 VEEN, Wim & VRAKKING, Ben, *Homo Zappiens : Growing up in a digital age*, Network Continuum Education, London, 2006.

seulement sa thèse, mais peuvent aider les enseignants à proposer des cours où l'apprenant s'engagera personnellement, car :

- il aura dû choisir lui-même ses stratégies,
- il aura pris des décisions pour atteindre l'objectif qui lui est assigné,
- il aura créé quelque chose,

conformément aux trois piliers cités dans le premier chapitre, au point « 1.2. La finalité du projet et les apprenants d'aujourd'hui ».

En guise **d'ouverture**, nous renverrons au marché de l'emploi actuel qui devient de plus en plus friand et dépendant des nouvelles technologies, notamment pour les (auto)formations continues. Dans cette perspective, nous avons inséré deux références bibliographiques consultées sommairement au cours de nos recherches, à savoir les deux ouvrages¹⁰⁸ de Corinne Baujard passant en revue le poids de l'*e-learning* en entreprise et en management – bien que dans leur ouvrage, Wim Veen et Ben Vrakking établissent eux aussi fréquemment des ponts entre le savoir(-faire) issu de l'utilisation assidue et/ou précoce des nouvelles technologies et l'avenir professionnel qui attend les apprenants contemporains et du futur.

Voilà un aperçu de ce qui attend les apprenants lorsqu'ils entreront dans le monde professionnel (et bien que ce ne soit pas là la mission principale de l'enseignement, cela en fait tout de même partie). Pour ce qui est des professionnels contemporains, pour les enseignants d'aujourd'hui, reprenons une dernière fois le « plaidoyer » de Jean-Michel Fourgous « pour l'intégration des TICE dans l'enseignement »¹⁰⁹. Comme Wim Veen d'ailleurs, comme Christian Ernst, le député des Yvelines souligne quel rôle du professeur a changé : « Le métier d'enseignant évolue : il doit créer des activités permettant à chaque élève de construire et de s'approprier ses propres connaissances. Il devient un ingénieur pédagogique. »¹¹⁰ Ainsi, l'auteur met en relief la nécessité de la formation des enseignants dans cette perspective, en faisant par exemple appel à la formation continue. De nombreux pédagogues et institutions éducatives prônent le « lifelong learning ». Il n'est que légitime de mettre en pratique ce que l'on prône ...

Le PAL a mis en place un cadre nécessaire au développement des compétences des apprenants. Il faut maintenant oser continuer dans cette évolution de l'enseignement et mettre à profit les (nouvelles) technologies de l'information et de la communication, moyennant, par exemple, des webfolios dans le cours de français.

108 BAUJARD, Corinne, *Stratégie e-learning – management et organisation*, Lavoisier, Paris, 2008.

BAUJARD, Corinne, *Pratiques de formation e-learning – apprentissage numérique et création de valeur*, Lavoisier, Paris, 2009.

109 <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoint/ff.pdf>.

110 FOURGOUS, Jean-Michel, *Réussir l'école numérique*, 2009, p.8.

BIBLIOGRAPHIE

A) Documents de référence

1. Ouvrages théoriques

CHARLIER, Bernadette & HENRI, France (Eds), *Apprendre avec les technologies*, Presses Universitaires de France, Paris, 2010.

ERNST, Christian, *E-learning – Guide pratique pour une e-pédagogie (Conception et mise en œuvre d'un enseignement en ligne)*, Cépaduès-éditions, Toulouse (France), 2008.

FOURGOUS, Jean-Michel, *Réussir l'école numérique*, Mission parlementaire Fourgous sur l'école numérique, 2009.

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/rf.pdf>

GIASSON, Jocelyne, *La lecture. De la théorie à la pratique*, Gaëtan Morin éditeur, Canada, 1995.

JOOLE, Patrick, *Lire des récits longs*, Retz, France, 2006.

LEMERY, Jean-Guy, *La lecture et les garçons*, Chenelière Éducation, Canada, 2007.

MEN/SCRIPT, *Description et évaluation de la lecture à la fin de l'école primaire*, Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports, 2003.

http://www.script.lu/documentation/pdf/publi/competence_lecture/lu_luxembourg_rapport.pdf

MICHEL, Jean-François, *Les 7 profils d'apprentissage*, Eyrolles, Paris, 2011 (6e éd.).

PELTIER, Michel, *Apprendre à aimer lire*, Hachette éducation, Paris, 1995.

PRENSKY, Marc, *Digital Game-Based Learning*, Paragon-House, États-Unis, 2001.

SOLET, Bertrand, *En Égypte avec Bonaparte*, Nouveau Monde Jeunesse, Collection « Toute une histoire », Paris, 2008.

VEEN, Wim & VRAKKING, Ben, *Homo Zappiens : Growing up in a digital age*, Network Continuum Education, London, 2006.

2. Articles

BASQUE, Josianne, CONTAMINES, Julien & MAINA, Marcelo, « Approches de design des environnements d'apprentissage », in CHARLIER, Bernadette & HENRI, France (Eds), *Apprendre avec les technologies*, Presses Universitaires de France, Paris, 2010, p.109-119.

BAUMARD, Maryline, « Génération Digital Natives. Apprendre avec un cerveau numérique », *Le monde de l'éducation*, n°368, avril 2008.

DELVAUX-STEHRRES, Mady (MENFP), « L'avenir de nos sociétés démocratiques : les 5 grands défis de l'école au 21^e siècle », *Edunews, le trimestriel de l'éducation*, n°18, octobre 2011.

DEPOVER, Christian, « Comprendre et gérer l'innovation », in CHARLIER, Bernadette & HENRI, France (Eds), *Apprendre avec les technologies*, Presses Universitaires de France, Paris, 2010, p. 61-70.

DESSUS, Philippe, « Des théories de l'apprentissage pour concevoir des environnements d'apprentissage informatisés » in CHARLIER, Bernadette & HENRI, France (Eds), *Apprendre avec les technologies*, Presses Universitaires de France, Paris, 2010, p.95-107.

HOMET, Jean-Marie, « La fabuleuse odyssée de l'obélisque », *Chasse-marée*, n°210, décembre 2008, p.18-29.

MARQUET, Pascal, « Apprendre en construisant ses propres instruments », in CHARLIER, Bernadette & HENRI, France (Eds), *Apprendre avec les technologies*, Presses Universitaires de France, Paris, 2010, p.121-129.

MENFP, *Ergebnisse der LESELUX-Studie 2008*, Dossier de presse publié par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

http://www.men.public.lu/actualites/2009/12/091216_presentation_des_resultats_de_l_etude_leselux_2008/091216_leselux1_ppt_presentation.pdf

MENFP, *Résultats de l'étude PISA 2009*, Dossier de presse publié par le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

http://www.gouvernement.lu/salle_presse/actualite/2010/12-decembre/07-delvaux-pisa/doss_101207_pisa.pdf

PERAYA, Daniel, « Médias et technologies dans l'apprentissage : apports et conflits », in CHARLIER, Bernadette & HENRI, France (Eds), *Apprendre avec les technologies*, Presses Universitaires de France, Paris, 2010, p.23-34.

PERRENOUD, Philippe, « L'échec scolaire naît de la confrontation entre un univers de différences culturelles et une organisation pédagogique », 1998.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_09.html

PRENSKY, Marc, « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, octobre 2001.

<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

« Recommandation du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », *Journal officiel de l'Union européenne*, 2006.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:fr:PDF>

3. Sites

Fourgous (Rapport)

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/rf.pdf>

Horaire et Programme, MENFP

http://www.myschool.lu/portal/server.pt?space=CommunityPage&cached=true&parentname=MyPage&parentid=2&in_hi_userid=2&control=SetCommunity&CommunityID=1385&PageID=0

www.myschool.lu

http://www.myschool.lu/home/Downloads/multimedia_brochure.pdf

(brochures sur *Le webfolio disciplinaire*, *Gyana*, *En route vers le multimédia interactif en classe*)

http://www.myschool.lu/portal/server.pt/community/my_tools/2030/my_webfolios/582611

B) Documents consultés

1. Ouvrages théoriques

BAUJARD, Corinne, *Stratégie e-learning – management et organisation*, Lavoisier, Paris, 2008.

BAUJARD, Corinne, *Pratiques de formation e-learning – apprentissage numérique et création de valeur*, Lavoisier, Paris, 2009.

BRABAZON, Tara, *Digital Hemlock : Internet Education and the Poisoning of Teaching*, UNSW Press, Sydney, 2002.

BRABAZON, Tara, *The university of Google*, Ashgate, England, 2007.

DELAGE, Irène, *Napoléon*, Nouveau Monde Éditions, Collection « Les petits illustrés », Paris, 2005.

FIGG, Candace & BURSON, Jenny, *Designs for unpacking technological, pedagogical and content knowledge (TPACK)*, Soleil, Canada, 2009.

PALLOFF, Rena M. & PRATT, Keith, *Assessing the online learner. Ressources and strategies for faculty*, Jossey-Bass, San Francisco (États-Unis) 2009.

SHARPE, Rhona, BEETHAM, Helen & FREITAS, Sara De, *Rethinking learning for a digital age. How learners are shaping their own experiences*, Routledge, New York (États-Unis), 2010.

2. Sites

CECR

site descriptif

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp

CECR

document de référence

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Gyana (myschool.lu)

http://www.myschool.lu/home/mS/gyana_etude_de_cas.asp

Lecture et garçons

<http://www.cadre.qc.ca/feep/primaire/garcons/biblio.html>

Pour les vidéos

www.lesite.tv

Pratiques de lecture

<http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/population-emploi-CEPS/2003/PDF-Population-et-Emploi-4-2003.pdf>

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| <u>Résumé</u> | 4 |
| <u>Abréviations</u> | 7 |
| <u>Remerciements</u> | 9 |
| <u>Introduction</u> | 13 |
| <u>Chapitre 1. Explicitation du projet</u> | 17 |
| 1.1. Le support numérique | 17 |
| 1.2. La finalité du projet : les apprenants d'aujourd'hui | 18 |
| 1.3. Le travail à deux volets interdépendants | 21 |
| <u>Chapitre 2. Délimitation du cadre de la recherche</u> | 25 |
| 2.1. Conformité au cadre officiel (luxembourgeois) | 25 |
| <u>2.1.1. L'« Horaire et programme »</u> | 25 |
| <u>2.1.2. Le « Plan d'action langues »</u> | 27 |
| <u>2.1.3. La lecture cursive</u> | 28 |
| 2.2. Notions clefs concernant l'outil informatique et électronique | 28 |
| 2.3. Concepts théoriques essentiels concernant l'« e-pédagogie » | 30 |
| <u>Chapitre 3. Conception de l'enseignement médiatisé</u> | 33 |
| 3.1. L'étude du récit historique à travers le roman | |
| <i>En Égypte avec Bonaparte</i> | 33 |
| 3.2. La notion de défi | 34 |
| 3.3. Les choix à l'origine de la conception de la séquence | 36 |
| <u>3.3.1. Le webfolio</u> | 36 |
| <u>3.3.2. L'étude du roman</u> | 39 |
| <u>3.3.3. Les tableaux récapitulatifs, les schémas actantiels et narratifs</u> | 40 |
| <u>3.3.4. Le vocabulaire</u> | 41 |
| <u>3.3.5. Les exercices Gyana</u> | 42 |
| <u>3.3.6. Les vidéos</u> | 44 |
| <u>3.3.7. Les fiches disponibles sur le webfolio</u> | 45 |
| <u>Chapitre 4. Évaluation du projet de recherche</u> | 47 |
| 4.1. L'acquisition des savoir(-faire) | 47 |
| 4.2. La valeur ajoutée de l'outil électronique | 48 |
| 4.3. Le rôle de l'enseignant | 50 |
| <u>Conclusion</u> | 53 |

Bibliographie

57

A) Documents de référence

1. Ouvrages théoriques
2. Articles
3. Sites

B) Documents consultés

1. Ouvrages théoriques
2. Sites

Table des matières

61

Annexes

A) Documents de référence

1. Horaire et programme : « Introduction »
2. Résultats issus des fiches d'évaluation du webfolio
3. Notes du devoir en classe

B) Fiches de travail

- Les conduites de cours
- Les « fiche élève »
- Les corrigés
- Exemple de questionnaire Gyana (SP = support papier)

C) Productions des élèves

- Exemple d'incipit
- Exemple de « fiche élève » complétée
- Exemple de « fiche élève » complétée comptée comme contrôle continu
- Exemple de devoir en classe (énoncé et copie élève)
- Exemple de fiche d'évaluation du webfolio