

**APPRENDRE À DISTANCE : OUTILS ET PRATIQUES  
D'ACCOMPAGNEMENT EN CLASSE DE FLE  
AUX PAYS-BAS**

**Nathalie van der Sanden**

Éditions Malmberg (Pays-Bas)

**Mots-clés**

Français langue étrangère – Pays-Bas – TIC – autonomie – outils – accompagnement

**Résumé**

Aux Pays-Bas, l'enseignement des langues a une longue tradition. Depuis la réforme des programmes de langue en 2006, les technologies de l'information et de la communication [TIC] y jouent un rôle important, ce qui suscite de nouveaux questionnements et projets éditoriaux innovants, comme ceux de Malmberg, Thieme Meulenhoff et Noordhoff Uitgevers. Nous décrivons comment on y conçoit le rôle des TIC et l'autonomie de l'apprenant. Puis, nous étudions le contenu numérique de trois manuels de français destinés à des apprenants néerlandais. Nous analyserons les dispositifs qui leur sont proposés pour les aider à cheminer vers une autonomie progressive et nous évaluerons ensuite ce qu'il en est en pratique.

**Abstract**

In the Netherlands foreign language teaching [FLT] has a long tradition. Since the development of new FLT programs in 2006, ICT plays an important role. As a result a wide range of new teaching and learning resources has been published. Course materials edited by Malmberg, Thieme Meulenhoff and Noordhoff Uitgevers are among the most innovative in the Netherlands. This paper explores what is meant by learners' autonomy and tutoring in FLT in Dutch secondary education. It also describes the content of three hybrid methods for French teaching that combines traditional and distance learning, which have recently been published by Malmberg, Thieme Meulenhoff and Noordhoff Uitgevers.

## **Introduction**

Depuis la publication d'un document édité par la Commission Européenne en 2003 pour promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique, de nombreux pays ont redéfini le contenu de leurs programmes d'enseignement des langues. En 2006, aux Pays-Bas, le Ministère de l'Enseignement, de la Culture et des Sciences a publié un programme d'activités, qui convie enseignants-chercheurs, éditeurs et concepteurs de matériel pédagogique à élaborer de nouveaux projets, qui mettent l'accent sur l'utilisation des TIC. Mais qu'en est-il exactement en ce qui concerne l'apprentissage du français? L'intégration des TIC entraînent-elles un renouveau des outils didactiques et un changement des pratiques de classe? Quels sont les outils numériques dont disposent les enseignants de FLE et comment peuvent-ils leur servir à mettre en oeuvre des pratiques d'accompagnement des apprenants à distance? C'est ce que nous verrons dans cet article, dans lequel nous décrirons le rôle des TIC dans l'enseignement des langues aux Pays-Bas. Nous étudierons leur apport dans l'apprentissage du FLE. Puis, en partant de l'analyse des dispositifs contenus dans trois manuels récents, nous rechercherons ce qu'ils révèlent sur l'instrumentation de l'autonomie de l'apprenant et les pratiques d'accompagnement en classe de FLE dans ce pays.

## **1. L'enseignement des langues aux Pays-Bas**

### **1.1. Le rôle des TIC**

Aux Pays-Bas, on a cherché très tôt à encourager l'enseignement-apprentissage des langues, pour des raisons le plus souvent utilitaires, qui sont en lien avec l'histoire de ce pays qui pratique depuis longtemps de nombreux échanges commerciaux avec d'autres pays (Van der Sanden-Piva, 2009). Comme le néerlandais est peu usité en dehors des Pays-Bas, les Néerlandais ont toujours dû maîtriser au moins une langue étrangère. Aujourd'hui, plus que jamais, ce besoin se fait sentir. Le succès des programmes d'échange universitaires ou scolaires, comme Erasmus et Comenius, le développement croissant de l'enseignement bilingue dans les écoles, la volonté de développer l'enseignement précoce des langues à l'école primaire sont des projets qui demandent une bonne formation, de la part des enseignants comme des apprenants. C'est en ce sens qu'a été rédigé le programme d'activités édité en 2006. On y souligne aussi la nécessité de promouvoir l'utilisation des TIC. On considère en effet qu'elles pourraient faciliter l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde, en aidant notamment les apprenants à développer leur expression orale, comme le suggèrent Corda, Koenraad et Visser (2009). Même si le manuel « papier » est encore beaucoup utilisé aujourd'hui aux Pays-Bas, où il sert à préparer 80 % des cours de langue, de nombreux projets sont désormais conçus pour utiliser les TIC en classe de langue.

Westhoff (2005) par exemple a décrit comment élaborer des cyberquêtes. Une cyberquête conduit les apprenants à collecter des informations sur un sujet donné sur internet, dans le but de réaliser un « produit », qui peut prendre forme à partir de projets sur des thèmes différents : une enquête, une exposition, un programme de vacances, etc. Corda et Daniëls (2006) décrivent aussi des expériences menées par des enseignants néerlandais qui utilisent une plate-forme d'apprentissage en ligne, dont ils partagent l'accès avec les apprenants. Parmi les plus utilisées, citons Fronter, Blackboard, Claroline, Moodle et N@Tschool. Sur ces plates-formes, on peut trouver un programme intitulé *online klikbrief* qui aide les apprenants à rédiger des lettres de niveau élémentaire, dans un langage formel et informel. Grâce au système *Wrts*, ils ont aussi la possibilité de créer leur propre liste de mots de vocabulaire et de la mémoriser. Sur la plate-forme *Wir*, on leur propose des projets de simulations globales, élaborés à partir de vidéo tournées sur des lieux authentiques et diffusées ensuite sous la forme d'un « village », dont les apprenants peuvent rencontrer les habitants, avec l'objectif de les entraîner à la compréhension et à l'expression orale. Sur la plate-forme N@Tschool, ils peuvent tester leur niveau, avoir accès à des instructions détaillées et sauvegarder les projets qu'ils ont réalisés, en les intégrant à un Portfolio.

Corda et Daniëls (2006) rapportent que les enseignants soulignent l'intérêt des TIC, qui leur permettent de libérer du temps et de ce fait de développer un meilleur suivi individuel des élèves et donc de mieux les évaluer. La possibilité d'avoir accès à des documents authentiques est aussi perçue comme un avantage, car en pratique il n'est pas toujours aisé d'en trouver qui soient à la portée de tous les apprenants. Enfin, les enseignants qui utilisent les TIC pensent aussi que cela peut aider les apprenants à développer leur autonomie, que nous définirons en partie 1.2, en leur apprenant à mieux évaluer leurs besoins et à s'auto-évaluer.

Toutefois, dans le rapport précédemment cité, Corda et Daniëls mentionnent aussi certaines difficultés. Tout d'abord, il est difficile de proposer des cyberquêtes à des apprenants de niveau débutant, car leur niveau est encore trop faible pour qu'ils réussissent à chercher correctement des informations sur internet. En outre, les enseignants relatent que les élèves ne travaillent pas tous au même rythme. Il leur faut donc apprendre à gérer des rythmes de travail très différents. En effet, certains élèves vont chercher à faire rapidement les tâches et le programme proposés sur la plate-forme d'apprentissage, là où d'autres s'y mettront très tard. En outre, plus les élèves ont un niveau faible, plus ils ont de mal à être autonomes, que nous définirons aussi en partie 1.2. Tout ceci implique une capacité d'adaptation de la part des apprenants et des enseignants, qui doivent apprendre à organiser leur travail autrement. Enfin, certains enseignants mentionnent la difficulté de concevoir des cyberquêtes et de trouver des tâches et des situations réalistes. D'autres encore s'interrogent. De quelle façon accompagner les apprenants et jusqu'à quel point ? Comment évaluer leur

travail? Est-ce seulement le produit qui doit l'être, ou bien aussi la démarche qu'ils ont adoptée pour le concevoir ? Comment faire pour amener les apprenants à évaluer leur travail ?

## **1.2. Autonomie et accompagnement dans l'apprentissage des langues aux Pays-Bas**

Comme on le voit, l'autonomie et l'accompagnement des apprenants soulèvent des difficultés dans leur mise en pratique (Elsen, 2009). Elsen rappelle que l'autonomie des apprenants a été l'un des objectifs formulés dès la fin des années 90 dans les programmes d'enseignement des langues aux Pays-Bas. On y mettait l'accent sur le développement de leurs capacités à communiquer en langue étrangère. Dans ce but, ils devaient être capables d'apprendre à travailler de façon autonome, et notamment d'apprendre à apprendre, en utilisant par exemple différentes stratégies pour mémoriser des éléments langagiers, de réfléchir à leur façon d'apprendre ou bien encore de montrer leur capacité à évaluer leurs travaux. Dans ces programmes, on indiquait aussi que l'enseignement devait être plus centré sur les apprenants, désormais au cœur du dispositif d'apprentissage, et que l'une des nouvelles tâches des enseignants devait consister à les accompagner graduellement dans cette démarche.

Cependant, pour que l'autonomie des apprenants soit fonctionnelle, encore faudrait-il s'entendre sur ce que recouvre ce terme, qui fait l'objet de nombreuses définitions et discussions sur son utilisation, comme le soulignent Benson et Voller (1997 : 2) et Bimmel (2004). Benson et Voller mentionnent que l'autonomie de l'apprenant renvoie tour à tour aux cinq points suivants dans le cadre de l'enseignement des langues :

1. des situations d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant prend tout seul son apprentissage en main,
2. développer des compétences grâce à un apprentissage en autonomie,
3. une aptitude innée qui est supprimée dans le système scolaire,
4. être responsable de son propre apprentissage,
5. le droit pour tout apprenant de choisir ce qui l'intéresse comme objet et mode d'enseignement.

Holec (1979 : 3) par exemple conçoit l'autonomie de l'apprenant comme sa capacité à prendre en charge son propre apprentissage (*the ability to take charge of one's own learning*). Il insiste sur le fait que les apprenants ont cette faculté (*ability*), mais que pour être fonctionnelle, elle doit pouvoir ensuite être mise en pratique, ce qu'il traduit par *self-directed learning*. Lee (1998 : 282), Coterall (2000 : 109) et Wenden (2002) vont également en ce sens, en reprenant et en développant davantage des aspects de cette définition. Coterall ajoute que les apprenants ont

la faculté « d'utiliser des tactiques » (*a set of tactics*) pour prendre en charge leur apprentissage. Toutefois, Bimmel mentionne que d'autres auteurs entendent parfois le terme « autonomie » au sens de *self-directed learning* et qu'ils la conçoivent non pas comme une faculté, mais comme une *attitude*, c'est-à-dire une certaine façon d'exercer une « responsabilité » vis-à-vis de son apprentissage, ce qui de ce fait en complique la définition.

Pour faciliter la mise en application de « l'autonomie » dans l'enseignement – apprentissage des langues, il faut donc s'entendre sur ce que l'on attend de façon précise de la part des apprenants, ce qui variera bien entendu en fonction du public et du niveau de la classe concernée, ce que souligne Villanueva Alfonso (2006 : 17) pour qui les apprenants doivent apprendre à développer leurs propres objectifs :

*The real challenge is to integrate these learning products into a personalised learning plan. Any technological product on offer requires an adaptation, a metamorphosis, an element of "do-it-yourself" that learners-users must tackle alone. Learning to bring out this transformation by integrating and harmonising resources in a personalised programme is precisely part of a training plan that should develop the ability to select, organise and manage the complexity of the product offered according to the learner's own goals.*

Van Kalsbeek (2001) fait aussi remarquer que les attentes des enseignants dans l'enseignement secondaire en terme d'autonomie ne se construisent pas sur les mêmes présupposés que ceux de leurs collègues de l'enseignement supérieur, pour qui elle peut représenter la capacité à gérer son apprentissage en termes d'objectif, de contenu et de progression, au sens où l'entend Holec (1979). Aussi évoque-t-elle la nécessité d'instaurer l'autonomie de façon graduelle, en échelonnant des niveaux d'autonomie à mettre en place, suivant le public de la classe, de la façon suivante :

1. travailler de façon autonome, par exemple réaliser une tâche individuellement,
2. apprendre de façon autonome, l'apprenant choisit sa propre route d'apprentissage, à son rythme, en fonction de limites imposées par l'enseignant,
3. l'apprenant choisit en toute liberté son programme d'étude, ce qu'il veut apprendre, en combien de temps et comment.

Cette dernière possibilité est la plus complexe à mettre en pratique, car dans ce cas, l'apprenant doit déterminer un ensemble de paramètres, par exemple ce qu'il veut étudier, puis de quelle façon (quelles tâches, durant combien de temps, dans quel ordre, au moyen de quel matériel, etc.). En outre, il faut que l'enseignant accepte de travailler autrement pour aider les apprenants à la mettre en place. Van Kasbeek insiste notamment sur le fait qu'il doit pouvoir être libre de choisir les manuels avec lesquels il veut travailler avec ses élèves. Or, cela n'est pas toujours aisé à faire, car dans certaines écoles on préfère utiliser tel manuel plutôt que tel autre avec les élèves et l'enseignant choisit bien souvent un manuel en accord avec ses collègues.

Enfin, pour aider les apprenants à développer leur autonomie, l'enseignant doit aussi leur donner le choix de travailler seul ou en groupe, de réfléchir à leur démarche d'apprentissage, ainsi que de tester leurs connaissances et d'évaluer leur niveau. Tout ceci influence naturellement sa façon d'enseigner et il doit savoir faire preuve de souplesse, comme l'ont indiqué Nunan et Lamb (1996) et Giebels et Van Dun (1998), en sachant planifier et organiser le contenu d'un cours, en alternant des phases d'ouverture, durant lesquelles il intervient moins directement et laisse aux apprenants davantage d'initiative, avec des phases durant lesquelles il assume plus de tâches.

## 2. L'autonomie et l'accompagnement en pratique

### 2.1. Les outils numériques pour l'enseignement du FLE aux Pays-Bas

#### 2.1.1. Le pack numérique édité par Malmberg

En 2008, à la demande du gouvernement néerlandais, un rapport est paru sur l'enseignement des langues aux Pays-Bas (Onderwijsraad, 2008, 1). Ses auteurs ont formulé que le développement des ressources numériques était désormais nécessaire (id, 94, notre traduction) :

*Le développement des ressources numériques fait que les manuels scolaires « papier » seront désormais « superflus ». Il n'y aura plus besoin de se procurer de nouvelle édition, parce que la nouvelle version pourra être téléchargée. En ce sens, la gratuité des manuels scolaires apparaît ici sous un nouveau jour. On peut penser par exemple à des initiatives comme celle de l'université de Delft qui propose de mettre en ligne tous les manuels. Faire usage de plates-formes d'apprentissage en ligne, pourrait donner une totale nouvelle impulsion à l'enseignement à distance...*

Ces mêmes auteurs ont publié un second rapport sur les nouveaux outils d'enseignement de la langue au 21<sup>ème</sup> siècle, dans lequel ils affichent leur ambition de généraliser l'usage des ressources numériques dans les établissements scolaires néerlandais (Onderwijsraad, 2008, 2). Dans ce contexte, les éditeurs néerlandais sont amenés à être très actifs, à l'image de Malmberg, qui pour la première fois en 2007, a édité un dispositif d'apprentissage du FLE en ligne, qui s'intitule le *ePack*. Ce pack numérique est un outil complémentaire au manuel « papier », on peut donc parler de dispositif hybride. Dans la première édition (2002-2007), ce dispositif n'existait pas encore. Les apprenants avaient accès à des activités d'apprentissage regroupées sur un cédérom, sans que l'on puisse toutefois parler de plate-forme *e-learning*, comme c'est le cas ici. C'est donc un mode d'apprentissage plus avancé, qui a été conçu dans le but d'aider les apprenants à développer leur autonomie. Par exemple, dans le cadre d'une cyberquête, ils devront concevoir une exposition sur un peintre connu, et pour ce faire apprendre à travailler en équipe et à résoudre des tâches, telles que la recherche documentaire, l'élaboration d'un plan d'exposition, la sélection de tableaux, la rédaction d'un texte et de titres pour l'exposition, etc. On leur propose

aussi des *webtaken*. Dans ce cas, les tâches sont moins élaborées que dans le cas précédent. Elles font appel à moins de compétences chez les apprenants, mais elles les amènent aussi à rechercher des informations sur des sites internet.

Le pack numérique comporte également des activités d'apprentissage qui ont trait à la découverte de l'actualité récente en France et dans les pays francophones, par le biais de certains sites internet. Les apprenants peuvent aussi consulter *les dossiers France*, qui intègrent des informations sur la culture avec un C<sup>1</sup> d'un pays (son histoire, sa littérature, etc.) ou bien une encyclopédie et un dictionnaire en ligne. Il s'agit également qu'ils apprennent à s'informer auprès des autres et à les questionner, grâce au forum en ligne qui leur permet d'être en contact direct avec d'autres élèves et leurs enseignants. En outre, les élèves ont la possibilité d'étudier seul la leçon 4 en ligne, au lieu de le faire en classe, ce qui n'était pas possible auparavant. Enfin, ils peuvent avoir accès à tout le contenu audio, grammatical et lexical en ligne, ainsi qu'à des fiches qui récapitulent, pour chaque leçon, ce qu'ils doivent apprendre et savoir faire à l'issue de leur apprentissage.

### 2.1.2. Les autres outils d'accompagnement en classe de FLE

Parmi les autres outils d'accompagnement qui sont fréquemment utilisés en classe de FLE aux Pays-Bas actuellement, nous avons retenu deux manuels : *Carte Orange*<sup>2</sup>, et *Grandes Lignes*<sup>3</sup>, qui tout comme *D'accord!* sont deux manuels hybrides, qui comportent à la fois une version « papier » et numérique.

#### 2.1.2.1. Carte Orange

Dans le guide pédagogique, les auteurs mettent l'accent sur l'autonomie de l'apprentissage, (2005: 2-5, notre traduction):

*Avec le site internet de Carte Orange, les apprenants peuvent faire tous les exercices indépendamment de leur enseignant(e). Les activités d'apprentissage y sont conçues pour leur permettre d'apprendre en autonomie dans le domaine de compétence qu'ils souhaitent et au moment voulu. Les enseignants peuvent également choisir pour quelles activités un accompagnement est nécessaire pour aider les apprenants dans leur démarche autonomisante d'apprentissage de la langue.*

L'originalité de ce manuel réside dans le fait que les élèves peuvent se connecter à un site, qui est conçu sur le modèle d'un métro parisien virtuel. Avec ce site, les élèves sont mis en situation réelle. Ils peuvent choisir différentes activités d'apprentissage, en fonction de leurs déplacements sur les grands boulevards et dans le métro, comme s'ils y étaient, ce qui accroît leur sentiment que les situations

1. Pour une définition détaillée de la culture avec un C, nous renvoyons le lecteur à nos travaux (Van der Sanden-Piva, 2001).

2. Edité par Thieme Meulenhoff en 2005.

3. Edité par Noordhoff Uitgevers en 2008.

présentées sont ancrées dans la réalité, un critère dont l'importance est soulignée dans les nouveaux programmes de langue et qui favoriserait le développement de l'autonomie chez les apprenants.

### 2.1.2.2. Grandes lignes

Dans le guide pédagogique, les auteurs mettent aussi l'accent sur l'autonomie de l'apprenant et sur la nécessité d'une pédagogie différenciée, en fonction du niveau des élèves et de leurs difficultés, mais ce qui est à souligner ici, c'est que leur accompagnement reçoit une attention particulière, en proposant aux enseignants la possibilité d'utiliser deux routes possibles (2011 : 2, notre traduction) :

*Ils ont le choix entre un guide pédagogique classique ou un outil intitulé Digicoach. Cet outil leur permet de présenter le contenu « papier » et numérique du manuel, en utilisant un tableau blanc interactif. Ils ont accès à des dossiers comportant : des suggestions de leçons, des présentations Powerpoint sur des items grammaticaux ou bien des aspects culturels, des activités supplémentaires et des documents. Les enseignants peuvent aussi créer leurs propres dossiers en ligne et enrichir ainsi le contenu de leurs cours.*

Outre le *Digicoach*, *Grandes Lignes* fournit aux apprenants l'accès à un cahier d'exercices numérique (*I-werkboek*). Tous les exercices contenus dans le cahier d'exercices « papier » y sont inclus et les réponses des apprenants sont corrigées en ligne. Les apprenants peuvent aussi avoir accès à un outil intitulé *I-clips*, qui regroupe tous les documents audio de *Grandes lignes* et un ensemble de ressources (vidéo, grammaire supplémentaire, jeux, tests cyberquêtes, etc.)

## 2.2. L'instrumentation des dispositifs d'accompagnement

### 2.2.1. Aperçu des témoignages des enseignants

Les outils numériques que nous avons décrits offrent aux élèves la possibilité de travailler de façon autonome, mais comment les enseignants en conçoivent-ils l'utilisation ? Peut-on parler d'accompagnement ? En quoi consiste-t-il ? Pour répondre à ces questions, nous avons regroupé les témoignages d'une dizaine d'enseignants, recueillis sur les sites de Malmberg, Thieme Meulenhoff et Noordhoff Uitegevers, ainsi que pendant un congrès sponsorisé par Malmberg en 2009<sup>4</sup>.

#### 2.2.1.1. D'accord !

À la question : « Utilisez-vous souvent le pack numérique ? » Les réponses des enseignants sont plutôt positives, exemple :

---

4. 10<sup>ème</sup> congrès pour les professeurs de français aux Pays-Bas : « Le français, passeport pour le monde », organisé par *Levende Talen* et sponsorisé par Malmberg, 20-21 mars 2009, Noordwijkerhout, Pays-Bas.



« Oui, beaucoup, surtout en début d'année. Je leur laisse voir comment ça fonctionne. Ils expérimentent ensuite ce qu'ils peuvent faire ».

Quand on leur demande comment ils utilisent ce pack numérique, ils indiquent le fait que les élèves apprécient d'avoir accès à des activités d'apprentissage construites autour de compétences différentes. Dans chaque leçon, elles sont mises en œuvre, la méthode est bien structurée et « c'est ce qui leur plaît ». Ce qui est récurrent dans les témoignages des enseignants est l'enthousiasme des élèves. Ils apprécient le côté ludique des activités, les puzzle, les jeux, les documents audio et vidéo (les DVD), les tests, les projets avec des sujets d'actualité qui sont proches de leurs centres d'intérêt.

Un enseignant se dit également satisfait que ses élèves apprennent à utiliser le français autrement que dans le cadre d'une leçon classique avec un livre de textes et qu'on leur propose des activités en ligne qui les conduisent à « découvrir d'autres mots ». Ce qui transparait aussi du témoignage des enseignants est le gain de temps pour préparer les cours. Certains soulignent malgré tout « qu'ils n'ont pas toujours assez de temps pour l'utiliser ».

#### 2.2.1.2. Grandes lignes

La question « Comment travaillez-vous avec les outils numériques? », nous avons relevé que certains enseignants soulignaient des problèmes techniques et que de ce fait, leur utilisation était encore limitée, mais qu'elle devrait s'améliorer dans le futur. Pour un enseignant, ces outils ne doivent pas constituer « un objectif en soi », mais rester « un outil complémentaire ». Les élèves peuvent travailler leurs points faibles, ou bien passer plus rapidement à une étape supplémentaire. Ce qui est intéressant de son point de vue est « la nouveauté des formes de travail possible ».

Une autre enseignante note que les élèves utilisent fréquemment *I-clips*. Elle indique elle aussi que c'est un outil qui leur permet d'améliorer leurs points faibles, car il leur offre des exercices et des tests supplémentaires et ils ont la possibilité de contrôler leurs réponses. Ils peuvent aussi faire des remarques sur leurs cahiers d'exercices « papier », en utilisant à côté le cahier d'exercices numérique. En outre, ils apprécient la diversité des activités proposées : des puzzle, des jeux, des ressources multimédia variées (vidéo, exercices sur la prononciation, etc.). Un autre atout de cet outil, du point de vue de cette enseignante, est d'avoir accès aux résultats des élèves qui passent les tests.

Un autre témoignage est particulièrement intéressant. L'enseignante raconte : « nous avons fait le choix de travailler exclusivement avec les TIC pendant les cours. Tous les élèves ont dû acheter un ordinateur portable ». Elle décrit ensuite que le matériel numérique apporte « plus de dynamisme et de variété » pendant le cours. Les élèves sont également « plus concentrés ». En fait, comme l'offre d'exercices contenus dans ce matériel numérique est beaucoup plus étendue que dans le cahier

d'exercices « papier », ils sont occupés avec la langue de façon « plus intensive ». Elle souligne aussi que la grammaire est présentée de façon « plus dynamique » avec un tableau blanc interactif, et en outre que les documents et les DVD sont « plus actuels ». Quant aux tests et aux corrections, elle note qu'ils sont « plus faciles à utiliser ». Pour ce qui est de l'organisation de son cours, elle commence d'abord par la correction du travail à préparer et les exercices d'expression orale, ensuite les élèves utilisent leurs ordinateurs portables. Elle indique tout de même des inconvénients. Par exemple, les élèves ont tendance à regarder « trop vite » les réponses en ligne. Quand un contrôle a lieu, ils se sentent « un peu perdus », car ils n'ont plus cette possibilité. Ils ont aussi du mal avec le fait que les réponses données en ligne sont très précises. Il ne faut pas oublier un point ou une majuscule, sinon c'est considéré comme faux. Finalement, cette enseignante souligne qu'elle peut beaucoup plus diversifier le contenu de ses cours en utilisant la version numérique de *Grandes lignes*, dont elle apprécie le côté innovant et qu'elle ne pourrait plus travailler sans les TIC.

### 2.2.1.3. Carte Orange

Les enseignants apprécient le site virtuel de ce manuel, qui contient beaucoup d'exercices et d'activités. Les thèmes abordés reflètent les centres d'intérêt des élèves et sont suffisamment actuels. Grâce à ce site les élèves peuvent travailler en autonomie et améliorer toutes leurs compétences, car ils disposent de trois formes de tests (A, pour le vocabulaire d'un chapitre, B pour tout un chapitre et C pour deux chapitres), à partir desquels ils peuvent être évalués. Les enseignants évoquent la motivation plus grande des élèves, qui se sentent « plus concernés » et ils remarquent plus d'interactivité pendant les cours. Une enseignante mentionne que « même les élèves les plus faibles tentent de parler et de participer davantage », en préparant plus d'exercices. Certains encore décrivent les difficultés techniques rencontrées ou bien les erreurs contenues dans la version numérique du manuel, mais cela ne les empêche pas d'avoir un jugement positif. Une enseignante mentionne notamment qu'elle parvient à mieux organiser le contenu de son cours, en répartissant mieux le programme à étudier entre les différents cours.

### 2.2.2. *L'accompagnement en classe de FLE aux Pays-Bas : un premier bilan*

Ces témoignages révèlent que les enseignants n'ont pas tous la même expérience de l'accompagnement avec leurs élèves, et ce bien qu'ils utilisent les mêmes outils, avec des élèves de niveau comparable. Certains décrivent longuement leur expérience, d'autres sont plus mesurés. Peut-on toujours parler dans ce cas d'accompagnement ? À quel moment est-ce le cas ?

Nous avons découvert que les enseignants décrivent des phases différentes en ce qui concerne les possibilités d'accompagnement que leur offrent les nouveaux outils numériques. Certains en conçoivent l'intérêt, mais ils structurent à l'évidence encore

très fortement leurs cours en fonction du manuel « papier » et en guidant beaucoup leurs élèves. Dans ce cas, on peut considérer que la notion d'accompagnement est réduite, puisque ce sont d'abord les enseignants qui interviennent pendant le cours et qui en détermine le contenu et le déroulement. Ils ne sont pas encore passés à une pédagogie actionnelle et à une dynamique de l'agir, mais ils ont une conception plus « statique » de leurs compétences.

D'autres enseignants considèrent les outils numériques avant tout comme un outil complémentaire, qu'ils apprécient notamment parce que les apprenants disposent de tests et d'exercices supplémentaires. Comme ils peuvent avoir accès aux résultats de ces tests, il en ressort qu'ils peuvent les mieux guider de façon individuelle, en fonction de leurs difficultés. C'est déjà un premier pas vers l'accompagnement des apprenants, sur un plan cognitif en tout cas. Un autre atout, semble-t-il est que les apprenants aient la possibilité d'avoir accès à plus de documents authentiques, ce qui peut les amener à participer davantage pendant les cours, alors que bien souvent, c'est encore loin d'être le cas. Des études ont en effet montré que les apprenants n'avaient pas assez le temps de parler durant la classe (De Bot, 2004). De tels documents, utilisés dans le cadre de nouvelles activités en ligne les motivent, en leur donnant le sentiment de découvrir autrement la langue et la culture française, grâce à des fragments vidéo, audio ou textuels sur des sujets actuels, ce qui en retour entraîne un enseignant à enrichir le contenu culturel de son cours, en guidant les apprenants vers un peu plus de compréhension de certains aspects culturels. On retrouve ici une dimension interculturelle, qui est importante dans une perspective de « complexité englobante » de l'accompagnement autonomisant de l'apprenant (Barbot, 2005 : 41).

Certains enseignants, plus minoritaires, travaillent entièrement avec la version numérique d'un manuel. Le cours est encore structuré, surtout en début d'année et avec des apprenants débutants, mais ils apprennent ensuite à se débrouiller seuls pendant la classe, avec l'aide de leur enseignant. Dans ce cas, la dynamique de groupe est toujours importante, mais il est amené à concevoir davantage un élève dans son individualité et à le guider en fonction des besoins qu'il exprime, ce qui constitue un premier pas vers une autonomisation évoquée par Loiseau et Roch Veiras (2005 : 166) sous la forme d'une « gestion de l'interaction avec l'enseignant ».

## **Conclusion**

De l'analyse des outils et des pratiques d'accompagnement utilisées en classe de FLE aux Pays-Bas, il ressort que ces outils sont bien évalués par les enseignants, qui en conçoivent l'intérêt pour stimuler le processus d'autonomisation de l'apprenant. En outre, on peut remarquer que les enseignants constatent une meilleure motivation, participation et concentration chez leurs élèves, ce que corrobore une autre étude, qui a été menée en France auprès d'un échantillon d'enseignants utilisateurs de manuels

numériques (Gelebart, 2011). Toutefois, si les concepteurs de matériel pédagogique et les enseignants mettent l'accent sur cette dimension de l'apprentissage des langues, en se référant à la notion de centration sur le sujet apprenant, nous estimons que c'est aux enseignants en définitive qu'il appartient de penser l'accompagnement et de développer de nouvelles pratiques de classe.

Dans ce cadre, il convient de bien définir ce que l'on entend par autonomie de l'apprenant, une notion qui est aujourd'hui définie de façon multiple et qui recouvre différents niveaux de progression possibles. En ce qui concerne les outils numériques que nous avons analysés, on peut noter qu'ils correspondent essentiellement au premier niveau d'autonomie, tel que l'a défini Van Kalsbeek (2001). La possibilité d'accompagner les élèves existe bien, mais elle ne se substitue pas complètement à une démarche d'enseignement classique. Pour les élèves, il s'agit d'abord de développer des compétences, qui sont ciblées par les enseignants et de savoir réaliser quelques tâches individuellement. Pour ce qui est du second niveau d'autonomie, certains éditeurs projettent déjà de nouvelles éditions de manuels de langue, qui permettront aux apprenants de choisir leur propre route d'apprentissage, à partir d'une base d'apprentissage commune. En revanche, avec le public de l'enseignement secondaire, il semblerait que le troisième niveau d'autonomie soit un objectif plus difficile à réaliser.

Nous concluons en soulignant que l'autonomisation de l'apprenant peut difficilement prendre ses marques, sans qu'une aide soit apportée à l'enseignant. Pour ce faire, il importe que sa démarche s'inscrive dans un cadre institutionnel et qu'elle soit soutenue par l'école, avec la volonté de toute une équipe de développer une pédagogie qui institue l'accompagnement comme une pratique, au sens où l'entend Barbot (2005 : 42), c'est-à-dire à une « coresponsabilité négociée et contractualisée entre l'apprenant et l'institution éducative ». Pour l'aider à créer sa propre route d'apprentissage, il importe en effet que cette institution facilite la mise en oeuvre d'un « accompagnement autonomisant » de cet apprenant. C'est seulement dans un tel environnement que cet accompagnement pourra s'inscrire dans la durée et qu'il prendra ainsi tout son sens en classe de langue, que ce soit auprès des apprenants ou des enseignants.

## BIBLIOGRAPHIE

- BARBOT, Marie-José, 2005. « Rôle de l'enseignant-formateur : L'accompagnement en question ». *Mélanges CRAPEL* n°28, p. 29-46.
- BENSON, Phil, & VOLLER, Peter (Eds.), 1997. *Autonomy and independence in language learning*. London : Longman.
- BIMMEL, Peter, BONSET, Helge & VAN DER ZANDE, Paul, 2004. *Zelfstandig leren in het voortgezet onderwijs*. Enschede : Stichting leerplanontwikkeling.
- Commission Européenne, 2003. *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004-2006*. Bruxelles : Commission Européenne.
- CORDA, Alessandra & DANIËLS, John, 2006. *ICT-pioniers in het vreemdetalen onderwijs*. Enschede : Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB-MVT).
- CORDA, Alessandra, KOENRAAD, Ton & VISSER, Maartje, 2009. « Spreekvaardigheidsdidactiek en ICT ». In de Graaff, R. & Tuin, D. (réd.). *De toekomst van het talenonderwijs : Nodig? Anders? Beter?* Enschede : Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB-MVT) & Université d'Utrecht : IVLOS, p. 165-183.
- COTTERALL, Sara, 2000. « Promoting learner autonomy through the curriculum : principles for designing language courses ». *ELT-Journal*, 54(2), p. 109-117.
- DE BOT, Kees, DE QUAY-PEETERS, Petey & EVERS, Riet, 2004. *English proficiency in lower secondary education : a cross-national comparison*. Nimègue : Université de Nimègue.
- ELSEN, Adrianus, 2009. *Testing for Autonomy. Three exploratory studies of the language testing practices of degree-one teachers of English in the four forms of upper-secondary education in the Netherlands*. Thèse de l'université de Nimègue. Disponible sur : <http://dare.ubn.kun.nl>. → search. Page consultée le 18/02/2011.
- GELEBART, Pascale, 2011. « Le manuel numérique ...10 ans déjà! Nouveaux outils, nouveaux usages ». Actes des journées Pierre Guibbert sur les manuels scolaires 2011. Disponible sur : <http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee>.
- GIEBELS, Mascha & VAN DUN, Zjev, 1998. *Employability! Leren, een leven lang?*'s-Hertogenbosch : Cinop.
- HOLEC, Henri, 1979. *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg : Council of Europe (Council for cultural co-operation).
- LEE, Icy, 1998. « Supporting greater autonomy in language learning ». *ELT Journal* 52(4), p. 282-289.
- LOISEAU, Yves & ROCH VEIRAS, Sophie, 2005. « La « non-dépendance » de l'apprenant dans un enseignement-apprentissage guidé en contexte multimédia ». *Mélanges CRAPEL* n°28, p. 163-177.

Ministère de l'Enseignement, de la Culture et des Sciences, 2006. *Programme d'activités néerlandais pour les langues étrangères*. La Haye : Ministère de l'Enseignement, de la Culture et des Sciences.

NUNAN, David & LAMB, Clarice, 1996. *The Self-directed Teacher. Managing the learning proces*. Cambridge : Cambridge University Press.

ONDERWIJSRAAD, 2008, 1. *Advies Vreemde talen in het onderwijs*. Den Haag : Onderwijsraad.

ONDERWIJSRAAD, 2008, 2. *Leermiddelen voor de 21<sup>e</sup> eeuw*. Delft : TNO.SLO, 2007. *Leermiddelenmonitor*. Enschede : SLO. Disponible sur [www.slo.nl](http://www.slo.nl). Page consultée le 18/02/2011.

VAN KALSBECK, Alice, 2001. «Visie op het onderwijs Nederlands als vreemde taal». Université d'Amsterdam : Steunpunt Nederlands als vreemde taal. Disponible sur : [www.snvt.org/files/visie\\_op\\_nvt-onderwijs.pdf](http://www.snvt.org/files/visie_op_nvt-onderwijs.pdf). Page consultée le 18/02/2011.

VAN DER SANDEN-PIVA, Nathalie, 2001. *Un instrument pour inventorier les contenus culturels contenus dans des manuels d'enseignement de langues étrangères*. Thèse de l'université de Nimègue. Nimègue : Print Partnership. Disponible sur : <http://dare.ubn.kun.nl>. Page consultée le 02/06/2011.

VAN DER SANDEN-PIVA, Nathalie, JANSEN, Heleen & EBBINGE PLANCHON, Lysel, 2007-2012. *D'accord !* (coll), seconde édition. 7 manuels (niveau 1, 2, 3 et 4) : livres de textes + cahiers d'exercices + guides pédagogiques. Malmberg, Den Bosch, Pays-Bas.

VAN DER SANDEN-PIVA, Nathalie, 2009. « Les manuels de français en usage aux Pays-Bas : d'hier à aujourd'hui, quelle évolution de leur usage? ». Actes des journées Pierre Guibbert sur les manuels scolaires 2009. Disponible sur : <http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee>.

VILLANUEVA ALFONSO, Maria-Louisa, 2006. « ICT paradoxes from the point of view of autonomy training and plurilingualism ». *Mélanges CRAPEL* n°28, p. 9-29.

WENDEN, Anita, 2002. « Learner development in language learning ». *Applied Linguistics* 23 (1), p. 32-55.

WESTHOFF, Gerard, 2005. « TalenQuests : beloften en valkuilen ». Enschede : Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB-MVT).