

Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement à l'Université Galatasaray : un défi au maintien de la francophonie



Virgile Mangiavillano,

Université Galatasaray, Turquie

virgile_ma@yahoo.com

Frédérique Pelletier

Université Galatasaray, Turquie

pelletierfrederique@yahoo.fr

Reçu le 20-02- 2014/ Évalué le 15-06-14 / Accepté le 16-09-14

Résumé

Seule université francophone de Turquie, l'Université Galatasaray, fondée en 1992, occupe une place importante dans le paysage universitaire turc. Fragilisée par la domination de l'anglais et de la langue nationale, elle a dû adapter son dispositif d'apprentissage à ce nouveau contexte en faisant le choix de se tourner vers une pédagogie « autonomisante » et en développant des outils basés sur les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) qui donnent en Turquie une image de modernité. Ainsi si l'apprenant sait apprendre par lui-même, il pourra tout au long de son cursus adapter son apprentissage linguistique en fonction de ses besoins. Forte d'une plateforme éducative unique au monde combinant Moodle et réseau social, l'Université Galatasaray offre d'une part un panel de ressources adaptées et d'autre part un cadre interactif permettant un apprentissage collaboratif, œuvrant ainsi au maintien de la francophonie.

Mots-clés : autonomie, plateforme, hybride, Moodle, réseau social, Joomdle, Jomwall, collaboratif, interactif, CMO, externalisation, synchrone, asynchrone

The use of ITC at the Galatasaray University: a challenge to maintain the Francophonie

Abstract

Unique French speaking University in Turkey founded in 1992, Galatasaray University plays an important role within the Turkish academic landscape. Weakened by the domination of English and Turkish language, it has adapted its learning system to this new context by choosing a pedagogy based on autonomy. This was enabled through information and communication technology for education, giving in Turkey an image of modernity. Thus, the learner knows to learn by himself. All along his studies, he will be able to adapt his learning process according to his needs. Due to a unique worldwide educational platform combining Moodle and social network, Galatasaray University offers on the one hand a panel of adapted resources and on the other hand an interactive frame allowing a collaborative learning, thus enhancing 'Francophonie'.

Keywords: autonomy, platform, hybrid, Moodle, social network, Joomdle, Jomwall, collaborative, interactive, CMC, externalisation, synchrony, asynchrony

Introduction

Les étudiants non-spécialistes du français inscrits dans des cursus universitaires sont de plus en plus amenés à étudier au moins une langue étrangère. Il s'agit là d'apprentissages linguistiques qui prennent place aux côtés des apprentissages disciplinaires. Dans les pays qui ne bénéficient pas d'une langue nationale à forte diffusion internationale, la langue étrangère peut devenir une des langues d'enseignement, voire la langue d'enseignement disciplinaire. La place de la langue étrangère varie en fonction de facteurs de nature diverse : le cadre institutionnel, la politique linguistique de l'université, la politique linguistique nationale, les traditions du pays avec cette langue, les représentations partagées quant à l'utilité de son apprentissage, etc. Quand cette langue est le français, le cadre peut se compliquer puisqu'elle entre en concurrence avec une langue à forte notoriété qu'est l'anglais, surtout lorsqu'elle s'adresse à des étudiants suivant des cursus non linguistiques. L'université Galatasaray, francophone, vit elle aussi cette problématique et a été amenée à réfléchir aux solutions à apporter pour maintenir la francophonie, notamment par un dispositif pédagogique introduisant les TICE.

Nous verrons dans une première partie la place que tient l'université Galatasaray dans le paysage universitaire turc pour mieux cerner le positionnement de la langue française, et donc mieux appréhender les besoins d'enseignement-apprentissage. Nous dresserons un rapide état des lieux des TICE en Turquie et de leurs usages pour évaluer l'opportunité de les intégrer dans nos dispositifs pédagogiques. Dans une deuxième partie, nous exposerons les solutions définies par l'équipe des enseignants de FLE et développées grâce aux TICE ainsi que leur évolution face aux besoins constamment renouvelés.

1. Contexte institutionnel, politique et pédagogique de l'Université Galatasaray

1.1. La place de l'Université Galatasaray dans le paysage universitaire turc

Si l'université Galatasaray a toujours entretenu des relations étroites avec la France, il n'en reste pas moins qu'elle subit maintenant la forte concurrence des universités anglophones. L'Université de Galatasaray (*GSÜ*) est l'unique université publique francophone de la Turquie. Elle est née d'un accord entre la France et la Turquie, signé le 14 avril 1992 par les présidents François Mitterrand et Turgut Özal et constitue aujourd'hui le plus gros budget de la France en matière de coopération universitaire dans le monde. *GSÜ* a été créée dans le but de prolonger l'esprit du prestigieux lycée Galatasaray, lui-même créé en 1896, *institué sur le modèle français pour former des élites et leur donner une connaissance de la culture française et occidentale, afin qu'elles puissent*

*participer à la modernisation du pays*¹.

La formation Galatasaray assure ainsi tout le cycle de l'école primaire aux études supérieures. L'accord intergouvernemental donne pour vocation à *GSÜ* de *dispenser, en français à titre principal, et en turc, à des étudiants turcs et étrangers une formation qui, du fait de la qualité de ses programmes, des méthodes d'enseignement utilisées et de la qualité de son corps enseignant, attire les meilleurs étudiants.*

Cet enseignement en français concerne l'ensemble des douze départements de l'université, fait rare dans le paysage universitaire où beaucoup d'universités dédient seulement un ou deux départements à la langue française.

C'est une université à petits effectifs (environ 3800, même si les tendances sont à l'augmentation progressive du nombre d'étudiants chaque année notamment en 3^{ème} cycle) qui permet d'avoir des classes ne dépassant guère la trentaine d'étudiants. Cette situation, tout à fait exceptionnelle dans le paysage universitaire turc, est née d'une volonté des fondateurs de *GSÜ* de suivre le modèle des grandes écoles françaises, afin de dispenser un enseignement de qualité. Elle tient compte aussi des nécessités d'un enseignement en langue étrangère où les petits quotas aident à la pratique régulière de la langue.

L'entrée des étudiants dans les universités est réglementée par un concours national (*ÖSS*) qui dirige les étudiants dans les universités en fonction de leur classement et de leurs souhaits. Ce système vient notamment du fait que les structures d'accueil universitaires sont bien en-deçà des demandes. Malgré une tendance à l'augmentation des quotas dans les universités, chaque année environ 1,5 million d'étudiants terminent le lycée sans pouvoir accéder à l'université, faute de place. Avec ses petits effectifs, *GSÜ* fait donc figure de privilégiée.

Deux voies permettent aux étudiants d'accéder à *GSÜ* : la première vient des lycées francophones (6 sur Istanbul), la deuxième provient des lycées non francophones de toute la Turquie. Ces derniers appelés « nouveaux francophones », totalement débutants en français, passent par une année de classe préparatoire linguistique. Les « anciens francophones » provenant des lycées francophones intègrent directement le cursus de *lisans*². Ces derniers ont déjà bénéficié au minimum de cinq années de scolarité en langue française.

L'Etat français met à disposition de l'université Galatasaray non seulement 13 enseignants français pour l'apprentissage initial de la langue et de la méthodologie, mais également 5 enseignants disciplinaires, 6 enseignants-chercheurs et 4 experts techniques internationaux qui viennent appuyer leurs collègues disciplinaires turcs majoritairement francophones.

Bien avant l'entrée de la Turquie dans les programmes Erasmus, *GSÜ* faisait déjà partie d'un consortium qui réunissait une trentaine d'établissements d'enseignement supérieur français. Ainsi les échanges universitaires ont toujours été une attractivité de *GSÜ*. Chaque année maintenant, plus d'une centaine d'étudiants turcs effectuent un semestre ou une année dans une faculté francophone. Et ce sont autant d'étudiants français qui en retour viennent sur les bancs de *GSÜ*. Ce consortium permet également de développer des missions d'enseignants-chercheurs qui viennent partager leurs savoir-faire éducatifs et disciplinaires.

A l'origine, si l'on se réfère à l'accord bilatéral, la langue d'enseignement principale envisagée était le français, même si le turc n'était pas exclu, afin que tous les diplômés de *GSÜ* soient capables d'utiliser la langue française comme langue de travail et d'étude et ainsi faciliter l'accès au marché du travail francophone et international. Pourtant, le français comme langue d'enseignement disciplinaire est minoritaire dans certains départements, voire absent dans certaines années de *lisans*.

De plus, le français entre en concurrence avec l'anglais. La majorité des étudiants ont suivi au lycée un enseignement intensif de la langue anglaise. En 2009, une réorientation du projet d'établissement place équitablement le français et le turc comme langues d'enseignement du cycle *lisans*, et l'anglais celle requise pour le niveau Master, afin d'ouvrir la voie d'accès à tous les étudiants et faciliter les échanges interuniversitaires. Pourtant, cette équité d'usage des langues français/turc est restée un vœu pieu si l'on considère le peu de professeurs turcs aujourd'hui parfaitement francophones. Ce caractère francophone des enseignants turcs recrutés a été négligé, semble-t-il, ces dernières années. Il paraît difficile de trouver « sur le marché » des professeurs à la fois compétents dans la discipline désirée et en langue française.

Ne négligeons pas non plus l'impact du caractère artificiel d'une situation de communication où des enseignants turcs se voient faire leur cours à des étudiants turcs dans une langue qu'ils maîtrisent assurément moins que leur langue maternelle. La présence d'enseignants français n'est pas quantitativement assez forte pour le compenser.

De plus, l'enseignement disciplinaire en langue étrangère ne fait pas l'unanimité en Turquie où régulièrement émergent des critiques sur les établissements bilingues. L'apprentissage des langues étrangères est fortement soutenu et admis, mais son usage pour l'apprentissage disciplinaire est très contesté. Il faut sans doute voir ici une réaffirmation de la langue turque comme élément étroitement lié aux fondements de la nation, comme symbole de la Turquie républicaine.

Ainsi malgré les relations historiques fortes entre les deux cultures, le positionnement institutionnel de la langue française comme langue d'apprentissage disciplinaire n'est pas un acquis durable.

1.2. La place du numérique dans l'enseignement en Turquie

Avant de comprendre l'intérêt des TICE dans notre cadre professionnel, voyons ce qu'elles représentent en Turquie, et vers quelles finalités elles sont utilisées dans le cadre scolaire et universitaire.

En décembre 1981 est créé le système de formation à distance *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi*³. C'est la réponse à un besoin de formation grandissant de la population, mais aussi à une population active qui économiquement ne peut cesser de travailler pour poursuivre ses études. Ce système démocratisé a permis de proposer à la population des structures et des outils TICE impressionnants et novateurs : diffusion télévisée sur les chaînes publiques, distribution de cours vidéo enregistrés. Internet a assuré un développement complet d'une plateforme⁴ comprenant des livres de cours électronique, des cours sur support vidéo, des exercices avec support informatique, des examens d'entraînement...

Cette forme d'enseignement remporte un franc succès. Elle permet la reprise d'étude, si le résultat du concours à l'université le permet, tout en continuant son activité professionnelle. Très populaire, elle donne à la population le sentiment que l'État remplit sa mission éducative.

Habitée aux TICE, et adhérant très facilement à ses avantages en terme de liberté, la société s'accommode très facilement aux nouveaux outils technologiques. Fort de cette adhésion nationale, le ministère de l'éducation propose une pléiade de supports pédagogiques en ligne sur le site <http://www.egitim.gov.tr/>. L'État s'assure une médiatisation de ses cours mais la réflexion pédagogique ne suit pas systématiquement. Une plateforme web *e-okul* est imposée aux établissements scolaires pour la gestion administrative périscolaire.

Les efforts de la Turquie pour la diffusion des technologies de l'information ont été remarqués puisque *seuls la Hongrie, le Mexique, la République Tchèque, la Turquie, et Singapour poursuivaient des initiatives destinées à accroître la pénétration de base des TIC à domicile, au travail, dans les établissements scolaires et dans les points d'accès publics ou destinées aux groupes difficiles à atteindre ou économiquement défavorisés*⁵.

Enfin, la Turquie a lancé en mars 2012 le projet *FATİH* afin de permettre l'égalité des chances dans l'éducation et l'amélioration de la technologie dans les écoles grâce à une utilisation efficace des outils TICE pour les **processus d'enseignement-apprentissage**. Il comprend notamment des formations obligatoires des enseignants aux TNI et il est même envisagé d'équiper les 15 millions d'écoliers de tablettes numériques⁶.

La Turquie s'est dotée d'un système éducatif complet dont l'infrastructure est

comparable à celui de la France. Toutefois, le principe généralisé de QCM et le contrôle étatique empêchent toute évolution pédagogique.

Bien que chacun soit plus ou moins conscient des défaillances du système éducatif turc, la remise en cause s'avère toujours aussi délicate car elle suppose avant tout une remise en cause de l'acquis kémaliste. En ce sens, il n'est point exagéré de dire que Mustafa Kemal fut à la fois la manne et le drame de la Turquie. En effet, les réformes qu'il a inspirées en son temps étaient tellement novatrices qu'aujourd'hui, le moindre questionnement à ce sujet est perçu comme une attaque. Le sentiment que le système dans son ensemble, qui repose sur les piliers du kémalisme, s'effondrera, resurgit immédiatement⁷.

Et ce n'est pas la forte politique des TICE engagée qui ébranle les principes kémalistes. Bien au contraire. Bien que la Turquie ait une longue histoire avec les TICE, bien que la Turquie ait été innovante en terme de TICE, bien que les TICE se soient démocratisées, force est de constater qu'aucun problème de fond n'est évoqué. L'évolution pédagogique est faible. Les TICE aujourd'hui ressemblent à un appareil de l'État qui transmet un message à moindre coût.

1.3. L'axe pédagogique retenu à GSÜ en 2001 : l'autonomisation de l'étudiant

La préoccupation majeure à GSÜ, on l'aura bien compris, était de chercher à renforcer la francophonie dans le cursus de *lisans*, et ce à moyens constants puisque la France ne disposait pas de moyens supplémentaires à mettre à disposition du projet de coopération Galatasaray. Les « forces » étaient concentrées sur la classe préparatoire linguistique ainsi que sur la première année de *lisans*, et il était illusoire d'imaginer pouvoir déployer des cours de perfectionnement linguistique tout au long des 4 années de *lisans* et ce dans les 12 départements de l'université. La deuxième problématique était de pouvoir donner une réponse aux besoins d'apprentissage disciplinaires très variés des étudiants, depuis le droit, l'économie, la gestion jusqu'aux besoins en sciences exactes.

La mise en place du dispositif « autonomisant » de Galatasaray repose sur les publications d'un certain nombre d'enseignants-chercheurs et notamment d'Albero (2002) qui précise que la mise en place d'un dispositif d'autoformation en contexte institutionnel doit tenir compte de 4 facteurs pour accompagner l'apprenant vers des acquisitions durables. Il s'agit de :

L'explicitation du projet personnel de formation, la responsabilisation dans la prise en charge du parcours de formation (explicitation des besoins traduits en termes d'objectifs ; description factuelle des conditions d'apprentissage ; description des contenus et méthodes d'apprentissage), la prise de conscience des démarches

d'apprentissage, la nécessité impérative de lien social.

Ces quatre facteurs ont été adaptés à notre contexte précis. Ainsi la condition première est donc de donner la possibilité à l'apprenant d'avoir une part active dans son apprentissage, en lui redonnant l'initiative, en faisant en sorte qu'il s'implique davantage dans sa formation. La mise en œuvre de l'autonomie se repère à travers les actions effectuées par l'apprenant.

L'idée sous-jacente était que si un apprenant sait apprendre à apprendre, il aura ensuite les moyens de poursuivre par lui-même son apprentissage linguistique disciplinaire en fonction de ses besoins personnels. Le dispositif d'apprentissage du français langue étrangère en classe préparatoire linguistique et en première année de *lisans* a donc réorienté ses axes vers deux finalités :

A - un objectif linguistique que l'on peut résumer à un niveau B2 du CECRL renforcé en compétences méthodologiques universitaires afin de donner les moyens linguistiques à un apprenant de suivre un cours disciplinaire en français;

B - un objectif méthodologique qui donne les moyens à un étudiant de savoir apprendre.

A la fin de ces deux années, l'apprenant est armé pour poursuivre son apprentissage du français disciplinaire, et ce en l'absence de « cours » spécifiques pour cet apprentissage.

D'autres arguments relatifs aux politiques linguistiques plaident en faveur de l'autonomie en Turquie. La Turquie fait partie des pays signataires du Conseil de l'Europe qui compte aujourd'hui 46 membres et il serait dommage de ne pas faire profiter les étudiants de *GSÜ* des apports du Conseil de l'Europe. Mais aussi, puisque *GSÜ* fait partie d'un consortium universitaire qui permet d'envoyer et de recevoir des étudiants Erasmus, les étudiants de Galatasaray seront donc potentiellement amenés à intégrer des systèmes éducatifs en Europe familiarisés à cette notion d'autonomie.

Enfin parce que les étudiants de *GSÜ*, élites de la nation, sont susceptibles de travailler dans d'autres pays, à de hauts postes, d'être en contact avec de nombreuses personnes étrangères, et donc auront à s'adapter à des milieux, des cultures, des langues variés. S'ils peuvent réinvestir ces capacités d'apprentissage dans d'autres disciplines ou d'autres langues tout au long de leur vie, ils seront donc mieux armés à s'intégrer, à être de véritables citoyens du monde.

A ce stade, l'ingénierie pédagogique doit permettre d'allier autant que faire se peut ces objectifs précités aux contraintes d'un cadre institutionnel. Ce fut le cas à Galatasaray où par exemple le temps d'apprentissage en présentiel imposé reste

conséquent. Le nouveau dispositif mis en place devait donner les moyens aux apprenants de devenir autonomes en offrant des moyens nécessaires pour leur permettre d'apprendre sans se faire enseigner. Se fixant le double objectif d'apprendre une langue et de développer la compétence d'apprentissage, il intégrera trois composantes : une formation « apprendre à apprendre », des ressources appropriées, un suivi par des conseillers/tuteurs.

Une nouvelle schématisation de l'apprentissage reposant sur l'idée que l'autonomie est un objectif d'apprentissage et non un pré-requis, a redéfini les lieux avec l'ouverture d'un centre d'auto-apprentissage, a complété les outils avec la création d'une plateforme Moodle, a réorganisé les ressources pour qu'un travail puisse être fait en autonomie.

L'élément central qui assure la cohérence à l'ensemble des acteurs/ressources est le curriculum qui présente une progression des objectifs tant linguistiques que méthodologiques à acquérir. La classe devient le lieu où l'on explicite les objectifs d'apprentissage, les activités, les contenus, où l'on travaille en petits groupes, mais surtout où l'on consacre du temps à des activités concernant la prise de conscience de la langue et la prise de conscience de l'apprentissage. Cette condition passe aussi par l'adoption d'une pédagogie active qui met l'accent sur la réalisation de tâches, de projets, faisant référence à la « perspective actionnelle » du CECR dans laquelle l'apprenant est avant tout considéré comme un acteur social qui doit accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donné. Cette pédagogie active s'accompagne d'une pratique réflexive soutenue, propice à la prise de conscience des démarches d'apprentissage adoptées en regard avec les objectifs fixés, les échéances à respecter et les diverses contraintes avec lesquelles négocier. La classe est aussi le lieu de l'expression orale collective.

Un centre d'auto-apprentissage permet à l'apprenant de mettre en pratique les compétences explicitées en classe quelle soient linguistiques (s'entraîner sur la langue) ou méthodologiques (savoir se prescrire un objectif, trouver une activité, s'auto-évaluer, soit mettre en pratique les compétences d'apprentissage). Ce centre comprend des ressources disponibles pour travailler la langue ainsi que des documents de soutien qui accompagnent les ressources. Ces documents de soutien renforcent le cadre méthodologique permettant à l'apprenant de mieux se repérer dans les décisions qu'il doit prendre. La ressource est également humaine puisque des conseillers sont là en permanence pour aider l'apprenant dans ses tâches notamment réflexives ou pour faire de la production orale individualisée. Gremmo (2005) précise que :

l'action du conseiller face à l'apprenant se situe à 3 niveaux : un apport conceptuel pour développer la culture langagière et la culture d'apprentissage de l'apprenant,

un apport méthodologique en présentant des documents de travail, en suggérant des activités que l'apprenant peut ensuite expérimenter, en proposant des éléments de programme, un soutien psychologique car il assiste l'apprentissage, il objective les difficultés et les réussites.

Ainsi mieux formé, mieux armé pour apprendre, l'étudiant de *GSÜ* peut se prescrire des activités et s'auto-évaluer à des fins d'apprentissage du français disciplinaire. La condition *sine qua non* est que le besoin en langue disciplinaire soit ressenti, en d'autres termes que la langue française consolide son statut de langue d'enseignement conformément à l'accord bilatéral.

2. Les TICE à *GSÜ* : une évolution permanente au service de l'autonomisation des apprenants

Fort de notre spécificité pédagogique développée dans la partie précédente, les TICE représentent à *GSÜ* un véritable levier d'éclatement des notions d'espace et de temps au sein de notre système d'apprentissage. Le choix de délocaliser les lieux d'apprentissage via la plateforme Moodle et les TICE a été fait pour soutenir la francophonie dans la totalité de l'institution : elle permet d'envisager des actes d'apprentissage tout au long du cursus de *lisans* pour maintenir le niveau de français général des étudiants par le large spectre de ressources qu'elles proposent et l'échange entre apprenants qu'elles permettent, comme nous le verrons dans cette partie.

A ce stade, il est important de rappeler la place de notre CAA qui a au préalable initié cet éclatement en permettant de sortir du cadre traditionnel de la classe et en se concentrant sur le savoir-apprendre. C'est parce que le dispositif repose sur le fait que l'autonomisation est un objectif d'apprentissage et non un pré-requis que les TICE peuvent jouer chez nous également un rôle primordial dans le maintien de la francophonie. En pleine crise et face à une diminution constante du budget du MAE et son implication toujours en baisse, l'autonomisation insufflée en classe préparatoire et relayée par les TICE permet de pallier cette diminution, œuvrant de cette manière pour la survie de la francophonie.

Les TICE à *GSÜ* se distinguent en deux parties : une partie plateforme Moodle mise en place à la rentrée 2008 et un réseau social complémentaire à la plateforme Moodle introduit en septembre 2012.

2.1. La plateforme Moodle

Une plateforme en ligne existait déjà depuis un certain nombre d'années dans une seule faculté : la FIT (faculté d'ingénierie et de technologie). Peu interactive, elle

permettait simplement de trouver des corrigés ou des exercices et n'était utilisée que par les enseignants français avec leurs étudiants de 1ère et 2ème années.

Suite à un changement de serveur, l'enseignant-chercheur en informatique Vincent Labatut a proposé plusieurs plateformes répondant à nos besoins. Une réflexion sur les besoins de l'équipe de FLE avait été initiée par une enseignante de FLE depuis 2006, cette dernière proposait ensuite la mise en place d'un nouveau dispositif pendant l'année scolaire 2007-2008 dans le cadre de son Master TICE suivi au Mans. C'est finalement Moodle qui a été choisi pour la rentrée 2008. En effet Moodle ne nécessitait pas de compétences particulières et constituait ainsi un outil simple aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants. Nous utilisons actuellement la version 2.5 de Moodle administrée par l'enseignant de FLE Olcay Kunal et l'enseignant-chercheur en informatique Vincent Labatut.

2.1.1. Constats, besoins et objectifs

Pour l'enseignement du FLE, la plateforme Moodle concerne aussi bien les étudiants en classe préparatoire que ceux en 1ère année de *lisans* dans les Facultés. La classe préparatoire à *GSU* se décompose en 24 heures d'enseignement hebdomadaires sur un an, dont 2 heures au CAA en classe entière et 4 heures en demi-groupe pour lesquelles la moitié des étudiants étudie au CAA pendant que l'autre moitié reste en classe. Au sujet des étudiants de 1ère année de *lisans* (*lisans 1*), il existe 4 heures de FLE en première année de Faculté ainsi que 2 heures de méthodologie dans certains départements, avec pour objectif le niveau B2 à la fin de l'année scolaire.

La question de départ que s'est posée la coordination en 2006 était la suivante: Quels facteurs limitent le développement de l'autonomie ?

Selon le rapport d'activités réalisé dans le cadre du Master 2 Didactique du FLE et TICE au sein de l'Université du Maine par une enseignante de FLE, voici les constats effectués lors de sa phase de réflexion (Pelletier, 2007) : un CAA surchargé; un curriculum lourd avec trop d'objectifs à faire en classe ce qui donnait une impression de manque de temps; des activités de groupe et une pédagogie différenciée pas toujours adaptées pour être réalisées au CAA; peu de temps en classe pour développer la méthodologie d'apprentissage de l'étudiant du comment apprendre à apprendre, fondamentale à l'acquisition de l'autonomie. Face à ce frein majeur que constituait le manque de temps et d'espace, les besoins suivants émergeaient définissant ainsi les objectifs de la future plateforme: développer la méthodologie de travail, créer un espace de communication en ligne inter et intraclasse, créer un espace de partage de ressources entre enseignants, approfondir ou préparer un objectif du curriculum grâce à des activités en ligne, soutenir le travail collaboratif et la pédagogie de projet, proposer un large panel de ressources aux étudiants afin d'alléger les pratiques de

classe et de les responsabiliser dans le choix de la ressource selon leur besoin.

En résumé, permettre aux étudiants de développer leur autonomie grâce à une plateforme en ligne, afin d'alléger le système d'enseignement entièrement en présentiel vers un système hybride de présentiel enrichi de pratiques pédagogiques à distance. Citons Mangenot⁸ : *Un des présupposés sur lequel se fonde l'intérêt pour les situations de Communication Pédagogique Médiatisée par Ordinateur (CPMO) est que le véritable apport d'internet à la formation tient essentiellement à sa dimension horizontale (échanges, mutualisation, réseaux sociaux, communautés de pratiques, etc.).*

2.1.2. Pratiques pédagogiques

Rappelons que cette plateforme Moodle s'adresse principalement aux classes préparatoires (environ 320 étudiants) ainsi qu'aux 1ères années de *lisans* (environ 280 étudiants) concernant les cours de FLE. Quelques enseignants l'utilisent également au sein de leur département dans leur spécialité, en particulier pour l'informatique et l'ingénierie.

En termes d'utilisateurs sur Moodle, ce sont les classes préparatoires qui demeurent les plus présentes avec 9 cours, un nombre plus important par rapport à ceux présents dans chaque faculté. A l'exception d'un cours 'annales d'examen' destiné à archiver tous les examens des classes préparatoires, il existe 8 cours Moodle correspondant aux 8 modules de notre curriculum : module 1 se présenter, module 2 demander des informations.

Chaque cours/module se découpe de la manière suivante: le titre du module (et de l'éventuelle unité) renvoyant vers le curriculum et les objectifs du module, une partie projet/tâches dans laquelle se trouve le descriptif du projet du module, ainsi que des tâches à réaliser; des modèles de projets d'étudiant et des écritures collaboratives, un espace méthodologie consacré aux méthodes d'apprentissage des étudiants avec notamment des fiches outil (comment utiliser un dictionnaire, un Bescherelle, comment étudier un temps seul ...), toute une partie de ressources spécifiques renvoyant vers des activités précises. Celles-ci sont découpées en compétences, conformément à l'organisation présente au CAA : écouter, lire, écrire, grammaire et vocabulaire, des blocs contenant des ressources génériques proposent des documents authentiques du type rfi.fr pour satisfaire les objectifs du curriculum (par exemple travailler le JT ou la revue de presse).

L'apprenant se trouve placé au cœur de l'apprentissage, face à un choix de ressources important, regroupées par compétence selon le découpage du CAA. Au départ quelque peu perdu, l'étudiant est responsabilisé afin de trouver la ressource correspondant à ses besoins selon ses difficultés personnelles. Dans ce but des entretiens-conseils sont

effectués au CAA.

Les ressources sont également utilisées en qualité de prolongement ou bien de préparation de cours. Il peut s'agir d'un simple devoir et d'une activité d'approfondissement, ou bien de ressources à travailler avant le cours. Fortes d'une place importante dans notre curriculum, les méthodes d'apprentissage sont sans cesse abordées par l'intermédiaire de fiches outils présentes sous format papier au CAA et en version numérique sur la plateforme Moodle dans la partie méthodologie. L'étudiant sera par exemple capable d'étudier un temps de conjugaison seul, de travailler en autonomie la CO ou la CE. Enfin, l'auto-évaluation joue un rôle important notamment à travers les projets. Ces derniers proposent un portofolio méthodologique, linguistique, véritable élément diagnostique des objectifs à acquérir à chaque étape du projet.

La plupart des projets sont pratiqués principalement en présentiel sans le support de la plateforme, mais la modélisation est à l'honneur. En effet les meilleures productions d'étudiants sont postées en tête du cours dans la partie projet/tâche. Il s'agit par exemple de campagnes de sensibilisation, de journaux télévisés, d'exposés, de sorties culturelles. Un projet collaboratif totalement à distance est mis en place chaque année, à savoir une mutualisation d'histoires au passé pendant les vacances inter semestrielles. Ce projet suscite une émulation entre les classes préparatoires participantes qui doivent donner leur opinion après lecture d'autres productions (sur les forums), l'histoire la plus appréciée gagne un prix. Excepté lors de son lancement, le projet est totalement réalisé à distance, et permet de reprendre les objectifs des modules précédents tout en introduisant le module suivant sur les textes littéraires.

Les wikis sont également fréquents dans les modules, il s'agit parfois d'une mutualisation des écrits seulement au sein de la classe, parfois interclasses. Ce partage de productions écrites fidèles aux objectifs de notre curriculum est suivi par une hétéro correction réalisée par des étudiants d'autres classes ou bien par des redoublants d'un même groupe classe. L'auto correction est également utilisée suite à des commentaires de l'enseignant-tuteur.

Lors de la première phase de notre plateforme Moodle, les forums servaient à une interaction entre enseignants et apprenants, ou bien entre apprenants. Avec notre actuel Moodle, les forums ont laissé place à une interaction sur le réseau social. Les enseignants peuvent toujours envoyer un email à leur groupe classe, la gestion de ce dernier étant seulement sous la maîtrise de l'administrateur de la plateforme. Enfin, l'espace enseignant utilisait un forum dans le but de partager des ressources. A l'heure actuelle, cet aspect a été transféré sur le réseau social.

Plusieurs facultés utilisent la plateforme Moodle, en particulier dans la faculté d'ingénierie (FIT) et le département d'informatique où enseigne l'enseignant-chercheur

Vincent Labatut, coadministrateur de la plateforme. Mais elle est également le support d'un projet collaboratif interuniversitaire. Dans les deux cas, on assiste à un approfondissement de la pédagogie de projet dans une dynamique collaborative. Nous ne développerons ici qu'un exemple : le Projet « Marché, entreprise et écologie », un exemple interuniversitaire.

Le dispositif de *GSÜ* par sa plateforme Moodle a permis la concrétisation d'un projet soutenu par l'AUF Beco et intitulé « Utilisations du français langue véhiculaire dans les interactions plurilingues en ligne des étudiants non spécialistes du français ». Il réunit 4 universités de la zone Europe centrale et orientale : l'Université Ovidius de Constanta, l'Université de Sciences Economiques de Sankt Petersburg, l'Université de Sofia et *GSÜ* confrontées au même cadre d'enseignement du français où *les apprentissages linguistiques prennent place à côté des apprentissages fondamentaux dans les disciplines de spécialité et qui mènent nécessairement à la constitution de répertoires linguistiques plurilingues.* (Vlad, Tamas, 2012).

a) 1^{ère} phase de recherche :

Intéressées par des problématiques similaires, ces quatre équipes d'enseignants ont cherché à comprendre l'usage du français et des autres langues véhiculaires dans la communication alloglotte en ligne des étudiants non-spécialistes du français afin d'optimiser la formation en langues de ce public d'étudiants qui connaît une expansion et des besoins grandissants dans la région de l'ECO.

Une première phase d'analyse de l'usage du français s'est faite à partir de clavardages et a permis d'une part de définir un certain nombre de besoins linguistiques sur lesquels s'appuyer pour la phase de didactisation et d'autre part d'évaluer si la CMO était un support qui pouvait soutenir cet apprentissage et motiver les apprenants de ces quatre pays. Les conclusions nous permettent de dire que si la CMO peut assurer un lien social dans le cas des formations tout à distance, il est indispensable qu'elle supporte une pédagogie collaborative impliquant une production finale commune (et non seulement coopérative) pour « renforcer ce sentiment de cohésion de groupe et ce besoin partagé de l'autre » (Emorine, Süer, 2012).

Dès lors des principes communs seront arrêtés qui renouvellent le cadre :

Nous nous situons donc là dans un cadre autonomisant, où l'encadrement, le tutorat doit laisser une large place à l'initiative de l'étudiant, comme source de liberté/motivation et de créativité dans la réalisation de la tâche. La tâche ne doit pas être trop précise au risque d'avoir des actions limitées à l'application de consignes. (Chitour, Pelletier, 2012)

Des thématiques motivantes liées à l'environnement sont retenues, et une tâche le plus possible ancrée dans le réel fournira un élément déterminant pour la motivation des étudiants et donc un facteur de réussite. Enfin, multiplier la variété des outils de communication permet de s'adapter aux différentes phases de production, alternant le synchrone et asynchrone.

b) 2^{ème} phase de didactisation

La réalisation du projet profitera donc de l'expertise de *GSÚ* qui mettra à disposition un « cours » sur la plateforme Moodle appelé « Marché, entreprise et écologie ». La finalité du projet y est exposée :

« Vous allez concevoir une plaquette de présentation d'une entreprise étrangère travaillant dans le domaine de l'écologie ou ayant des principes de développement basés sur des considérations écologiques, dans le but d'assurer sa promotion dans votre pays. »

Si la finalité peut sembler individuelle, chaque étape balisée requiert un travail collaboratif : rechercher des informations, s'entraider, négocier la définition des termes et les critères qui caractérisent une entreprise/un marché à caractère écologique.

« Le but essentiel est donc, par le biais de cette brochure, de montrer que vous êtes capables de *comprendre des informations sur une entreprise étrangère* qui vous ont été fournies par un étudiant étranger, de *résumer ces informations et de sélectionner les informations* les plus pertinentes afin de *réaliser une brochure de présentation de l'entreprise* qui intéresse vos interlocuteurs sur le marché local. »

Sont présentées les différentes étapes et les outils mis à disposition des étudiants pour soutenir ces négociations : chat, forum, wiki, liens vers des ressources internet.

Etape 1 : Définir les notions de Marché écologique, d'entreprise «écolo»

Etape 2 : Présenter le marché «écolo» d'un pays étranger

Etape 3 : Présenter une entreprise étrangère «écolo»

Etape 4 : Construire son argumentation pour élaborer une brochure de présentation d'une entreprise étrangère «écolo»

Des fiches méthodologiques (« comment prendre des notes »...) aident les apprenants dans l'avancée de leur travail en guidant leur réflexion. Par exemple la fiche outil « comment faire une analyse de marché » ne donne pas une liste de critères pouvant caractériser un marché mais propose une liste de thématiques de réflexion à débattre entre apprenants. Les grilles d'évaluations proposées peuvent être utilisées en auto-évaluation car rédigées en savoir-faire comme en évaluation intégrée au cours de français disciplinaire.

2.2. Un réseau social complémentaire à Moodle

De 2008 à 2011, l'impact de la pédagogie traditionnelle de Moodle sur notre spécificité pédagogique centrée sur l'autonomie a eu une faible influence. En effet, l'enseignement s'effectue principalement en présentiel, et l'enrichissement de pratique à distance selon le système hybride⁹ se contentait de la simple plateforme Moodle. De plus, cette pédagogie traditionnelle de Moodle, au service du savoir de l'enseignant, était compensée par une véritable réflexion méthodologique autour des pratiques d'apprentissage de l'apprenant.

Peu à peu, les limites de l'unilatéralité de Moodle se faisaient sentir. Afin de compléter cette plateforme Moodle, nous avons fait appel à notre Université partenaire de Bordeaux 3 dans le but de faire venir un stagiaire suite à la demande initiale d'un enseignant FLE et de sa coordination. Avec une première stagiaire Marion Gonzales de février 2012 à juin 2012, un premier réseau social était lancé à la rentrée 2013 en phase de test pendant toute l'année scolaire (www.francaisatgsu.gsu.edu.tr). Dans la continuité, un deuxième stagiaire de Bordeaux 3 Damien Molitor est venu effectuer son stage de Master 2 de février à juin 2013. Dans le cadre de son stage, un nouveau produit était proposé en phase de test dans le test (avril à juin) puis validé par l'équipe enseignante testeuse. Ce deuxième réseau social est actuellement utilisé au sein de l'Université Galatasaray depuis la rentrée scolaire 2013 (www.francaisagsu.gsu.edu.tr).

2.2.1. Constats, besoins et objectifs

En 2011, nous avons effectué la demande initiale suivante auprès de Bordeaux 3 «Créer un blog WordPress 'Le Français à GSÚ' en complément de la plateforme Moodle, comportant : un login identique Moodle/Blog, une barre de menu personnalisée au profil de la personne qui se connecte (mes cours, mes groupes, etc.), un espace multimédia, un espace enseignants, une visibilité des profils des étudiants, une page personnelle pour chaque utilisateur de type « mur » comme sur Facebook avec le plugin BuddyPress.» (Gonzales, 2012)

Cette demande partait de plusieurs constats :

1. la plateforme Moodle constitue un espace fermé accessible simplement aux étudiants de Galatasaray et renferme sa communauté sur elle-même ;
2. la plateforme Moodle ne favorise pas les interactions entre professeurs et étudiants ni celles entre professeurs ou entre étudiants au profit de Facebook ;
3. Moodle par sa structure conforte une pédagogie traditionnelle où tout passe en amont par l'enseignant, où les étudiants ne peuvent prendre la main ;
4. la plateforme Moodle est saturée en termes de serveur et d'espace, ce qui conduit à limiter le dépôt de fichiers multimédias ;

5. les étudiants ne trouvent pas sur la plateforme l'interactivité nécessaire au tutorat et préfèrent parfois utiliser le CAA pour le travail en autonomie ;
6. la pédagogie collaborative, envieuse de se développer, n'a pas de support adapté ;
7. l'ergonomie et l'interface de Moodle semblent désuets à l'heure du web 2.0 ;
8. l'usage du français doit être favorisé en *lisans* où l'enseignement disciplinaire est malheureusement de moins en moins dispensé en français.

Afin de répondre aux nouvelles orientations pédagogiques destinées à appuyer l'autonomisation, l'interaction, la collaboration et l'ouverture, de nouveaux besoins émergeaient. Ces derniers associés aux enquêtes effectuées auprès des enseignants de FLE et des étudiants permettaient de définir les objectifs de notre future plateforme Moodle + réseau social:

1. *externalisation*: créer une ouverture au monde pour permettre à nos étudiants de communiquer avec d'autres apprenants de même niveau, ceci grâce à des profils visibles au monde entier ;
2. améliorer la *visibilité générale* afin de disposer d'une vitrine de tout ce qui se passe à l'université dans le domaine de la francophonie et du FLE, de pair avec des cours personnalisés ;
3. développer la *dynamique interactive* notamment sous forme multimédia entre professeurs, entre étudiants, et le relationnel apprenant-professeur ;
4. développer la *pédagogie collaborative* en utilisant la flexibilité du groupe au service des projets, tout en réservant l'accès aux cours mis en ligne sur Moodle à un usage interne ;
5. disposer d'un espace complémentaire à Moodle pour intégrer du contenu multimédia.

2.2.2. Une spécificité technique

Sur le plan technique, notre produit est donc le fruit d'une combinaison de la plateforme Moodle et d'un réseau social. Le réseau social est supporté par le CMS Joomla. Il s'agissait dans un premier temps de Jomsocial, puis nous avons décidé de passer à Jomwall suite à une enquête de satisfaction menée par le stagiaire de Bordeaux 3 auprès des étudiants et des enseignants en mars 2013 (Molitor, 2013).

Le pont entre les deux est réalisé par Joomla, un logiciel permettant de faire le lien entre Moodle et le CMS Joomla. De cette manière l'identification unique est de rigueur, l'étudiant ne doit pas se connecter deux fois (sur le réseau puis dans un cours Moodle) mais une seule fois sur la page d'accueil. Grâce à Joomla, les mêmes cours Moodle sont intégrés sur le réseau sans aucun changement.

A l'heure actuelle, nous sommes la seule université francophone au monde à avoir mis en place un tel système et à notre connaissance aucun autre établissement à visée éducative n'a recours à cette combinaison. Toujours en phase de test jusqu'aux vacances inter semestrielles de février 2014, nous sommes confrontés à quelques bogues (linguistiques et graphiques) et parfois un problème de lenteur (maintenant résolu) qui avait quelque peu découragé notre partenaire en Corée du Sud.

2.2.3. Pratiques pédagogiques

Rappelons que le réseau social s'adresse quasi uniquement aux classes préparatoires, soit environ 320 étudiants. A la rentrée 2013, il s'agit de la deuxième vague d'inscription d'étudiants en classe préparatoire, ce qui représente une base de données de presque 700 étudiants à Galatasaray, auxquels nous pouvons ajouter environ 300 étudiants issus d'universités partenaires, soit au total 1000 étudiants et enseignants inscrits sur notre réseau.

Externalisation

La première plateforme Moodle était un espace clos, où aucune personne extérieure ne pouvait intervenir directement, ni entrer en contact avec les membres. L'idée germa de rendre les profils des étudiants visibles au monde entier et d'ouvrir notre plateforme à toute personne à travers le monde. Ce désir d'externalisation a été le point de départ de la piste complémentaire à Moodle, en particulier dans le but de réaliser le premier projet de notre module 1 où les étudiants doivent trouver un correspondant francophone avec lequel une communication s'établit selon plusieurs étapes.

1. L'étudiant se présente sur le réseau et paramètre son profil.
2. Il cherche un correspondant et chatte avec lui.
3. L'étudiant turc sauvegarde l'historique du chat et le dépose dans son groupe classe sur le réseau.
4. Sur un wiki collectif (Moodle) commun à l'ensemble des classes préparatoires, tous les étudiants présentent leur correspondant avant une hétéro correction puis une auto correction.

Le même processus s'applique ensuite concernant la suite du projet et la présentation du cadre de vie du correspondant selon la prochaine étape du descriptif du projet du module 1. A l'heure actuelle, des Coréens de l'Université Goryo de Séoul, des Moldaves de l'Université pédagogique de Chisinau et des étudiants chinois de l'université normale de Pékin sont membres de notre réseau social. Ils participent aux projets collaboratifs et alimentent la dynamique interactionnelle. Et seront rejoints par les étudiants bulgares, roumains et russes dans le cadre du projet interuniversitaire soutenu par l'AUF.

Une pédagogie autonomisante

La pédagogie traditionnelle de Moodle, dans laquelle tout part de l'enseignant, est désormais complétée par un développement de l'autonomisation via notre réseau social. Dorénavant, les étudiants peuvent créer des groupes et partager toute sorte de ressource avec tout le monde, pour leurs 'amis', ou bien seulement dans le groupe concerné. Cela permet également de mieux responsabiliser les étudiants. En début d'année par exemple, les redoublants s'occupent de créer, paramétrer le groupe classe et inviter tous les étudiants à devenir membre du même espace de travail.

Nous assistons ici à une inversion de la pédagogie classique de l'enseignant vers l'étudiant. Désormais, l'apprenant est placé au cœur de l'apprentissage, et l'enseignant devient plus un tuteur qui oriente les tâches et projets des étudiants par le biais des différentes fonctionnalités du réseau social : annonces sur le mur d'accueil, commentaires, messages privés, évènements.

Une pédagogie collaborative

En termes de collaboration, le réseau social a permis une contribution directe de l'étudiant sans intervention enseignante. Les apprenants sont ainsi accompagnés dans leurs projets ou tâches de manière asynchrone et à distance.

Le premier projet relatif au correspondant présenté plus haut illustre ceci et permet également de travailler transversalement sur le réseau dans le groupe classe et sur Moodle par l'intermédiaire de l'écriture collaborative du wiki. Des liens créent des ponts entre les deux outils (réseau et Moodle) en amenant par exemple vers les contenus Moodle via le groupe classe. Le calendrier 'Joomdle' sert également de pont grâce à la visualisation sur la page d'accueil des évènements Moodle. Un simple clic sur le calendrier permet ainsi d'accéder directement par exemple au devoir à rendre (dépôt de devoir).

Les projets des modules 4 et 6 relatifs à la sortie culturelle et la campagne de sensibilisation s'inscrivent également dans le cadre d'une collaboration inter classes préparatoires. Plusieurs étapes sont fixées correspondant à plusieurs tâches : définition des groupes de travail et des rôles de chacun, remise tutorée en plusieurs fois des devoirs (brochures, vidéos...) et vote du meilleur projet grâce à la fonction «j'aime».

Une mutualisation multimédia de productions s'est mise en place de manière interuniversitaire avec notre partenaire coréen. Chaque étudiant ou groupe d'étudiant postait une recette de cuisine vidéo ou bien un fait divers local dans un groupe distinct prévu à cet effet. De cette manière nous mutualisons des recettes turquo-coréennes et des faits divers turquo-coréens. Dans un deuxième temps, les productions coréennes étaient exploitées en classe en compréhension orale (recettes) ou bien en

compréhension écrite (faits divers) puis en production orale. Cette production orale pouvait dans un dernier temps être commentée par les étudiants sur le mur à la suite de la recette ou du fait divers.

Enfin, un scénario collaboratif interclasse sur les débats a été mis en place cette année (Molitor, 2013) pour le module 8. Le projet de ce dernier module de l'année scolaire représente un exposé structuré sur un thème précis, notre scénario collaboratif complémentaire permet aux apprenants de travailler sur des thèmes différents de l'exposé selon plusieurs étapes : mutualisation d'avis ; recherche et reformulation d'arguments ; mutualisation d'arguments ; réaliser le film d'un débat à partir des arguments d'autres groupes ; présenter, approfondir et évaluer le débat dans la classe.

Une dynamique interactive

L'interactivité peu présente dans la plateforme traditionnelle Moodle constitue maintenant un élément fondamental de notre système d'apprentissage. Nous connaissons bien les potentialités de la CMO (communication médiatisée par ordinateur) pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Deux aspects de 'notre CMO' se distinguent :

- *synchrone* : tous les membres du réseau peuvent chatter avec une seule personne ou bien en chat groupé. L'historique du chat peut ensuite être consulté et servir à une remédiation éventuelle, en classe ou individuellement;

- *asynchrone* : les membres du réseau peuvent communiquer sur le groupe du mur d'accueil ou bien sur le mur d'un groupe en particulier. Ce groupe peut être un groupe privé, donc accessible seulement aux personnes invitées par le créateur du groupe, ou bien un groupe public ouvert à tous et visible sur le mur d'accueil du site. Il est également possible d'envoyer des messages privés qui ne seront visibles qu'au destinataire.

Concernant le partage de ressources, il est possible de partager sur le mur d'accueil ou du groupe des vidéos, des mp3, des images, des fichiers ou bien des fichiers jing (capture d'écran ou tutoriel vidéo). Dans le groupe enseignant par exemple, les professeurs partagent des ressources ponctuelles, didactisées ou non, des vidéos d'actualité, des liens vers des sites web, etc. Un partage de ressources pédagogiques diversifiées dans leur forme et dans les modes d'apprentissage qui dans un deuxième temps sont didactisées pour devenir des fiches classes officielles Galatasaray sous un format standard.

3. Bilan et perspectives

3.1. Bilan

Si l'on se réfère aux objectifs de départ, le premier objectif atteint demeure l'amélioration de la visibilité générale. Un menu rapide permet d'accéder facilement aux

différentes rubriques et aux cours Moodle. Une *visibilité accrocheuse* certes mais toute une série de petits bogues demeurent que nous espérons régler avant la fin de notre phase test en janvier 2014. Le domaine technique assez lourd rend notre innovation quelque peu chronophage.

L'*externalisation* fonctionne bien à l'heure actuelle. Sont présents également des Coréens de l'Université Goryo de Séoul, des Moldaves de l'Université pédagogique de Chisinau, des étudiants chinois de l'université normale de Pékin et bientôt les universités engagées dans le projet « marché, entreprise et écologie » avec l'AUF. Cependant, les petits soucis techniques ont parfois découragé certains de nos partenaires, provoquant des conséquences malheureuses dans le domaine pédagogique.

En ce qui concerne la *dynamique participative*, le réseau social a incontestablement apporté beaucoup, transformant les étudiants en véritable acteurs de la CMO. Le contenu multimédia est totalement intégré au nouveau produit, dans ce sens pleinement adapté aux nouvelles technologies dans lesquelles baignent les jeunes apprenants.

Sur le plan *collaboratif*, la flexibilité des groupes nous a facilité le tutorat des projets et diverses tâches avec une éventuelle reprise en classe pour évaluation ou approfondissement. Dans le cadre de notre collaboration avec Bordeaux 3, nous réfléchissons actuellement à plus travailler de manière transversale à la fois sur Moodle et le réseau, afin d'optimiser nos outils dans le domaine collaboratif.

Cette innovation, pourtant soutenue par des étudiants de Master2 a été chronophage pour l'équipe des enseignants FLE de GSU particulièrement impliqués puisque nous n'avons pas bénéficié de moyens supplémentaires pour son développement. De plus, de par son caractère innovant, nous n'avons pas pu profiter d'économie d'échelle, de partage d'expérience dans la communauté des dispositifs universitaires hybrides d'apprentissage des langues.

Enfin, nous souffrons toujours de l'absence de caractère officiel de notre outil TICE au sein de l'université Galatasaray. Notre *reconnaissance institutionnelle* interne est indispensable avant d'apparaître sur la scène internationale pour échanger tant pédagogiquement que techniquement.

3.2. Perspectives

Après une première année scolaire de test 2012-2013, nous effectuons une dernière phase de test jusqu'en janvier 2014. En décembre 2013 juste avant la fin du semestre, une *enquête de satisfaction* sera réalisée auprès des enseignants et des étudiants. L'objectif de cette enquête est triple : sonder les pratiques, valider le nouvel outil et

mutualiser des propositions d'améliorations. En fonction du résultat, nous planifions pendant les vacances inter semestrielles de *fusionner* l'ancienne plateforme Moodle (encore utilisée par les 2èmes, 3èmes et 4èmes années dans les départements) au sein de notre nouveau produit Moodle + réseau social (Jomwall).

Dans le domaine pédagogique, notre collaboration avec d'autres universités (Constanta, Sofia, Saint Petersburg, AUF et Bordeaux 3) devrait nous permettre de gagner en transversalité sur le plan collaboratif dans le but d'optimiser l'utilisation combinée de nos deux outils Moodle + réseau social.

Enfin, il est prévu avec le soutien du recteur adjoint français de l'Université Galatasaray, Jean-Jacques Paul, et l'aide de Christophe Paoli, enseignant-chercheur en informatique, d'œuvrer vers une reconnaissance institutionnelle locale et internationale pour la rentrée scolaire 2014.

4. Conclusion

Ainsi avons-nous tenté de démontrer que l'introduction des TICE, dans leur aspect novateur, avait permis de soutenir une ligne pédagogique mettant au cœur de son dispositif l'apprenant. Les TICE ne sont qu'un outil, pas une fin en soi. Elles offrent un cadre motivant à l'apprentissage car elles reposent sur des usages intrinsèquement maîtrisés par les utilisateurs, impliquant l'apprenant en le responsabilisant et en lui donnant les « rôles ». Le dispositif technique dessert une finalité qui doit être claire, et peut dans ce cadre être un formidable levier.

La visée n'est pas ici « l'industrialisation » d'une formation, mais bien l'adaptation à un cadre précis d'une institution universitaire, dans un contexte qui lui est propre. Cette adaptation implique de nouvelles fonctions d'ingénierie pédagogique, de veille technologique et de tutorat, certes coûteuses en temps, mais qu'il serait possible de mutualiser. Elle demande une permanente évolution face aux mutations technologiques de la société, aux besoins du contexte institutionnel de l'établissement.

Le succès du dispositif pédagogique dans son ensemble appuyé par les TICE réside alors dans le soutien institutionnel que l'établissement peut lui fournir en réaffirmant le statut de la langue comme langue d'enseignement qui lui-même induira le besoin d'apprentissage tout au long du cursus universitaire.

Bibliographie

- Albero, B., 2000. *L'autoformation en contexte institutionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Albero, B. 2002. L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages». In : *Les TIC au cœur*

de l'enseignement à distance, Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, organisée par le Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII, Coll. Actes Huit, pp. 139-159. Consultable en ligne : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270/> (dernière consultation le 1^{er} octobre 2013).

Chitour, M., Pelletier, F. 2012. « Le chat : révélateur de besoins et « remédiateur » pour les étudiants des filières francophones de spécialité ». *Synergies Roumanie*, n° 7, pp. 29-50. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Roumanie7/chitour.pdf>. (dernière consultation le 1^{er} octobre 2013).

Emorine, M., Süer, D. 2012. « Utilisation de la langue de spécialité dans le cadre d'échanges informels avec contraintes entre étudiants en français langue étrangère ». *Synergies Roumanie*, n° 7, pp. 105-118.

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Roumanie7/chitour.pdf>. (dernière consultation le 1^{er} octobre 2013).

Gonzales, M. 2012. *De la communauté en présentiel à la communauté en ligne : problématiques et réflexions pédagogiques sur la création du réseau social de FLE à l'université Galatasaray*. Université Bordeaux 3: mémoire professionnel du Master Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde et Ingénierie Linguistique.

Molitor, D. 2013. *Moodle dans un réseau social : paradoxe et réconciliation*. Université Bordeaux 3: mémoire professionnel du Master Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde et Ingénierie Linguistique.

Mangenot, F. 2008. « Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication ». *Lingua e nuova didattica 3 Bologna*, n°18-19-20, pp. 78-88.

Mangenot, F. 2003. « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance ». *Alsic*, vol. 6, n° 1. <http://alsic.revues.org/2167>. (dernière consultation le 7 octobre 2012).

Pelletier, F. 2009. *Moodle à GSÜ : un outil au service de plusieurs usages*. Université du Maine: mémoire professionnel FLE du Master Politiques linguistiques et environnements informatiques.

Vlad, M., Tamas, C. 2012. « Construire un projet de recherche à l'échelle internationale : du protocole vers les représentations des acteurs, 2012 ». *Synergies Roumanie*, n° 7, pp. 15-27. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Roumanie7/vlad.pdf>. (dernière consultation le 1^{er} octobre 2013).

Notes

1. Extrait du site de GSÜ.
2. La *lisans* se fait en 4 ans en Turquie.
3. Système Universitaire Anatolien d'Enseignement ouvert-libre-disponible <http://www.aof.anadolu.edu.tr/eogrenme.htm>(dernière consultation le 1^{er} octobre 2013).
4. Portail de la plateforme de l'e-enseignement du Système Anatolien d'enseignement ouvert: <http://eogrenme.anadolu.edu.tr/Default.aspx>. (dernière consultation le 1^{er} octobre 2013).
5. OCDE, Perspectives des technologies de l'information de l'OCDE, 2006, p 332.
6. Pour plus de précision sur le projet FATIH, voir <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/duyuruincele.php?id=17>. (dernière consultation le 1^{er} octobre 2013).
7. KABA E., *L'Éducation Nationale Turque: Appareil idéologique d'état*, 2005.
8. Dans un article du *Français dans le monde* (n° 367)
9. Nous retenons pour dispositif hybride la définition donnée par Mangenot (2008): «toute forme d'enseignement apprentissage ne s'appuyant pas exclusivement sur les trois unités classiques de temps (l'heure de cours), de lieu (la classe) et d'acteurs (l'enseignant et les élèves) ».