

Intégration des T.I.C., développement de compétences et apprentissage collaboratif en formation universitaire : La formation des enseignants de F.L.E. à l'Université d'Athènes

Argyro Proscolli et Stélios Markantonakis

Université d'Athènes

Résumé

En 2003, dans le but d'améliorer la formation de ses diplômés -et, par extension, d'optimiser leur insertion professionnelle-, le Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes a entrepris un projet d'innovation de son Programme d'Etudes par intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans la praxis didactique. Parmi les nouveaux enseignements proposés aux étudiants en dernière année d'études, nous avons assuré deux cours semestriels complémentaires aux cours de Didactique du FLE préexistants, et assistés par *e-class*, la plate-forme d'enseignement asynchrone à distance de l'université d'Athènes. En nous appuyant sur l'évaluation de leurs productions ainsi que sur une enquête de leurs connaissances et compétences dans l'utilisation des T.I.C. à des fins didactiques, nous allons essayer d'analyser :

- le développement effectif de compétences technologiques chez nos étudiants
- l'acquisition de compétences indispensables à l'enseignant de langue, à savoir la compétence didactique, la compétence méthodologique et la compétence pédagogique
- les opportunités mais aussi les réticences de collaboration observées.

Mots-clés : formation F.L.E., T.I.C., compétences didactique, méthodologique, pédagogique et technologiques, collaboration/coopération

1. Introduction

Les efforts d'innovation du programme d'études du Département de Langue et Littérature françaises les plus récents -depuis plus d'une dizaine d'années- ont été entrepris en 2003 et sont de nature exogène : ils proviennent des actions des projets européennes qui fixaient la priorité d'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (désormais T.I.C.) dans toute action de réformation entreprise. De nouveaux modules ont ainsi vu le jour répondant à cette nécessité. Dans le cadre de cette présentation, nous focaliserons sur les enseignements associant la formation didactique à la formation technologique des étudiants - futurs enseignants de Français Langue Étrangère (FLE), à savoir deux enseignements semestriels, complémentaires aux

cours de Didactique du FLE préexistants¹ qui ont consisté en l'intégration des T.I.C. en classe de langue par et pour la conception et la réalisation de matériel didactique :

- *Exploitation pédagogique des T.I.C. en classe de langue* : initiation aux ressources multimédias et numériques existantes et modes d'intégration en classe de langue ;
- *Exploitation des T.I.C. à des fins de conception de matériel didactique pour l'enseignement du F.L.E.* : familiarisation avec des logiciels se prêtant à la création de matériel didactique (*Word, Power Point, Hot Potatoes, Questy et Ordidac*).²

La formation, dans le cadre de ces modules, est assurée par des cours en présentiel au laboratoire des T.I.C. du Département, assistés par *e-class*, la plate-forme d'enseignement à distance asynchrone (en temps différé) de notre université (<http://eclass.uoa.gr>). Le dénominateur commun de ces deux enseignements consiste en une préparation au métier d'enseignant plus complète par le développement de compétences technologiques en parallèle avec les compétences didactique, méthodologique et pédagogique. Par ailleurs, nous avons privilégié un mode de *travail collaboratif* et nous avons essayé de promouvoir la *coopération* entre les étudiants³ en encourageant le travail en groupe pour la création du devoir final d'évaluation, sans toutefois exclure la possibilité de travailler à titre individuel.⁴ Dans le premier cas, le produit final devrait correspondre soit à un projet de collaboration, soit à un scénario pédagogique, soit à une unité didactique ; dans le cas du travail individualisé, les étudiants avaient le choix entre deux activités de classe de type communicatif et une batterie d'exercices, les deux formes de matériel didactique se caractérisant d'une certaine cohérence logique (développement d'une même compétence : grammaticale, lexicale, savoir...) ou thématique.

¹ Deux enseignements obligatoires à raison de 6 h par semaine chacun, pour les deux derniers semestres du cursus universitaire :

- *Les approches méthodologiques de l'enseignement des langues étrangères*

- *Les paramètres de l'enseignement des langues étrangères.*

² Pour l'année 2007-2008, il est prévu d'intégrer aussi *NetQuiz Pro, UsinaQuiz* et *Mots entrecroisés 3*.

³ Lors de la première année inauguratrice du programme, nous avons obligé les étudiants à travailler en équipe pour la réalisation de projets collaboratifs par intégration des T.I.C. (au choix parmi un scénario pédagogique, un projet télé-collaboratif et une enquête). Nous envisagions alors d'introduire la formule du portfolio numérique ce qui ne s'est pas vu réaliser vu les restrictions de la plateforme d'enseignement à distance.

⁴ Nous tenons à souligner cette dernière composante d'autant plus que la plupart des enseignements du cursus universitaire sont de type magistral et que les travaux pratiques/dirigés prévus pour certains modules se limitent souvent à une collaboration entre enseignant et étudiants, ces derniers travaillant la plupart des fois à titre individuel.

Dans le cadre de cette intervention, nous présenterons les résultats de l'évaluation de cette expérience, ce qui nous permettrait de nous prononcer sur l'efficacité de cette formation et l'atteinte des buts fixés à savoir le développement de compétences didactiques, technologiques et de collaboration chez nos étudiants. Pour être à même de nous prononcer sur le développement de ces compétences, nous avons essayé d'opérationnaliser ces notions en retenant des indices susceptibles de les rendre observables et mesurables dans un corpus constitué du matériel didactique (produit final) créé par les étudiants tout au long de ces deux enseignements. Nous avons ainsi entrepris une première recherche consistant en l'analyse critique du produit final du travail des étudiants (répondrait-il aux exigences de la didactique actuelle des langues?), ainsi que des supports et outils utilisés (exploitation/intégration des T.I.C.) et des modes de travail adoptés (disposition au travail collaboratif/coopératif ; initiatives/efforts de collaboration/coopération, moyens de communication). Cette recherche s'est vue compléter par une enquête par questionnaire sur les représentations des étudiants pour ce qui est de ces deux modules, et des effets du travail collaboratif/coopératif plus précisément.

2. Evaluation de compétences développées par les étudiants

2.1 Compétences didactiques

La formation de nos étudiants en didactique des langues comprend, entre autres, un entraînement sur les fondements de la planification de l'enseignement⁵ et les compétences que l'apprenant/utilisateur d'une langue devrait développer (cf. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*). Selon nos hypothèses, les étudiants compétents de point de vue didactique devraient fournir des preuves de compétence méthodologique et pédagogique par l'adéquation de leurs propositions aux principes de la Didactique actuelle des langues : convenance des objectifs/compétences fixées, pertinence de la démarche (onomasiologique plutôt que sémasiologique visant au développement de l'aptitude à communiquer), de l'approche méthodologique (méthode et mode de travail : inductif/déductif, explicite/implicite, directif/interactif ; séquences/étapes, équipement et supports ; aspect logico-sémantique : cohérence et cohésion des propositions), de l'approche pédagogique (adapter la proposition au potentiel cognitif et aux intérêts du public-cible, encourageant la pédagogie du projet,

⁵ Une grille de planification leur avait été fournie.

l'apprentissage actif, la résolution des problèmes). Dans un effort de les amener à la mise en application de leurs connaissances didactiques à leur produit final, nous leur avons demandé d'établir une fiche didactique pour le matériel proposé. Ainsi leurs compétences didactiques seraient évaluées sur la base de la capacité de désignation des composantes et du contenu de leur proposition et surtout de la pertinence des applications effectuées, eu égard aux paramètres ci-dessus évoqués.

Pour ce qui est du type du matériel didactique collaboratif remis par les étudiants, nous avons reçu trois scénarios pédagogiques, deux projets télé-collaboratifs, le reste consistant en unités didactiques. Faute de temps et d'espace nous nous référerons de manière succincte aux tendances enregistrées :

Il semble que le problème majeur dans la conception et la réalisation de matériel didactique soit la cohérence des activités et des tâches proposées. Cette carence est d'autant plus importante dans le cas d'une unité didactique et d'une batterie d'exercices, et cela malgré nos directives (veiller à la cohérence des compétences visées, des traitements logico-sémantiques proposés, à la cohérence thématique dans le cas de compétences socio-culturelles ou générales). Le manque de cohérence est générateur de problèmes de clarté et de pertinence des intitulés des exercices et des activités proposées qui, par ailleurs, font preuve de manque d'imagination. Son impact est aussi évident sur les compétences technologiques, au niveau de l'organisation des fichiers et des dossiers du produit final enregistré. Si dans le cas des produits collectifs, ces déficiences peuvent être expliquées par une collaboration insuffisante, dans le cas des travaux individuels, elles ne peuvent être interprétées que comme le résultat d'une formation incomplète ou d'un refus de la part des étudiants à leur consacrer du temps pour son élaboration.

Consécutivement à la cohérence, la cohésion a souvent posé problème aux étudiants qui, par ailleurs, ont reconnu cette difficulté dans les réponses fournies au questionnaire d'évaluation des modules. Les carences de cohésion concernaient surtout les travaux collectifs pour lesquels la création d'une diapositive de navigation comportant des interliens s'est avérée indispensable : elle comportait un schéma qui permettrait au potentiel utilisateur du matériel d'avoir accès à la totalité des tâches proposées selon un parcours libre, guidé ou semi-guidé, selon une programmation de type soit linéaire soit non linéaire (voir aussi 2.2. Compétences technologiques).

La démarche adoptée est souvent de type sémasiologique dans la plupart des travaux individuels conçus sur *Word* et suit le type de programmation qu'est la linéarité.

2.2 Compétences technologiques

L'indice qui nous permettrait de juger de ces compétences est l'exploitation des divers logiciels étudiés dans le cadre de cette formation et l'intégration pertinente de leurs fonctionnalités, ainsi que l'exploitation efficace/appropriée des moteurs de recherche et d'Internet pour la quête et le recueil de ressources multimédias.

Pour ce qui est de l'exploitation des divers logiciels, nos étudiants ont systématiquement privilégié les logiciels de traitement de texte (*Word*), de présentation (*Power Point*) et le générateur d'exercices *Hot Potatoes*. Le rejet des logiciels *Ordidac* et *Questy* provient éventuellement de l'entraînement, faute de temps, insuffisant sur ces deux logiciels.

Par ailleurs, à l'exception de *Power Point* (où on retient la préoccupation d'intégration de boutons de navigation, de documents à support différent/multimedia, des effets de présentation), les étudiants se limitent aux fonctionnalités de base des logiciels utilisés (correction automatique non exploitée, non utilisation de cases à cocher qui peuvent être activées pour des items fermés ni de flèches sur *Word*, chronométrage et barème de notation non activés sur *Hot Potatoes*). Il s'agit bien là de négligences qui peuvent être interprétées soit comme absence de souci pour la présentation esthétique du produit (interface, polices, wordart), soit comme défaillance des étudiants. De même, le choix du logiciel utilisé pour la création du matériel didactique n'est pas toujours pertinent du point de vue de fonctionnalités et surtout de ses potentialités (par exemple, le *Power Point* pour des exercices à items fermés à la place de *Hot Potatoes*).

La création de liens (interliens et hyperliens) ne semble pas poser de problèmes aux étudiants qui les utilisent systématiquement :

- les interliens renvoient surtout à des documents complémentaires qui consistent en exercices et/ou activités ; ils ne sont toutefois pas exploités de manière à permettre une meilleure navigation à l'intérieur du produit et à éviter la linéarité (voir supra) ;
- les hyperliens ne sont jamais vraiment exploités par le projet : ils servent pratiquement à documenter un sujet par des informations supplémentaires (sitographie pour aller plus loin, documents sur le thème abordé non exploités).

L'examen des efforts d'intégration/exploitation des ressources multimédias révèle la préoccupation des étudiants à l'alternance des supports utilisés, et à la différenciation/variation de divers types de documents (texte, image, document audio/sonore, audiovisuel/vidéo), d'habitude tout prêts (puisés sur Internet ou dans la

réserve de l'ordinateur) à la seule exception des documents sonores qui sont parfois créés par les étudiants (enregistrement du dialogue de base et du vocabulaire visualisé par des images dans une unité didactique adressé aux enfants).

A noter enfin que la disposition des fichiers souffre de structuration dans les dossiers du produit final, ce qui pose des problèmes techniques dans le fonctionnement des interliens (voir supra, problèmes de cohérence et de cohésion).

En définitive, pour ce qui est des compétences technologiques développées par nos étudiants, il importe de signaler une corrélation négative enregistrée entre l'utilisation avancée des outils/supports et la portée didactique du produit final : plus les étudiants faisaient preuve de compétences technologiques (exploitation du maximum des potentialités et des fonctionnalités des T.I.C. et des logiciels), moins le matériel didactique correspondait aux acceptions actuelles en Didactique des langues/cultures. Pour reprendre les dires de Puren (2006), bien souvent les outils sont modernes mais leur usage demeure traditionnel et classique.

3. Evaluation de l'expérience du travail collaboratif/coopératif

Comme il a déjà été mentionné, lors de ces enseignements, nous avons essayé d'avantager le travail collaboratif/coopératif en poussant les étudiants à travailler en groupe, à interagir " afin de se donner ou d'accomplir une cible commune, laquelle implique une répartition de tâches et la convergence des efforts des membres de l'équipe " (Alaoui, Laferriere et Meloche 1996 : 4). Ainsi, l'objectif ne ciblait pas qu'au seul travail coopératif mais aussi collaboratif, selon les acceptions suivantes de ces deux notions :

" Nous parlerons de travail collaboratif lorsque la cible commune du travail d'une équipe consiste, outre le travail en groupe, en la réalisation d'un produit final. Par travail collaboratif, nous désignons donc, d'une part, la coopération entre les membres d'une équipe et, d'autre part, la réalisation d'un produit fini " (Cord et Ollivier 2001 : 53).

" Dans le cadre d'un travail réalisé de façon coopérative, il y aura une répartition claire du travail entre ses participants. De façon concrète, il sera assigné à chaque élève une tâche claire et concrète. Par la suite, les travaux individuels de chaque élève seront assemblés et formeront le travail final. Dans cette forme de travail l'apprenant sera responsable de sa propre

production, mais il devra néanmoins apprendre à interagir avec les autres participants afin que le travail final puisse être cohérent.

Dans le cadre d'un travail réalisé de façon collaborative, il n'y aura aucune répartition du travail entre ses participants. En effet ces derniers travailleront tous ensemble à chaque étape de l'élaboration du travail. Il sera donc impossible, une fois le travail réalisé, d'identifier le travail fourni par chacun. Ce type de travail se base sur les capacités de communication et d'interaction de chacun ” (*Tecfa Unige* cité par Toinin).

Nous avons ainsi essayé d'engendrer la création d'une œuvre commune celle-ci représentant le produit final (matériel didactique) permettant l'évaluation de nos étudiants qui, par ailleurs, devaient travailler aussi bien en fonction d'une répartition des tâches mais collaborer aussi avec ses partenaires pour assurer la qualité de la production finale.

Notre conception des formes de travail collaboratif, que nous avons essayé de promouvoir, repose sur les possibilités

- de familiariser les étudiants à l'utilisation des T.I.C. et précisément à l'exploitation des services et des fonctionnalités d'Internet pour la création de produits susceptibles d'être diffusés sur le web : activités d'écriture interactive (Journal de classe), conception et création d'un produit de préférence multimédiatique (récit écrit ou audio, documentaire sur cd-rom ou dvd), création au moyen d'une simulation ;
- de constituer des équipes de travail à distance (grâce à Internet, aux listes de diffusion, aux forums, aux blogs, etc.) ;
- d'introduire la dimension ludique (Jeux de piste, Courses au trésor, Rallyes).

Dans le cadre d'une évaluation des modules, nous avons essayé de dépister les opportunités mais aussi les réticences de collaboration observées chez nos étudiants. Nous avons ainsi effectué une enquête par questionnaire avec des items (fermés et ouverts) sur le travail collaboratif/coopératif auquel ils avaient été impliqués (choix des collaborateurs, répartition des tâches, modalités d'échanges des données, modes de travail et l'évaluation qualitative (caractère/nature de la contribution) et quantitative de la contribution à la réalisation du produit collaboratif.

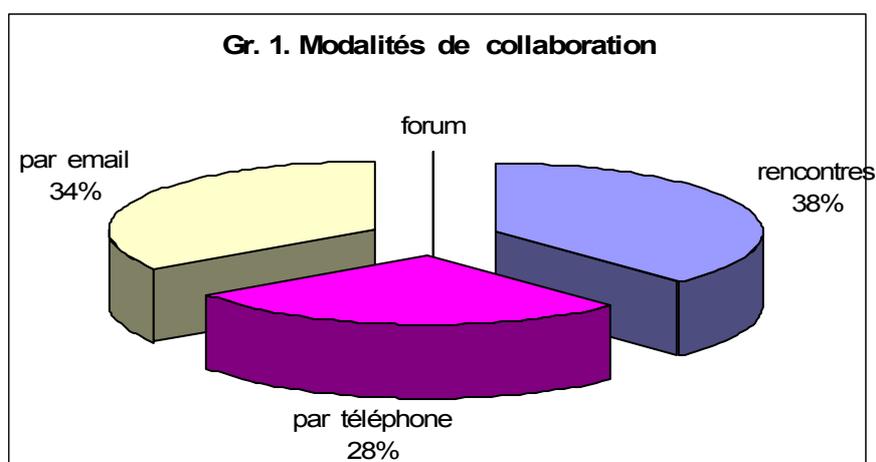
D'après notre recherche, la plupart des étudiants affirment avoir choisi leurs partenaires par amitié (plus de la moitié). Parmi les suggestions enregistrées à ce sujet, nous avons retenu les suivantes :

- il vaut mieux se connaître d'avance pour s'assurer de l'implication des partenaires (responsabilité et intérêt à contribuer aux différentes tâches) ;
- ne pas dépasser le nombre de trois partenaires par groupe.

La répartition des tâches est explicitement signalée comme indispensable par nos sujets qui semblent regretter de l'avoir décidée sur consensus plutôt qu'en fonction des compétences de chaque partenaire.

Quand il s'agit d'évaluer sa contribution personnelle au produit final, la plupart des sujets l'estiment " suffisante ". Ceux qui se réclament une contribution plus importante se plaignent de la non participation des autres dans la réalisation du produit final.⁶

Pour ce qui est des modalités de collaboration et des moyens d'échange des données (voir Graphème 1), ils ont préféré le contact physique et le travail en présentiel et privilégié le courrier électronique et un peu moins le téléphone, soit des outils un par un (Mangenot et Louveau 2006 : 31).



Les désistements de valorisation des outils plus modernes de communication et des technologies collaboratives permettant l'échange et la communication à plusieurs ont été systématiques lors des deux premières années et s'expliquent par les approches des enseignants qui n'ont pas encouragé à l'utilisation du forum et du chat. Néanmoins, même quand les étudiants ont été invités à le faire, le recours à ces outils a eu plutôt un caractère informatif que collaboratif. De même, le recours au Chat avait surtout un caractère informatif, et a été utilisé pour des besoins pratiques et immédiats (se

⁶ A noter aussi leur représentation générale négative du travail collaboratif.

renseigner sur la poursuite des grèves estudiantines et l'ouverture de la Faculté à la fin de l'occupation des locaux).

En général, nos sujets reconnaissent que cette expérience de coopération/collaboration s'est avérée fructueuse (ils sont presque trois fois plus nombreux à évoquer une représentation positive et très positive qu'une représentation négative). Ceux qui en ont une représentation négative l'attribuent à une mauvaise répartition des tâches et l'expliquent par la difficulté de se mettre d'accord (conflits provenant souvent du fait que " certains (collaborateurs) travaillent et d'autres ne font rien ") (voir Tableau 1).

Tableau 1 : Connaissances acquises/Compétences développées grâce au travail collaboratif

A travers le travail collaboratif vous avez pu développer des connaissances/compétences	
Connaissances générales	16,3%
Compétences technologiques	15,4%
Compétence didactique	13,8%
Compétence méthodologique	13,0%
Compétence pédagogique	10,6%
Compétence d'auto-apprentissage	9,8%
Gestion des relations avec les autres	9,8%
Se faire des amis	5,7%
Sociabilité	4,9%
Compétence organisationnelle	0,8%
Total	100%

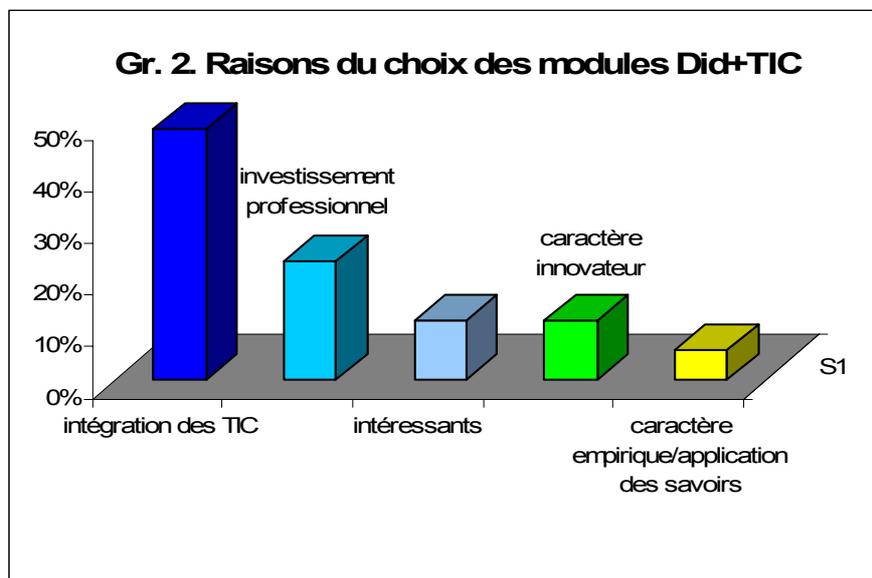
Or, nos sujets sont nombreux à signaler que le travail collaboratif les a aidés à accroître leurs connaissances et à développer des compétences technologiques et surtout didactiques. Ils sont aussi nombreux à indiquer des profits socio-affectifs (se faire des amis, apprendre à gérer ses rapports avec les autres, devenir plus sociable, développer sa compétence organisationnelle).

On pourrait ainsi considérer que le travail collaboratif a fonctionné pour les étudiants en tant que stratégie d'apprentissage, surtout pour ce qui est des connaissances générales acquises et de la compétence d'auto-apprentissage développée.

4. Résultats et discussions

L'évaluation globale des deux modules optionnels révèle que les raisons de leur choix par les étudiants (voir Graphème 2) résident principalement à leur caractère technologique (innovateur) et à l'envie de se voir pourvu d'une formation complémentaire à leur formation par excellence théorique (acquisition de connaissances

déclaratives), de type empirique (applications des connaissances déjà acquises) qui pourrait s'avérer un investissement professionnel (évoqué par un étudiant sur quatre environ de manière explicite mais aussi implicite : avoir une formation complète).



Au bout de la formation, ils caractérisent ces modules différents aux autres, leur particularité résidant sur leur aspect pratique (ils ont eu l'occasion d'appliquer leurs connaissances à la réalisation d'un produit concret et ainsi développer des savoir-faire et faire preuve de créativité) et leur caractère impliquant (ils se sont sentis engagés dans leurs apprentissages et ont passé de moments agréables en classe). Enfin, selon 20% des réponses, les différences résident soit aux relations plus intimes développées avec les enseignants, soit aux modalités d'évaluation semestrielle (sur la base des devoirs), soit enfin aux effectifs moins nombreux des participants.⁷ Ainsi, même s'il s'agit de modules généralement estimés comme plus difficiles (ou au moins exigeants), les étudiants caractérisent cette expérience comme une opportunité (des propositions sont ainsi avancées pour accroître les heures d'enseignement par module) pour avoir eu l'occasion de passer à des applications des connaissances déclaratives acquises et de collaborer avec l'enseignant. Parmi les difficultés majoritairement évoquées, les sujets se sont référés au temps considérable à consacrer à cette formation : présence obligatoire aux cours et activités et devoir final à remettre en fin de semestre, ce qui peut nuire à la préparation en vue des examens des autres modules en fin de cursus universitaire.

⁷ A compter environ 300 étudiants par année académique.

S'il fallait se référer de manière succincte au développement de compétences auxquelles nous nous attendions, nous dirions que :

Quand il s'agit d'utiliser des ressources toutes prêtes pour la création de matériel didactique (devoir du premier module), le produit final -bien que faisant preuve de moins de compétences technologiques- semble plus intéressant de point de vue didactique : il est plus communicatif, avec des signes de cohérence aussi bien thématique que structurelle, conçu avec plus d'imagination, plus impliquant et motivant. C'est souvent le cas des scénarios ou des projets télé-collaboratifs par lesquels ils arrivent à donner des preuves de compétences didactiques.

Le produit final du deuxième module, quoique postérieur (il devait donc témoigner d'aptitudes technologiques et didactiques plus importantes), s'avère plus classique et traditionnel, sans souci pour la dimension communicative : il s'agit souvent d'exercices avec des consignes qui s'appuient sur le métalangage, d'activités sans situation de communication, avec une démarche sémasiologique. Qui plus est, ces propositions se caractérisent de carences de cohérence et de cohésion, aussi bien au niveau du contenu qu'au niveau de la présentation, ce qui a des incidences sur la navigation et le déroulement de l'exploitation, bref la réalisation des propositions didactiques par un utilisateur.

Comment pourrait-on expliquer ces tendances ? Selon nous, les raisons sont à chercher à l'engouement pour les nouveaux outils technologiques et les possibilités offertes. Ainsi, malgré la plus grande expérience des étudiants, les produits finaux ne sont pas toujours à la hauteur de ceux du premier module de point de vue didactique. Nous répéterons ainsi à l'instar de Pelfrêne, en déformant ses dires : " Bien souvent, plus les technologies sont nouvelles, plus les approches didactique et méthodologique sont anciennes/traditionnelles " (2001 : 9).

Pour ce qui est des modes de travail adoptés, nous focaliserons sur les réticences des étudiants à s'impliquer à un travail en équipe ce qui s'explique très probablement par les habitudes développées de par leur éducation précédente, tout autant qu'il explique le fait qu'ils se sont limités à un travail plutôt coopératif que collaboratif, sans organisation préalable. Par ailleurs, malgré les réticences de collaboration, ils ont fini par apprécier cette expérience de réalisation d'une œuvre en commun et s'accordent sur l'importance de l'aptitude à communiquer qu'elle leur a permis de développer -et ceci indépendamment du degré de satisfaction. Quand il s'agit d'évaluer l'importance du travail collaboratif -surtout pour ce qui est du résultat du produit final réalisé-, les

réponses mettent l'accent sur le fait d'être guidé par l'enseignant, et par conséquent sur la collaboration avec l'enseignant plutôt qu'avec ses pairs. Rien d'étonnant au bout d'une formation de quatre ans qui n'a pratiquement essayé que très rarement de les faire travailler en équipe (caractéristique d'ailleurs typique du système éducatif grec). Ainsi, plutôt que de parler d'une caractéristique stéréotypée des Grecs (la collaboration n'est cherchée qu'en cas de danger/menace), nous évoquerons des difficultés d'équipement (bon nombre d'étudiants ne disposent pas d'ordinateur et le laboratoire du Département fonctionnait de manière rudimentaire les deux premières années, avec 10 ordinateurs technologiquement vieux et aux possibilités restreintes), et la non disponibilité temporelle (ils sont en dernière année et ils ont des enseignements à régler pour l'obtention du diplôme de fin d'études).

S'il y a des mesures à envisager pour l'avenir, nous dirions que l'on doit :

- être moins exigeant dans la fixation des objectifs d'enseignement et réduire le volume du produit final demandé ;
- répartir les contenus - surtout pour ce qui est des nouveaux logiciels - sur plus d'un module, proposées éventuellement plus tôt dans le cursus de la formation ;
- veiller à ce que le travail en équipe ne se limite pas à une coopération mal organisée et qu'elle s'accompagne d'une véritable collaboration leur permettant de transformer le travail coopératif/collaboratif en un apprentissage collaboratif.

Bibliographie

- Alaoui A., T. Laferriere et D. Meloche (1996). *Le travail en équipe. Théorie et pratique à l'intention des étudiants et des étudiantes du premier cycle*. Université de Laval.
<http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/sites/guide2.html>
- Cord B. et C. Ollivier (2001). En quoi le travail collaboratif peut être soutien à la recherche de cohérence dans un processus de construction d'un cadre d'enseignement/apprentissage du FLE sur Internet ? Compte rendu du concours d'écriture poétique Maurice Carême, Projet Babelnet, in *Actes des Colloques UNTELE, Université de Technologie de Compiègne* vol. II : 51-64.
- Mangenot F. et E. Louveau (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : Clé international (Techniques et pratiques de classe).
- Toinin D.P. (2005). Notions et concepts du travail collaboratif.
<http://ecogest.ac-grenoble.fr/index.php?tg=fileman&sAction=getFile&inl=1&id=32&gr=Y&path=CARMIT-TICE%2FProjets&file=NotionsCollaboratif.zip&idf=367>
- Pelfrène A. (2001). Expérience lecticiel, interrogation. *Actes des Colloques UNTELE, Université de technologie Compiègne* vol. I: 1-13.

Puren C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. A propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise. *Conférence à Ranacles-Poitiers* 24 nov. 2006, Université Jean Monnet, St Etienne (France) / Université de Tallinn (Estonie).

<http://uptyv.univ-poitiers.fr/web/canal/61/theme/28/manif/125/video/1180/index.html>

Annotation

Cette communication présente les efforts du personnel enseignant et des étudiants impliqués aux cours *Exploitation pédagogique des T.I.C. en classe de langue et Exploitation des T.I.C. à des fins de conceptions de matériel didactique pour l'enseignement du FLE*, tous les deux prévus dans le cadre du projet « Réforme du programme d'études universitaires du Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes », projet subventionné par le Programme opérationnel de Formation initiale et professionnelle II à raison de 75% de fonds communautaires (Caisse européenne sociale) et de 25% des fonds nationaux.