

Exploration des perceptions et attitudes des enseignants de FLE hellénophones à l'égard de l'intégration du numérique dans l'enseignement du français à l'école primaire en Grèce

Exploration of the Perceptions and Attitudes of Greek-Speaking Teachers of French as a Foreign Language Toward the Integration of Digital Technology in the Teaching of French in Primary Schools in Greece

Adamantia PALAVIDOU¹ 
Université Ouverte Hellénique / GRECE
ada.palavidou@gmail.com

Athina VARSAMIDOU² 
Université Aristote de Thessalonique / GRECE
avarsamidou@frel.auth.gr

Reçu: 17/06/2025,

Accepté: 21/08/2025,

Publié: 19/10/2025

Résumé : Dans un monde en constante mutation, les pratiques éducatives se doivent d'évoluer afin de répondre aux exigences contemporaines. Le présent article s'intéresse aux perceptions et attitudes des enseignants de français langue étrangère (FLE) exerçant dans les écoles primaires en Grèce, à l'égard de l'intégration des ressources numériques dans leur pratique pédagogique quotidienne. Notre enquête s'articule autour de trois axes principaux : a) la formation reçue par les enseignants ainsi que leur degré de familiarité avec les outils numériques, autrement dit leur maîtrise et leur connaissance des ressources disponibles, b) l'évaluation des avantages liés à l'utilisation des nouvelles technologies, tels que perçus dans la pratique pédagogique et c) la perception des inconvénients et l'identification des principaux obstacles à une intégration plus étendue de ces technologies dans l'enseignement du FLE. La méthodologie adoptée repose sur la passation d'un questionnaire électronique, auquel 82 enseignants ont répondu. Les résultats révèlent que, bien que majoritairement favorables à l'usage des TICE dans l'enseignement du FLE, les enseignants déclarent une formation insuffisante, exprimant le besoin d'un accompagnement plus structuré. Par ailleurs, des contraintes telles que le manque de temps didactique, la gestion de classe et les difficultés techniques apparaissent comme les freins les plus fréquemment évoqués.

Mots- clés : Supports numériques-Didactique du Français Langue Etrangère (FLE)-Formation professionnelle-École primaire hellénique-Littérature numérique

Abstract: In a constantly changing world, educational practices must evolve to meet contemporary demands. This article examines the perceptions and attitudes of teachers of French as a foreign language (FLE) working in primary schools in Greece towards the integration of digital resources into their daily teaching practice. Our survey focuses on three main areas:

a) the training received by teachers and their level of familiarity with digital tools, in other words their mastery and knowledge of the resources available, b) the assessment of the advantages of using new technologies, as perceived in teaching practice, and c) the perception of disadvantages and the identification of the main obstacles to a more widespread integration of these technologies in FLE teaching. The methodology adopted is based on an electronic questionnaire, which was completed by 82 teachers. The results reveal that, although the majority are in favor of using ICT in FLE teaching, teachers report insufficient training and express the need for more structured support. Furthermore,

constraints such as lack of teaching time, classroom management and technical difficulties appear to be the most frequently cited obstacles.

Keywords: Digital media -Teaching French as a Foreign Language (FLE)-Professional training – Hellenic primary school-Digital literacy

* Auteur correspondant : **Athina Varsamidou**

Langues & Cultures / © 2025 The Authors. Published by the University of Adrar, Algeria.

This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Introduction

L'intégration des technologies dans le domaine éducatif s'inscrit dans une évolution progressive amorcée dès le début du XX^e siècle, notamment avec l'utilisation de la radio et du cinéma. À l'issue de la Première Guerre mondiale, l'éducation visuelle et audiovisuelle commence à se structurer, portée par les avancées de la psychologie comportementaliste et, plus tard, par l'émergence de la télévision, puis de l'ordinateur. À partir des années 1960, les politiques éducatives des pays industrialisés consacrent progressivement l'usage des technologies dans l'enseignement. Ce processus d'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement peut être schématiquement divisé en trois grandes phases : a) L'approche techno-centrée (années 1970-1980) : l'informatique est alors envisagée comme une discipline à part entière, centrée sur l'apprentissage de l'outil numérique, b) l'approche intégrée (années 1980-1990) : les outils technologiques commencent à être introduits dans diverses disciplines scolaires, notamment à travers le développement de logiciels éducatifs et c) l'approche pragmatique ou mixte (depuis les années 1990) : les TICE sont utilisées comme ressources pédagogiques transversales, soutenues par la démocratisation d'Internet et la diminution des coûts d'équipement. Dans les années 2000, l'usage des TICE se généralise davantage, marqué par l'introduction de tableaux blancs interactifs, de plateformes numériques et d'environnements d'apprentissage virtuels. La crise sanitaire mondiale liée à la pandémie de COVID-19 constitue un moment charnière : l'enseignement à distance devient incontournable, révélant à la fois les potentialités pédagogiques du numérique et les défis persistants en matière d'accessibilité, d'inégalités et de continuité pédagogique (Mitsikopoulou, 35 : 2018).

1. Les défis pour une intégration efficace des TICE dans l'éducation

Au cours des dernières années, en dépit des efforts constants déployés pour favoriser l'intégration du numérique dans l'enseignement, de nombreux obstacles demeurent. La pandémie de COVID-19 a certes accéléré ce processus, mais les résultats observés révèlent encore des limites notables. Parmi les principaux défis identifiés, on retrouve : a) une insuffisance persistante des infrastructures technologiques (équipements numériques, connexion Internet fiable) dans de nombreux établissements, b) un déficit de formation continue des enseignants, indispensable à une intégration pédagogique efficace des outils numériques, c) le coût souvent élevé des logiciels et du matériel, représentant une charge budgétaire importante pour les institutions scolaires, d) une résistance au changement, particulièrement marquée chez certains enseignants attachés aux méthodes traditionnelles, e)

le manque de temps dédié à la conception de séquences pédagogiques intégrant les technologies de manière pertinente, f) les difficultés liées à la gestion de classe dans un environnement numérique, g) des inégalités d'accès aux outils technologiques, exacerbant les disparités entre les élèves, h) la nécessité de former les apprenants à un usage éthique, responsable et équilibré des outils numériques (Tsilis, 12 : 2018).

Pour que l'intégration des supports numériques soit véritablement bénéfique, il convient non seulement de former les enseignants à l'utilisation de ces outils, mais aussi de sélectionner des ressources numériques adaptées aux besoins pédagogiques spécifiques des apprenants. Il est tout aussi essentiel d'intégrer ces technologies dans la planification didactique, d'en évaluer régulièrement l'impact, et d'ajuster les pratiques en fonction des évolutions technologiques et des retours de terrain. En tant que leviers pédagogiques, les TICE peuvent contribuer efficacement au développement des compétences langagières et communicatives des apprenants -compréhension orale, production orale, expression écrite- grâce à l'exploitation de ressources interactives, de documents authentiques disponibles en ligne et d'exercices et d'activités numériques favorisant l'autonomie (Mitsikopoulou, 62 : 2018). Par ailleurs, l'usage des réseaux sociaux éducatifs permet d'ancrer les apprentissages dans une pratique réelle et continue de la langue en dehors du cadre scolaire. Ces outils soutiennent une approche communicative et interculturelle de l'enseignement des langues, en dépassant une logique strictement grammaticale ou mémorielle. Toutefois, leur efficacité dépend étroitement de la qualité des équipements disponibles et du soutien technique mis en place pour garantir la continuité pédagogique et éviter les interruptions en classe (Mitsikopoulou, 24 : 2018).

2. Le rôle de l'enseignant à l'ère numérique et les nouveaux besoins des apprenants

L'émergence du numérique bouleverse les modèles d'apprentissage traditionnels, rendant le rôle de l'enseignant plus crucial que jamais. Dans une société où le savoir est accessible partout, l'enseignant devient un guide, un facilitateur et un accompagnateur, chargé de préparer les élèves à comprendre et maîtriser les enjeux du monde numérique. Son rôle évolue : il ne se limite plus à transmettre des connaissances, mais apprend aux élèves à chercher, analyser et utiliser l'information de manière critique. Il intègre les outils numériques dans ses pratiques pédagogiques (plateformes, logiciels, contenus interactifs), encourage la collaboration en ligne, et personnalise l'apprentissage selon les besoins de chacun. L'enseignant devient aussi un créateur de contenus éducatifs numériques et un évaluateur des compétences digitales. Il gère des classes virtuelles, suit les progrès des élèves, les soutient individuellement et continue d'assurer un accompagnement émotionnel, même à distance. À l'ère numérique, les apprenants, souvent qualifiés de "*digital natives*", ont grandi avec la technologie, ce qui influence profondément leurs attentes et comportements d'apprentissage. Ils sont habitués à un accès immédiat à l'information, à l'usage des réseaux sociaux et à l'apprentissage autonome en ligne. Ces apprenants recherchent des ressources numériques variées (vidéos, tutoriels, plateformes interactives), apprécient la flexibilité, et souhaitent apprendre à leur propre rythme. Ils valorisent la collaboration en ligne, la personnalisation des contenus selon leurs intérêts, et le développement des compétences transversales : autonomie, pensée critique, créativité, et résolution de problèmes. Ils ont également besoin d'une littératie

numérique solide : savoir évaluer la fiabilité des sources, comprendre les enjeux de sécurité en ligne, et utiliser les outils numériques de façon responsable (Matoussi et Simonneaux, 23 : 2008).

En somme, l'enseignant doit s'adapter en permanence aux nouvelles technologies et adopter des approches pédagogiques innovantes pour enrichir l'expérience d'apprentissage dans et hors de la classe. D'autre part, les apprenants numériques ont des besoins spécifiques qui exigent des méthodes pédagogiques adaptées, mettant l'accent sur l'interactivité, l'autonomie, la collaboration, et le développement de compétences pour évoluer dans un monde en constante transformation.

3. L'enseignement du français à l'école primaire hellénique

La politique linguistique de la Commission Européenne favorise le multilinguisme dans les états membres de l'union européenne qui « *visent à protéger la langue et à promouvoir les compétences linguistiques des citoyens européens* ». C'est pourquoi la Grèce s'est alignée sur les décisions de la Commission, en décidant d'enseigner l'anglais dès l'école maternelle et d'introduire une deuxième langue étrangère (soit le français soit l'allemand) à l'école primaire à partir de la cinquième année. La deuxième langue étrangère a été lancée en tant que projet pilote au cours de l'année scolaire 2006-2007 et le programme s'est poursuivi jusqu'à ce jour. Selon la décision ministérielle de 2006, la deuxième langue étrangère sera enseignée deux heures par semaine, tandis que les objectifs attendus et l'organisation du curriculum linguistique par niveau de compétences selon l'échelle du Conseil de l'Europe sont définis dans le Programme Commun pour l'Enseignement des Langues Étrangères (5 : 2020). Pour l'enseignement du français langue étrangère, Kaga (45 : 2003) note que le but de cette gestion ministérielle est premièrement le développement d'une attitude et d'un comportement positifs des élèves à l'égard de la langue et de la culture françaises. Connaître la civilisation constitue le premier pas pour motiver les apprenants à apprendre la langue française. Un autre point est la sensibilisation et la familiarisation des apprenants sur la morphosyntaxe française, afin d'obtenir un niveau satisfaisant de compétences concernant la compréhension orale/écrite et la production orale/écrite. Il faut aussi noter la connexion de la langue cible avec des situations empiriques ou vécues, de telle manière que les apprenants développent leurs connaissances sur la langue étrangère s'appuyant sur les données et les informations de leur propre lieu. De cette manière, il y a une tendance pas seulement de l'apprentissage d'une nouvelle langue, mais la connaissance d'une nouvelle civilisation incontestablement liée à la langue enseignée et la promotion d'une approche interculturelle dans la salle de langue. L'apprenant ainsi obtient une connaissance globale de la culture du pays de la langue-cible faisant une corrélation avec sa propre culture et devient un citoyen européen, qui est le but de la Commission Européenne.

4. Formation des enseignants grecs et développement des compétences numériques

Pour favoriser l'intégration efficace des nouvelles technologies dans l'enseignement, le ministère de l'Éducation Nationale hellénique a mis en place à partir de 2000 un programme de formation des enseignants, structuré en deux niveaux :

- *Niveau A* : Formation de base destinée à familiariser les enseignants avec les outils numériques fondamentaux (ordinateur, Word, Excel, PowerPoint, Internet) et les initier à des logiciels éducatifs.
- *Niveaux B1/B2* : Formations avancées pour les enseignants du secteur public ayant complété le niveau A. Elles portent sur l'utilisation des plateformes éducatives suggérées par le ministère de l'Éducation Nationale (e-class, e-me), des outils interactifs, des ressources numériques, la conception des scénarios pédagogiques, la mise en pratique et la sensibilisation aux enjeux de sécurité en ligne, à la réalité virtuelle, etc.

Ces formations sont exclusivement offertes aux enseignants (titulaires ou contractuels) du secteur public. Ceux du secteur privé ou des centres de langues doivent financer eux-mêmes leur formation s'ils souhaitent acquérir ces compétences. À l'ère numérique, il est essentiel de rendre cette formation continue, accessible et actualisée, afin de permettre aux enseignants de suivre l'évolution technologique, de résoudre les problèmes techniques en classe et d'évaluer l'impact de l'intégration des ressources numériques sur les apprentissages (Mitsikopoulou, 12 : 2018). En conclusion, la formation numérique des enseignants est indispensable pour une utilisation pédagogique, éthique et efficace des nouvelles technologies. Elle doit être adaptée, pratique, et répondre aux besoins concrets du terrain éducatif.

5. Méthodologie de la recherche

Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour une recherche quantitative, (conformément à la définition de Blanchet et Chardenet (23 : 2011), visant à mesurer et à interpréter des données à travers des méthodes statistiques, basée sur la diffusion d'un questionnaire en ligne, afin de collecter un échantillon représentatif d'enseignants de français langue étrangère en Grèce travaillant dans les écoles primaires publiques et privées, en poste permanent ou contractuel. Ce choix s'explique par les avantages du questionnaire : rapidité d'administration, facilité d'analyse, anonymat favorisant la sincérité des réponses (Baude et Cerutti, 2021) et souplesse d'accès. La diffusion du questionnaire a été assurée via la plateforme *Google Forms*, partagé par courrier électronique et sur divers réseaux sociaux, avec le soutien de l'Université Ouverte Hellénique ainsi que des directions régionales de l'enseignement primaire. Au total, 82 réponses ont été recueillies sur l'ensemble du territoire grec. L'enquête s'est déroulée de mars en juin 2023. L'objectif principal de cette enquête est d'examiner les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration des technologies numériques dans le contexte éducatif, en mettant l'accent sur leur volonté de suivre des formations, leur degré d'usage actuel des outils numériques, les avantages et inconvénients qu'ils perçoivent, ainsi que les obstacles auxquels ils sont confrontés dans l'utilisation de ces supports en classe.

Trois questions de recherche structurent cette étude :

- a. Dans quelle mesure les enseignants se montrent-ils disposés à suivre une formation dédiée à l'usage des TICE ?
- b. Quels sont les bénéfices et les limites pédagogiques associés à l'intégration des outils numériques dans l'enseignement du FLE ?
- c. Quels sont les principaux facteurs qui freinent l'intégration effective des TICE dans les pratiques pédagogiques ?

6. Outil méthodologique

Comme mentionné précédemment, l'outil de collecte de données retenu pour cette recherche est un questionnaire en ligne. Le questionnaire constitue un instrument méthodologique central en recherche quantitative, permettant de recueillir de manière structurée des informations à travers une série de questions organisées selon une logique précise (Blanchet et Chardenet, 23 : 2011). Notre questionnaire se compose de deux parties distinctes. Chaque partie se compose de questions fermées, incluant des items à échelle de Likert (allant de 1 à 5) ainsi que des questions à choix multiples. Il se clôt par une question ouverte invitant les répondants à exprimer librement leurs préoccupations ou remarques. La première (questions 1 à 7) est consacrée aux données sociodémographiques des participants : sexe, tranche d'âge, lieu d'exercice professionnel, type de contrat (CDD ou CDI), niveau de formation, ainsi que l'ancienneté dans l'enseignement. La deuxième partie se concentre sur les thématiques liées à l'intégration du numérique dans l'enseignement du FLE. Plus précisément, les questions 8 et 9 portent sur la formation reçue par les enseignants en matière des nouvelles technologies, tandis que les questions 10 à 16 explorent leur niveau de familiarité avec ces outils et leur fréquence d'utilisation en classe. Certaines questions s'intéressent également aux ressources pédagogiques employées, notamment le manuel utilisé ou au développement et à l'évaluation des compétences communicatives. Enfin, une section est dédiée aux perceptions des enseignants sur les avantages, les limites et les obstacles liés à l'usage du numérique dans l'enseignement du FLE. La dernière question, ouverte, invite les participants à formuler librement leurs remarques ou réflexions générales sur le sujet, afin de compléter les données quantitatives par des éléments qualitatifs et ainsi offrir une vision plus complète de leurs représentations. L'analyse des données recueillies s'est déroulée en deux niveaux. Dans un premier temps, une analyse statistique descriptive a été menée afin de dégager les tendances générales à partir des réponses quantitatives issues du questionnaire. Dans un second temps, une analyse croisée a été réalisée pour examiner les résultats en fonction de variables sociodémographiques spécifiques, telles que l'âge des répondants, leur ancienneté dans l'enseignement, ainsi que le secteur de travail (public ou privé). Pour des raisons de concision, la présente contribution se focalisera sur les résultats relatifs aux trois axes principaux de recherche mentionnés précédemment, en y ajoutant une lecture différenciée selon les années d'expérience professionnelle et le statut professionnel (CDD ou CDI) des enseignants interrogés.

7. Résultats

Le profil sociodémographique des participants

Sur un premier temps, nous présenterons les données démographiques des participants. Parmi les 82 réponses, les 77 répondants (soit 93.9 %) sont des femmes tandis que seulement 5 (6.1 %) sont des hommes. Concernant la tranche d'âge de répondants, presque la moitié (39 personnes, soit 48 %) ont entre 46 à 55 ans, suivi par la tranche d'âge 36 à 45 (28 réponses, soit 34.1 %). Les tranches d'âge 23-35 (5 réponses) et plus de 56 ans (10 personnes) ne couvrent

que 18.3 % des participants. Nous constatons que la majorité de répondants (48 %) ont entre 46-55 ans. Les 74 répondants dans une majorité écrasante (90 %) travaillent au secteur public tandis que seulement 8 (10 %) travaillent dans des écoles privées. La grande majorité des enseignants (64 réponses, soit 78 %) sont titulaires tandis que seulement 18 répondants (22 % des interrogés) ont un contrat à durée déterminée. En ce qui concerne le niveau d'études, 59 enseignants (soit 72 %) disposent d'un diplôme du troisième cycle, tandis que 19 (soit 23 %) ont leur diplôme universitaire et 4 sont titulaires d'un doctorat. La répartition des réponses données montre que les enseignants de FLE, dans leur majorité, sont bien formés et qu'ils ont fait des études de troisième cycle (Master). Dans cette question, nous avons demandé la région de l'établissement scolaire où les enseignants travaillent. Nous avons reçu 82 réponses de toute la Grèce et nous avons fait un graphique qui sépare Attique et Thessalonique et regroupe les autres régions en départements géographiques pour avoir une meilleure image d'échantillonnage. Nous avons reçu 4 réponses invalides (soit 5%) c'est-à-dire, les participants n'ont pas précisé la région de leur travail. 24% des répondants travaillent en Attique, 17 % aux Îles Égéennes (Cyclades, Dodécanèse, Îles de la mer Egée du Nord) et 11 % en Macédoine. Finalement, l'analyse statistique des données issues des questionnaires distribués nous a permis de constater que la grande majorité a beaucoup d'années d'expérience comme enseignants du FLE. Plus précisément, 33 % dispose de 16 à 20 ans d'expérience, 15 % de 11 à 15 ans d'expérience, tandis que 12 % dispose de 21 à 25 ans d'expérience.

Formation sur les nouvelles technologies & degré de familiarité avec les nouvelles technologies

Il a été demandé aux enseignants s'ils avaient déjà suivi une formation spécifique à l'intégration des supports numériques dans leur pratique du FLE. L'analyse quantitative des réponses révèle que près des deux tiers des participants (68 %) déclarent avoir bénéficié d'une telle formation, tandis que 32 % n'en ont jamais suivi. Par ailleurs, en ce qui concerne leur degré de familiarité avec les outils numériques, une large majorité des répondants (78 %) affirme se sentir à l'aise avec l'utilisation des TICE en classe, contre 22 % qui estiment ne pas maîtriser suffisamment ces technologies. L'analyse croisée des données révèle que les enseignants les moins à l'aise avec les outils numériques sont majoritairement ceux ayant une ancienneté plus élevée dans le métier, contrairement aux enseignants récemment entrés dans la profession, qui se montrent généralement plus familiers avec ces outils.

Connaissance et maîtrise des ressources numériques

Concernant la question portant sur les ressources numériques (outils, plateformes, supports etc.) connues des enseignants, l'objectif était d'obtenir une vue d'ensemble de leur familiarité avec les dispositifs disponibles pour l'enseignement du FLE. Les données recueillies permettent de dégager des tendances claires quant à la notoriété de certaines ressources. Ainsi, les outils les plus largement connus et utilisés par les enseignants sont : YouTube (81 réponses positives), TV5Monde (80), E-class (73) et Le Point du FLE (71), ce qui témoigne d'un recours fréquent à des ressources reconnues pour leur richesse et leur accessibilité. À l'inverse, certaines ressources semblent peu familières aux répondants : Lumni (73 réponses indiquant une méconnaissance), Skribbl.io (76) et Flippizz (71), apparaissent comme des outils encore marginaux dans les pratiques pédagogiques. Ces résultats suggèrent que,

malgré une bonne connaissance de plusieurs ressources numériques pertinentes, certains outils innovants ou récents demeurent peu exploités. Cela souligne l'intérêt de renforcer la diffusion et la formation autour de ces ressources afin de diversifier les pratiques d'enseignement du FLE.

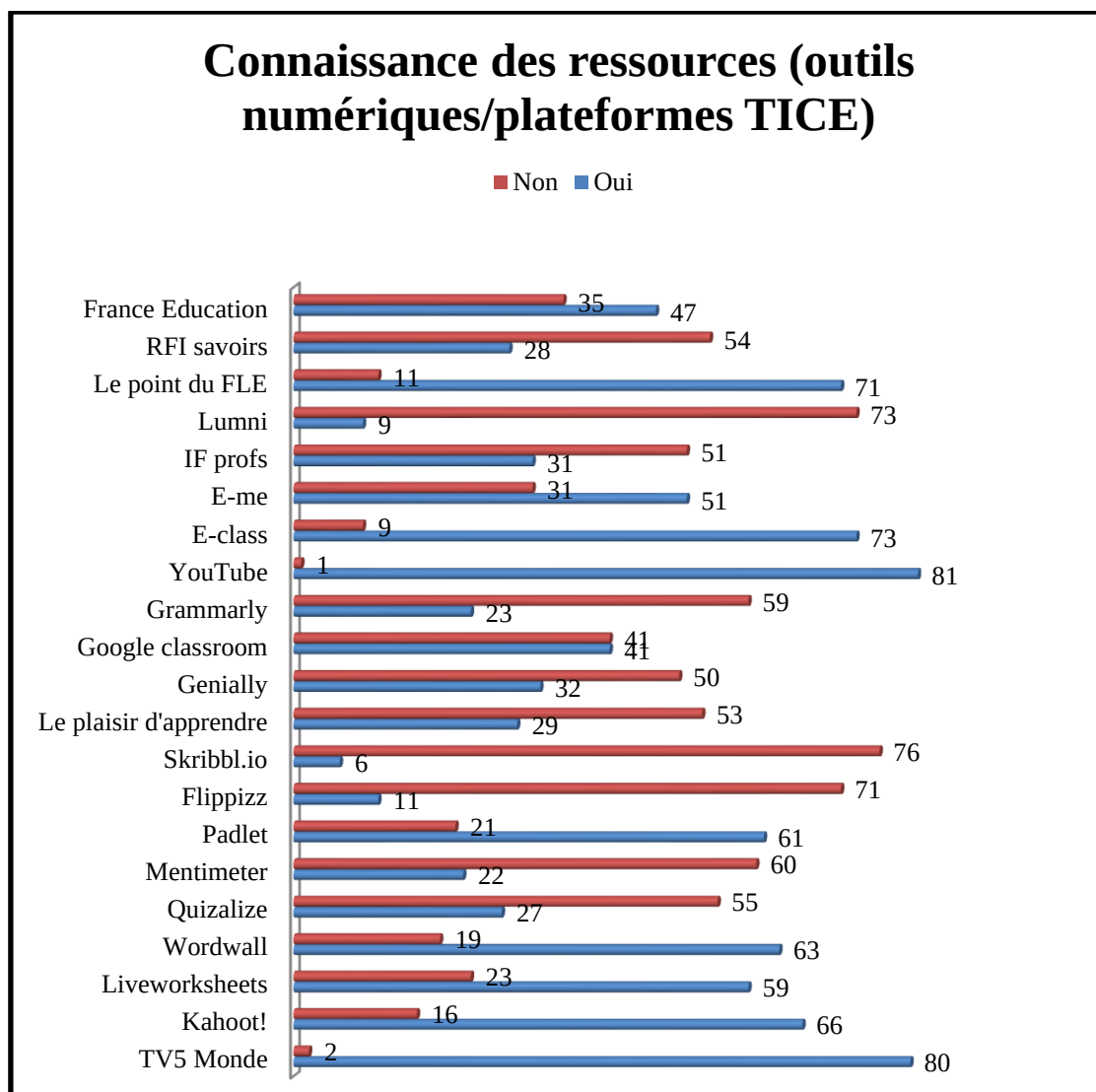


Figure 01 Familiarité avec des dispositifs numérique

Évaluation des avantages perçus des TICE en classe de FLE

Cette question reposait sur une échelle de Likert à 5 niveaux, où 1 correspondait à « pas du tout important » et 5 à « très important ». Elle visait à identifier, selon les enseignants, les avantages potentiels de l'intégration des TICE dans l'enseignement du FLE. L'échantillon comprenait 82 participants, dont 18 enseignants contractuels et 64 enseignants titulaires. L'analyse comparative entre ces deux groupes montre une convergence globale dans les réponses. Les résultats indiquent que l'ensemble des avantages proposés a été évalué positivement (niveaux 3 à 5) par la majorité des répondants. Plus précisément :

- *Accroissement de la motivation des élèves* : 54 % des enseignants considèrent cet aspect comme « très important » (dont 10 contractuels et 34 titulaires), 21 % comme « assez important », et 17 % comme « important ». Seuls 8 % jugent cet avantage « peu » ou « pas du tout important ».
- *Contribution aux objectifs éducatifs* : 35% des enseignants (9 contractuels et 20 titulaires) estiment cette contribution « très importante », 28 % « assez importante » et 27 % « importante ». Seuls 10% des réponses sont moins favorables.
- *Promotion de l'apprentissage collaboratif* : 28% jugent cet avantage « très important », 30% « assez important » et 28 % « important ». Un total de 14 % des enseignants le considèrent comme « peu » ou « pas du tout important ».
- *Autocorrection et autoévaluation* : 29 % des enseignants estiment ce facteur « très important », 30% « assez important » et 17 % « important », totalisant ainsi 68 réponses favorables. 17% le jugent cependant « peu » ou « pas important ».
- *Accès à du matériel clair et accessible* : Ce critère recueille une forte adhésion : 91 % des participants (soit 75 enseignants) le considèrent comme un avantage majeur, répartis entre les catégories « très important », « assez important » et « important ».
- *Compréhension des objectifs langagiers* : 86 % des enseignants (71 sur 82) reconnaissent l'importance de cet aspect, dont 24 % le jugent « très important », 32 % « assez important » et 30 % « important ». Les réponses négatives restent marginales (14 %).
- *Accès à des ressources utiles pour la révision* : 89 % des enseignants perçoivent cet avantage comme « très », « assez » ou « important ». Seuls 11 % expriment des réserves.
- *Préparation des élèves pour l'avenir* : Cet avantage est jugé « très important » par 33% des enseignants, « assez important » par 26 % et « important » par 24 %. 15 % des participants le considèrent comme « peu important » et 2 % « pas du tout important ».

En résumé, les données mettent en évidence une reconnaissance générale et significative des apports pédagogiques des TICE dans l'enseignement du FLE. Les enseignants perçoivent ces outils comme des leviers pertinents pour la motivation, l'autonomie, la clarté des apprentissages et la préparation des élèves aux exigences du monde numérique. Aucun écart significatif n'a été observé entre les enseignants titulaires et contractuels, ni entre ceux ayant une longue expérience professionnelle et les enseignants récemment entrés dans la profession.

Sur une échelle de 1 à 5, où 1 signifie "pas du tout important" et 5 "très important", quels sont, selon vous, les avantages des TICE dans la classe du FLE ?

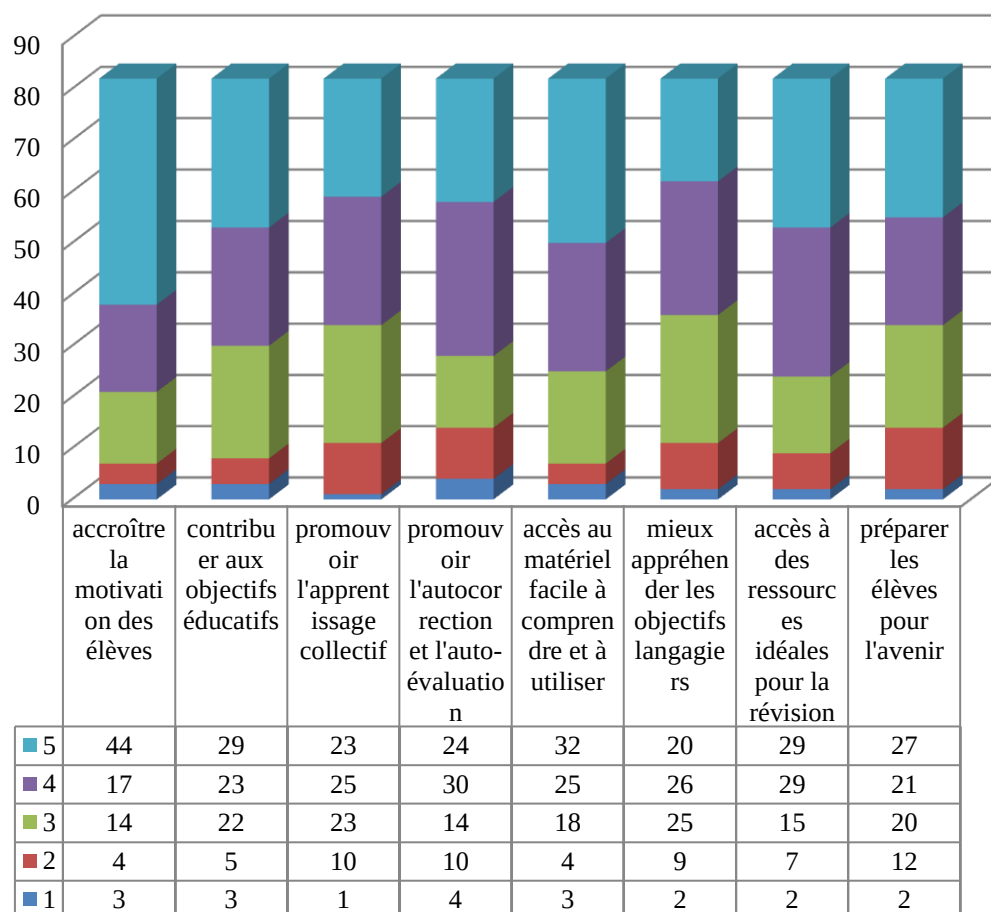


Figure 02 Évaluation des avantages des nouvelles technologies en classe de FLE

Perception des inconvénients liés à l'utilisation des TICE en classe de FLE

À l'instar de la question précédente, la question suivante reposait sur une échelle de Likert allant de 1 (« pas du tout important ») à 5 (« très important »). Elle visait à identifier les inconvénients perçus par les enseignants dans l'usage des TICE en classe de FLE. Les résultats obtenus révèlent des opinions partagées selon les thématiques évoquées. Concernant *la fatigue visuelle*, 13% des enseignants (dont 4% de contractuels) considèrent cet inconvénient comme « très important », 16 % comme « assez important », et 33 % (27 répondants) comme « important ». En revanche, 20 % (dont 6 contractuels) jugent cet inconvénient « peu important » et 18 % (dont 3 contractuels) « pas important ».

La dépendance aux outils numériques suscite davantage d'inquiétudes. En effet, 18 % des enseignants (15 répondants, dont 3 vacataires) estiment qu'il s'agit d'un inconvénient «

très important », 23 % le qualifient d'« assez important » et 24 % d'« important ». Néanmoins, 35 % considèrent ce risque comme « peu » (20 %) ou « pas important » (15 %).

Pour ce qui est de l'idée que *les TICE peuvent détourner l'attention des élèves de l'objectif pédagogique*, les réponses sont également nuancées : 12 % des répondants (dont 4 contractuels) jugent cet inconvénient « très important », 10 % « assez important » et 26 % « important ». Cependant, plus de la moitié des participants (52 %) relativisent ce désavantage, le trouvant « peu » (29 %) ou « pas important » (23 %).

En revanche, *les questions liées à la sécurité des données et à la confidentialité* semblent davantage préoccupantes : 66 % des enseignants estiment que cet aspect constitue un inconvénient réel, répartis entre « très important » (21 %), « assez important » (19 %) et « important » (26 %). Un peu moins d'un quart (23 %) le jugent « peu important » et 11 % « pas du tout important ».

L'insuffisance des horaires scolaires apparaît comme l'un des inconvénients les plus largement reconnus : 83 % des enseignants (68 répondants) l'identifient comme un désavantage notable, dont 44 % le considèrent « très important », 21 % « assez important » et 18 % « important ». Seuls 15 % le trouvent « peu important » et 2 % « pas du tout important ».

En ce qui concerne *la complexité des logiciels*, les réponses montrent une préoccupation moindre : seuls 12 % la considèrent comme « très importante », 12 % comme « assez importante » et 33 % comme « importante ». En revanche, 27 % estiment qu'elle est « peu importante » et 16 % « pas importante ».

Enfin, *la nécessité d'une solution rapide en cas de panne* est perçue comme un inconvénient significatif. Elle est jugée « très importante » par 38 % des enseignants (dont 9 % vacataires), « assez importante » par 22 % et « importante » par 19 %. Seuls 17 % considèrent ce facteur comme « peu important » et 4 % comme « pas important ».

En conclusion, les résultats indiquent que les principaux inconvénients perçus par les enseignants relèvent essentiellement d'aspects scolaires et techniques : le manque de temps, les problèmes de sécurité numérique et les pannes. Par ailleurs, bien que la dépendance aux outils numériques et la fatigue visuelle soient reconnues, elles suscitent des avis plus modérés. La complexité des logiciels, quant à elle, ne semble pas constituer un frein majeur à l'intégration des TICE dans l'enseignement du FLE. Il n'y avait pas d'écart significatif entre les enseignants titulaires et les contractuels, ni entre les enseignants expérimentés et ceux récemment entrés dans la profession.

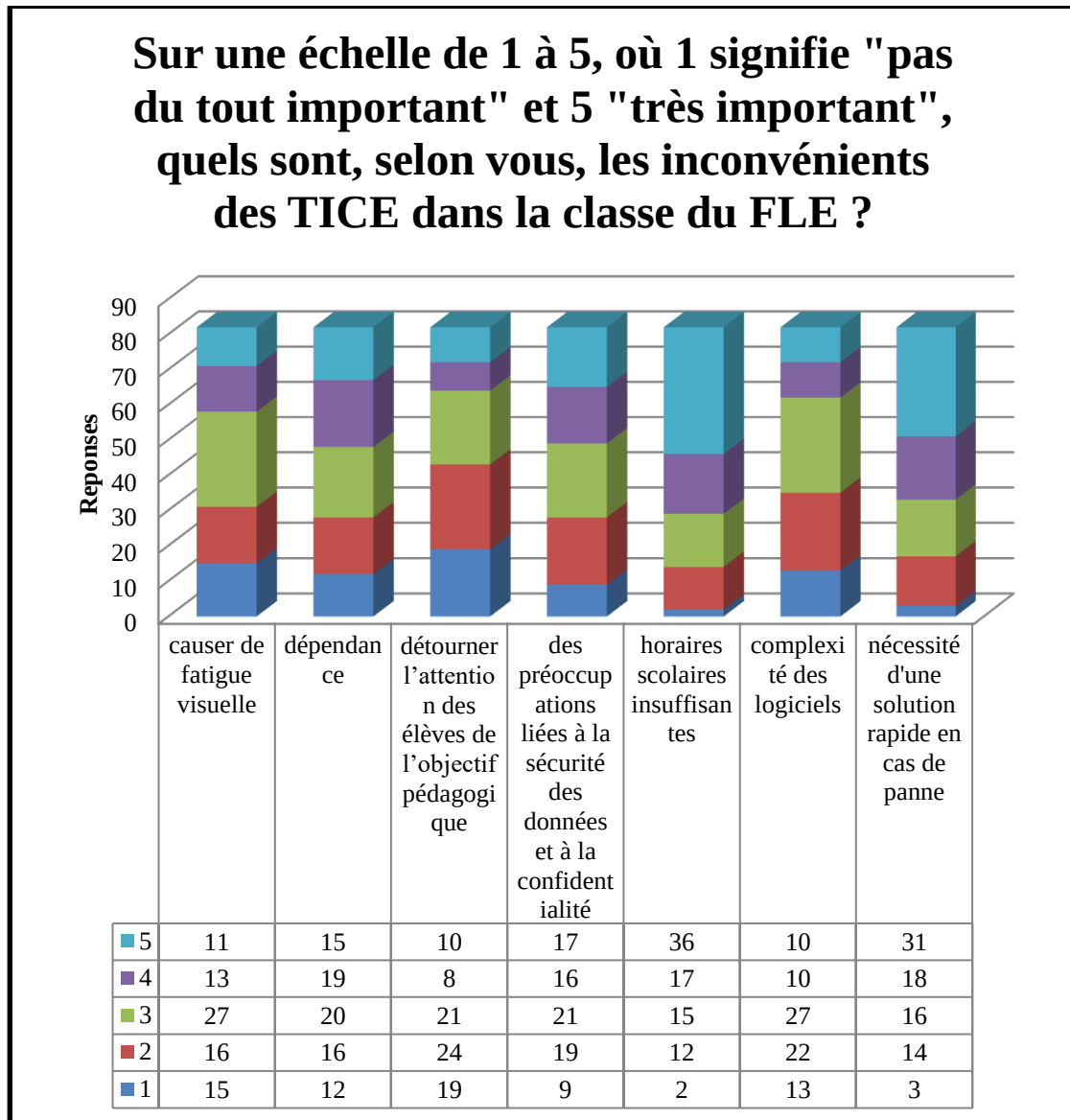


Figure 03 Perception des inconvénients liés à l'utilisation des TICE en classe de FLE

Perception des principaux obstacles à une utilisation plus étendue des TICE dans l'enseignement du FLE

Dans cette question à choix multiples, les enseignants étaient invités à identifier les obstacles majeurs limitant une intégration plus poussée des TICE dans leur pratique pédagogique en FLE. Les résultats révèlent que les obstacles perçus sont principalement d'ordre infrastructurel et organisationnel. En premier lieu, *les problèmes techniques* sont cités par 58 répondants, soit 71 % des participants, suivis de près par *le manque d'équipement nécessaire* (54 réponses, 66 %) et *l'insuffisance de support technique* (52 réponses, 63 %). Ces données mettent en évidence une réalité structurelle : les difficultés rencontrées ne relèvent pas d'un rejet des technologies par les enseignants, mais bien d'un manque d'infrastructures adéquates au sein des établissements scolaires.

Par ailleurs, *la formation partielle, jugée inadaptée aux besoins concrets des enseignants*, constitue également un obstacle pour 43 % des répondants (35 réponses), tandis que *l'absence de formation continue* est évoquée par 46 % (38 réponses). Ces éléments témoignent d'un besoin exprimé de développement professionnel plus ciblé et régulier en matière de compétences numériques. *La gestion de la classe dans un contexte numérique* est également perçue comme un défi par 45 % des enseignants (37 réponses), ce qui peut refléter des difficultés à maintenir l'attention des élèves ou à adapter les méthodes traditionnelles à un environnement numérique. À l'inverse, certains facteurs sont perçus comme moins contraignants. *Le temps nécessaire à la préparation des cours avec des outils numériques* est mentionné par 32 % des participants (26 réponses), mais ne semble pas constituer un obstacle majeur. De même, *l'insuffisance de matériel pédagogique adapté* est citée par seulement 28 % des répondants (23 réponses). Enfin, *la crainte face à la technologie* est faiblement représentée : seuls 19 % des enseignants ont exprimé une appréhension en ce sens. Ce résultat reflète une attitude globalement ouverte aux changements et aux innovations pédagogiques de la part des enseignants interrogés. En somme, les principaux freins à une utilisation élargie des TICE dans l'enseignement du FLE relèvent davantage de contraintes institutionnelles que d'une réticence individuelle. Ces résultats mettent en lumière la nécessité d'un meilleur accompagnement technique et pédagogique pour soutenir les enseignants dans cette transition numérique. Il est à noter que la demande d'une formation adéquate et ciblée apparaît comme un besoin partagé, tant par les enseignants les plus expérimentés que par ceux récemment entrés dans la profession.

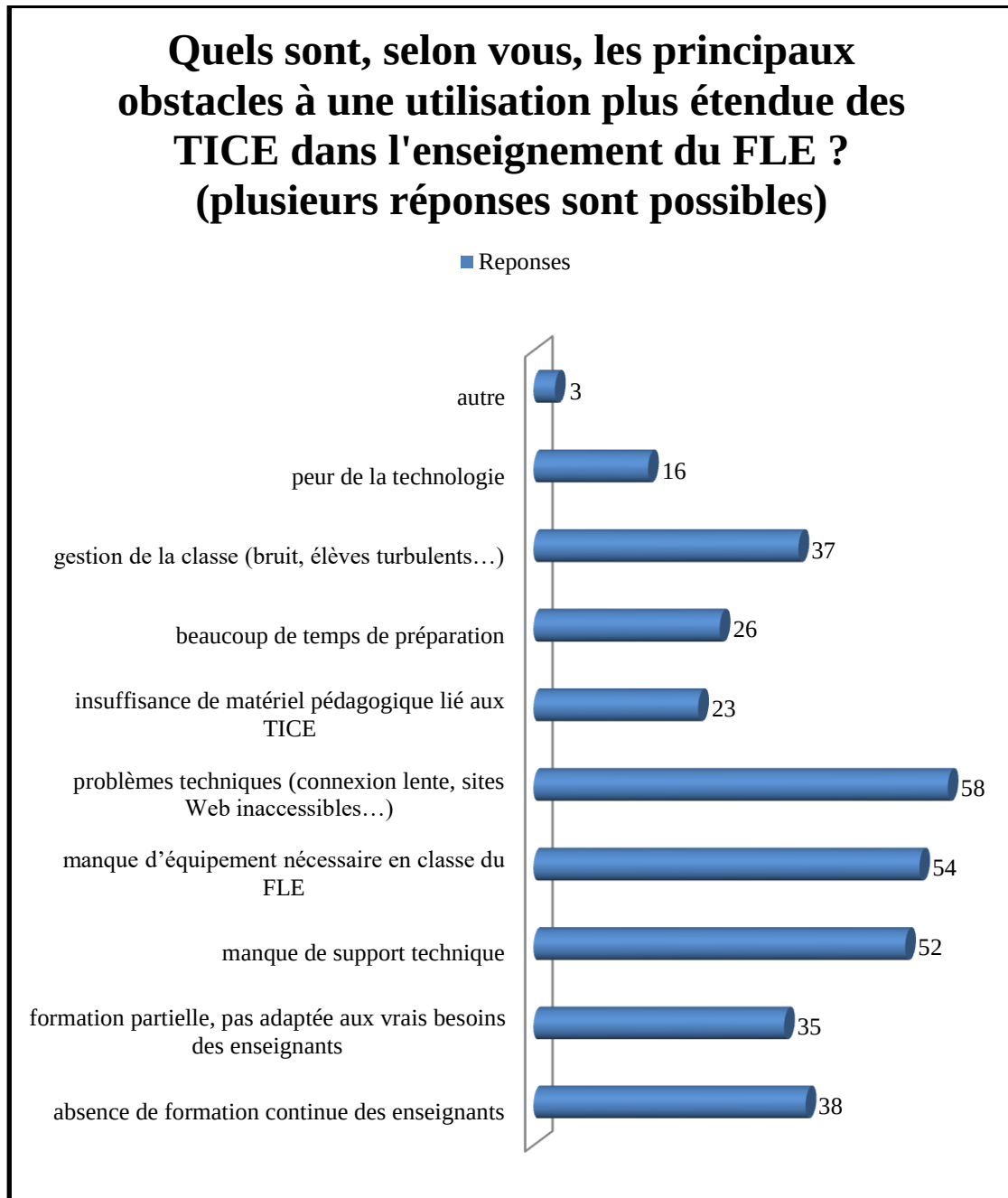


Figure 04 Perception des principaux obstacles à une utilisation plus étendue des TICE dans l'enseignement du FLE

Préoccupations spécifiques liées à l'utilisation des TICE

Cette dernière question ouverte du questionnaire avait pour objectif de recueillir les préoccupations personnelles des enseignants en lien avec l'utilisation des TICE dans le cadre de l'enseignement du FLE. Sur les 82 enseignants interrogés, 10 n'ont exprimé aucune préoccupation particulière, tandis que les autres ont partagé divers points de vigilance, souvent liés aux réalités de terrain et aux enjeux pédagogiques.

Parmi les préoccupations les plus fréquemment citées, le manque de temps pendant les cours, ainsi que la difficulté à préparer du matériel adapté à chaque niveau reviennent de manière récurrente. La gestion de la classe, notamment en présence d'apprenants turbulents, est également évoquée. Certains enseignants estiment que les outils numériques, au lieu de favoriser la concentration, peuvent au contraire déconcentrer les élèves et amplifier les comportements perturbateurs. D'autres enseignants font part de leurs inquiétudes liées à la sécurité des données personnelles, notamment lorsqu'ils enseignent à des mineurs âgés de 10 à 12 ans. S'ajoute à cela la crainte d'une dépendance accrue des élèves vis-à-vis des écrans, dans un contexte où la technologie est déjà omniprésente dans leur quotidien. Il est aussi intéressant de mettre en lumière, à titre indicatif, les témoignages de trois enseignants, qui résument avec justesse les préoccupations éthiques, pédagogiques et pratiques liées à l'intégration du numérique :

Une enseignante (46-55 ans) titulaire du secteur public cite : « *Les nouvelles technologies dans l'enseignement de la langue étrangère n'ont pas de pouvoir magique, il s'agit juste des supports, le rôle de l'enseignant ne doit pas être limité* ». Ce témoignage met en garde contre toute vision technocentrée de l'enseignement. Il rejoint la perspective de Annoot et Bertin (56 : 1997) selon laquelle l'enseignant ne délègue pas son rôle au numérique, mais utilise celui-ci comme un appui, un outil complémentaire au service des objectifs pédagogiques, sans jamais être une fin en soi.

Une enseignante (36-45 ans) contractuelle du secteur public cite : « *L'utilisation des ressources numériques en classe réclame trop de perte de temps si l'équipement n'est pas présent dans l'établissement (ce qui est fréquent), pour les vacataires, c'est vraiment pénible car on se déplace quotidiennement dans plusieurs écoles. En plus, les enfants sont toujours devant les écrans, ce qui est addictif et dangereux. Il faut leur offrir d'autres alternatives ...* ». Cette enseignante pointe le manque d'équipement dans certains établissements, qui rend l'usage du numérique inefficace voire contre-productif. Elle insiste, également, sur l'importance de limiter l'exposition aux écrans, en particulier chez les enfants, et de favoriser des activités complémentaires hors ligne, telles que des jeux ou des projets créatifs.

Une enseignante (46-55 ans) titulaire du secteur public s'inquiète : « *Je crains que l'utilisation continue du numérique ne crée une sorte d'aliénation du caractère et de la pensée critique des apprenants...* ». Ce propos met en évidence une crainte plus profonde : celle d'une dépendance intellectuelle à la technologie, pouvant compromettre la capacité de réflexion autonome, la pensée critique, ou encore l'adaptabilité à des situations non-technologiques. Toutefois, comme l'a noté un autre enseignant (23-35 ans, exerçant au secteur privé) c'est bien l'usage raisonné et réfléchi des nouvelles technologies par les enseignants eux-mêmes qui permet de tirer profit de ces outils tout en préservant l'équilibre pédagogique. En effet, comme il a été justement souligné : « *Nous n'avons pas le pouvoir d'arrêter le numérique, nous devons vivre avec* ».

En somme, cette dernière question révèle des préoccupations à la fois pragmatiques, pédagogiques et éthiques. Si les enseignants reconnaissent les apports du numérique, ils soulignent également la nécessité d'un encadrement réfléchi, d'une formation adaptée, et d'un contexte institutionnel favorable, afin que ces outils servent efficacement l'apprentissage sans nuire au développement global de l'élève.

8. Discussion

Les résultats de cette enquête permettent de mieux comprendre les dynamiques en jeu dans l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement du FLE à l'école primaire en Grèce, en mettant en lumière à la fois l'adhésion générale des enseignants aux outils numériques et les limites structurelles freinant leur usage plus systématique. Tout d'abord, le haut degré de familiarité des enseignants avec le numérique, ainsi que leur perception majoritairement positive des bénéfices pédagogiques associés, confirment que le numérique est perçu comme un axe pertinent pour diversifier et enrichir les pratiques d'enseignement. Cette tendance s'inscrit dans la continuité des travaux de Duguet et Morlaix (34-65 : 2017), qui soulignent le rôle des technologies éducatives dans l'amélioration de la motivation, de l'autonomie et de la différenciation pédagogique. Le fait que la majorité des répondants se sentent compétents atteste également d'un tournant institutionnel vers une acculturation progressive au numérique éducatif. Le fait que les enseignants expriment le besoin d'être davantage formés au numérique, afin de développer leur littératie numérique, constitue également un indice significatif de leur volonté d'évolution et d'engagement dans une démarche de développement professionnel. Ces résultats sont aussi confirmés par des recherches antérieures menées en Grèce auprès des enseignants de disciplines différentes (Tsilis, 25 : 2018; Fachantidis *et al*, 25 : 2004) ou au niveau international (Reguragui *et al*, 22 : 2014; Matoussi et Simonneaux, 13 : 2008) qui ont montré que les enseignants dans leur majorité sont positivement disposés à l'égard de l'utilisation des outils numériques dans l'enseignement malgré les défis et les problèmes qui doivent faire face. Selon Duguet et Morlaix (12 : 2017), les enseignants sont convaincus que l'usage des outils numériques « facilite l'apprentissage » et « favorise la motivation et la réussite » des apprenants.

Cependant, cette volonté d'intégration se heurte à des contraintes matérielles et organisationnelles persistantes, confirmant les observations de Wastiau *et al*, (2-12 : 2009) sur les freins structurels à l'usage des technologies dans les systèmes éducatifs européens. Les problèmes techniques, le manque d'équipement et de temps, la gestion de la classe et l'absence de support technique suffisant sont les principaux obstacles identifiés, révélant une fracture numérique d'ordre institutionnel plutôt qu'individuel. Cela tend à relativiser l'idée selon laquelle la résistance des enseignants serait le principal frein à l'innovation pédagogique : au contraire, c'est bien souvent l'environnement de travail qui ne permet pas de tirer pleinement parti des outils disponibles. Ces constatations sont confirmées par Tsilis (45 : 2018), Beggs (33 : 2000), Brush *et al*, (23 : 2003), Lyons (19 : 2007), Dawson (28 : 2008), Matoussi et Simonneaux (12 : 2008) où les enseignants déclarent le manque du temps pour la préparation du cours et l'insuffisance des horaires scolaires. Un autre point négatif constitue l'absence ou l'insuffisance de l'équipement technologique aux établissements scolaires, un élément mentionné dans notre enquête ayant un pourcentage assez élevé. Aussi, les problèmes techniques se sont référés dans Tsilis (45 : 2018), ainsi que le manque du personnel qualifié pour le support technique qui constituent des obstacles additionnels aux enseignants lorsqu'ils tentent d'utiliser la technologie dans le cadre de leur enseignement.

La question de la formation constitue également un point critique. Bien que de nombreux enseignants déclarent avoir reçu une formation initiale, celle-ci est jugée partielle ou inadaptée, et la formation continue reste insuffisamment développée. Ces éléments confirment la nécessité d'un accompagnement professionnel ciblé, à la fois technique et

didactique, pour permettre aux enseignants de mettre en œuvre des scénarios pédagogiques innovants, tout en gardant la maîtrise de la gestion de classe dans des environnements hybrides ou numériques. Les préoccupations éthiques et pédagogiques exprimées dans la question ouverte viennent nuancer l'enthousiasme pour les technologies. Elles montrent que les enseignants restent vigilants face à certains effets secondaires potentiels du numérique : distraction, surcharge cognitive, dépendance aux écrans ou encore affaiblissement de la pensée critique. Ces préoccupations rejoignent les réflexions d'auteurs comme Lahmar *et al*, (45 : 2021) ou Sauvage (24 : 2019), qui insistent sur la nécessité d'un usage critique, réfléchi et contextualisé du numérique. Le numérique, loin d'être une solution miracle, doit être pensé comme un moyen au service d'objectifs pédagogiques explicites, et non comme une finalité en soi. Enfin, cette étude a montré que les enseignants interrogés font preuve d'un réalisme lucide : ils reconnaissent à la fois le potentiel et les limites du numérique et appellent à un équilibre entre innovation technologique et exigences pédagogiques fondamentales. Leur positionnement témoigne d'une volonté d'adaptation, mais aussi d'un besoin d'appui institutionnel, à travers des infrastructures adéquates, un soutien technique de qualité et une politique de formation continue ambitieuse.

Conclusion

L'enquête menée auprès de 82 enseignants de FLE met en lumière une réalité contrastée concernant l'intégration des TICE dans les pratiques pédagogiques en Grèce. D'une part, les résultats révèlent une attitude globalement positive à l'égard du numérique, perçu comme un levier de diversification pédagogique, de motivation et d'autonomisation des apprenants. D'autre part, cette disposition favorable se heurte à des obstacles principalement structurels : insuffisance des équipements, problèmes techniques récurrents, absence de support et de formation continue adaptée. Loin d'un rejet des technologies, ces freins traduisent avant tout un besoin d'accompagnement et de soutien institutionnel. Les enseignants interrogés expriment une volonté d'intégrer les ressources numériques, dans la mesure où les conditions matérielles, humaines et pédagogiques seraient réunies. Ils appellent à un usage raisonné, réfléchi et critique des outils numériques, inscrit dans une logique de cohérence didactique et de respect du développement global des élèves. Cette étude met donc en évidence la nécessité de repenser les politiques éducatives en matière de numérique, en tenant compte des réalités de terrain. Il s'agit non seulement de fournir des infrastructures adéquates, mais aussi de proposer des formations continues contextualisées, de valoriser les initiatives pédagogiques innovantes, et de créer des espaces d'échange entre pairs. En conclusion, les témoignages recueillis rappellent que les technologies ne peuvent se substituer à l'enseignant, mais qu'elles doivent être envisagées comme des ressources complémentaires, au service de pratiques pédagogiques plus inclusives, plus différenciées et plus efficaces. Pour maximiser les bénéfices des outils numériques dans l'enseignement des langues, il est essentiel de fournir aux enseignants un accompagnement continu et adapté, d'assurer un accès équitable aux ressources technologiques, et de promouvoir un usage équilibré qui soutient à la fois les compétences numériques et communicatives. En fin de compte, l'intégration judicieuse des outils numériques peut enrichir l'expérience

d'apprentissage des langues, à condition de surmonter les défis actuels par des stratégies éducatives bien pensées et inclusives.

BIBLIOGRAPHIE

ANNOOT Emmanuelle, BERTIN Jean-Claude (2008), Intégration des nouvelles technologies pour l'apprentissage des langues, Paris, Hal-00232964.

BAUDE Amandine, CERUTTI Jérôme (2021), Comment faire ? Un questionnaire en ligne. Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque (JEFAR), Université Laval.
<https://www.jefar.ulaval.ca/sites/jefar.ulaval.ca/files/uploads/Devenir%20ChercheurE%20no7.pdf>

BEGGS Thomas, (2000), Influences and barriers to the adoption of instructional technology. Proceedings of Fifth Annual Mid-South Instructional Technology, Middle Tennessee State University, USA.

BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (2010), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet. Éditions des archives contemporaines.
<https://hal.science/hal-01436588v1/document>

BRUSH Thomas, GLAZEWSKI Krista, RUTOWSKI Kathy, FARNSWORTH Kimberly (2003), Integrating technology in a field-based teacher training program: The PT3@ASU project. Education Technology and Research Development.

CONSEIL De l'Europe, (2020), Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Apprendre, enseigner, évaluer, Volume Complémentaire.

DAWSON Vaille, (2008), "Use of information communication technology by early career science teachers in Western Australia", in, International Journal of Science Education, 30 (n° 2), pp. 1-12.

DUGUET Amélie, MORLAIX Sophie (2017), « Perception des TIC par les enseignants universitaires : l'exemple d'une université française », in, Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 14(no 3), pp. 5-16.
<https://doi.org/10.18162/ritpu-2017-v14n3-01>

FAHANTIDIS Nikolaos, CHRISTOFOROU Vassiliki et PNEVMATIKOS Athanasios (2004), "Teachers' perceptions after basic technological training", Paper presented at the 4th Panhellenic Conference with international participation Information and Communication Technologies in Education, Athens, National and Kapodistrian University.
<https://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe30.pdf> Accédé le 02 juin 2025.

KAGA Evangélia, (2003), European Language Portfolio. Conseil de l'Europe
https://www.ecml.at/Portals/1/ELP_Portfolios/4800da57-a966-4507-9e9e-8950d2ea84b4.pdf?ver=2011-09-13-141432-697 Accédé le 05 mai 2025.

LAHMAR Rabia, KHEIRA Mihoub (2021), Les TICE Et l'Enseignement/Apprentissage Du FLE Au Supérieur, Université Khaldoun de Tiaret, <http://dspace.univ-tiaret.dz/handle/123456789/9049>

LYONS Terry, (2007), The Professional development, resource and support needs of rural and urban ICT teachers. Australian Educational Computing.

MATOUSSI Fathi, SIMONNEAUX Laurence (2008), Attitudes des enseignants face à l'intégration des TIC. Cas de l'enseignement secondaire tunisien, TICEMED, Tunisie.
<https://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms32/isdms32-matoussi.pdf>

MITSIKOPOULOU Vassiliki, (2018), Intégration des TICE dans l'enseignement des langues vivantes, Programme de formation pour des enseignants des langues étrangères, ITYE, DIOFANTOS.

REGURAGUI Samira, EL OUALI EL ALAMI Imane, RAGHAY Kawtar (2014), "Teachers' attitudes towards ICT integration", in, Nursing education case. The Journal of Quality in Education, 5(5BIS), pp. 8-12. <https://doi.org/10.37870/joqie.v5i5BIS.17>

SAUVAGE Jérémy, (2019), « Humanités numériques et formation innovante en didactique du FLE. Un enjeu pour une mobilité différenciée », in, Recherches en Didactique des Langues et des Cultures, pp. 12-23. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7051>

TSILIS Dimitrios, (2018), "The attitudes and perceptions of primary school teachers regarding the usefulness of educational and pedagogical exploitation of Information and Communication Technologies (ICT)", Thesis, Université Ouverte Hellénique. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147333>

WASTIAU Patricia, KEARNEY Caroline, VAN DEN BERGHE Wouter (2009), Quels usages pour les jeux électroniques en classe, Rapport de synthèse, European Schoolnet, EUN Partnership AISBL.

Biographies des auteurs

Athina VARSAMIDOU

Docteure en Pédagogie (Université de Crète), elle est titulaire de deux Masters 2 en Évaluation & Administration en Éducation (Université de Rhodes) et en Sciences de l'Éducation (Université Ouverte Hellénique). Enseignante de FLE dans le secteur public grec de 2002 à 2020, elle est depuis membre permanent du personnel éducatif du Département de Langue et Littérature Françaises de l'Université Aristote de Thessalonique. Chevalier dans l'ordre des Palmes Académiques (2015) et membre de l'équipe scientifique pour la Certification d'État en langue française (KPG), ses recherches portent sur la politique éducative, l'évaluation, la formation des enseignants, la didactique du FLE et l'intégration des TICE.

Adamantia PALAVIDOU

Elle est enseignante de français langue étrangère, diplômée de l'Université Kapodistrienne d'Athènes. Titulaire d'un Master en Didactique du FLE de l'Université Ouverte Hellénique, elle possède une solide expérience dans l'enseignement et la didactique du français. Ses intérêts portent sur l'innovation pédagogique, l'intégration du numérique et les approches interactives dans l'apprentissage des langues.