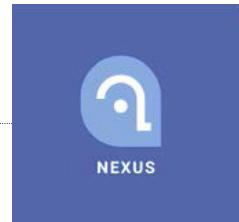


NEXUS : ARTICULER PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET RECHERCHES
NEXUS: CONNECTING TEACHING PRACTICE AND RESEARCH



Communauté de pratique d'enseignement hybride en FLE au Vietnam au service de l'innovation didactique

DO Thi Bich Thuy

Université Nationale du Vietnam à Hanoï
Université de langues et d'études internationales
(ULEI)

Résumé

Cet article rapporte une innovation didactique mise en œuvre au sein de la communauté de pratique (CoP) d'enseignement hybride en FLE, une structure gérée et financée par l'Université de langues et d'études internationales (ULEI)-Université Nationale du Vietnam à Hanoi. Deux séminaires de formation ont été organisés en mai et septembre 2022 pour équiper des enseignants de FLE des compétences nécessaires pour produire des quiz grammaticaux pertinents et alignés sur le programme d'enseignement du FLE niveau B1 à l'ULEI. À l'issue de nos deux formations, douze quiz couvrant douze objectifs grammaticaux, lexicaux et communicatifs ont été élaborés par des groupes combinant enseignants experts et enseignants novices. Pour évaluer l'efficacité de ces deux formations, les avis de douze participantes ont été recueillis via des entretiens ou des retours écrits. Les résultats soulignent une évaluation positive de la qualité de ces deux formations ainsi que des impacts positifs sur les pratiques d'enseignement des professeurs. Les objectifs pédagogiques clairs et bien définis en amont ont permis de créer des ressources de qualité, partagées et immédiatement réutilisables en classe. La quasi-totalité des répondantes a déclaré une amélioration de leurs compétences en élaboration de quiz numériques, se disant très contentes de l'ambiance joyeuse et interactive générée par l'intégration de ces quiz en classe.

Mots-clés : innovation pédagogique, communauté de pratique, quiz grammatical, Quizizz, développement professionnel

Introduction

Le champ de l'apprentissage a connu une évolution notable ces dernières décennies, reconnaissant l'importance croissante des interactions sociales dans la construction des savoirs et le développement professionnel. Parmi les cadres théoriques influents, le concept de communauté de pratique (CoP), initié par les travaux pionniers de Wenger (1998), s'est imposé. Une CoP est un collectif d'individus qui partagent un domaine d'expertise, une profession ou un ensemble de préoccupations communes. Ce concept s'avère particulièrement pertinent dans le contexte de développement personnel des enseignants (Dumoulin, 2024) car il offre un espace d'échange et de collaboration susceptible de favoriser l'innovation pédagogique.

L'innovation pédagogique est définie par Béchard et Pelletier (2001) comme une activité délibérée visant à introduire de la nouveauté pour améliorer substantiellement les apprentissages par l'interaction. Les CoPs apparaissent comme des vecteurs potentiels de cette innovation. En effet, en tant que collectifs d'enseignants partageant des préoccupations et des pratiques, les CoPs peuvent devenir des lieux d'émergence, d'expérimentation et de diffusion de nouvelles approches pédagogiques. La présente étude s'inscrit dans cette perspective en explorant le rôle d'une CoP spécifique : la CoP dédiée à l'enseignement hybride en Français Langue Étrangère (FLE) au Vietnam. Plus précisément, cette recherche vise à répondre à la question suivante : comment les enseignants évaluent-ils leurs expériences de participation à la CoP d'enseignement hybride en FLE ? La nouveauté de cette recherche réside dans sa focalisation sur la CoP en tant que vecteur d'innovation pédagogique dans le contexte spécifique du FLE au Vietnam, une perspective encore peu explorée.

1. État de l'art

1.1. Innovation pédagogique et innovation technologique

L'innovation est un concept très populaire dans le monde de l'éducation ces dernières années. Elle est prononcée par des responsables politiques, des administrateurs, des professeurs dans des réunions pédagogiques et est présente dans de nombreux écrits rédigés par des chercheurs (Béchard, 2001). Selon Béchard et Pelletier (2001), l'innovation pédagogique est « une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte » et « cherche à améliorer substantiellement les apprentissages » (p. 133).

Cependant, Béchard (2001) se demande si « toutes les innovations en éducation et en formation sont pédagogiques » (p. 258). Flückiger (2017) affirme que « l'innovation technologique ne va pas nécessairement de pair avec l'innovation pédagogique » et déplore que certains enseignants prennent « les moyens pour les finalités » (p. 6). Certes, afin de former nos apprenants aux emplois digitaux de demain, l'innovation technologique serait le moteur de l'innovation pédagogique mais « c'est bien la

modalité pédagogique qui est centrale, la technologie permettant une mise en œuvre possible » (Flückiger, 2017, p. 6).

1.2. La communauté de pratique selon Wenger (1998)

Wenger (1998) a formalisé l'une des premières et des plus influentes formulations de la « théorie sociale de l'apprentissage ». La pierre angulaire de cette théorie est le concept des CoPs. Wenger (2006, p. 1) les définit comme des « groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly » (groupes de personnes qui partagent une préoccupation ou une passion et qui apprennent à mieux le faire grâce à leurs interactions régulières [traduction libre]). Ce partage crée une identité collective et un engagement mutuel autour de la résolution de problèmes et de l'amélioration des pratiques.

Wenger (2006) souligne que les CoPs peuvent revêtir des formes variées. Elles diffèrent par leur taille, leur localisation, le statut de leurs membres et leurs modalités d'interaction. Cependant, trois caractéristiques fondamentales les distinguent des autres types de communautés. Premièrement, il existe un domaine commun d'intérêt et de compétence, qui définit une identité partagée au sein du groupe. Deuxièmement, ces membres forment une véritable communauté. Elle se caractérise par des relations interpersonnelles établies, des interactions régulières et un apprentissage collaboratif. Troisièmement, les membres ont une pratique partagée. Cela implique un engagement mutuel dans l'action, la création et la contribution à une base de connaissances collective, et le développement d'un répertoire partagé de ressources au fil du temps et des interactions.

Wenger (2005) met en avant les nombreux bénéfices des CoPs, tant pour leurs membres que pour les organisations auxquelles ils appartiennent. À court terme, les CoPs aident à résoudre des défis concrets, offrent un accès à l'expertise et facilitent le partage des connaissances. Elles procurent également un plaisir dans la collaboration et donnent un sens au travail. À long terme, la participation à une CoP contribue au développement personnel, renforce la notoriété et l'identité professionnelle, développe le réseau des individus. Pour les organisations, les CoPs favorisent le développement de capacités stratégiques, la veille informationnelle et l'innovation.

1.3. Recherches antérieures sur les CoPs en contexte éducatif

Dans ce qui suit seront présentées quatre recherches traitant des CoPs en contexte éducatif, sélectionnées pour leur complémentarité méthodologique et leur pertinence pour le développement professionnel des enseignants. Les études de Wesely (2013) et Larouche *et al.* (2019) fournissent des descriptions concrètes de CoPs en action, avec des répondants majoritairement francophones. La thèse de Dumoulin (2024), ancrée dans un cadre théorique solide, propose un modèle de coaching en ligne adapté

aux besoins du terrain. Enfin, la revue systématique d'Iswati (2025) offre une vue d'ensemble actualisée des CoPs dans l'enseignement des langues.

La première étude, menée par Wesely (2013), explore une CoP informelle formée par des enseignants de langues étrangères sur Twitter. Elle mobilise la théorie des CoPs de Wenger (1998), définie par les notions de domaine, communauté et pratique. Grâce à une méthodologie netnographique (une méthode de recherche qualitative qui adapte les techniques de l'ethnographie traditionnelle à l'étude des communautés et des cultures en ligne), la chercheuse combine des observations participantes sur plus d'un an, neuf entretiens semi-structurés (avec 4 enseignants de français et 5 enseignants d'espagnol aux États-Unis) et l'analyse de contenus numériques (tweets, blogs, wikis). Elle montre que cette communauté numérique a favorisé un apprentissage professionnel réciproque, autodirigé et collaboratif. La CoP réunissant des enseignants de langues étrangères sur Twitter leur a permis de profiter d'un accompagnement professionnel des experts dans leur domaine, à savoir en didactique des langues et en technologie (domaine) ; de se sentir moins isolés dans leur environnement scolaire, de nouer de nouvelles relations professionnelles (communauté) ; de développer leurs pratiques professionnelles via la collaboration ainsi que les conflits (pratique). Les résultats mettent en lumière la richesse des interactions professionnelles sur Twitter, même si la mesure directe des effets sur la pratique reste difficile.

La recherche réalisée par Larouche *et al.* (2019) porte sur une CoP au préscolaire (CoPP) impliquant douze enseignantes de maternelle au Québec. Basée sur la théorie des CoPs (Wenger, 2005), cette recherche-formation collaborative s'est étendue sur trois ans. La CoPP a constitué « un espace commun où des praticiennes et chercheuses peuvent réfléchir et coconstruire des interventions favorisant l'apprentissage actif des élèves de maternelle » (Larouche *et al.*, 2019, p. 95). Les données ont été recueillies à l'aide d'observations, de questionnaires, d'entretiens et de comptes rendus de séances visant à mesurer l'impact de la CoPP sur les pratiques de classe des participantes. L'analyse a permis d'identifier les dynamiques d'engagement au sein de la CoPP. Les participantes se sont engagées dans un processus évolutif : exploration des représentations avec des visites de classe qui ont fait jaillir des ressemblances et des différences en termes de pratiques d'enseignantes (année 1), élaboration de projets individuels accompagnés dans lesquels les enseignants novices ont été aidés par un pair expérimenté (année 2), rédaction de vignettes pédagogiques afin de construire un répertoire partagé pouvant être réinvesti dans les milieux scolaires et universitaires (année 3). Les résultats révèlent que la collaboration entre pairs, le partage d'expérience, la reconnaissance de l'individualité étaient des facteurs clés de succès. Cependant, on peut noter des différences au niveau de participation parmi les enseignants, une difficulté à exprimer sa démarche et un évitement de confrontation lors des présentations d'interventions.

La thèse doctorale de Dumoulin (2024) cherche à mesurer les impacts d'un plan de coaching en ligne sur le développement professionnel du personnel enseignant en contexte numérique. Elle s'appuie sur une combinaison de cadres

théoriques : 1) l'approche professionnalisante du développement professionnel (Perrenoud, 1994) ; 2) les modèles de communauté d'enquête (Garrison *et al.*, 2003), et de CoP (Wenger, 2005) ; 3) les modèles de coaching en ligne en particulier le coaching pédagogique en ligne (Knight, 2007), et de coaching par les pairs en ligne (Voyer *et al.*, 2016). Douze participants (10 enseignants, 2 coachs) ont contribué à cette recherche-développement. Le développement du plan de coaching a suivi une adaptation du modèle de développement de produit de Harvey et Loiselle (2009), mais la phase de test a été remplacée par une discussion de groupe pour la validation. À l'aide d'entretiens semi-dirigés et d'une discussion de groupe, les données ont été codées avec NVivo. Les résultats indiquent que l'impact du coaching sur le développement des compétences enseignantes a été optimisé lorsque le contenu était personnalisé et négocié avec les enseignants. Trois défis majeurs ont été identifiés : un accompagnement trop directif, un manque de temps pour l'assimilation des contenus et un suivi insuffisant.

La recherche conduite par Iswati (2025) consiste en une méta-analyse de 20 études publiées entre 2019 et 2023 sur les CoPs dans l'apprentissage informel de l'anglais langue étrangère (EFL). L'analyse de ces travaux montre que 80 % des études sont menées en contexte EFL, avec des modalités variées : en ligne (11/20), en présentiel (6/20) et hybrides (3/20). Les activités les plus fréquentes sont le partage de documents pédagogiques, les échanges réflexifs sur les pratiques d'enseignement et les projets collaboratifs en vue de produire de nouvelles ressources. Les principaux défis relevés concernent le manque de compétence de certains animateurs, la difficulté de trouver un leader ayant un objectif clair d'améliorer la qualité des enseignants, la difficulté de comprendre l'accent anglais lors des échanges, les tensions entre les membres, l'hésitation à donner son avis.

En somme, ces études convergent vers la reconnaissance des CoPs comme des leviers puissants pour le développement professionnel enseignant, tout en mettant en lumière les conditions de leur efficacité : pertinence des contenus, accompagnement adapté, engagement mutuel, reconnaissance entre pairs. L'entretien émerge comme la méthode de recueil des données dominante des recherches sur les CoPs.

2. Le contexte

2.1. L'enseignement du français au Vietnam

L'enseignement du français au Vietnam repose sur une tradition ancienne, marquée par la période coloniale, enrichie au fil du temps par des coopérations culturelles et éducatives avec les pays francophones. Bien qu'il soit aujourd'hui en concurrence avec d'autres langues étrangères, le français bénéficie encore d'un statut particulier en tant que langue de culture, d'opportunité académique et de coopération internationale.

L'évolution historique du statut du français dans le système éducatif vietnamien met en lumière l'importance accordée à la langue de Molière à différentes périodes. Avant

1994, le français était enseigné comme langue vivante 1 (LV1) dans certains lycées d'enseignement général et d'élite. Entre 1994 et 2006, avec l'appui de partenaires francophones, le français a bénéficié d'un développement significatif en tant que langue seconde à travers le programme des classes bilingues francophones. Comme l'ont souligné Nguyễn Thị Thu Hiền *et al.* (2019), ce programme bilingue représentait « le point lumineux majeur dans le paysage de l'enseignement des langues étrangères au Vietnam entre 1994 et 2006 » (p. 54). Il a servi de modèle pédagogique à plusieurs programmes bilingues en anglais très en vogue dans les écoles privées actuellement. Depuis 2001, le français est introduit comme langue vivante 2 (LV2) au collège, auprès d'élèves ayant déjà étudié une autre langue étrangère.

Dans l'enseignement supérieur, une dizaine d'universités proposent des programmes de licence, de master de français langue seconde où l'enseignement de plusieurs spécialités est dispensé en français. Toutefois, malgré un réseau engagé d'enseignants et de partenaires éducatifs, l'enseignement du français au Vietnam fait face à de nombreux défis : baisse des effectifs d'apprenants, manque de ressources pédagogiques actualisées, hétérogénéité des niveaux, et faible valorisation socio-économique de la langue.

Dans notre université (ULEI), depuis une dizaine d'années, nous accueillons en première année les étudiants débutants en français. Nous les amenons au niveau B2 au bout de deux ans d'apprentissage pour qu'ils soient capables de suivre des cours de spécialité (linguistique, civilisation, littérature, tourisme, méthodologie de recherche...) en français en 3^e et 4^e années.

2.2. Création des quiz de grammaire niveau B1 sur l'application Quizizz comme innovation pédagogique

La CoP d'enseignement hybride en FLE dont les activités ont été planifiées pour trois ans a été créée fin 2021, au moment où tout le Vietnam était en confinement ou en distanciation sociale à cause du coronavirus. L'enseignement hybride ou *blended learning* a été donc choisi comme axe de travail prioritaire de notre CoP, une des quarante CoPs gérées et financées par l'ULEI. Le comité permanent de notre CoP regroupe onze enseignants de français dont neuf travaillent à l'ULEI, un à l'Université de Hanoï et une dans un lycée à Hué. Les premiers objectifs fixés étaient d'aider les enseignants de FLE dans l'enseignement supérieur et secondaire au Vietnam à mieux réussir l'élaboration des tests de grammaire et de compréhension écrite (deux compétences testées au baccalauréat de FLE au Vietnam) en utilisant des applications numériques interactives. Pour l'année 2022, notre CoP s'est focalisée sur la création des quiz de grammaire niveau B1 sur l'application Quizizz. 30 enseignants ont participé sur une base volontaire à la première formation et 22 à la deuxième formation via Zoom. La plupart d'entre eux étaient plutôt expérimentés dans le métier car la création des quiz demande de bonnes compétences en français et en didactique du FLE. Les participants avaient entre quelques mois et 30 ans d'expérience dans l'enseignement.

La quasi-totalité enseignait le FLE niveaux A1-B2 dans des universités à Hanoï. Trois collègues venaient d'un lycée d'élite et d'un collège de Hué, ancienne capitale du Vietnam.

2.2.1. Forces et faiblesses des activités de grammaire Quizizz

Plusieurs recherches montrent que Quizizz est une application très prisée dans l'enseignement des langues étrangères (Degirmenci, 2021) car elle permet de motiver les apprenants grâce aux activités ludifiées et aux feedbacks individualisés (Dewi et Astuti, 2021 ; Zhao, 2019). En effet, à chaque réponse donnée par l'élève, Quizizz dit si elle est correcte ou non. À la fin de la session, l'élève reçoit un rapport récapitulant ses résultats comparés avec la moyenne de la classe. Cependant, dans l'étude effectuée par Munawir et Hasbi (2021), certains étudiants ont déclaré que les effets de Quizizz sur leurs résultats d'apprentissage étaient très modestes.

L'auteure de cet article a cherché à introduire des quiz dans ses cours de FLE et elle a constaté que plusieurs quiz de grammaire proposés par Quizizz étaient ponctués d'erreurs et peu adaptés à la progression de notre programme d'enseignement à l'ULEI. Une analyse de quatre quiz sur les pronoms relatifs disponibles dans la banque des exercices de grammaire de Quizizz a révélé des problèmes variés. Certains étaient trop simplistes ou mal rédigés avec des erreurs de syntaxe (le quiz de Paula Philipp, d'Edith PZ) tandis que d'autres, bien que visuellement attrayants, présentaient des coquilles (celui de Patrizia Masetti) ou un vocabulaire trop élémentaire pour le niveau visé (celui de Pham Son). Ces quiz représentaient la diversité des ressources disponibles sur Quizizz en termes de niveau de conception pédagogique.

Nous avons donc décidé d'organiser, dans le cadre des activités de notre CoP, deux formations à distance en mai et en septembre 2022 sur la création des quiz grammaticaux niveau B1 alignés sur le programme d'enseignement du FLE à l'ULEI car la majorité des participants y travaillent.

2.2.2. Critères d'élaboration des quiz et thématiques retenues

Les critères retenus pour l'élaboration des quiz résultent d'une analyse comparative de quiz existants sur Quizizz, où nous avons observé que nombre d'entre eux manquaient de lien avec les objectifs lexicaux et communicatifs du niveau B1. Certains utilisaient un lexique trop simple (niveau A2), d'autres contenaient des erreurs linguistiques ou culturelles. Nous avons donc défini ces critères pour garantir que les quiz produits soient :

- ◆ pédagogiquement cohérents avec les objectifs des leçons du manuel de FLE en usage dans notre département de français ;
- ◆ linguistiquement adaptés au niveau B1 (tant sur le plan lexical que grammatical) ;

- ◆ culturellement pertinents, en intégrant des éléments de la Francophonie et du Vietnam ;
- ◆ visuellement engageants, grâce à des illustrations appropriées ;
- ◆ de qualité, sur les plans de la langue, de la ponctuation et de la présentation.

Ces critères ont servi de référentiel commun aux membres de la CoP pour assurer une certaine homogénéité et qualité dans les productions. Douze thématiques (voir le tableau 2 en annexe) ont été définies à partir de plusieurs sources complémentaires :

- ◆ Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), notamment les descripteurs de niveau B1 ;
- ◆ Le programme d'enseignement du FLE à l'ULEI qui précise les thématiques et les objectifs langagiers à atteindre au niveau B1 pour chaque leçon ;
- ◆ Les besoins spécifiques des apprenants vietnamiens, identifiés à travers les retours d'enseignants membres de la CoP et des difficultés récurrentes rencontrées en classe.

2.2.3. Processus d'élaboration des quiz

Six groupes de travail ont été constitués combinant enseignants experts et enseignants novices pour chaque formation. Souvent, c'était l'enseignant novice qui était chargé de l'aspect technologique du travail, et l'enseignant expert guidait la création didactique. Chaque groupe a élaboré ensemble une première question du quiz qui a été analysée en séance plénière durant la formation à distance. Ensuite, les participants ont travaillé individuellement pour la création, puis en groupe pour la finalisation du quiz à distance. Au total, le travail s'est étalé sur deux semaines. Les outils de communication à distance utilisés ont été Google Docs, Zalo et Zoom. Le produit final de chaque groupe, un quiz de dix questions avec le lien sur Quizizz, a été remis à la responsable de la CoP (auteure de cet article) qui a relu et a donné ses remarques. Les quiz révisés ont été présentés au séminaire de formation suivant et partagés entre les membres de la CoP.

2.2.4. Produits finaux

Au total, douze quiz ont été créés, mis en ligne et utilisés en classe à l'issue de ces deux formations. Voici un exemple de quiz du groupe 2 qui a travaillé sur les pronoms possessifs utilisés pour parler des familles monoparentales et recomposées.

Objectif grammatical : Les pronoms possessifs

Objectif communicatif : Parler de la famille

Objectif lexical : Les familles monoparentales et recomposées

Question (avec l'image de la famille d'Angelina Jolie et Brad Pitt) : Pax Thien et Maddox ne sont pas les enfants biologiques d'Angelina Jolie et Brad Pitt, ils les ont adoptés. _____ s'appellent Vivienne et Knox.

- a. les vôtres b. les nôtres c. les siens d. les leurs

Tous les quiz fabriqués dans le cadre des formations de notre CoP ont satisfait nos critères d'élaboration : les objectifs grammaticaux, lexicaux et communicatifs de la leçon ont été intégrés dans la même question ; les images d'illustration bien choisies ont permis de faire apprendre le vocabulaire ou d'apporter des informations culturelles motivantes ; le vocabulaire utilisé correspond aux thématiques lexicales niveau B1 définies par le CECRL, et certains groupes ont réussi à insérer dans leur quiz des actualités franco-vietnamiennes, par exemple le concours de doublage des films francophones organisé par notre département de français, l'ouverture d'un Espace du livre francophone par la Bibliothèque nationale du Vietnam et l'Organisation internationale de la Francophonie en 2022, le typhon Noru qui a ravagé le Centre du Vietnam en 2022. Plusieurs relectures par différents collègues ont permis de corriger des erreurs de langue ou de ponctuation et de rehausser la qualité linguistique et pédagogique de ces quiz.

Le contexte étant clarifié, nous pouvons à présent revenir à notre question de recherche principale. Nous cherchons à comprendre comment les enseignants évaluent leurs expériences de participation aux deux formations organisées par la CoP d'enseignement hybride en FLE. La section suivante détaillera la méthodologie mise en œuvre pour recueillir ces évaluations auprès des participants.

3. Méthodologie

3.1. Recueil des données et profil des participants

Afin d'évaluer les retours des participants sur leur expérience de formation au sein de la CoP d'enseignement hybride en FLE, nous avons mené des entretiens semi-dirigés auprès de douze enseignantes, dont sept expertes disposant de plus de vingt ans d'expérience dans l'enseignement du FLE, et cinq novices comptant moins de dix ans de pratique. Neuf personnes exercent à l'ULEI, tandis que trois enseignent dans un lycée et un collège situés à Hué, ancienne capitale impériale du Vietnam. Sept participantes sont membres du comité permanent de la CoP. L'expérience professionnelle des enseignantes novices varie de 3 à 14 ans, tandis que celle des expertes s'étend de 19 à 29 ans. Cinq participantes travaillent principalement avec un public de niveaux débutant à intermédiaire (A1–A2–B1), et sept avec des apprenants de niveaux intermédiaire à avancé (B1–B2). Enfin, dix enseignantes interviennent dans l'enseignement du français LV1, et deux dans celui du français LV2.

Les entretiens se sont déroulés en vietnamien et ont duré entre 20 et 30 minutes en présentiel ou à distance via Zoom. Quatre enseignantes ont préféré nous envoyer leur évaluation sous forme écrite en répondant aux questions qui leur avaient été soumises. L'objectif de ces entretiens ou feedbacks écrits était d'évaluer la perception des participantes quant à la qualité pédagogique des formations consacrées à la création de quiz grammaticaux niveau B1 sur la plateforme Quizizz, ainsi que leur impact sur le développement professionnel des enseignantes. Le guide d'entretien comportait

dix questions ouvertes portant sur le profil professionnel des participantes, leurs motivations à rejoindre la formation, leur évaluation du contenu et de l'animation pédagogique, les modalités concrètes de collaboration au sein des sous-groupes, l'impact de la formation sur leurs pratiques d'enseignement. Les questions invitaient également les participantes à exprimer leur degré de satisfaction par rapport aux quiz produits, leur réutilisation en classe et la réception par les apprenants. Les verbatims et retours écrits ont totalisé 15 000 mots répartis sur 21 pages.

3.2. Motivation à rejoindre la CoP

L'ensemble des participantes (12 sur 12) ont exprimé leur volonté de rejoindre la CoP afin d'acquérir et actualiser les connaissances et compétences concernant l'élaboration des quiz de grammaire, et de se familiariser avec des outils numériques innovants. Cinq d'entre elles ont souhaité avant tout innover et trouver de nouvelles idées pour enrichir leurs pratiques pédagogiques. Quatre participantes étaient motivées par l'envie de partager leurs expériences avec d'autres collègues. Deux autres ont mis en avant l'intérêt spécifique pour l'application Quizizz, perçue comme à la fois facile à utiliser et motivante pour les étudiants. Enfin, la plus jeune participante a évoqué le besoin de créer des liens et de développer son réseau professionnel.

3.3. Analyse des données

Les données recueillies à partir des entretiens semi-dirigés ont été analysées selon une approche thématique, en lien avec les caractéristiques d'une CoP selon Wenger (1998). Sept thèmes ont été dégagés pour structurer l'analyse.

Tableau 1. Catégories d'analyse des entretiens

Catégories (selon Wenger)	Thèmes	Sous-thèmes
Domaine	Profil des répondantes	ULEI, Hue, 3-29 ans d'expérience, LV1, LV2
	Motivation à rejoindre la CoP	Acquérir et actualiser des connaissances et compétences, innover, partager des ressources
Communauté	Évaluation du contenu et de l'animation pédagogique	Objectifs bien définis, critères d'élaboration des quiz clairs et pertinents, bonne répartition des tâches
	Collaboration au sein des sous-groupes	Bonne entente entre experts et novices, outils numériques utilisés, mécanismes de régulation en cas de désaccord

Répertoire partagé	Évaluation de la qualité des quiz	Cohérence pédagogique, pertinence linguistique
	Utilisation des quiz en classe	Oui, non, pourquoi ? Réaction des apprenants
	Impacts sur les pratiques d'enseignement	Amélioration de la compétence pédagogique

Les évaluations recueillies ont été codées de E1 à E7 pour les sept enseignantes expertes et de N1 à N5 pour les cinq novices. Dans un premier temps, une lecture attentive des verbatims a été réalisée suivie de l'identification de segments de texte relatifs aux catégories et thèmes définis. Deux enseignantes-chercheuses ont participé au dépouillement des données. Elles ont travaillé ensemble pour analyser le premier entretien de l'enseignante novice 1, puis elles ont travaillé individuellement pour les autres entretiens. Les résultats ont été mis en commun et ont été réexaminés en cas de désaccord.

Les informations relatives au profil des participantes et à leur motivation à rejoindre la CoP, démontrant qu'elles partagent toutes le même domaine d'intérêt, ont été rapportées dans les sections 3.1. et 3.2. Dans la partie dédiée aux résultats, nous verrons que ces enseignantes forment une véritable communauté caractérisée par un apprentissage collaboratif et qu'elles produisent ensemble un Répertoire partagé.

4. Résultats

4.1. Contenu et animation pédagogique de qualité

L'ensemble des répondantes ont confirmé que les objectifs pédagogiques avaient été clairement définis et alignés sur les besoins des participants. Cette adéquation a favorisé la production de supports immédiatement exploitables à l'issue des formations.

- (1) Concernant l'évaluation de la qualité pédagogique des deux sessions de formation, je trouve que les objectifs étaient très clairs et qu'ils ciblaient précisément les besoins des participants. (N01)
- (2) Les objectifs de la formation ont été clairement définis, [...]. Cette approche était parfaitement adaptée aux besoins des enseignants, car elle ne se limitait pas à une simple familiarisation avec l'outil, mais visait à en optimiser l'utilisation pédagogique. (E01)

Huit participantes ont particulièrement apprécié l'analyse critique des quiz existants dans la banque d'exercices de Quizizz, notamment la mise en lumière de leurs points forts et de leurs limites.

- (3) L'animatrice a effectué des analyses approfondies de la qualité des quiz disponibles dans la banque d'exercices de Quizizz. Les observations ne se sont

pas limitées aux aspects techniques, mais ont également porté sur la dimension pédagogique des exercices existants. En soulignant les points forts, les points faibles et les erreurs courantes, ils ont permis aux enseignants d'adopter une approche plus critique et constructive lors de la conception de leurs propres exercices. (E01)

Elles ont également souligné la clarté et la pertinence des critères d'élaboration des quiz, jugés concrets et bien construits, intégrant dans chaque question des objectifs grammaticaux, lexicaux et communicatifs. Par ailleurs, six participantes ont estimé que le quiz modèle présenté par la formatrice a permis de visualiser l'application concrète des critères et de mieux comprendre leur mise en œuvre dans la conception d'une question.

- (4) Les critères de conception des quiz proposés par l'animatrice sont pertinents et facilement applicables. Ils mettent l'accent sur l'interactivité, un niveau de difficulté convenable, et l'intégration d'éléments culturels dans les exercices de grammaire. Le quiz modèle créé par l'animatrice illustre parfaitement les critères établis. (E02)
- (5) L'objectif est très clair : concevoir des exercices de vocabulaire et de grammaire basés sur un thème enseigné aux étudiants de deuxième année niveau B1. J'ai trouvé cet objectif particulièrement précis : il nous fallait choisir un point grammatical et l'intégrer à un thème lexical. Cette approche, qui lie étroitement la grammaire au vocabulaire à travers un thème spécifique, constitue une nouveauté très intéressante pour nous. (E04)

Enfin, toutes les répondantes ont apprécié la composition équilibrée des groupes de travail, combinant enseignants novices et experts, ce qui a facilité la collaboration et renforcé l'entraide au sein des groupes.

- (6) J'ai eu la chance de faire partie d'un groupe composé d'enseignants très expérimentés ainsi que de jeunes collègues. [...] cela a offert une opportunité précieuse aux jeunes enseignants d'acquérir de l'expérience auprès de leurs aînés. (N03)

Cependant, une enseignante novice a suggéré de donner plus d'espace aux échanges concernant les difficultés rencontrées lors de la conception des quiz. Cinq participantes ont préféré un volume d'horaires plus important.

- (7) L'animatrice de la formation pourrait demander aux enseignants de discuter des difficultés rencontrées lors de la création de ce quiz, sur la base de leur pratique préalable à la session de formation. (N05)
- (8) La durée de la session de formation était un peu courte compte tenu du volume de travail et de la quantité de connaissances à échanger. De plus, une session supplémentaire dédiée aux fonctionnalités avancées de Quizizz, ainsi qu'une pratique plus approfondie lors de la première session, seraient très bénéfiques pour les membres moins familiers avec cet outil. (E02)

4.2. Collaboration experts-novices réussie

Toutes les participantes ont souligné la qualité de la collaboration entre expertes et novices, facilitée par l'utilisation d'outils numériques tels que Zoom, Zalo et Google Docs. Le travail collectif a débuté par la co-construction d'une ou deux questions, afin d'harmoniser les pratiques. Ensuite, chaque membre s'est vu confier la rédaction de quelques questions qui ont été relues, commentées par les autres membres du groupe, puis retravaillées par leur auteur initial. Une fois le quiz finalisé, un membre du groupe se chargeait de sa mise en ligne, avant qu'il ne soit partagé à l'ensemble des enseignants de la CoP.

(9) Notre groupe a travaillé de manière très harmonieuse dès le début. Nous avons rapidement réparti le nombre de questions que chacun devait rédiger, en veillant à un degré de difficulté progressif. Au départ, nous avons collaboré sur un fichier Google Docs, puis nous avons réparti les tâches pour trouver les images pertinentes afin d'illustrer chaque question de manière adéquate. Une fois cette répartition faite, chacun a travaillé de manière autonome, avant de se réunir pour se faire des remarques sur les productions de chaque membre, avant de soumettre le travail final à l'animatrice. (E05)

Toutes les participantes ont indiqué qu'aucun conflit n'était survenu au sein de leurs groupes. Elles ont mis en avant une forte entraide entre les membres, caractérisée par un esprit de collaboration et de respect mutuel. En cas de désaccord, les échanges se sont déroulés dans un climat constructif, où les remarques étaient formulées de manière pertinente et bienveillante. Les membres experts ont joué un rôle de régulation en veillant au respect des critères d'élaboration pour l'ensemble des questions.

(10) Notre groupe n'a rencontré aucun désaccord. Les membres se sont répartis les tâches pour créer les questions et se sont mutuellement relus. Nous nous sommes également entraidés pour trouver des images d'illustration pertinentes et de qualité, afin de rendre la présentation de l'exercice plus attrayante. Le membre expert a supervisé l'ensemble du travail, fournissant des directives dès le début de la formation du groupe et veillant à ce que tous les critères soient respectés. (N02)

(11) Tout au long du processus, l'expert m'a apporté une aide considérable. Ses conseils ont couvert de nombreux aspects : la formulation des questions pour qu'elles correspondent au niveau attendu, la pertinence et la diversité du contenu, les corrections grammaticales, structurelles ou lexicales, et même les suggestions pour les images d'illustration. Ces retours étaient toujours formulés de manière constructive. (N04)

4.3. Produits finaux satisfaisants

Toutes les participantes ont exprimé leur satisfaction quant à la qualité du produit final. Selon elles, le quiz élaboré a réussi à combiner efficacement les objectifs

grammaticaux, lexicaux et communicatifs au sein de chaque question. Trois enseignantes ont précisé que ces quiz leur servaient de modèle pour la création d'exercices plus longs et mieux adaptés à leurs objectifs pédagogiques.

- (12) Je suis très satisfaite du quiz que j'ai réalisé. Il répond non seulement aux exigences de difficulté, mais intègre également des éléments interculturels en abordant des sujets comme les familles monoparentales ou les familles recomposées après un remariage. Les exemples et les noms propres utilisés sont tirés de sources réelles issues de la presse occidentale (la vie des célébrités, des scénarios de films déjà diffusés), ce qui renforce l'authenticité et la pertinence du contenu. (N02)
- (13) Notre groupe est très satisfait du quiz final que nous avons produit. Grâce au soutien de l'animatrice (elle est venue discuter avec le groupe au début du travail de groupe, dans notre salle privée sur zoom) et aux échanges constructifs entre les membres, nous disposons désormais d'un produit que nous pourrons utiliser sur le long terme. De plus, il est tout à fait évolutif : si dix questions semblent un peu limitées, nous pouvons aisément en ajouter pour que le quiz réponde parfaitement aux objectifs de nos cours en classe. (E05)

4.4. Bon enthousiasme en classe

Neuf participantes ont utilisé ces quiz dans leurs cours et ont observé un bon niveau d'enthousiasme chez leurs étudiants. L'introduction de ces quiz en classe a contribué à instaurer une ambiance dynamique, favorisant la joie, l'interactivité et un esprit de saine compétition chez leurs apprenants.

- (14) L'intégration des quiz, notamment ceux qui ont été affinés suite à la formation, a rendu les cours plus interactifs et stimulants. Cela a eu pour effet d'encourager une participation active et enthousiaste des étudiants. (E01)
- (15) Notre groupe a intégré ces quiz dans nos cours, notamment pour les phases de révision ou de consolidation des connaissances après les leçons. Nous avons constaté que les étudiants étaient très enthousiastes. (E06)

Toutefois, deux enseignantes ont mentionné deux difficultés rencontrées lors de l'utilisation en classe : le contrôle de l'usage du téléphone portable par les apprenants et une faible connexion Internet.

- (16) Cependant, une autre problématique est apparue par la suite : l'utilisation des téléphones portables pendant les cours. C'est un véritable casse-tête, car si certains élèves les utilisent pour l'apprentissage, beaucoup en profitent aussi pour consulter leurs messages ou faire d'autres activités pendant qu'ils se connectent à Quizizz. Évidemment, de ma position à la tribune, il est très difficile de tout contrôler. (N03)
- (17) Cependant, un problème survient parfois avec ces plateformes et applications en ligne : la connexion internet n'est pas toujours garantie. Certains élèves, qui

dépendent du Wi-Fi partagé de l'école et n'ont pas de forfait mobile personnel, rencontrent des difficultés pour accéder à ces outils en ligne. (N05)

Enfin, trois participantes n'ont pas encore exploité ces quiz, n'ayant pas eu l'occasion d'enseigner un cours de grammaire de niveau B1 depuis les formations.

4.5. Amélioration des pratiques d'enseignement

Quatre enseignantes novices et six expertes ont rapporté que les deux formations proposées par la CoP leur avaient permis de renforcer ou d'affiner leurs compétences dans l'élaboration de quiz grammaticaux sur des plateformes numériques. Trois enseignantes novices ont précisé qu'elles se sentaient désormais plus à l'aise pour sélectionner des quiz adaptés dans une banque d'exercices, ajuster le niveau de complexité des questions, et formuler des distracteurs pertinents.

- (18) Ces deux sessions de formation m'ont permis de mieux comprendre comment élaborer des questions de grammaire et, plus spécifiquement, comment formuler des distracteurs, le tout en utilisant une plateforme numérique. Grâce à cela, je peux désormais choisir les types d'exercices et en contrôler le niveau de difficulté plus efficacement. (N01)
- (19) J'ai désormais maîtrisé les aspects techniques et me sens plus confiante dans la création de questions de grammaire à choix multiples, grâce aux directives claires qui nous ont été fournies. Après avoir participé à la CoP, j'ai continué à utiliser Quizizz (aussi bien les exercices préexistants que ceux que je crée moi-même), car les étudiants sont très intéressés par cette activité. (N02)
- (20) Premièrement, [...], je sais mieux comment formuler les questions. Je suis désormais attentive à ce que la longueur des questions soit relativement uniforme, évitant les questions trop longues ou trop courtes qui rendent la lecture difficile. De plus, je sais comment proposer des distracteurs pertinents pour les options de réponse. (N03)
- (21) J'avais déjà participé à quelques formations en ligne sur la création d'exercices, mais cette session avec la Communauté de Pratique d'enseignement du FLE en mode hybride a été bien plus approfondie. Avant cela, je n'avais pas vraiment eu le temps de me consacrer pleinement à un outil spécifique ; je me contentais d'utiliser des ressources préexistantes trouvées en ligne. (E04)

Une enseignante experte n'a pas utilisé ses quiz en classe mais elle a pu transférer les acquis dans d'autres activités d'enseignement.

- (22) En réalité, même si je n'ai pas directement utilisé ces exercices en classe, la formation a considérablement amélioré mes compétences en conception pédagogique et en enseignement. J'ai même pu appliquer ces acquis à d'autres domaines. En d'autres termes, j'ai réalisé l'importance de définir des objectifs clairs pour chaque activité d'enseignement et d'établir des critères précis pour garantir l'efficacité de ces activités. Ce sont là les impacts positifs majeurs de cette formation sur mon approche pédagogique. (E03)

5. Discussion

Les résultats de cette enquête mettent en évidence l'impact positif des formations dispensées par la CoP d'enseignement hybride en FLE sur les pratiques pédagogiques des enseignantes participantes. Ils confirment tout d'abord la pertinence des objectifs pédagogiques définis en amont des formations qui ont abouti à la production de ressources concrètes et immédiatement réutilisables en classe.

L'analyse des témoignages révèle une évolution significative dans les compétences d'élaboration de quiz numériques, aussi bien chez les novices que chez les expertes. Ces dernières, tout en consolidant leurs pratiques, ont pu jouer un rôle de régulation et de transmission de savoir-faire au sein des groupes. Les novices, de leur côté, ont gagné en autonomie dans la sélection, la conception et l'évaluation des quiz, en particulier en ce qui concerne la formulation des distracteurs, la maîtrise du niveau de difficulté et l'exploitation des ressources existantes. Cela souligne l'intérêt du *near peer role modeling* (Wang, 2023), qui favorise un apprentissage horizontal entre collègues de niveaux d'expérience différents. Les résultats de ces études confirment ceux des travaux de Ganapathy *et al.* (2020), de Wesely (2023) selon lesquels les participants à la CoP ont profité de l'accompagnement des experts en didactique et en technologie pour développer leur pratique professionnelle et produire de nouvelles ressources pédagogiques.

Un autre point notable concerne la dynamique de collaboration instaurée pendant les formations. L'absence de conflits, la qualité des échanges témoignent d'une forte cohésion entre les participantes grâce à une répartition équilibrée entre novices et expertes. Le recours à des outils numériques collaboratifs (Zoom, Zalo, Google Docs) a facilité cette coopération à distance et permis une co-construction efficace des contenus. Cette fluidité relationnelle contraste avec ce qui a été rapporté dans les travaux d'Iswati (2025), de Vega *et al.* (2021), et de Wesely (2023) qui ont mis en évidence des tensions et des conflits dans des dispositifs similaires. Les résultats de notre étude semblent indiquer qu'un encadrement clair, associé à une structuration équilibrée des groupes et à une culture d'échange bienveillante, peut prévenir des blocages.

L'introduction en classe des quiz grammaticaux B1 – répertoire partagé de notre CoP – a eu un impact bénéfique. Les enseignantes ayant expérimenté ces outils ont majoritairement rapporté une amélioration de l'ambiance d'apprentissage, marquée par l'interactivité, la motivation et une forme de compétition saine entre les apprenants. Ces retours confirment que l'intégration de supports numériques ludiques peut renforcer l'engagement des étudiants (Degirmenci, 2021 ; Dewi et Astuti, 2021 ; Munawir et Hasbi, 2021).

Contrairement aux résultats rapportés dans les études de Dumoulin (2024) et d'Iswati (2025) qui soulignent le manque de compétence chez des experts, l'absence de *leadership* structurant, le flou des objectifs de formation ou un accompagnement trop directif, les participantes à nos deux formations ont formulé des évaluations très

positives sur l'encadrement fourni par la formatrice et les experts. Elles ont bien estimé la clarté des objectifs pédagogiques, la pertinence des critères d'élaboration des quiz, ainsi que l'efficacité de la répartition des rôles et des tâches entre les membres.

Ces résultats suggèrent que les CoPs, bien structurées et accompagnées, peuvent jouer un rôle central dans le développement professionnel des enseignants, en favorisant à la fois l'innovation pédagogique, la mutualisation des compétences et l'appropriation des outils numériques (Ganapathy *et al.*, 2020 ; Iswati, 2025).

Conclusion

Flückiger (2017) constate que « les innovateurs pédagogiques sont tout naturellement portés à s'intéresser aux technologies nouvelles pour tirer parti des possibilités qu'elles offrent de mettre en oeuvre des manières différentes de faire » (p. 6). De même, nous avons profité des bénéfices numériques offerts par Quizizz tels que l'interactivité, la compétitivité, l'aspect ludique, la musique, les images... mais nous sommes convaincus que ce qui fait avancer un élève est avant tout la qualité pédagogique du matériel fourni. Nos deux séminaires de formation n'ont pas été axés sur la maîtrise des aspects technologiques de Quizizz qui est expliquée dans plusieurs vidéos sur YouTube. Nous avons choisi de créer des opportunités d'échange et de collaboration pour la création pédagogique des quiz. Le retour de nos participantes indique une forte adhésion à l'efficacité des CoPs. Nous sommes convaincues que des CoPs comme la nôtre constituent des vecteurs essentiels à pérenniser au sein des universités. Yazici et Ataym (2023, p. 141) incitent les responsables administratifs à « create a friendly atmosphere where the community of expertise can be shared freely among teachers » (créer une atmosphère conviviale où la communauté d'expertise peut être partagée librement entre les enseignants [traduction libre]).

Malgré des évaluations encourageantes, il est important de souligner certaines limites. Notre étude s'appuie sur un petit échantillon, ce qui restreint la généralisation des résultats. De plus, la posture de la chercheuse, étant également collègue des répondantes, peut avoir introduit un biais de désirabilité sociale, potentiellement influençant la sincérité des données collectées.

Ces premières conclusions ouvrent la voie à de riches perspectives de recherche. À l'avenir, l'adoption de méthodes mixtes qui combinent des approches qualitatives et quantitatives avec des échantillons plus larges, permettrait d'affiner la compréhension des dynamiques au sein des CoPs et l'impact de ces structures. Il serait également pertinent d'explorer l'efficacité de cette approche collaborative pour le développement d'autres compétences pédagogiques (par exemple la conception des tests de compréhension écrite). Enfin, une dimension cruciale à investiguer serait l'impact direct des CoPs sur l'apprentissage et la performance des étudiants.

Bibliographie

- Béchard, J. P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 257-281. <https://doi.org/10.7202/009933ar>
- Béchard, J.-P. et Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel. Dans D. Raymond (dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (pp. 131-149). Éditions du CRP.
- Degirmenci, R. (2021). The use of Quizizz in language learning and teaching from the teachers' and students' perspectives: A literature review. *Language Education and Technology*, 1(1), 1-11. <https://langedutech.com/letjournal/index.php/let/article/view/12/1>
- Dewi, N. N. et Astuti, I. W. (2021). EFL Students' perspective on the use of Quizizz as online learning media during COVID-19 pandemic. *Studies in English Language and Education*, 2(2). 59-68. <https://doi.org/10.46627/silet.v2i2.76>
- Dumoulin, J. G. (2024). *Coaching en ligne pour le développement professionnel du personnel enseignant* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. <https://ruor.uottawa.ca/server/api/core/bitstreams/074f18c3-9dbb-43cf-8bb2-bea09f87c9ae/content>
- Flückiger, C. (2017). Innovations numériques et innovations pédagogiques à l'école. *Recherches*, 66, 119-134. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2019/05/119-134_R66_Fluckiger.pdf
- Ganapathy, M., Kabilan, M. K. et Meenakshisundram, S. D. (2020). English language teachers' practices of online professional development using Facebook. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 28(1), 251-266. [http://119.40.116.186/resources/files/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2028%20\(1\)%20Mar.%202020/16%20JSSH-3197-2018.pdf](http://119.40.116.186/resources/files/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2028%20(1)%20Mar.%202020/16%20JSSH-3197-2018.pdf)
- Garrison, D. R., Anderson, T. et Archer, W. (2003). A theory of critical inquiry in online distance education. *Handbook of distance education*, 1(4), 113-127.
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. <https://doi.org/10.7202/1085274ar>
- Iswati, L. (2025). A Systematic Review of Community of Practice (CoP) in Informal Learning Communities of English Teachers and Learners. *Journal of English Language and Education*, 10(3), 1-8. <https://doi.org/10.31004/jele.v10i3.790>
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Corwin Press.

- Larouche, H., Biron, D. et Vaillancourt, J. (2019). Miser sur l'engagement mutuel pour contribuer au développement professionnel continu : le modèle d'une CoP au préscolaire (CoPP). *Journal of Childhood Studies*, 44(1), 92-110.
- Munawir, A. et Hasbi, N. P. (2021). The effect of using quizizz to EFL students' engagement and learning outcome. *English Review: Journal of English Education*, 10(1), 297-308. <https://doi.org/10.25134/erjee.v10i1.5412>
- Nguyễn T.T. H., Đào V. T. et Bùi D. Q. (2019). Dạy học tiếng Pháp song ngữ ở Việt Nam: Mô hình và thực trạng / Enseignement bilingue du français au Vietnam : Modèles et état des lieux. *Revue vietnamienne des sciences de l'éducation* 23(11), 51-56. <http://vjes.vnies.edu.vn/vi/day-hoc-song-ngu-tieng-phap-o-viet-nam-mo-hinh-va-thuc-trang>
- Perrenoud, P. (1994). *Formation des enseignants : entre théorie et pratique*. ESF.
- Vega, H., Irgens, G. A. et Bailey, C. (2021). Negotiating tensions: A study of pre-service English as foreign language teachers' sense of identity within their community of practice. *Communications in Computer and Information Science*, 1312, 277-291. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67788-6_19
- Voyer, B., Ouellet, S. et Zaidman, A. M. (2016). *Accompagnement de formation individualisé en milieu de travail : récits de coachs, mentors et compagnons*. Presses universitaires du Québec.
- Wang, T. (2023). An exploratory motivational intervention on the construction of Chinese undergraduates' ideal LOTE and multilingual selves: The role of near peer role modeling. *Language Teaching Research*, 27(2), 441-465. <https://doi.org/10.1177/1362168820940097>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des CoPs, apprentissage, sens et identité*. Les Presses de l'Université Laval.
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice: A brief introduction*. Communities of Practice Website. <https://scholarsbank.uoregon.edu/server/api/core/bitstreams/d1fddebc-8756-4647-9aef-80046f02df59/content>
- Wesely, P. M. (2013). Investigating the community of practice of world language educators on Twitter. *Journal of teacher education*, 64(4), 305-318. <https://doi.org/10.1177/0022487113489032>
- Yazici, E. A. et Ataym D. (2023). ICT Transformation in Education: Its Impact on Language Teachers' Professional Identities. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 11(1), 141-156. <https://doi.org/10.30466/IJLTR.2023.121276>

Zhao, F. (2019). Using Quizizz to integrate fun multiplayer activities in the accounting classroom. *International Journal of Higher Education*, 8(1), 37-43. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n1p37>

Annexe

Annexe 1. Objectifs définis pour la création des quiz

		Objectif grammatical	Objectif communicatif	Objectif lexical
Formation 1	Quiz 1	Les pronoms relatifs	Décrire un pays/une ville	Les lieux
	Quiz 2	Les pronoms possessifs	Parler de la famille	Les familles monoparentales et recomposées
	Quiz 3	La comparaison	Comparer les habitudes de consommation	Les habitudes de consommation
	Quiz 4	Les doubles pronoms	Parler des nouveaux médias	Internet, les réseaux sociaux
	Quiz 5	Les doubles pronoms à l'impératif	Parler de la culture	La culture
	Quiz 6	Les pronoms toniques	Parler des fêtes	Les fêtes
Formation 2	Quiz 7	Le discours rapporté	Parler de la santé	Les malaises
	Quiz 8	Le passif	Rédiger des brèves	Les faits divers, les brèves
	Quiz 9	Le passé composé	Raconter un parcours de vie	Le monde professionnel
	Quiz 10	L'imparfait	Décrire les circonstances et habitudes	Les rencontres, les incidents, les accidents
	Quiz 11	Le plus-que-parfait	Raconter un événement	Les rencontres, les incidents, les accidents
	Quiz 12	Le subjonctif	Exprimer une opinion, un souhait, une plainte	Les arts