

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**  
**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE**  
**SCIENTIFIQUE**

*FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES*

*DEPARTEMENT DE FRANÇAIS*

**THESE DE DOCTORAT ES SCIENCES EN LANGUE FRANÇAISE**

**OPTION : DIDACTIQUE DU FRANÇAIS**

**THEME :**

**Intégration des Nouvelles Technologies d'Information et de  
Communication (NTIC) pour un meilleur enseignement-  
apprentissage du français langue étrangère (FLE) au niveau  
du département de français (Batna)**

**Directeur de thèse :**

**Pr. KHADRAOUI SAID**

**Réalisée par :**

**M. BENZEROUAL Tarek**

**Année universitaire 2007-2008**

# REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier vivement ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de cette thèse, particulièrement mon directeur de thèse le **Pr KHADRAOUI SAID** pour son aide, ses conseils et ses critiques objectives qui étaient nécessaires pour la réalisation de ce travail de recherche.

Je remercie également mon enseignant **Dr ABDELHAMID SAMIR** qui, d'une part, n'a ménagé aucun effort pour m'aider à réaliser ce doctorat, et d'autre part, son soutien tout au long de ma formation.

Aussi mes remerciements à toutes les personnes qui n'ont pas cessé de me pousser vers l'avant, particulièrement, je cite :

- Ma mère.
- Mon ami et frère de toujours Benkhelif Noureddine.
- Mes deux chers collègues et amis : Debbache Souad et Bouhidel Abdelkader.
- Tous mes enseignants, du primaire, moyen, secondaire et universitaire.

# DEDICACES

Je dédie cette thèse :

- A mon **FEU père**.
- **A ma mère**, la plus douce de toutes les mères.
- A mes sœurs et ma belle-sœur : **Hassina, l'adorable Lamia et Chahla**
- A mon frère et à mon beau-frère : **Khaled et Mehdi**
- A mes nièces et neveux : **Hadjer, Rania, Isra Meriem, Nour et Med Amine**.

Je la dédie également :

- A toute la famille **BENZEROUAL**, mes tantes et oncles **GUERFI** : Attika, Malika, Zhira, Amar, Mohamed, Abdelkrim, mes cousins et cousines : FEU Djamel, Rédha, Kamal, Okba, Housseem, Mourad, Mounâam, Raouf, Djamil, Momo, Mina, Soraya, Foufa, Samira, Faiza, Nacéra...
- A tous mes collègues des départements de Français et de Traduction.
- A tous mes ami(e)s : Karim, Salim, Hamza, Mounir, Mourad, Lotfi, Youcef, Ramzi, Nasser, Rédha, Djamel Abdessmed, Djamel Bendiha, Walid, Ahlem, Leila, Meriem, Nina, Dalia, Hasna, Amina, Nora, Naima, Soraya...
- La regrettée **Amel Bouhidel**.
- Sans oublier une dédicace spéciale à tous mes étudiants en particulier les étudiants du système LMD qui m'ont facilité la tâche avec leur collaboration et leur compréhension.
- A tous ceux qui m'aiment.

## SOMMAIRE

- Avant propos
- Introduction générale
- **Partie I : Historique de la didactique du FLE**
- Chapitre 1 : Linguistique et enseignement du FLE
- Chapitre 2 : Les pratiques dans la classe de FLE
- Chapitre 3 : Evaluation dans l'approche communicative et enseignement interactif
- **Partie II : Didactique et NTIC en FLE**
- Chapitre 1 : Les TICE nouveau positionnement didactique
- Chapitre 2 : Intégration de l'outil multimédia
- Chapitre 3 : Multimédia et apprentissage
- Chapitre 4 : Formation les enseignants :
  - Nouveaux outils, nouvelles problématiques ?
- **Partie III : Internet en classe de FLE : Cadre expérimental**
- Chapitre 1 : Internet en classe de FLE : on commence par où ?
- Chapitre 2 : Internet en classe de FLE, description et analyse des activités pédagogiques
- Chapitre 3 : internet en classe de FLE : Weblogs, description et analyse
- Conclusion générale
- Ressources bibliographiques
- Annexes

## Avant-propos

Lorsqu'en 1993, le vice-président des Etats-Unis, Al Gore, annonce l'ouverture d'un nouveau chantier, les autoroutes de l'information<sup>1</sup>, pouvions-nous imaginer que nous aborderions une révolution technologique touchant tous les secteurs des sociétés contemporaines. Les universités, en particulier celles des pays les plus avancés, ont apporté une contribution, en termes de recherche, à l'émergence des nouvelles technologies de l'information. Depuis l'invention du bouquet de protocole IP par Vinton Cerf en 1974<sup>2</sup>, quinze années ont suffi pour créer les fondements d'une intelligence collective. Cependant, l'effort du secteur universitaire a surtout porté sur la recherche et le prototypage de nouveaux outils, laissant de côté leur socialisation. Les usages ont donc peu été étudiés. C'est le domaine de l'éducation et de la formation, l'un des champs d'activités essentiels des sociétés modernes, qui a le moins bénéficié de l'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Toutefois, la communauté scientifique est à l'origine de la plupart des solutions techniques et méthodologiques nécessaires au développement des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC), comme l'Internet. Or, le contexte actuel en matière d'information est caractérisé par l'arrivée massive des solutions numériques qui bouleversent les réalités installées. L'Université se doit aujourd'hui de réfléchir à ces usages et à leur pénétration inéluctable dans le monde de l'enseignement et de la recherche.

Il est communément admis que le concept d'industrialisation de l'enseignement est en cours de mutation profonde. Les bâtiments, les salles de cours, les amphithéâtres sont-ils appelés à disparaître au profit d'espace numériques ou bien seront-ils happés dans le tourbillon du changement ? Auront-ils tous la capacité de redéfinir leur rôle ou bien subiront-ils les mutations imposées par l'éclatement des frontières dont s'inscrivent les nouvelles technologies d'information et de communication ?

Les NTIC sont en train d'apporter une révolution à l'éducation ouverte et à distance et devraient lui permettre de sortir des débats d'initiés et du scepticisme des pédagogues pour la transformer en industrie globale. Les concepts de « collaboration » et « d'enseignement asynchrone » devraient

---

<sup>1</sup> Oilo D., *Du traditionnel au virtuel : les nouvelles technologies de l'Information*, ED-98/CONF.202/16 Paris, août, 1998.

<sup>2</sup> Vinton "Vint" Gray Cerf (né le 23 juin 1943), chercheur et co-inventeur avec Bob Khan du protocole TCP/IP, est considéré comme l'un des pères fondateurs d'Internet.

commencer à s'imposer, plus parce qu'ils sont le reflet des nécessités de l'évolution de la société, que pour des raisons purement pédagogiques. Ce changement porte les germes d'une véritable révolution pédagogique où les structures, traditionnellement figées, d'espace-temps-hiérarchie pourraient exploser.

Le concept d'université virtuelle aide à répondre aux défis que vont rencontrer les universitaires. Il suppose l'utilisation des NTIC et une combinaison en « juste proportion » des différents outils technologiques dans la perspective d'un changement radical de l'équation du coût de l'enseignement. La pédagogie qui accompagne le nouveau paradigme technologique permet une vision participative de la formation en favorisant un apprentissage asynchrone, une nouvelle relation entre les acteurs et une formation qui s'inscrit dans la durée.

L'arrivée en force des NTIC pose la question de la préparation du corps enseignant à ces changements radicaux. Le « nouvel enseignant » devra adhérer à ce nouvel environnement des NTIC, c'est-à-dire se préparer psychologiquement pour un changement radical de comportement, tout en renforçant et actualisant son savoir disciplinaire.

L'information se mondialise, elle devient un « marché ». Il devient nécessaire de défendre la liberté d'accès à l'information sous la forme d'un service public universel à destination, en particulier, du secteur recherche-enseignement.

L'intégration des NTIC au sein de l'enseignement supérieur n'est pas sans danger. Le déséquilibre économique entre les pays du Nord et ceux du Sud disqualifie ces derniers. L'excellence scientifique des pays industrialisés devra irriguer les pays les plus pauvres dans une logique de co-développement. Le risque d'une « infopauvreté » est un des freins au développement. Il est donc fondamental que l'Université soit l'émetteur prépondérant de la circulation du savoir au service d'une intelligence collective répartie.

C'est ainsi que l'université se trouverait à l'intersection de trois espaces :

- L'espace des possibilités ;
- L'espace des technologies ;
- L'espace de la pédagogie.

Dans l'espace des possibilités, nous pouvons distinguer une révolution économique démocratisante de l'enseignement et la tendance à la disparition de

la segmentation des formes d'enseignement (primaire, secondaire, universitaire, pour adultes, professionnel, finalement continue).

Dans l'espace des technologies, les NTIC occupent une place au sommet de la hiérarchie, mais il est bon de comprendre que si ces technologies ne sont pas appliquées avec les pédagogies appropriées, elles n'apporteront à l'enseignement que confusion et erreur d'objectifs. En revanche, si elles sont maîtrisées, le changement de paradigme qui les accompagne permettrait une véritable révolution pédagogique marquée en premier lieu par l'abandon de la forme verticale de formation (transfert vertical des connaissances) au profit d'une forme en anneau où l'enseignant se transforme en facilitateur d'un processus centré sur l'apprenant et sa capacité de découvrir les connaissances à son propre rythme et en collaboration avec les autres apprenants et les autres facilitateurs. En deuxième lieu, cette nouvelle forme de pédagogie va libérer les contraintes d'espace et de temps, grâce à un mode de fonctionnement asynchrone. En perdant sa verticalité, l'apprentissage devient un processus de collaboration et de partenariats entre différents groupes.

L'espace des pédagogies est en pleine transformation. Certains apports récents ont été disqualifiés, d'une certaine manière, par les changements technologiques et une révision des concepts entre moyens et objectifs est en cours. Le grand défi est de concevoir une nouvelle pédagogie qui s'appuie sur les moyens technologiques et les transforme, sans pour autant prendre un point de vue de technologue ou mythification des technologies. Le défi apparaît moins contradictoire quand les aspects sociologiques qui accompagnent la révolution technologique sont mis en avant.

# Introduction générale



## Introduction générale

A l'ère de la Mondialisation, de l'éclatement des frontières et du développement des moyens de communication, il semble que « *Les avancées technologiques sont très satisfaisantes mais la tâche la plus ardue reste de bousculer les mentalités* »<sup>3</sup>, tels sont les propos d'un exposant au salon International des télécommunications à Alger, tenu le 07 octobre 2002. Systèmes d'information performants, matériel de bureautique et de diffusion, téléphones mobiles variés scintillaient sous les lumières du palais des Expositions d'Alger, suscitant une seule et même question : notre société est-elle vraiment prête à se mettre au diapason des nouvelles technologies de l'information et de la communication ?

Nous pensons qu'il est laborieux d'expliquer qu'une information qui ne circule pas n'en est pas une. En intégrant les NTIC nous pensons aider les personnes à pouvoir communiquer où qu'elles soient. Les télécommunications satellitaires, les visio-conférences et les liaisons Internet sont d'un bénéfice d'une information donnée à temps à titre d'exemple, nous évoquerons « les chantiers au Grand Sud » qui doivent communiquer des données techniques et recevoir des réponses dans des délais courts. Effectivement, d'importantes informations pourraient faire gagner du temps et économiser ainsi des dépenses inutiles si elles étaient communiquées au moment opportun.

Par ailleurs, nous pensons que l'apport des NTIC est plus qu'avantageux, il aide à la prise de décision, à l'explication, à l'optimisation des résultats, à l'information au temps réel. Cependant, ces technologies, pour notre pays, ne sont pas seulement un outil de développement, car l'aspect sécuritaire est mieux géré lorsque l'équipement de communication est performant. La population algérienne est jeune et les jeunes sont plus ouverts aux nouvelles technologies d'information et de communication, d'où l'inscription de la réforme universitaire en Algérie, à l'ère du troisième millénaire, par l'introduction du système LMD, qui lui-même fait appel à l'intégration des NTIC pour rendre efficace l'enseignement-apprentissage.

Ainsi, nous nous sommes intéressés, puis interrogés tout d'abord sur l'émergence du nouveau paradigme, exploitant les ressources et les possibilités des NTIC et reposant sur la démarche de la technologie enseignante. Ce paradigme est caractérisé par :

---

<sup>3</sup> *Le Soir d'Algérie*, Mardi 08 octobre 2002, page 6.

- Une participation active et interactive de l'étudiant, apprenant de façon individualisée, donc selon son rythme ou avec une ou deux autres personnes de façon coopérative.
- De nouveaux rôles de l'enseignant ou du formateur qui devient un guide, un tuteur, un accompagnateur... rendant ses échanges et ses contacts avec l'apprenant plus nombreux, plus adaptés, plus précis et plus personnalisés, donc plus efficaces.

Cet enseignement multimédiatisé Interactif peut aussi être envisagé à distance, à travers l'espace et le temps, en exploitant les possibilités de la télématique et des technologies de transmission de l'information que sont la fibre optique et la numérisation, base à partir desquelles des autoroutes électroniques sont en plein construction.

Les éléments de cette problématique sont issus de la systémique d'un apprentissage multimédiatisé Interactif telles que représentées ci-après :

- Concernant l'apprentissage ;
- Concernant la méthodologie de la production ;
- Concernant la multimédiation ou la visualisation pédagogique ;
- Concernant la pédagogie ;
- Concernant les impacts des NTIC.

Pour répondre à cette problématique plurielle, nous pensons que les ingrédients d'une réussite quant à l'intégration des NTIC en classe de FLE, serait une pédagogie qui accompagnerait le nouveau paradigme technologique et permettrait :

- Un apprentissage asynchrone ;
- Une nouvelle relation entre les acteurs, à savoir enseignants et apprenants ;
- Une formation continue ;
- Une vision participative de la formation ;

Pour la réalisation de notre travail, nous avons opté pour une méthode à la fois expérimentale, descriptive et interprétative. Notre échantillon est composé de 200 étudiants de 1<sup>ère</sup> année au département de français, Université de Batna

système LMD (Licence, Master, Doctorat), le module pratique objet d'expérimentation s'intitule « *Technologies d'Information et de Communication pour l'Enseignement* » (TICE).

Ainsi, notre travail est scindé en trois grandes parties : la première partie, intitulée historique de la didactique, est composée de trois chapitres : le premier est un parcours sur les méthodes de l'enseignement du FLE, le second est réservé aux pratiques dans la classe à travers lesdites méthodes d'enseignement et le troisième chapitre est consacré à l'évaluation dans l'approche communicative et l'enseignement interactif. Dans la deuxième partie, intitulé « didactique et NTIC en FLE », elle est composée de quatre chapitres dont le premier portera sur le nouveau positionnement didactique avec l'inclusion des TICE, alors que le deuxième chapitre aura pour objet l'intégration de l'outil multimédia en classe de FLE, le troisième chapitre présente le rôle de l'outil multimédia dans l'apprentissage. Et enfin un quatrième chapitre qui sera consacré à la formation des enseignants aux nouveaux outils et les nouvelles problématiques sur lesquelles repose cette formation ?

La troisième partie, a pour titre « Internet en classe de FLE : cadre expérimental », composée de trois chapitres : le premier chapitre répond à la question de l'utilisation de l'Internet en classe de FLE, à ce titre il s'agit de savoir par où commencer et à quel(s) moment(s) précis l'utilisation de concepts spécifiques s'avère nécessaire pour l'étudiant-apprenant non habitué à ce genre de lexique. Le deuxième chapitre portera sur la description de l'analyse des activités pédagogiques en les faisant travailler directement sur Internet, c'est-à-dire de la création du courriel jusqu'au Forum de discussion en passant par toutes les autres activités réalisées au cours de notre expérience. Quant au troisième chapitre, il sera consacré conjointement, d'une part, à l'une des activités que nous avons jugées utile pour l'enseignement-apprentissage du FLE à savoir la création des blogs et d'autre part, la description et l'analyse des travaux réalisés.

Enfin, nous clôturons notre travail par une conclusion générale mettant ainsi en œuvre le bilan de notre travail ainsi que les horizons envisagés.

# Historique de la didactique du FLE

# Linguistique et enseignement du FLE

## **Introduction**

Nous désignons par « didactique du FLE » l'articulation (plus ou moins idéale, plus ou moins effective) de plusieurs types d'interventions : théoriques, méthodologiques et pratiques, qui, en interrelation, vont de la sollicitation de diverses disciplines (des sciences humaines et sociales tout particulièrement) au seuil de la classe concrète. En effet, une didactique digne de ce nom comporte aussi bien des réflexions que des propositions et des réalisations. Ainsi toute élaboration méthodologique en matière de FLE puise aujourd'hui ses préalables dans divers domaines de la connaissance : non seulement les Sciences du Langage et de la Communication, nous le verrons (sociolinguistique, pragmatique, analyse de la conversation, lexicologie, phonétique...) mais également les sciences de l'éducation, la Psychologie, l'Anthropologie, la Sociologie, etc.

### **1. Conceptions de l'enseignement du français**

#### **1.1 Le français est une langue vivante**

Nous n'enseignerons pas la langue française comme une langue morte. Enseigner le français consiste à apprendre aux apprenants<sup>4</sup> à communiquer en français.

Le français est une langue parlée et écrite, ou mieux encore, une langue qui se parle et qui s'écrit. En tant que moyen de communication, c'est avant tout une langue parlée.

Rappelons que l'enseignement du français langue vivante :

- n'a pas pour objet immédiat ni nécessaire de mettre l'apprenant en mesure de lire Corneille ou Pascal, mais de lui faire acquérir un moyen de communication nouveau: ce moyen de communication est d'ailleurs un moyen d'appréhension culturelle: celle-ci pouvant être aussi bien la

---

<sup>4</sup> Cuq J.-P et Gruca I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Marseille, HORIZON groupe, 2002. : On préfère généralement ce terme à celui d'élève car il implique une posture active face à l'objet d'apprentissage et un autre type de relation avec l'enseignant. Pour la même raison on le préférera à celui d'enseigné qu'on trouve parfois dans la littérature spécialisée.

lecture de Lévi-Strauss ou de revues scientifiques, que celle de Rousseau ou de Victor Hugo. L'étude des grands écrivains classiques n'est pas, au départ, l'objet de l'étude du F.L.E.

- ne se fait pas, non plus, au moyen des écrivains classiques, surtout au cours des premières années, car leurs œuvres représentent un état de langue différent du français actuel, ce qui ne peut manquer d'embarrasser les apprenants

## **1.2 Certaines particularités de la langue française**

Le français présente des caractères difficiles pour l'apprenant algérien, par exemple les articles, les adjectifs possessifs, la place de l'adjectif, l'emploi des pronoms personnels, le bon usage des prépositions, l'accord.... ne fonctionnent pas comme la langue maternelle. Seule une étude comparative des différences d'organisation entre le français et l'arabe permettra d'adapter convenablement un enseignement ou une méthode aux difficultés spécifiques de l'apprenant.

## **2. Linguistique appliquée et enseignement des langues vivantes**

Les principes fondamentaux de la linguistique appliquée à l'enseignement<sup>5</sup> des langues vivantes sont les suivants :

### **2.1 La langue comme système :**

La langue est considérée comme un système car elle n'est pas un inventaire de mots mais un ensemble structuré et articulé. Ce ne sont pas les éléments isolés - sons, mots ou formes grammaticales - qui comptent mais les relations qui les unissent, les oppositions qui les différencient. Une structure ne se réduit pas à la somme des éléments qui la composent. Ainsi, le français, à titre d'exemple, se définit par ses relations structurales et non par l'addition des mots du dictionnaire.

Les conséquences pédagogiques de ce principe fondamental de la linguistique contemporaine sont très importantes:

---

<sup>5</sup> Porcher L., *Le Français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP, Hachette éducation, 1995, p. 53.

- Enseigner la langue consistera à enseigner des structures et non pas des mots ou des notions isolées. Dès les premières leçons, il faudra introduire le langage complet: l'unité minimale d'enseignement sera la phrase et, autant que possible, une vraie phrase: on réduira au minimum le nominalisme obsessionnel des vieilles méthodes où l'on passait des heures sur « qu'est-ce que c'est? » « c'est une fille, c'est un chapeau, etc. ». Nous n'enseignerons donc pas de mots isolés: un mot hors de son contexte peut tout dire ou ne rien dire. nous éviterons pour la même raison d'enseigner par listes de mots ou de paradigmes; savoir réciter *caillou, chou, bijou...; et, ou, ni, mais, or, car, donc ; ou que je fasse, que tu fasses, qu'il fasse...* n'est d'aucune aide pour l'apprenant étranger.
- On regroupera les éléments grammaticaux d'après leurs caractéristiques fonctionnelles et non pas d'après leur répartition dans les parties du discours traditionnelles. Ainsi le pronom "*on*" ne doit pas être avec les indéfinis *quelqu'un* ou *personne* mais avec les pronoms sujets "conjointes" *je* et *tu*.

## **2.2 Distinction entre système de langue et acte de parole :**

Les linguistes<sup>6</sup> distinguent entre le système de la langue et ses réalisations concrètes sous forme d'actes de parole. C'est, en définitive, la langue, ou, selon d'autres terminologies, le système ou encore la compétence, que l'on veut faire acquérir à l'apprenant. A cette fin, on lui fera comprendre et produire, au moyen d'un enseignement dialogué, un certain nombre d'actes de parole. Dans la rédaction d'un manuel ou dans la conduite de sa classe, l'enseignant sera amené à privilégier certains types d'actes de parole, de réalisations de la langue ou de performances qui mettent en jeu les structures fondamentales du français. Il insistera donc particulièrement sur ces modèles structuraux dont l'acquisition successive constitue en fait la progression de l'enseignement.

## **2.3 Une langue est un moyen de communication orale :**

---

<sup>6</sup> Fishman J., Sociolinguistique, trad. française, Labor, Bruxelles, Nathan, « *Langues et Culture* », Paris, 1971, p. 35.



Les linguistes nous rappellent, en effet, que la fonction du langage est de permettre aux individus d'une société de communiquer entre eux, c'est-à-dire de se parler. L'acte de communication linguistique suppose au moins deux interlocuteurs, c'est-à-dire le dialogue. Le langage qui n'est pas un acte de communication relève de la névrose ou du délire, et l'on sait que l'échec de la communication, l'« incommunicabilité », est en fait l'échec du langage. Certes, le développement de la civilisation a fait naître d'autres types de communication linguistique, communication écrite, communication différée, communication à distance, et l'enseignement d'une langue de culture devra également porter sur les communications secondaires. Il n'en reste pas moins que la réalité vivante d'une langue est la communication orale<sup>7</sup>.

Ces considérations ont amené une véritable révolution dans l'enseignement des langues vivantes:

- L'étude de la langue orale<sup>8</sup>, qui était auparavant sacrifiée à celle de l'écrit, a été revalorisée. Cela a entraîné la mise au point d'une pédagogie spécifique de l'oral notamment en ce qui concerne la phonétique et les structures propres à la langue parlée.
- L'approche de la L.E. se fait à partir de l'oral. On s'est aperçu que l'apprentissage du français oral était souvent compromis si l'apprenant commençait par la langue écrite ou même s'il abordait simultanément l'étude des deux codes, écrit et oral. Bien entendu, à un certain niveau d'études, l'écrit reprend ses droits et il ne saurait être question de passer d'un excès à l'autre, à savoir de sacrifier l'écrit à l'oral comme on a, pendant tant d'années, sacrifié l'oral à l'écrit. C'est une question de dosage, en fonction des buts recherchés et des programmes.
- Le recours au dialogue, acte de communication par excellence, a été intensifié, aussi bien dans les techniques de classe (dialogue enseignant-apprenants et dialogue entre apprenants) que dans les manuels. Dans la

---

<sup>7</sup> Galisson R. et Coste D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.

<sup>8</sup> Gadet F. et Lureau S. (dir.), *Norme(s) et pratique(s) de l'oral*, le français aujourd'hui, n° 101, 1993.

quasi-totalité des manuels récents, le point de départ de la leçon est un dialogue en situation.

- Les moyens technologiques<sup>9</sup> - cassettes audio, vidéo, magnétophone, téléviseur... - ont été mobilisés pour aider l'enseignant à faire pénétrer au maximum stimuli, exercices et modèles de langue orale dans la classe.

#### **2.4 Différentes langues, différents systèmes :**

Si toutes les langues du monde ont en commun certaines caractéristiques générales, elles ne sont pas pour autant les réalisations parallèles d'un modèle unique; elles constituent des systèmes différents. Il peut y avoir entre le français et la langue de l'apprenant des structures comparables (par exemple si cette dernière est une langue romane), mais il n'y a jamais de structures identiques. Il faut donc éviter tout ce qui peut encourager chez l'apprenant sa tendance naturelle à projeter sur la langue étudiée des schémas structuraux de sa langue maternelle<sup>10</sup> et à rechercher des correspondances terme à terme. On se méfiera en particulier de la traduction: cet exercice est enrichissant pour des apprenants avancés qui peuvent, grâce à lui, prendre mieux conscience des différences de fonctionnement des deux systèmes en présence. Pour les débutants, au contraire, et même pour les apprenants d'un niveau moyen, il est beaucoup plus néfaste qu'utile, car il les habitue au mot-à-mot et encourage en général les interférences au lieu de les éliminer.

### **3. La psychologie et l'enseignement des langues vivantes**

L'apport de la psychologie n'a pas été moins important que celui des linguistes. Le rôle de l'enseignant est d'enseigner la langue; mieux informé grâce à la linguistique sur la nature de la matière à enseigner, il a besoin de la psychologie pour rendre plus efficace sa manière d'enseigner.

---

<sup>9</sup> Boyer H, Butzbach M. et Pendanx M., *Nouvelle Introduction à la Didactique du Français Langue Etrangère*, Paris, CLE International, 2004, pp. 32-33.

<sup>10</sup> Sur cette dénomination, voir Cuq J.-P., *Le Français langue seconde*, Paris, Hachette, 1991. ; Dabène L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, 1994, Cités par Cuq J.-P. et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2002, p. 13.

### **3.1 Motivation et intentionnalité du langage**

Parler, c'est dire quelque chose à quelqu'un sous l'impulsion d'un sentiment et, plus souvent encore, d'une situation. Le langage est d'autre part intentionnel: il faut aussi avoir envie de parler. On parle quand on a quelque chose à dire, qu'on a quelqu'un à qui le dire et qu'on a envie de le dire.

Tout le problème psychologique du langage dans la classe est là : il faut que l'apprenant ait quelque chose à dire, qu'il ait un interlocuteur et qu'il soit motivé. Cette motivation doit être autant que possible naturelle et non scolaire. L'apprenant peut être en effet motivé par le désir de bien faire ou par le jeu formel que constitue en soi l'emploi d'une langue nouvelle mais, hélas! Cela ne dure pas. Les seules motivations efficaces sont celles qui suscitent normalement le discours, c'est-à-dire les motivations langagières proprement dites, et en particulier les situations.

Tout le problème a donc été de mettre le langage de la méthode en situation. Ce n'était pas chose facile, car l'école n'est pas la vie et la situation réelle dans laquelle se trouve l'apprenant reste celle des écoliers face à l'enseignant entre les quatre murs d'une salle de classe. On a bien tenté d'exploiter les situations scolaires, mais on s'est vite rendu compte que la répétition et la monotonie finissaient par tuer la motivation. On ne peut, en effet, indéfiniment parler du tableau noir, du chiffon, de la craie, de la porte que l'on ouvre et du livre que l'on ferme.

Les pédagogues ont alors pensé que la seule solution était de remplacer les situations réelles par des situations simulées, seules capables d'entretenir et de renouveler la motivation. On a donc proposé apprenants des dialogues et des saynètes en situation ayant la spontanéité du langage vivant et permettant de prolonger la situation dans la classe ou de simuler des situations analogues: *le*

*rôle de l'enseignant devient alors celui d'un animateur et d'un meneur de jeu*<sup>11</sup>.

### **3.2 Enseignement et public visé**<sup>12</sup>

Parmi les variables dont il faut tenir compte, l'âge des apprenants est un élément très important. On n'enseignera pas de la même manière au jardin d'enfants, à l'école primaire, au début et à la fin du secondaire, à des adultes. Non seulement le contenu de l'enseignement sera modifié mais aussi la méthode employée; les aptitudes à l'apprentissage changent en effet avec l'âge, certaines diminuent, d'autres apparaissent par compensation.

Les psychologues seront de bon conseil en ce qui concerne la distribution de l'enseignement. Il n'est pas indifférent d'enseigner une langue à raison de trois, de cinq ou de huit heures par semaine, et toutes les méthodes ne se prêtent pas à n'importe quel rythme. On peut envisager des séances d'une heure et demie avec des adultes capables d'une attention soutenue et fortement motivés. Pour d'autres apprenants, on prévoira des périodes de 40 à 45 minutes. Enfin, pour de jeunes enfants, il semble que des séances fréquentes ne dépassent pas la demi-heure, par exemple six séances hebdomadaires de 25 minutes, soient beaucoup plus efficaces que trois séances d'une heure.

## **4. METHODES POUR ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE**

### **4.1 Du traditionnel au communicatif**

#### **A. LA METHODE TRADITIONNELLE**<sup>13</sup>

La méthode traditionnelle semble avoir été dominante en Europe pour les langues vivantes dès la fin du 16<sup>e</sup> siècle et au 17<sup>e</sup> siècle. Contestée au 18<sup>e</sup> siècle, elle a connu son plein épanouissement au 19<sup>e</sup> siècle, en particulier en Allemagne, et a continué à être utilisée pendant une bonne partie du 20<sup>e</sup> siècle.

---

<sup>11</sup> Moirand S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, « F », 1990. Cité par Cuq J.-P. et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2002, p. 150.

<sup>12</sup> Arénilla L., Gossot B., Rolland M.-C., Roussel M.-P., *Dictionnaire de Pédagogie*, 2<sup>e</sup> édition, Bordas 2000.

<sup>13</sup> Voir Besse H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-CREDIF (Coll. Essais), 1985, cité par Boyer H., Butzbach M. et Pendax M., *Nouvelle introduction à la didactique de français langue étrangère*, Clé international, Paris, 2001, pp. 10-13.

C'est elle qui inspire encore les programmes de nombreuses universités et on retrouve des éléments dans les manuels de langue les plus récents.

Avant l'introduction des langues vivantes, les langues mortes - latin et grec - langues de culture, étaient seules enseignées. Il est donc normal que l'on ait calqué l'enseignement des langues vivantes sur le seul modèle existant. C'est ainsi qu'en partant, au début, de petites phrases et, très vite, de textes d'auteurs :

- on lisait ;
- on expliquait le sens des mots ;
- on présentait des règles de grammaire ;
- enfin on traduisait ;

Aucun objectif nouveau n'était fixé à cet enseignement, on se contentait de reprendre celui que l'on s'était fixé pour l'enseignement des langues mortes:

- étendre la culture générale ; et il n'y avait de culture que littéraire.
- développer les facultés de raisonnement et d'analyse d'où des types d'exercices proposés.

Un manuel de F.L.E. proposait:

| Contenu                               | Méthodologie                   |
|---------------------------------------|--------------------------------|
| - des thèmes édifiants, moralisateurs | - lecture                      |
| - une langue écrite, soignée          | - explication du sens          |
| - une recherche d'effets littéraires  | - description des formes       |
|                                       | - exercices d'application      |
|                                       | - traduction (version / thème) |

### **Commentaire**

- Elle développe la compréhension de textes écrits, une connaissance passive de ces textes.

- On ne s'intéresse pas à la production orale: parler en classe reste une tâche extrêmement difficile.
- La production écrite est médiocre, artificielle, faite de stéréotypes.

## **B. LA METHODE DIRECTE<sup>14</sup>**

Plutôt que d'expliquer, d'analyser un texte écrit et de le traduire, on découvre qu'il vaudrait mieux présenter directement la langue sous sa forme orale.

Le mot « direct » indique que l'on souhaite éliminer la méthode « indirecte » qu'est la traduction.

En effet, l'enseignant utilise, dès la première leçon, la seule L.E. en s'interdisant d'avoir recours à la L.M. : il enseigne directement la L.E. en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la L.E. elle-même. La 1<sup>ère</sup> étape, celle des *mots concrets*, c'est-à-dire se référant à des réalités qu'on peut montrer ou mimer, est nécessairement orale et met en jeu le corps, dans des activités qui imitent les échanges naturels mais qui restent très artificielles: on ne demande pas, sauf à de très jeunes enfants, de nommer une réalité qu'on sait connue de son interlocuteur; on ne décrit pas les actions qu'on est en train de faire....

Ensuite, on passe à des réalités qui ne sont plus présentes dans la classe ou qu'on ne peut mimer aisément, mais qu'on peut dessiner au tableau ou observer sur des images; avant d'introduire, essentiellement à l'aide des mots appris antérieurement qui permettent d'en préciser le sens, les *mots abstraits* et les textes, littéraires ou non, où ils apparaissent. Ainsi, peut-on développer un apprentissage de la L.E. sans que l'enseignant ait recours à la L.M., ce qui ne signifie pas que les apprenants n'y font pas appel silencieusement.

### **Commentaire**

---

<sup>14</sup> Puren Ch., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International, 1988, pp. 95-201.

- Il y a un progrès dans la mesure où « en montrant » on fait d'abord entendre. La forme orale du langage est donc première alors que la méthode traditionnelle part systématiquement de l'écrit mais le progrès est plus apparent que réel.
- Il est faux d'affirmer que l'on peut passer directement de la réalité montrée à la formulation en langue étrangère: il y a toujours traduction dans l'esprit de l'apprenant - elle existe bien et bel pendant l'instant où il perçoit le sens de ce qu'on lui montre.
- On ne peut pas montrer tout directement. Si on s'en tient là, on risque de se limiter dans des exemples:
  - de nomination: Voici..., c'est..., il y a...
  - de description: Je prends ... et je ... et d'enseigner une langue artificielle qui n'a rien à voir avec la langue que l'on souhaite faire apprendre.
- Le dessin n'est pas toujours porteur de sens pour l'élève étranger et amène l'enseignant à traduire, et, par la force des choses, l'apprenant se retrouve placé devant le texte écrit.
- Comme dans la méthode traditionnelle, on accorde bien plus de place à la compréhension qu'à la production, c'est pourtant la production qui est la difficulté majeure dans l'acquisition d'une langue.
- Un effort très net est fait au niveau grammatical dans le sens d'un allègement certain, mais on reste au niveau de l'analyse, d'une analyse traditionnelle.

### **C. LA METHODE AUDIO-ORALE<sup>15</sup>**

En méthode audio-orale, la L.E. est présentée à travers des dialogues de langue courante, mais ceux-ci ne sont plus répétés par l'enseignant: ils sont enregistrés sur des magnétophones.

---

<sup>15</sup> Cuq J.-P et Gruca I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Marseille, HORIZON groupe, 2002.

- De plus, ces dialogues sont élaborés en fonction de la progression choisie: chaque réplique contient une phrase dite « de base », c'est-à-dire ayant une structure qui sert de modèle aux apprenants pour produire de nouvelles phrases par de simples opérations de *substitution* ou de *transformation*. Ces « phrases-modèles » servent de base à des exercices de structure qui seront pratiqués jusqu'au sur-apprentissage pour arriver à des habitudes quasi-réflexes.
- On veille à ne pas alourdir l'apprentissage par des leçons trop riches lexicalement ou grammaticalement: il s'agit de progresser pas à pas, afin que l'apprenant puisse bien « fixer » une structure avant d'en apprendre une autre.
- Dans la mesure où on accepte l'idée que l'apprentissage d'une langue est un phénomène automatique, on rejette tout **travail d'explication** ou toute analyse réflexive qui « pourrait faire obstacle à l'acquisition des automatismes linguistiques ».

On voit que la méthode audio-orale tire l'essentiel de son originalité des exercices structuraux et de la progression rigoureuse que ceux-ci impliquent. Les traditionnels tableaux de conjugaison ou les listes pronominales disparaissent des manuels.

### **Commentaire**

- Une telle forme d'apprentissage fait « manipuler » la langue mais n'entraîne pas l'apprenant à « communiquer ».
- Les exercices structuraux ennuyaient les apprenants, et ceux-ci ne parvenaient pas à passer de la manipulation guidée des structures à leur emploi approprié en communication réelle : on ne répond pas à un interlocuteur en opérant simplement une substitution ou une transformation sur la phrase qu'il nous adresse: si à la phrase *Ferme la porte*, on répond comme dans l'exercice: *Ferme-la*, le risque communicatif est grand.



- Une programmation stricte, sans effort, évitant à tout prix la faute, est-elle un moyen d'apprentissage aussi solide que l'on croit?
- Peut-on sérieusement rejeter « toute explication »?
- Comment, après avoir strictement limité la quantité de vocabulaire introduit, passer à une acquisition plus étendue?

## **D - LA METHODE AUDIO-VISUELLE (S.G.A.V.)<sup>16</sup>**

La méthode A.O. et la méthode S.G.A.V. se sont développées approximativement à la même époque (même si la première est un peu antérieure à la seconde) et elles donnent l'une et l'autre la priorité à la langue parlée, laquelle est présentée au moyen de dialogues élaborés en fonction d'une progression décidée à l'avance et non à travers le dialogue enseignant-apprenants comme en méthode directe.

Dans la méthode S.G.A.V. :

- Il s'agit de *présenter la parole étrangère en situation*, d'où le recours aux images qui, même dans le 1<sup>er</sup> manuel S.G.A.V. (Voix et Images), ne servent pas tant à visualiser les réalités auxquelles renvoient les mots des répliques qu'à restituer une partie des circonstances (spatio-temporelles, psychologiques, interactives) dans lesquelles elles peuvent être échangées.
- L'accès au sens de cette parole *ne se fait pas par traduction du maître, mais à partir de la situation visualisée*, en s'appuyant sur les interactions des personnages, sur leurs gestes et mimiques, sur les éléments du décor qui jouent un rôle dans l'échange.
- La différence avec la méthode directe est qu'au lieu de s'inscrire dans l'environnement immédiat de la classe, cette compréhension s'inscrit dans un environnement fictif, stimulé audio-visuellement.

---

<sup>16</sup> Renard R., *La méthodologie SGAV d'enseignement des langues : Une problématique de l'apprentissage de la parole*, Paris, Didier, 1976.

- Tout comme la méthode A.O., la méthode S.G.A.V. préconise un enseignement grammatical implicite. Mais différemment de la M.A.O. qui s'appuie sur les exercices structuraux et qui cherche à « automatiser » une structure par un jeu répété de stimuli-réponses, dans la méthode S.G.A.V. on cherche à faire *réemployer* par les apprenants les éléments des dialogues de départ dans des situations différentes. D'où l'importance dans les leçons audio-visuelles de l'*exploitation* et de la *transposition*, dont le principe consiste à faire réutiliser ce qui est en voie d'acquisition dans d'autres situations que celles de la leçon, soient déjà vues, soient inventées, soient correspondant au vécu des apprenants. D'où les *exercices de réemploi* qui diffèrent des exercices structuraux classiques.
- Les dialogues des manuels S.G.A.V. sont élaborés à partir d'*enquêtes statistiques sur la fréquence* relative des mots utilisés oralement par les natifs de la L.E. dans leurs échanges quotidiens (cf.: le *Français Fondamental*). Sont introduits prioritairement les mots et constructions les plus fréquents, parce qu'ils sont supposés être les plus utiles pour « parler comme on parle », et parce qu'ils sont aussi les plus intégrés grammaticalement dans la langue: *être* et *avoir*, par exemple, sont introduits avant *marcher* ou *parler*, bien qu'ils soient beaucoup plus complexes morphologiquement.

### **Commentaire**

- Elle permet d'apprendre, relativement rapidement, à communiquer oralement (en face-à-face et dans des situations conventionnelles: salutations, diverses transactions, etc.) avec des natifs de la L.E.
- Elle permet beaucoup moins aisément d'apprendre à comprendre ces natifs quand ils parlent entre eux, ou quand ils s'expriment dans les médias (radio, télévision, journaux). C'est que la langue qu'ils utilisent alors n'est pas tout à fait la même que celle des dialogues de départ

(toujours plus régulière, plus normée), et que, surtout, les conditions de production et de réception présumées connues des lecteurs et des auditeurs habituels des médias ne sont pas celles qui apparaissent dans les situations des manuels: en effet, celles-ci doivent toujours être assez générales (universelles si l'on veut) pour que les apprenants puissent comprendre ce qui se passe et ainsi accéder au sens des signes de la L.E.

## **E - L'APPROCHE COMMUNICATIVE<sup>17</sup>**

### **1- Quelle approche communicative ?**

Parler, en didactique des langues, de « compétence de communication », d' « approche communicative »..... comme quelque chose de nouveau peut paraître paradoxal. En effet, l'objectif que se donne toute personne entreprend d'apprendre une langue étrangère n'est-il pas et n'a-t-il pas toujours été d'acquérir une « compétence de communication » dans cette langue?

Il ne fait aucun doute que nous vivons, dans le monde de la linguistique appliquée, une période de remise en question et de réflexion aussi importante que celle qui, il y a vingt ou vingt-cinq ans, a vu l'émergence des méthodes audio-orales ou audio-visuelles.

On percevra mieux l'originalité de l'approche communicative si l'on part d'une analyse des griefs généralement faits à l'audio-visuel. L'ennui est né de la récurrence constante des mêmes pratiques d'apprentissage. La rigidité de la progression, l'ignorance dans laquelle sont tenus les besoins particuliers des apprenants, le refus de leur laisser développer des stratégies d'apprentissage autres que celles que la méthodologie a prévues, l'appel constant fait à la mémoire par le souci de fixer des automatismes, et cela aux dépens de la réflexion intelligente, constituent autant de facteurs démotivants. La préoccupation essentielle est, en effet, l'enseignement de la langue en tant que système grammatical. L'attention de l'enseignant est toute fixée sur la correction grammaticale.

---

<sup>17</sup> Cortès J., *L'ancien et le nouveau testament de la didactique des langues*, Revue de Phonétique, (« *Problématique SGAV et approche communicative* »), 1981, pp. 59-60

On ne peut pas nier l'apport positif qu'a constitué l'audio-visuel structuro-global pour l'enseignement des langues étrangères, ni la valeur de la correction grammaticale dans l'utilisation d'une langue étrangère, cependant l'acquisition d'une aptitude à former des phrases grammaticalement correctes, c'est-à-dire d'une compétence strictement linguistique, même si elle est essentielle, ne peut être l'unique objectif d'un programme de formation. Apprendre une langue, ou plus exactement apprendre à communiquer de façon efficace dans une langue étrangère, c'est davantage qu'en apprendre la grammaire.

L'évidence a été rappelée que l'efficacité d'un message ne dépend pas seulement de sa grammaticalité, mais également de son adéquation au contexte dans lequel il est produit. Ce n'est que par référence au contexte socioculturel<sup>18</sup> que je peux percevoir la différence entre ces deux énoncés:

A : « Vous venez boire un verre? »

| A   | B  |
|---|--|
| - <i>Non, merci, je ne peux pas, mon médecin me l'a interdit.</i> " | - <i>Non, merci, je ne peux pas, ma belle-mère me l'a interdit."</i> |

De la même façon, j'aurai peut-être plus de chance, dans un contexte déterminé, d'obtenir satisfaction si au lieu de dire: « *Ouvrez la fenêtre!* », je dis: « *Vous ne trouvez pas qu'il fait chaud ici?* ».

La communication, pour être efficace, doit donc obéir aux contraintes discursives d'une part, c'est-à-dire celles qui assurent la cohérence du discours, et d'autre part aux contraintes pragmatiques, c'est-à-dire celles qui rendent l'interaction possible entre les locuteurs.

Ces analyses ont amené les méthodologues à la conclusion qu'il convient d'accorder, dans le programme d'enseignement, une place déterminante aux

---

<sup>18</sup> Galisson R, *Eloge de la « didactologie/didactique », des langues et des cultures (maternelles et étrangères) D/DLC, Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 64, 1986.

règles d'usage de la langue enseignée. Cette orientation nouvelle est soutenue par une double conviction:

- en termes de communication, que la pertinence du message est plus importante que la correction grammaticale avec laquelle il est réalisé;
- en termes de pédagogie, que ce qui est perçu comme plus immédiatement utile sera plus facilement acquis. Autrement dit, on ne décidera pas d'enseigner les éléments a, b, c ..... parce qu'ils existent dans la grammaire de la langue, mais on enseignera les éléments a', b', c'..... parce qu'ils sont utiles pour la communication.

Passons en revue maintenant les grandes orientations qu'une méthodologie, pour être communicative, devrait suivre:

- Accorder la priorité à la fluidité, à l'aisance implique qu'on recherche toutes les occasions possibles pour permettre aux étudiants de pratiquer la langue dans des situations réelles de communication. C'est en effet par la pratique, par l'utilisation constante de la langue, que cet objectif pourra être atteint. Pour apprendre quelque chose, on a besoin de le découvrir soi-même. La fonction de la méthodologie sera donc de construire des activités qui favorisent l'utilisation de la langue dans un but de production de significations et d'échange d'informations. Certes les apprenants commettront des fautes contre la grammaire et la propriété.
- La correction grammaticale retrouvera la première place dans des activités de commentaire qui auront lieu après ces tâches. C'est à cette occasion que l'enseignant, ayant recueilli les fautes constatées, proposera des exercices de lexique ou de grammaire. L'important est que ces exercices ne portent pas sur la grammaire de la langue en général, mais sur celle des structures que les apprenants viennent d'utiliser<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Moirand S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.

## **2- L'approche communicative en classe de langue<sup>20</sup>**

Actuellement, le courant communicatif prédomine dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Les orientations qui caractérisent ce courant tendent à replacer l'apprenant au centre des activités d'enseignement /apprentissage de la langue étrangère et à percevoir la compétence de communication à développer sous un éclairage nouveau.

Ainsi, en général, on définit des contenus d'apprentissage qui correspondent aux besoins langagiers des apprenants. De plus, l'apprentissage de la L.E. doit contribuer au développement global de l'apprenant; c'est pourquoi le type d'enseignement à privilégier doit tenir compte de l'âge des apprenants, des particularités de leur développement cognitif et affectif, et par conséquent de leurs différents styles d'apprentissage.

L'enseignant aura donc pour tâche d'amener l'apprenant, non seulement à acquérir un savoir linguistique, mais également un savoir-faire qui lui permettra de communiquer dans des situations concrètes et variées qui correspondent à son âge.

### **2.1 La création d'une ambiance favorable à l'apprentissage**

Il est important de créer, dans la classe de langue, une atmosphère propice à l'apprentissage du français<sup>21</sup>.

#### **2.1.1 Un milieu sécurisant**

On ne saurait trop insister sur l'importance d'instaurer un climat de confiance et de détente. Il appartient à l'enseignant de créer un tel climat et de le maintenir, de façon à ce que les apprenants considèrent l'apprentissage de la L.E. comme une aventure intéressante et motivante.

C'est pourquoi on doit choisir les thèmes et les activités d'apprentissage, privilégier certains types d'interactions...

#### **2.1.2 Un milieu français**

---

<sup>20</sup> Besse H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-CREDIF (coll. Essais), 1985.

<sup>21</sup> Nataf R. (sous la direction de), *Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Hachette, 1972.

Il est souhaitable, lorsque possible, que les leçons de français aient lieu dans une salle réservée à cet effet. L'enseignant peut alors y créer une ambiance favorable en la décorant d'affiches rédigées en français, en y exposant les travaux réalisés en français, en y installant un choix de livres et de revues, en y faisant jouer des chansons etc. Une telle ambiance encouragera l'apprenant à utiliser plus spontanément le français dans les interactions normales de la classe et dans les activités d'apprentissage.

En principe, l'enseignant devrait utiliser le français, le plus possible, dans ses relations avec les apprenants afin de leur démontrer l'efficacité de la L.E. comme moyen de communication.

Pendant la classe, il est possible de dépasser le contenu de la leçon et d'exposer l'apprenant à la langue française utilisée en contexte signifiant, par exemple lors de salutations d'arrivée et de départ (*Bonjour! Ça va bien aujourd'hui?*), des directives (*Ouvrez la fenêtre!... Fermez vos livres!... Levez la main!*), de la conduite d'une activité ou d'un jeu (*Venez ici!... C'est votre tour?.... Prenez,....!*) ou d'encouragements (*Bravo!..... C'est très bien!*). L'enseignant se limitera dans un premier temps à des énoncés semblables à ceux déjà mentionnés pour passer ensuite à une utilisation plus étendue du français de façon à ce que l'apprenant s'habitue progressivement à avoir un plus grand contact avec le français.

Ainsi, en utilisant le français au maximum pendant le cours de L.E., et même en dehors de la classe, l'enseignant implique l'apprenant dans des interactions qui peuvent constituer des expériences de communication authentiques.

## **2.2 La pratique de la communication**

Selon les principes de l'approche communicative, c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. L'idéal consisterait donc à amener l'apprenant à vivre, en langue étrangère, des situations de communication authentiques et variées. Même si un tel idéal s'avère difficile à atteindre dans le contexte

scolaire, l'enseignant doit néanmoins s'inspirer de ces situations pour orienter son enseignement<sup>22</sup>.

Il apparaît évident que l'on doit éviter les exercices vides de sens, où les éléments linguistiques sont répétés ou manipulés mécaniquement, ou en dehors de tout contexte signifiant. De tels exercices semblent jouer un rôle très limité dans l'apprentissage de la langue et peuvent même nuire à la motivation des jeunes apprenants.

Ainsi on aura intérêt à proposer à l'apprenant des activités qui l'amèneront à utiliser la L.E. aux mêmes fins que sa L.M., c'est-à-dire pour échanger de l'information, pour réaliser une tâche, pour exprimer des sentiments et des besoins, pour s'amuser, discuter .... De telles activités de communication peuvent être proposées alors même que l'apprenant débute son apprentissage de la L.E., à condition qu'elles soient adaptées à son niveau de connaissance du français ainsi qu'à son développement cognitif et affectif.

De plus, on pourra réaliser en classe, par le biais de divers types de simulation et de jeux de rôle, des activités de communication semblables à celles que l'apprenant peut être appelé à vivre à l'extérieur de la classe.

Au cours de ces activités, lorsque l'apprenant aura à s'exprimer oralement, on l'encouragera à utiliser des énoncés susceptibles d'être compris par l'ensemble des francophones.

Enfin, au cours de toutes ces activités, il est important d'habituer les apprenants à adopter un comportement compatible avec l'activité en cours. Ainsi, selon les circonstances, l'apprenant sera encouragé, par exemple, à circuler librement dans la classe, à s'approcher de la personne à qui il parle, à adapter son intonation aux paroles prononcées, à accompagner celles-ci de gestes et de mimiques appropriées.

### **2.3 La variété en classe de FLE**

---

<sup>22</sup> Puren Ch., *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Didier, « Essais », 1994, cité par Cuq J.-P. et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2002, pp. 246-248.



Dans l'approche communicative, la variété<sup>23</sup> est considérée comme un atout. Désormais, les unités d'apprentissage ne sont plus coulées dans un moule rigide, les exercices ne se déroulent plus de façon routinière, les connaissances ne sont plus distillées, goutte à goutte, selon une progression linéaire. Au contraire, il est recommandé à l'enseignant d'être éclectique, c'est-à-dire d'utiliser toutes les techniques d'enseignement qui lui apparaissent efficaces.

La variété préconisée permet d'adapter l'enseignement à l'âge, aux aptitudes, aux intérêts et ainsi aux styles d'apprentissage des apprenants. En effet, il est généralement admis que les apprenants n'ont pas tous le même style cognitif, c'est-à-dire qu'ils n'apprennent pas tous de la même manière. Ainsi, par exemple, certains apprenants ont besoin d'une longue période d'exposition à la langue avant de se sentir prêts à parler alors que d'autres éprouvent le besoin de répéter sur-le-champ tout ce qu'ils entendent. D'autres encore apprennent mieux en jouant, en chantant ou en associant l'oral à l'écrit. Même si l'on ne peut espérer découvrir le style cognitif de chaque apprenant et en tenir compte, il est bon d'apporter de la variété dans l'enseignement afin de rejoindre, tour à tour, tous les apprenants.

### **2.3.1 La variété dans les types d'interactions**

Les interactions d'apprenant à apprenant et le travail d'équipe devraient être favorisées afin de varier les différents types d'interactions. De plus, si possible, l'enseignant mettra les apprenants en contact avec de nouveaux interlocuteurs francophones.

### **2.3.2 La variété dans les thèmes**

On devrait traiter de sujets que l'apprenant connaît bien et qu'il aime: la famille, les animaux, les héros du cinéma, les sports, les passe-temps, etc. On aura avantage à mener de petites enquêtes auprès des apprenants afin de déterminer les sujets qui les intéressent.

### **2.3.3 La variété dans les activités d'apprentissage**

---

<sup>23</sup> Ibid : 1994, pp. 249-250.

Le développement intellectuel ainsi que la capacité d'attention des apprenants du secondaire leur permettent de s'intéresser à des projets tels que les sondages, les jeux de rôle, la résolution de problèmes à partir d'indices, la préparation de tableaux d'affichage, etc. Au cours d'activités de ce genre, l'apprenant sera amené à utiliser la langue de façon spontanée dans le cadre de situations de communication authentiques ou simulées.

### **2.3.4 La variété dans le déroulement des leçons**

C'est en préparant des leçons ou des unités pédagogiques variées que l'enseignant peut assurer, de façon générale, une plus grande motivation chez les apprenants. C'est pourquoi les unités ne devraient pas être toutes bâties sur le même modèle, mais devraient plutôt différer les unes des autres par leur contenu, par le type, le nombre et l'agencement des activités. De plus, à l'intérieur de ces unités, les activités devraient être exploitées de différentes façons selon l'intention pédagogique poursuivie.

## **3. Analyse de manuels**

### **3.1 Grille descriptive<sup>24</sup>**

|   |   |
|---|---|
| <p><b>1. Type de matériel</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Manuel</li> <li>· Matériel</li> <li>· Matériel audio-visuel</li> </ul> <p><b>2. Public</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Général</li> <li>· Spécifique</li> <li>· Adultes</li> <li>· Adolescents</li> </ul> <p><b>3. Structure générale de la méthode</b></p> | <p><b>4. Contenu</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Sélection</li> <li>· Contenu grammatical ou notionnel</li> <li>· Contenu grammatical</li> <li>· Contenu culturel</li> </ul> <p><b>5. Méthodologie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Documents</li> <li>· Activités</li> <li>· Grammaire</li> </ul> |
|---|---|

<sup>24</sup> Bérard E., Canier Y. et Lavenne Ch., *TEMPO 1 : Méthode de français (Guide pédagogique)*, Paris, Didier/HATIER, 2003.

|   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>· Objectifs</li> <li>· Durée de l'apprentissage</li> <li>· Leçons ou unités</li> <li>· Progression</li> <li>· Aptitudes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Phonétique</li> </ul> <p><b>6. Pédagogie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Organisation du travail</li> <li>· Rôle de l'enseignant</li> </ul> |
|---|---|

### 3.2. Grille d'évaluation par rapport à l'approche communicative<sup>25</sup>

#### 1. Besoins

- La méthode comporte-t-elle une analyse des besoins du public?
- Par quel procédé?

#### 2. Objectifs

- Les objectifs généraux de la méthode visent-ils à faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication?
- La sélection du contenu et la progression sont-elles de type notionnel-fonctionnel?

#### 3. Contenus

- Le contenu linguistique est-il choisi par rapport aux fonctions et notions retenues?
- Quelles sont les fonctions retenues?

#### 4. Aptitudes

- Le travail sur les différentes aptitudes est-il différencié?

#### 6. Grammaire

- Le travail proposé à l'apprenant permet-il de conceptualiser le fonctionnement de la L.E.?

#### 7. Méthodologie

- Les procédures méthodologiques sont-elles diversifiées?
- Sont-elles différentes de celles des méthodes audio-visuelles traditionnelles?
- Rendent-elles l'apprenant autonome?
- Pour chaque activité, l'objectif de travail est-il clairement défini?
- Certaines activités permettent-elles une communication réelle dans la classe?
- La proportion d'activités créatives est-elle suffisante?
- L'apprenant peut-il mettre en pratique sa compétence de communication?

<sup>25</sup> ABERNOT Y., *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Paris, Bordas, 1988.

## **5. Supports**

- Les supports sont-ils authentiques, fabriqués? Sont-ils diversifiés?

## **8. Apprentissage**

- La méthode propose-t-elle plusieurs stratégies d'apprentissage?
- L'étudiant a-t-il la possibilité de parler de son apprentissage?

## **Conclusion**

Tout enseignement/apprentissage du FLE (et tout praticien), une fois définis les objectifs, les contenus et les stratégies méthodologiques, doit s'interroger sur les procédures d'accès pour l'apprenant au sens étranger. Se posent à ce propos les problèmes de perception et de compréhension de l'oral et de l'écrit. Ainsi, la mise en œuvre des stratégies passe par l'élaboration et la programmation d'activités de classe en rapport avec les objectifs envisagés et les conditions de l'apprentissage.

# Les pratiques dans la classe de FLE

## **Introduction**

S. Benadava<sup>26</sup> souligne l'importance de la composante culturelle de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Cette dimension de la didactique du FLE, trop longtemps ignorée ou minorée, semble aujourd'hui devoir être prise en compte beaucoup plus sérieusement. Et les didacticiens insistent de plus en plus sur le caractère fondamentalement solidaire des deux notions « culture » et « communication », tout comme du reste, ils avaient insisté sur le caractère solidaire du couple « langue » et « civilisation », dans les années 70. Ainsi, nous nous intéresserons dans ce chapitre à l'approche des contenus linguistiques et culturels.

### **A. La prononciation et la correction phonétique**

L'opinion semble actuellement acquise que l'apprentissage d'une langue vivante ne peut se concevoir sans celui de la prononciation : beaucoup de gens, malgré une connaissance parfaite de la morphologie et de la syntaxe d'une langue étrangère, n'arrivent pas à communiquer. Ils ne peuvent pas comprendre les étrangers (aspect auditif) ni se faire comprendre (aspect articulatoire).

#### **1. La réintégration d'une pratique phonétique dans les classes de langues<sup>27</sup>**

##### **1.1 L'apport des faits phonétiques à la communication**

---

<sup>26</sup> Benadava S., *La civilisation dans la communication, Le français dans le monde* n° 184, avril 1984, pp. 79-80

<sup>27</sup> Guimbretière E., *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier-Hatier, « *Didactique du Français* », 1994.

Support du message oral, les faits phonétiques<sup>28</sup> assument une **fonction distinctive** : ils permettent de distinguer les mots les uns des autres, comme dans « *c'est assez – c'est taché* ». Par là, ils constituent un aspect essentiel de l'apprentissage d'une langue seconde en assurant l'intercompréhension.

La structure phonétique, et plus particulièrement la prosodie, peut servir à mettre en relief des éléments dans un énoncé (**fonction contrastive**). L'intonation ou l'accent d'insistance peuvent établir la relation entre le connu (le thème) et l'apport d'information (le rhème) dans un échange du type : « Les suggestions de *Mohamed* sont pertinentes » (et non pas celle des autres personnes) ou du type « Les *suggestions* de *Mohamed* sont pertinentes » (non pas ses critiques).

La prosodie sert aussi à déterminer le mode de l'énoncé en signalant s'il s'agit du mode déclaratif, interrogatif, jussif (ordre) ou appellatif :

*Vous partez.*

*Vous partez ?*

*(Vous) partez !*

*Mohamed !*

La **fonction modale** est la mieux connue dans l'enseignement des langues étrangères et fait souvent l'objet d'une exploitation phonétique.

Les faits phonétiques peuvent également avoir une **fonction identificatrice** en servant d'indices de l'identité (sexe, âge, identité professionnelle, sociale, géographique), une **fonction expressive** quand ils traduisent la disposition psychologique du locuteur (joie, déception par exemple) ou encore une **fonction discursive** quand ils permettent d'identifier le genre de discours (style propre aux narrations, conversations, conférences). Toutefois, il est important de signaler aux apprenants que les faits phonétiques, lorsqu'ils assument ces fonctions, sont sujets à interprétation mais qu'ils constituent néanmoins une source supplémentaire de renseignements dont les

---

<sup>28</sup> Lhote E., *Enseigner l'oral en interaction : Percevoir, écouter, comprendre*, Paris, Hachette, 1995.

données peuvent être mises en parallèle avec des renseignements de nature linguistique et contextuelle.

De plus, les suprasegmentaux, dans leur **fonction communicative**, contribueraient au déroulement du dialogue : « les variations mélodiques et la présence ou l'absence de pause signaleraient, par exemple, le désir du locuteur d'assurer son utilisation de la parole, de stimuler la curiosité afin d'obtenir le droit de parole ou encore d'indiquer son intention d'abandonner son droit de parole ».

Enfin, la connaissance des faits phonétiques peut permettre à l'apprenant de repérer, dans une suite de syllabes, les syllabes initiales et finales de phrases, de syntagmes (*Mohamed lève son verre / J'enlève son verre*) et de mots (**fonction démarcative**), facilitant ainsi la segmentation de suites sonores.

## **1.2 L'apport des faits phonétiques aux habiletés langagières<sup>29</sup>**

Les faits phonétiques jouent aussi un rôle important dans les habiletés langagières suivantes :

### **1.2.1 L'expression orale<sup>30</sup>**

On peut dire que les faits phonétiques constituent le support oral du message. En ce qui concerne l'expression orale, la maîtrise des faits articulatoires et prosodiques<sup>31</sup> se fait valoir quand l'apprenant est mis en situation réelle de communication. Selon certains chercheurs, une accumulation d'erreurs phonétiques nuit à l'intelligibilité de l'énoncé.

### **1.2.2 La compréhension auditive**

Selon certains chercheurs, l'enseignement de la compréhension auditive ne peut se concevoir sans une initiation aux faits phonétiques. Par exemple, une pratique phonétique systématique améliore la compréhension auditive en langue étrangère dans la mesure où cette pratique favorise le développement de

---

<sup>29</sup> Calbris G. et Montredon J., *Des gestes et des mots pour le dire*, Paris, CLE International, 1986.

<sup>30</sup> Voir Lhote E., *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Hachette, « F » Autoformation, 1995, pp. 129-133.

<sup>31</sup> Konopczynski G., *L'acquisition du système prosodique de la langue maternelle et ses implications pour l'apprentissage d'une L2*. Delcloque P., (ed.), *Speech Technology Applications in CALL*, séminaire InStill, Eurocall'99, Besançon, 1999.



l'habileté à segmenter. Ou encore, les traits prosodiques, dans leur fonction démarcative, permettent à l'apprenant de repérer les unités successives et d'assigner une structure aux énoncés. En facilitant le découpage des énoncés en unités perceptuelles, la capacité d'emmagasiner les éléments linguistiques se trouve accrue. Ainsi, en écoutant un dialogue ou une conversation, la connaissance des faits phonétiques aide à la compréhension puisqu'elle fournit des indices sur lesquels s'appuie la segmentation.

### **1.2.3 La lecture**

Selon certains chercheurs<sup>32</sup>, l'apport des faits phonétiques à la compréhension écrite serait similaire à celui que l'on trouve en compréhension auditive. En effet, une connaissance de la prosodie de la langue cible permet à l'apprenant de segmenter l'énoncé en lui attribuant un profil prosodique approprié.

## **2. Les différents types d'activités phonétiques**

### **2.1 Sensibilisation aux faits phonétiques**

Cette activité permet à l'apprenant de se pencher sur les sons, l'intonation et le rythme sans avoir à porter attention aux autres composantes linguistiques comme la syntaxe, la morphologie, la sémantique et le lexique. On y distingue deux types d'exercices :

#### **2.1.1 Exercices de sensibilisation auditive**

Ce genre d'exercice a pour but de développer l'acuité auditive de l'apprenant, c'est-à-dire sa capacité de percevoir les sons et les profils prosodiques, ou encore les traits tels que les tensions ou la labialité. Il s'agit d'une activité d'orientation qui constitue un premier pas vers l'élargissement du champ auditif. Par exemple, l'apprenant entend un dialogue ou une série de phrases détachées qui mettent en relief les faits segmentaux et suprasegmentaux avec lesquels il doit se familiariser.

---

<sup>32</sup> Voir matériel pédagogique : Calbris G. et Montredon J., *Approche rythmique intonative et expressive du français langue étrangère*, Paris, CLE International, 1975. Cité par Cuq J.-P. et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2002, p. 175.

### **2.1.2 Exercices de sensibilisation à la représentation visuelle**

On distingue 2 types d'exercices :

- **Exercices de sensibilisation à la représentation visuelle des mouvements articulatoires** : Pour permettre à l'apprenant de voir comment sont produits les sons qu'il devra reproduire, on peut avoir recours à des diagrammes articulatoires des sons, ou des films vidéo.
- **Exercices de sensibilisation à la représentation visuelle des profils prosodiques** : permettant à l'apprenant de voir les mouvements mélodiques et les séquences rythmiques qu'il devra percevoir. Par exemple, l'apprenant entend des phrases détachées et voit simultanément la schématisation des courbes intonatives. Il peut aussi être appelé à tracer ces contours.

**2.2 Discrimination auditive** : L'objectif de cette phase est d'amener l'apprenant à comparer et à distinguer les faits articulatoires et prosodiques de la langue cible. On y distingue différents types d'exercices :

**2.2.1 Comparaison-choix binaire** : L'apprenant entend deux mots ou deux énoncés et doit indiquer s'ils sont semblables ou différents ou encore s'ils riment ou non.

**2.2.2 Comparaison-choix ternaire** : L'apprenant entend trois séquences sonores et doit indiquer celle qui diffère.

**2.2.3 Comparaison-version multiple** : L'apprenant entend un stimulus et est appelé à indiquer si les énoncés qui suivent sont identiques au stimulus initial ou s'ils en diffèrent.

**2.2.4 Comparaison-version complexe** : Après avoir entendu trois mots ou trois énoncés, l'apprenant est appelé à indiquer quels énoncés ou mots se ressemblent (par exemple : A-B, B-C, A-B-C). S'ils sont tous différents, il doit le noter.

**2.2.5 Comparaison-langue maternelle / langue cible** : L'apprenant est appelé à comparer des énoncés dans sa langue maternelle et dans la langue

cible afin de prendre conscience des différences phonétiques des langues en question.

**2.2.6 Repérage d'un son :** L'apprenant entend un son et doit dire combien de fois il l'entend de nouveau dans l'énoncé qui suit. On peut aussi demander à l'apprenant d'identifier les mots qui contiennent ou ne contiennent pas ce son ou encore d'identifier la syllabe du mot dans laquelle le son apparaît.

**2.2.7 Choix du modelé prosodique approprié :** L'apprenant entend un énoncé et doit choisir parmi deux ou trois représentations graphiques celle qui convient à l'énoncé entendu. L'exercice peut porter sur le rythme ou l'intonation ou les deux.

**2.2.8 Identification de la différence :** L'apprenant entend deux énoncés et doit dire s'ils diffèrent par l'intonation ou le rythme.

**2.2.9 Identification du nombre de groupes rythmiques :** L'apprenant entend des énoncés détachés et doit spécifier le nombre de groupes rythmiques.

**2.2.10 Identification de l'acte de parole :** L'apprenant entend des énoncés et doit dire s'il s'agit d'une question, d'un ordre, d'une déclaration ou d'un appel. A un niveau plus élevé, on peut demander à l'apprenant de choisir parmi trois interprétations celle qui correspond à l'énoncé entendu.

### **2.3 Intégration corporelle**

Ce type d'exercice permet à l'apprenant de prendre conscience des faits phonétiques en canalisant son attention sur une autre partie du corps que la bouche afin de s'approprier les sons de la langue cible. Par exemple, dans *Plaisir des sons* [Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière, 1989]<sup>33</sup>, pour le son [y] : *Redressez-vous. Inspirez puis sur expiration, prononcez [y] en le faisant sortir par une petite bouche imaginaire, toute ronde, située au milieu du front. Le [y] sort aussi légèrement qu'un baiser ou une bulle de savon.*

### **2.4 Association code oral / code écrit**

---

<sup>33</sup> Kaneman-Pougatch M. et Pedoya-Guimbretière E., *Le Plaisir des sons : enseignement des sons du français*, Paris, Hatier-Didier, 1989.

Elle peut se faire par le biais d'exercices comme la comparaison dirigée, le repérage et la transcription. Par la suite et afin de consolider cette connaissance, on peut avoir recours à des exercices de transcription et de lecture à haute voix.

**2.4.1 Comparaison dirigée :** Par exemple, l'apprenant entend un mot ou un énoncé et doit choisir la version écrite qui correspond à la séquence sonore entendue.

**2.4.2 Repérage :** Par exemple, l'apprenant entend un mot clef suivi de trois énoncés et doit désigner sur la feuille-réponse la ou les phrases contenant le mot entendu.

**2.4.3 Transcription :** Les dictées peuvent se faire sous forme de textes lacunaires dans lesquels les lacunes correspondent au son à l'étude. Parfois, les lacunes peuvent correspondre à différentes graphies d'un son, par exemple : *lin, pain, faim, rein*. Lors de la transcription, on peut demander à l'apprenant d'indiquer les syllabes accentuées ou les profils mélodiques. On peut également demander à un apprenant de lire un court texte que ses amis doivent transcrire. Ce genre d'exercice permet au lecteur de prendre conscience de ses erreurs.

**2.4.4 Lecture à haute voix :** La lecture d'un texte à haute voix est un exercice qui peut se faire en chœur ou individuellement. Le travail de préparation peut se faire en groupe ; l'enseignant collabore à la formation des groupes de travail en s'assurant que les membres n'ont pas les mêmes problèmes de prononciation. Il leur remet un texte dactylographié à double interligne afin qu'ils puissent l'annoter en signalant, par exemple, les profils mélodiques, les groupes rythmiques, les liaisons et les sons qu'ils considèrent comme difficiles. Chaque apprenant se pratique à lire le texte et, enfin, l'enregistre pour une critique par les pairs et l'enseignant. Cet exercice contribue à accélérer le débit de l'apprenant tout en l'aidant à adopter un profil prosodique approprié.

#### **2.4.5 Association de profils mélodiques à une représentation visuelle :**

L'apprenant apprend à associer la structure prosodique à la représentation graphique. Cet exercice mobilise chez l'apprenant le repérage auditif connu, c'est-à-dire la capacité de définir un profil mélodique et rythmique et de le suivre en le traçant.

#### **2.5 Production dirigée**

Les exercices de production dirigée constituent un premier pas vers la production spontanée.

**2.5.1 Routine de réchauffement :** En guise de préparation aux exercices de production dirigée ou spontanée, les routines s'avèrent utiles pour réchauffer les muscles et préparer les organes de la parole qui seront sollicités lors des exercices de production. Elles commencent par le massage des joues, des bâillements et des sourires ou des grimaces. Au cours de cet exercice, on fait travailler certains traits caractéristiques de la langue cible comme les lieux d'articulation, l'antériorité et la postériorité des sons ou encore l'ouverture et la fermeture des sons. La routine est exécutée lors de chaque session de prononciation.

**2.5.2 Répétition :** C'est une activité de manipulation des habitudes articulatoires et prosodiques qui fait appel à la capacité de l'apprenant de reconnaître et de reproduire les faits phonétiques. L'enseignant peut commencer par des exercices de répétition en chœur pour assurer la participation des plus timides. Enfin, on peut demander à l'apprenant de répéter des textes plus longs qui sont dits à un débit normal ; dans ce cas, l'apprenant répète au fur et à mesure le texte entendu.

**2.5.3 Transformation :** Cet exercice permet à l'apprenant de développer les habitudes verbo-motrices sur le plan articulatoire et prosodique. Par exemple, l'apprenant entend un énoncé et y apporte un changement dans l'articulation ou la prosodie selon les consignes reçues. Après avoir prononcé l'énoncé modifié, l'apprenant devrait entendre la réponse attendue afin de pouvoir procéder à la comparaison.

## **2.6 Production spontanée**

L'exercice de production spontanée permet à l'apprenant de mettre ses connaissances phonétiques en pratique dans un contexte naturel ou authentique. Par exemple, on peut initier l'apprenant à l'expression spontanée en lui demandant de participer à des débats de quelques minutes pour ensuite passer à de courtes présentations où il est appelé à définir, décrire, expliquer, comparer ou justifier certains faits. Lorsque l'apprenant a une bonne connaissance de la langue cible, on peut lui demander de créer des scripts où entre en jeu l'expressivité.

### **B. L'enseignement du vocabulaire<sup>34</sup>**

L'enseignement du vocabulaire est une partie essentielle de l'étude d'une langue et l'enseignant doit consacrer tous ses soins à la préparation de ses leçons.

#### **1. Niveau débutant**

Il doit s'habituer, et ceci est très important lorsqu'il s'agit de classes de débutants, à faire « économie de mots » et à parler le moins possible. Les apprenants n'ont qu'un très petit vocabulaire à leur disposition et il est inutile de les noyer sous un flot de paroles qu'ils ne comprennent pas.

Il commencera par faire le geste. Ensuite il prononcera l'expression ou la phrase et la répètera si cela est nécessaire, puis il la fera redire ensuite aux apprenants individuellement et collectivement de manière que le son pénètre bien dans l'oreille. L'écriture ne viendra qu'ensuite.

L'apprenant débutant doit commencer par entendre, puis comprendre ce qu'on lui dit. L'enseignant aura donc à lui présenter le mot nouveau au moyen d'un geste, d'une image ou d'un dessin au tableau, en le nommant. Il ne le donnera jamais isolément, mais il le placera dans un contexte, une courte phrase au début. Les apprenants seront invités ensuite à reproduire ce qu'ils ont

---

<sup>34</sup> Galisson R., *L'apprentissage systématique du vocabulaire : Tome 1, Niveau 1,2*, Paris, Hachette-Larousse, Coll. *Le Français dans le Monde*, BELC, 1970.

entendu; plusieurs répétitions sont nécessaires pour obtenir l'acquisition. L'enseignant veillera à la correction phonétique.

Pour être vivante, la leçon doit être *dialoguée*. Elle sera toujours faite à *livre fermé*. Au moyen d'un *jeu de questions/réponses*, l'enseignant obtiendra le réemploi des termes enseignés.

Ce n'est que lorsque le mot nouveau aura été acquis oralement que l'on passera à l'écriture. Ici aussi, l'association audio-visuelle s'impose et l'enseignant devra dire ce qu'il écrit. Les noms nouveaux seront ensuite donnés avec leur article, les verbes conjugués avec « je » et « vous » (les personnes du dialogue), les adjectifs présentés avec les formes du masculin et du féminin.

L'apprenant a besoin de fixer le vocabulaire acquis, de le mémoriser, puis de le faire passer *de l'état passif à l'état actif*. Plusieurs procédés peuvent être utilisés:

- L'enseignant fera la lecture du texte, puis il fera lire les apprenants en exigeant une prononciation correcte. Une conversation sur le texte, accompagnée d'une conversation plus personnelle, viendra ensuite.
- Il invitera les apprenants à composer des phrases avec les termes nouvellement appris. Les apprenants poseront à leurs amis ou au professeur des questions concernant les mots nouveaux.
- Des exercices écrits portant sur la révision des mots étudiés seront donnés ensuite (composition de phrases - phrases à trous pour les mots nouveaux). Ils pourront être combinés avec des exercices structuraux.
- La dictée est un excellent moyen de contrôler la compréhension des apprenants et de se rendre compte de l'acquis de la classe. Ce genre d'exercice ne peut, en aucun cas, être improvisé. Elle ne doit contenir que des mots connus. Les textes préparés doivent être courts et simples.
- L'enseignant peut aussi appliquer un autre procédé qui donne de très bons résultats et permet une plus grande activité de la classe. Il procède à un exercice qui aboutit à la *reconstitution* du texte qu'il a préparé, exercice qui lui donne en même temps l'occasion de revoir le

vocabulaire étudié. L'enseignant engage un dialogue avec sa classe et au moyen d'un jeu de Questions / Réponses, il réussit à tirer, phrase par phrase, des apprenants, le texte qu'il a composé au préalable et qu'il leur dicte ensuite. Les apprenants apprécient ce genre d'exercice qui leur donne l'impression de participer à la composition de leur dictée.

- Dès les premières leçons, on peut jouer à de petits jeux de vocabulaire. On demande, par exemple, aux apprenants de dire ce qui est rectangulaire dans la classe, ce qui est en bois, les noms des vêtements qui commencent par un « c » et l'on fait introduire les mots trouvés dans des phrases.

## **2. Niveau moyen**

A ce niveau, l'enseignement du vocabulaire reste une des disciplines les plus importantes. Les apprenants ont à leur disposition un vocabulaire simple, pratique et concret qu'ils doivent maintenant revoir, consolider et enrichir. Ils sont à même d'apprendre des mots abstraits, des expressions imagées ou de sens figuré.

Une leçon de vocabulaire à ce niveau tendra, d'une part à permettre aux apprenants l'acquisition de termes nouveaux et, d'autre part, à leur donner l'habitude de la définition exacte et de l'expression juste.

A ce niveau, il est possible de conduire la leçon de différentes manières, mais il faut toujours suivre un plan logique minutieusement préparé.

L'enseignant peut d'abord faire une *leçon de vocabulaire proprement dite* qui rappelle celle du niveau débutant, en travaillant autour d'un centre d'intérêt clairement délimité. Le sujet doit, de préférence, pouvoir être traité en une seule fois. L'acquis est contrôlé au moyen d'une lecture, d'une dictée, d'exercices écrits ou d'une séance de conversation.

Dans une leçon sur le cinéma, par exemple, l'enseignant parlera: a) de la salle de spectacle; b) du déroulement d'une séance; c) des différentes sortes de films; d) du tournage d'un film, des artistes; e) de l'importance du cinéma dans le monde où nous vivons, de son rôle éducatif, etc.



Il ne s'agira pas, bien entendu, de faire une nomenclature de mots écrits au tableau, mais de grouper autour du sujet choisi un vocabulaire comportant des mots nouveaux, des expressions familières ou idiomatiques présentées dans de petites phrases ou expliquées à l'aide de synonymes déjà connus.

L'étude du vocabulaire abstrait constitue une partie importante du programme des cours moyens. Elle peut porter sur la vie sociale, intellectuelle, morale.

### **3. Niveau supérieur<sup>35</sup>**

A ce niveau, il s'agit d'apprendre aux apprenants toutes sortes de locutions, de tournures particulières, de gallicismes qui leur permettront, peu à peu, de suivre toutes les conversations, les différents programmes de la radio, les pièces de théâtre, et de lire les journaux et les textes littéraires.

Il est bon, dans les classes avancées, de mettre les apprenants en présence de textes tirés des œuvres des écrivains français. Au début, ces textes devront être faciles et simples. Ils seront choisis de préférence chez les auteurs contemporains.

Après la lecture du texte - que les apprenants n'ont pas sous les yeux - par l'enseignant, ce dernier s'assurera que le sens général du passage a été compris et passera à l'élucidation et à la reconstitution du texte.

Plus tard, il est possible également de faire une *explication de texte* traditionnelle qui offre un excellent moyen d'étendre le vocabulaire des apprenants.

Les mots nouveaux des textes étudiés pourront servir à enrichir le vocabulaire par l'étude des « familles », des synonymes, homonymes et paronymes.

Dans les classes supérieures, on peut faire des leçons sur la formation des mots. Il s'agit d'analyser les termes. On ne doit pas seulement en faire

---

<sup>35</sup> Vigner G., *Façons de parler*, Paris, Hachette, Coll. Outils, 1981.

remarquer la forme présente; mais, après en avoir trouvé la racine, le sens primitif, il est bon de montrer le travail de transformation qui s'est opéré et de faire participer l'apprenant à la vie des mots.

Les apprenants doivent connaître les principaux préfixes et suffixes, les règles essentielles de la dérivation et de la composition. De nombreux exemples seront donnés et tirés des apprenants. Il est nécessaire de montrer à l'apprenant étranger la différence entre le suffixe et la terminaison (courage - page) et aussi de préciser l'emploi des mêmes préfixes à sens différent (*indiscrétion*: sans - *infiltration*: dans) pour éviter les confusions possibles.

Dans ces classes, une étude du vocabulaire comparé entre la langue écrite, la langue parlée et la langue populaire présente un intérêt particulier.

Des jeux de vocabulaire peuvent être introduits et ils contribuent à fixer et à enrichir les connaissances des apprenants.

## **C. L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE<sup>36</sup>**

### **1. L'enseignement de la grammaire dans une approche communicative**

Les avis sont loin d'être unanimes quant à la place à accorder à un enseignement explicite de la grammaire dans une approche communicative. Certains auteurs de manuels ou concepteurs de programme estiment qu'il faut donner aux apprenants de solides bases structurales, à partir desquelles ils pourront construire les différentes compétences nécessaires à la communication. D'autres privilégient le recours à des activités communicatives, considérant que la compétence grammaticale viendra d'elle-même. Entre ces deux extrêmes, on trouve diverses approches qui cherchent à établir un équilibre approprié entre les activités axées sur la fluidité verbale et celles qui insistent sur la précision de la forme.

L'enseignement des langues doit donc développer ces deux aspects, mais pas forcément de front ; tout dépend du point de grammaire en question. Un enseignement grammatical explicite s'avère efficace pour les formes simples,

---

<sup>36</sup> Cuq J.-P. et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Marseille, HORIZON groupe, 2002. Notamment pp. 343-352.

leur réemploi spontané par les apprenants en témoigne. Il n'en va pas de même pour les structures plus complexes, notamment quand la relation forme - fonction n'apparaît pas nettement. Pour l'acquisition de ces formes « difficiles », on dispose de toute une panoplie d'activités.

Quelle que soit l'approche retenue, il faut que les apprenants soient initiés aux formes parce qu'ils en ont besoin pour exécuter les tâches communicatives, et il faut qu'ils comprennent clairement la relation entre les formes et leur utilisation dans la communication.

Il faut aussi prendre en compte les différences de rythmes et de styles d'apprentissage. Certains apprennent mieux en découvrant les règles par eux-mêmes dans une approche inductive, d'autres préfèrent qu'on les leur communique dès le début. En fait, on a besoin d'une approche souple, que l'on puisse adapter en fonction des styles d'apprentissage et du point de grammaire à étudier (par exemple : quand une règle comporte de nombreuses exceptions, il est plus efficace de donner la règle aux apprenants ; la leur faire trouver par eux-mêmes risque de les embrouiller et de les décourager).

En classe, on peut axer les activités à la fois sur l'implicite et sur l'explicite. Les activités de sensibilisation font réfléchir les apprenants sur la langue produite spontanément, tandis que les activités communicatives leur donnent la possibilité d'automatiser l'emploi des structures explicitement apprises.

Quand une activité a pour objectif premier la précision de la forme, les apprenants savent que les erreurs seront corrigées. Quand elle vise surtout le développement de la fluidité verbale, il leur faut savoir, et admettre, que les erreurs sont plus ou moins inévitables, en particulier lorsque la tâche sollicite fortement leur compétence linguistique transitoire. Ils doivent oser prendre des risques, formuler des hypothèses et les mettre à l'épreuve. C'est un aspect important de l'apprentissage, qui requiert une ambiance de classe conviviale, où l'on encourage toutes les tentatives de communication et où l'on établit un équilibre entre tolérance et correction.

## 2. Quelques observations de l'enseignement de la grammaire en classe de langue étrangère

### 2.1 Les principales techniques de l'enseignement de la grammaire

2.1.1 A. PECK [1988]<sup>37</sup> en est arrivé à dégager, à partir de ses observations, cinq types majeurs de techniques d'enseignement de la grammaire : **identification, classification, systématisation, application et généralisation**. Pour lui, le recours à telle ou telle technique varie selon chaque enseignant.

Prenons par exemple le cas d'une enseignante :

- Elle fait tout d'abord **identifier** un certain nombre de phrases clés portant sur des verbes à l'infinitif (se rapportant à une recette de cuisine) destinés à être transformés à la forme impersonnelle avec *Il faut que* (*faire bouillir, faire fondre, mélanger*). Puis elle procède à une **systématisation** : comme avec les verbes avec *Il faut que* sont tous suivis du mode subjonctif, elle explique comment chacun est formé d'une racine et d'un ensemble de terminaisons. Selon Peck, il y a là un début de généralisation et, partant, de systématisation.

- Cette enseignante attire ensuite l'attention des apprenants sur la différence entre certains types de verbes, réguliers et irréguliers. En regroupant ainsi chacun des verbes de la liste dans des catégories différentes, elle procède à une **classification**.

- Cette étape est suivie de l'audition d'une chanson. L'enseignant demande alors de choisir aux apprenants de lire attentivement le texte de la chanson et de choisir les passages clés en vue de produire le script d'un petit film : par exemple, 1) *Elle est arrivée. Je la voyais qui marchait* ; 2) *Elle s'est retournée*. Et ainsi de suite avec le reste du texte de la chanson. Il s'agit de nouveau, précise Peck, d'une phase d'**identification** des mots clés.

---

<sup>37</sup> Peck, A.J. et al., Vorwärts : *Nuffield introductory German course*, Leeds, E.J. Arnold, 1988.

- Ensuite, il guide les apprenants, à l'aide des phrases écrites sur transparents et projetés au rétroprojecteur, dans la réalisation d'un petit film. Aux deux premières phrases identifiées à l'étape précédente (*Elle est arrivée, Je la voyais*) correspond le premier cadrage ; le deuxième cadrage correspond à *Elle s'est retournée*, etc. Là encore, il s'agit d'une phase d'**identification**.

Puis, l'enseignant demande d'observer le script du film et d'y relever, d'une part, tous les verbes au passé composé et, d'autre part, tous les verbes à l'imparfait, procédant ainsi à une **classification**.

**2.1.2 C. Faerch**<sup>38</sup> [1986], après de nombreuses observations en classe de langue étrangère, on conclut que la séquence typique adoptée par les enseignants observés dans l'enseignement de la grammaire consiste en tout d'abord à formuler un problème, à faire faire à l'apprenant une induction suscitée par des questions, puis à formuler la règle et, le cas échéant, à fournir de nouveaux exemples (de la part de l'enseignant ou de l'apprenant). Ces séquences pourraient se présenter comme dans le tableau suivant :

|                             |
|-----------------------------|
| Formulation d'un problème   |
| Induction                   |
| Formulation d'une règle     |
| Exemplification (optionnel) |
|                             |

Cette structure séquentielle est adaptée aux besoins des apprenants, en passant plus rapidement, par exemple, sur l'étape de la formulation de la règle, au cas où la règle serait vite saisie.

## **2.2 Les caractéristiques du discours grammatical de l'enseignant**

---

<sup>38</sup> Faerch C., *Rules of Thumb and Other Teacher-formulated Rules in the Foreign Language Classroom*, in Bange P., *L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère*, Université Lyon II France, Marges linguistiques M.L.M.S. éditeur, Septembre 2003.

A partir des recherches sur la question, on pourrait dégager cinq grandes caractéristiques :

**2.2.1 L'enseignant explique en simplifiant :** L'enseignant doit procéder à une sélection dans ses connaissances afin de ne présenter aux apprenants que ce qui lui semble le plus utile pour eux, compte tenu de leurs connaissances grammaticales antérieures. Par exemple, avec des débutants en français L2, il n'est pas question d'expliquer la double construction du verbe *passer*, avec l'auxiliaire *être* et *avoir*, ni la différence entre *parce que* et *puisque*, ce qui pourrait créer une confusion chez les apprenants.

**Exemple :**

P : Alors, le conditionnel, qu'est-ce que c'est ça ? A quoi ça ressemble, le conditionnel ?

E5 : *Futur.*

P : *Ça ressemble au futur, c'est vrai. [...] Qu'est-ce que vous remarquez dans ces verbes ? [...] Qu'est-ce que vous entendez toujours ?*

**2.2.2 L'enseignant donne des phrases types :** Au lieu de donner une règle grammaticale, l'enseignant peut recourir à des mots clés, à des phrases types dont les conventions ont été établies dès les premières leçons d'un cours. Par convention, les apprenants savent de quoi il s'agit, comme dans l'exemple suivant où l'enseignant demande à un apprenant (E5) de poser une question à un autre apprenant (E2) :

P : *Est-ce que tu téléphones souvent à tes parents ?*

E2 : *Oui, j'ai téléphoné, j'ai téléphoné souvent.*

P : *Pronom.*

E2 : *Je leur téléphoner souvent.*

P : *Je leur téléphone souvent.*

**2.2.3 L'enseignant propose des situations exemples :** Afin d'arriver à faire produire par les apprenants des énoncés à la forme conditionnelle, voici la

situation exemple qu'un enseignant (dans une classe d'adultes) propose aux apprenants :

*P : J'ai un problème, moi, avec mon fils. Il regarde toujours la télévision. Il arrive à la maison, il met son sac dans l'entrée près de la porte et il va s'asseoir tout de suite dans le salon et il regarde la télévision et il reste toujours devant la télévision [...]. Alors je ne sais plus quoi faire. Est-ce que vous auriez des conseils à me donner ?*

*E : [Les élèves font diverses suggestions à P. puis P. conclut :]*

*P : Dans une situation comme ça, bon, vous m'avez donné des conseils en disant « fais ceci, fais cela » mais on peut aussi, si on veut, suggérer, conseiller [...] en utilisant le conditionnel.*

**2.2.4 L'enseignant commente l'emploi de la forme enseignée :** Il arrive parfois que l'enseignant fasse un commentaire d'ordre pédagogique concernant une forme grammaticale, pour mieux faire saisir une explication grammaticale.

**Exemple :**

*P : C'est le plus-que-parfait. Et puis, la flèche avait installée, avait installée qui ? L'apostrophe mis pour inconnue, féminin singulier Donc, vous encerclez la terminaison. Ça explique pourquoi vous avez installée avec un e. L'idée, l'objectif, je veux que vous compreniez le pourquoi de la terminaison du participe. Excessivement important. [...]*

**2.2.5 L'enseignant recourt à des explications reposant sur l'électisme :** Par exemple, le cas d'un enseignant qui pose une série de questions afin de faire réutiliser les formes conjuguées du verbe prendre sans avoir recours à un langage grammatical, tout en faisant suivre cette séquence d'une explicitation de la conjugaison du verbe, c'est-à-dire en faisant appel, cette fois, à une seconde méthodologie, plus traditionnelle.

*P : Quelle place Mireille prend ?*

*E : Elle prend les deux places au dernier rang.*

*P : Quelles places ils ne prennent pas ?*

E : Ils ne prennent pas les places au premier rang.

P : [...] Vous êtes l'ouvreuse, [G] demande à Mireille si elle prend les places au dernier rang. Mireille c'est [M], vous êtes l'ouvreuse.

G : Vous prend, vous prenez les places au dernier rang ?

P : M ?

M : Oui, je prenez ces places.

P : Attention au verbe prendre.

M : Je prends ces places.

P : Oui, je prends les places au dernier rang ou oui, je les prends. Je prends les places, tu prends, il prend, nous prenons, vous prenez, ils prennent, ils prennent. Pierre et Mireille prennent les places. Pierre prend, hein prend.

Chaque enseignant dispose de plus d'un modèle grammatical et recourt tantôt à un modèle tantôt à un autre, dans ses explications grammaticales.

### **3. Quelques propositions de pratiques d'enseignement de la grammaire**

#### **3.1 Association des structures grammaticales et des dimensions sociales, sémantique et discursive**

M. Celce-Murcia et S. Hilles [1988]<sup>39</sup> suggèrent d'intégrer la grammaire dans un cadre communicatif. Ils rejettent tout enseignement de la grammaire qui serait fait de phrases isolées, au profit d'une grammaire contextualisée. Pour cela, elles supposent qu'enseigner la grammaire consiste à aider l'apprenant à saisir la relation entre des structures grammaticales et trois autres dimensions de la langue : la dimension sociale, la dimension sémantique et la dimension discursive.

---

<sup>39</sup> Celce-Murcia M. et Hilles S., *Techniques and Resources in Teaching Grammar*, Oxford (UK), Oxford University, Press, 1988, cité par Jonas Makamina Bena, *Les déficits en matière de français-langue maternelle diagnostic et base*, L'Harmattan, 2004, p. 15.



Par **dimension sociale**, Celce-Murcia et Hilles<sup>40</sup> entendent toute référence aux rôles sociaux des interlocuteurs, à leurs interrelations, ainsi qu'au but de la communication. Des fonctions langagières comme inviter, refuser, approuver, etc., sont très dépendantes de facteurs sociaux tels que la politesse, la familiarité, etc. Par exemple, lors d'un refus, à la suite d'une requête, les mots et les structures grammaticales dépendent de deux variables en jeu : le degré de familiarité des interlocuteurs et leurs rôles sociaux. Une des façons de faire saisir l'adéquation entre une structure grammaticale et une dimension sociale consiste à recourir à une technique pédagogique comme la dramatisation ou le jeu de rôles, c'est-à-dire une technique qui paraît la plus susceptible de sensibiliser l'apprenant, par exemple, à différentes formes de politesse.

Quant aux structures grammaticales qui sont le plus liées à une **dimension sémantique**, ce sont les notions de temps, d'espace, de degré, de quantité et de probabilité ; par exemple, les mots *quelques* et *peu* comme dans *Mohamed a quelques bonnes idées, Mohamed a peu de bonnes idées*. Dans des cas de ce type, le choix des éléments linguistiques est guidé, non pas par les interlocuteurs en présence, mais par ce que la personne veut dire, par le message à communiquer. Pour l'enseignement des quantificateurs (*beaucoup, tout, peu, etc.*), des prépositions de lieu, etc. (c'est-à-dire structure + dimension sémantique), les techniques pédagogiques les plus utiles paraissent être les démonstrations, les illustrations ou les activités empruntées à la méthode par le mouvement (*Déposez le livre sur la table, Mettez la main gauche sur votre genou droit, etc.*).

Par **dimension discursive**, Celce-Murcia et Hilles<sup>41</sup> entendent des phénomènes tels que l'ordre des mots, la séquence des informations connues et non connues, l'enchaînement des idées discutées. Par exemple, il n'y a qu'une différence d'emphase entre *Il a donné les fleurs à Marie*, c'est-à-dire, pas à

---

<sup>40</sup> Ibid : 1988. p. 16.

<sup>41</sup> Ibid : 1988. p. 16.

Monique, ni à Francine, en réponse à la question *A qui a-t-il donné les fleurs ?* Et *Il a donné les fleurs à Marie*, en réponse à la question *Qu'est-ce qu'il a donné à Marie ?* Pour faciliter la prise de conscience par l'apprenant d'une association entre une certaine structure et le discours, on pourrait recourir à la technique de création de textes, de manipulation et d'explication.

| <b>ELEMENTS (DIMENSIONS, TECHNIQUES, RESSOURCES)<br/>ASSOCIES AUX STRUCTURES GRAMMATICALES</b> |                      |  |  |
|--|----------------------|--|--|
|  | <b>DIMENSIONS</b>    | <b>TECHNIQUES</b>  | <b>RESSOURCES</b>  |
| Structure grammaticale +   | Dimension sociale    | <i>Interactions dynamiques</i><br>(dramatisation)          | Activités orientées socialement (saynètes, jeux de rôles)              |
| Structure grammaticale +   | Dimension sémantique | Écoute et réponse<br>Démonstration<br>Techniques statiques | Objets (images, graphiques)  |
| Structure grammaticale +   | Dimension discursive | Création de texte et manipulation<br>Explication           | Objets linguistiques et activités comme chansons, problèmes, histoires |

### 3.2 Association des structures grammaticales et des tâches communicatives

Un exemple pris dans les dossiers 0 et 1, *Le Nouvel Espace 1*<sup>42</sup> :

<sup>42</sup> Capelle G., *Le Nouvel Espace 1. Méthode de Français*, Hachette, FLE, Coll. Espaces, 2000.

| <b>TYPES DE TACHES COMMUNICATIVES<br/>ET STRUCTURES GRAMMATICALES ENGENDREES</b>             |  |
|--|--|
| <b>TYPES DE TACHES</b>   | <b>STRUCTURES PRODUITES</b>  |
| <b>Saluer, s'excuser, se présenter</b><br><b>Demander et donner son identité</b>             | Les verbes être, avoir et s'appeler au présent (singulier)<br>Les noms et les adjectifs au singulier<br>C'est + nom ou pronom<br>Il est + adjectif<br>La négation ne ... pas<br>Les phrases interrogatives   |
| <b>Présenter sa famille et ses amis</b><br><b>Dire où sont les gens et d'où ils viennent</b> | Les verbes en -er, être, avoir, faire et venir au présent<br>Le pluriel des noms, des adjectifs, des articles, des adjectifs possessifs<br>La négation ne ... pas de + nom<br>L'interrogation avec est-ce que<br>à, en et de + noms de villes et de pays |

Les tâches communicatives sont conçues de manière à pouvoir être exécutées par deux personnes, soit entre deux apprenants, soit entre l'enseignant et un apprenant. La plupart des tâches sont du type fermé ; par exemple, pour compléter une histoire, les apprenants doivent reconstruire celle-ci en posant des questions à un interlocuteur qui la connaît déjà.

Ajoutons aussi que les tâches communicatives devraient être ordonnées, idéalement, en fonction de leur degré de difficulté ou de complexité et en fonction de facteurs tels que les possibilités d'interaction, le nombre de mots par énoncé, le degré de complexité syntaxique et de difficulté du vocabulaire, les facteurs cognitifs. Il convient de noter qu'il n'est pas nécessaire de procéder à un enseignement explicite des règles grammaticales, ce qui n'est cependant pas exclu.

### **3.3 Amener les apprenants à une réflexion grammaticale sur la langue étrangère**

H. Besse (1970)<sup>43</sup> suggère des **exercices de conceptualisation**, susceptibles de susciter la réflexion grammaticale des apprenants sur la langue étrangère.

Avec des débutants, la réflexion grammaticale ne peut être faite que dans la langue de départ des apprenants car toute réflexion grammaticale n'est qu'explicitation de l'implicite et, en pareil cas, l'implicite ne peut être que celui de la langue maternelle. Cette réflexion portera sur les quelques éléments de la langue étrangère qui ont été appris à l'aide de différents types d'exercices ou de pratiques. Ceci afin de donner à l'apprenant, très tôt, un certain savoir intuitif de ce qui est grammaticalement possible, ou non, dans la langue cible.

Avec des apprenants de niveau intermédiaire ou avancé, les exercices de conceptualisation se déroulent dans la langue étrangère. En prenant comme point de départ les erreurs commises par certains apprenants, de miser sur l'intuition grammaticale de ceux qui ont déjà intériorisé ce micro-système, pour leur faire élucider eux-mêmes les règles, dans leur propre langage. L'enseignant fait alors produire des phrases qui incluent la difficulté grammaticale et les fait regrouper en deux catégories : les phrases correctes et les phrases incorrectes. Il y aura alors formulation de quelques hypothèses par les apprenants sur le fonctionnement de la L.E, hypothèses qui seront testées en faisant produire quelques phrases.

Cependant, il faut éviter de faire reconstituer des règles que l'on trouve dans des grammaires d'apprentissage ou de référence plutôt que d'amener les apprenants à conceptualiser selon leurs propres règles. Il ne s'agit pas, non plus, de faire reproduire des règles de grammaire apprises antérieurement.

#### **D. UNE APPROCHE DE LA CIVILISATION<sup>44</sup>**

On admettra que toute question de civilisation (exemples: le sport, les jeunes, l'école, le travail, la famille en France, etc.) relève de trois types

---

<sup>43</sup> Besse H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue : Eléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, Coll. « U2 », 1970.

<sup>44</sup> Reboullet A., Malandin J.-L. et Verdol J., *Rendez-vous en France*, Paris, Hachette, 1990.

d'approche: l'approche sociologique, l'approche anthropologique et l'approche sémiologique.

### **1. L'approche sociologique**

Elle traitera la question étudiée comme un phénomène social et dans ses relations à l'ensemble de la société française<sup>45</sup>. Ainsi, pour étudier par exemple le sport en France, on cherchera à connaître les données statistiques (sports pratiqués, nombre de clubs, de fédérations, de licenciés), la place du sport dans l'institution scolaire, la pratique du sport par les différentes classes sociales et catégories professionnelles, le développement des équipements collectifs sportifs, le rôle et la politique des pouvoirs publics, les implications économiques, etc.

L'approche sociologique nous donne, d'une part les informations de base, à savoir les statistiques et les données sociales, économiques et politiques, et d'autre part la dimension générale d'un problème, c'est-à-dire ses relations, ses points d'ancrage avec l'ensemble du système social français. C'est d'ailleurs pour cela que n'importe quel sujet de civilisation est un moyen d'entrer de plain-pied dans la connaissance de la France contemporaine; ce qui a des conséquences pédagogiques immédiates: deux ou trois questions bien traitées comme « phénomènes » représentatifs risquent d'être de meilleures clés, pour la connaissance de la France, qu'un panorama complet à prétentions exhaustives.

Les documents utilisables dans une approche sociologique sont soit les chiffres, les études et les enquêtes réalisées sur le sujet étudié, soit les indications et les informations que l'on peut recueillir directement dans la presse ou auprès des services publics.

En conclusion, l'approche sociologique ne couvre pas tout le champ de l'enseignement de la civilisation, mais nous donne les données de base sans lesquelles aucun travail n'est possible.

---

<sup>45</sup> Kimmel A., *Vous avez dit France ? Eléments pour comprendre la société française actuelle*, Paris, Hachette, 1987.

## 2. L'approche anthropologique

Plus centrée sur les hommes que sur les groupes et sur le concret que sur l'abstrait, cette approche permettra d'aborder les questions de civilisation sous l'angle des réalités quotidiennes, de la vie de tous les jours, des habitudes et des attitudes par exemple des Français : c'est la perspective des manuels ou des dossiers dont le thème ou le titre est « Savoir-vivre avec les Français. Que faire ? Que dire ? »<sup>46</sup>; pour continuer l'exemple du sport, ce sera la place du sport dans la vie des Algériens, les moments et les lieux où ils pratiquent des sports, ou leurs réactions, leurs goûts, leurs préférences, leurs idées toutes faites, et bien sûr, leur chauvinisme ou, en tout cas, la façon dont ce chauvinisme se manifeste. C'est de ce point de vue que, d'une part, nous nous intéressons à la fois aux Batnéens qui pratiquent le footing le vendredi après-midi à l'Antenne (Belazma) ou aux différents stades communaux pour se maintenir « en forme », et d'autre part, nous nous intéressons aux pratiques des Français comme les grands événements rituels, tournoi des cinq nations, coupe de France de football, combats de boxe prestigieux, Tour de France cycliste, etc., et à la façon dont tous ces événements sont perçus et vécus par les Français.

Moins abstraite que l'approche sociologique, l'approche anthropologique utilisera des documents plus immédiats et par conséquent plus vivants (plus motivants également pour les apprenants); pour le sport, on cherchera des documents « anthropologiques », tels qu'une page de « Le Buteur »<sup>47</sup>, des enquêtes directes et surtout des témoignages instantanés et des documents bruts. La recherche anthropologique travaille toujours sur le terrain et à partir de matériaux immédiats plutôt que d'informations élaborées et traitées; du point de vue d'un anthropologue, l'examen de trois ou quatre menus de restaurants lui en apprendra plus sur les habitudes culinaires et nutritionnelles que les

---

<sup>46</sup> Grand-Clément O., *Savoir-vivre avec les Français. Que faire ? Que dire ?*, Paris, Hachette, Coll. Outils, 1996.

<sup>47</sup> Quotidien algérien 100% Football.

statistiques sur la consommation du bœuf ou des volailles. L'apparition de plus en plus fréquente de documents bruts dans les manuels ou dossiers de civilisation montre que les enseignants commencent à partager ce point de vue: le cours « sociologique » de civilisation fait place à une initiation à l'anthropologie par les méthodes directes.

Par ailleurs, les documents et témoignages collectés et étudiés dans le cadre d'une approche anthropologique constituent une invite permanente à l'étude contrastive et à la comparaison avec les réalités correspondantes dans la culture de l'apprenant par l'examen de matériaux, de documents et de témoignages équivalents ou comparables.

### **3. L'approche sémiologique<sup>48</sup>**

Elle aidera à reconnaître, à interpréter, à comprendre et à mettre en rapport les significations, les sens, les connotations culturelles véhiculées par les faits et documents de civilisation.

L'approche sémiologique offre également des perspectives nouvelles aux études contrastives. On a dit que comparer les civilisations, c'est souvent se rendre compte que ce qui a l'air différent est identique et que ce qui a l'air pareil est différent. La sémiologie comparée aura pour objet la comparaison de signes et de connotations culturelles. Des signes équivalents peuvent avoir des signifiés divergents et des signes différents peuvent avoir des signifiés identiques. La sémiologie contrastive ou différentielle permettra une lecture de sens qui évitera les interférences (faux-sens et contresens) que risquent de provoquer les analogies et les faux amis culturels. La sémiologie différentielle permettra même de comprendre comment des messages identiques sont lus

---

<sup>48</sup> Amossy R., *Les Idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan, 1991.

différemment. Tel est le cas de la publicité américaine pour les cigarettes, pendant les années 73-74, et en particulier des « Marlboro ». Les images évoquant l'Ouest américain et ses pionniers suggéraient au consommateur des U.S.A. un produit peu nocif associé au mode de vie et à une nature non pollués: la peur du cancer, renforcée par la mention obligatoire des publicités américaines de la toxicité du produit et sa teneur en nicotine et en goudron, la sensibilité du public américain à la grande peur écologique de la pollution constituaient les résistances que cette campagne visait à atténuer. Or ces images présentées à un public français étaient déchiffrées de façon différente même par des spécialistes de la publicité qui y lisaient à peu près le message suivant: « Même des hommes virils comme les rudes héros de westerns fument des Marlboro (c'est-à-dire des cigarettes blondes à bout filtre) ; ne croyez pas être efféminés en les préférant aux Caporal, aux Gauloises bleues ou aux Gitanes ». Les résistances que réduit ce message touchent aux idées reçues en France sur le tabac blond, les cigarettes de « femmes » et les bouts filtre.

### **Conclusion**

Il est clair cependant qu'il n'est pas forcément malvenu de travailler simultanément les deux compétences culturelles, à savoir la culture maternelle et la culture étrangère, à condition d'en bien délimiter les contenus. Cela dit, G. Zarate<sup>49</sup> a raison de souligner qu'il ne s'agit plus de « mettre en place une connaissance décisive et close sur la France et les Français » mais « de développer le savoir-faire interprétatif de l'apprenant », lequel sera un axe tout à fait déterminant de sa compétence (complexe) de communication en FLE.

---

<sup>49</sup> Zarate G., *Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère* », *Le français dans le monde*, n° 181, 1983.



---

Evaluation dans l'approche communicative et enseignement interactif

## **Introduction**

L'évaluation est une pratique difficile, relativement méconnue, souvent dépréciée, dont on ne retient généralement que la représentation administrative: les notes et les résultats sur le bulletin scolaire. L'évaluation pédagogique va bien au-delà. Elle vise à fournir à l'enseignant un ensemble de moyens qui lui permettent d'améliorer la qualité des décisions qu'il lui faut prendre pour assurer le succès de l'apprentissage chez l'apprenant. L'évaluation pédagogique est, de ce fait, intégrée au processus d'apprentissage.

Dans cette perspective, l'évaluation pédagogique<sup>50</sup> suppose l'existence d'une théorie de l'apprentissage et de principes directeurs qui sous-tendent un programme d'enseignement et dictent la nature du comportement terminal attendu chez l'apprenant ; elle s'inspire des situations d'apprentissage proposées à l'apprenant lors de l'élaboration du programme ; elle propose des situations

---

<sup>50</sup> Delorme Ch., *L'Évaluation en questions*, ESF éditeur, 2<sup>e</sup> édition, 1987.

d'évaluation qui découlent de l'approche du programme et des situations d'apprentissage réalisées à partir des objectifs à atteindre.

Une nouvelle approche de l'apprentissage d'une LE suppose donc une nouvelle forme d'évaluation. C'est un processus intégré à l'apprentissage, et accordé à l'approche retenue dans un programme donné.

## **A. L'évaluation**

### **1. Le test dans la pratique pédagogique**

#### **1.1 Les objectifs<sup>51</sup>**

Avant de préparer des tests portant sur un programme donné, il est indispensable que l'enseignant sache exactement le but qu'il se propose d'atteindre. Ce but doit être nettement défini avant même d'engager l'action pédagogique. En procédant de la sorte, l'enseignement sera correctement orienté dès le début et les tests donneront la mesure exacte des acquisitions par rapport au programme proposé.

**1.1.1 Objectifs à long terme :** L'objectif à long terme est celui qui préside à l'élaboration de l'ensemble des programmes des écoles. Il consiste à faire connaître aux apprenants une civilisation étrangère et plus particulièrement à leur donner les moyens de converser aussi librement que possible avec les natifs de la langue étrangère, dans notre cas le français.

**1.1.2 Objectifs partiels :** L'objectif partiel est celui qui se rapporte à une tranche ou à un aspect particulier du programme général. Il peut s'agir, par exemple, d'un nombre déterminé de notions phonologiques, lexicales et grammaticales que les apprenants devront connaître à l'issue d'une période donnée d'apprentissage ; il peut s'agir de la ou des compétences dans lesquelles devront s'insérer ces notions ; de l'ordre dans lequel ces différentes compétences seront abordées ; du niveau de maîtrise de ces notions. On se posera la question de savoir si telle notion doit être seulement comprise

---

<sup>51</sup> Landsheere C. et G. de, *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, 1984. Cité par Cuq J.-P. et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2002, pp. 207-209.

passivement ou si au contraire elle doit faire partie du savoir actif des apprenants.

Le temps que l'on passera à bien définir les objectifs ne sera jamais perdu. Au contraire, la précision dans la désignation des objectifs est la condition nécessaire d'un enseignement efficace et d'un programme de testing bien adapté au travail effectif des apprenants.

## **1.2 Les différents types de tests<sup>52</sup>**

**1.2.1 Les tests de pronostic :** Tournés vers l'avenir et utilisés à des fins avant tout prédictives, ils peuvent être divisés en deux sous-catégories :

**1.2.1.1 Les tests d'aptitude :** Ils donnent des indications sur les chances de réussite dans l'apprentissage d'une L.E. Mais il arrive parfois que les faits contredisent le pronostic. Ainsi, tel apprenant jugé peu apte obtient de bons résultats et tel autre sur lequel on fondait les plus grands espoirs se révèle médiocre. Il faut tenir le plus grand compte des motivations personnelles, qui jouent un rôle primordial dans tout apprentissage, quelles que soient les aptitudes apparentes.

**1.2.1.2 Les tests de niveau :** qui évaluent les acquisitions des sujets, mais avec l'intention d'utiliser les résultats obtenus pour procéder à un certain classement parmi ces sujets. C'est le cas des **tests de classement**, qui visent à une répartition en deux ou plusieurs classes pour des programmes différents de perfectionnement (qualification professionnelle, recyclage, répartition entre groupes de débutants, moyens, avancés, etc.).

**1.2.2 Les tests de diagnostic :** s'appliquent à des sujets ayant en principe suivi le même programme. Deux sous-catégories:

---

<sup>52</sup> Bloom B.-S., *Taxonomy of educational Objectives. Handbook I : Cognitive Domain*, David McKay, New York, 1956. Cité par Landsheere V. et G., *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, 1984, pp. 69-99.

**1.2.2.1 Les tests de contrôle** : mesurent le degré d'acquisition d'un programme déterminé, à l'issue d'une période d'enseignement considérée comme un cycle complet (année scolaire, scolarité).

**1.2.2.2 Les tests de progrès** : comme les tests de contrôle, sont construits à partir d'un programme; mais ils mesurent le degré d'acquisition de ce que l'apprenant a appris en classe.

Alors que les tests de contrôle sont conçus à une grande échelle et doivent donc être soigneusement expérimentés et standardisés, les tests de progrès, bien que certains auteurs de manuels en aient prévu pour accompagner leur matériel didactique, sont plutôt construits par l'enseignant lui-même pour les apprenants de sa classe, et lui permettent de voir dans quelle mesure les objectifs de telle unité de cours qu'il a enseignée ont effectivement été atteints et d'ajuster son enseignement en conséquence.

En fait, il y a réellement une différence de nature entre les tests de contrôle, qui se placent après (donc en dehors de) l'apprentissage, et les tests de progrès, qui y sont intégrés: l'évaluation par les tests de contrôle est sommative, tandis que l'évaluation par les tests de progrès est formative. Les tests formatifs n'ont pas pour but de comparer ou de classer les sujets entre eux (ni de comparer des méthodes ou des enseignants), mais de déterminer :

- dans quelle mesure chacun d'eux a acquis ce qu'il avait à acquérir;
- ce qu'il lui reste à acquérir.

L'évaluation formative<sup>53</sup> des résultats obtenus par un sujet ne s'effectue pas par comparaison avec les résultats obtenus par les autres sujets, mais par rapport aux objectifs de l'apprentissage.

### **1.3 Le test en classe : principes généraux<sup>54</sup>**

#### **1.3.1 Définition de l'objectif**

---

<sup>53</sup> Hadji C., *L'Évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*, ESF éditeur, 1989.

<sup>54</sup> Conseil de l'Europe, *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer*. Un Cadre européen commun de références, chap. 9 « *Évaluation* », 1998, pp. 149-169.

Les apprenants, surtout les plus âgés, sont prompts à déceler la nature exacte des tests qui leur sont proposés, et à travailler en conséquence. Si, par exemple, l'enseignant se donne pour objectif de développer la maîtrise de la langue orale et qu'il ne contrôle les acquisitions de ses apprenants que par le moyen d'exercices écrits, bien vite ces apprenants se mettront à travailler la langue écrite dans le but d'obtenir les meilleurs résultats possibles aux tests. De sorte qu'il est bien vrai de dire qu'en définitive le véritable objectif pour l'apprenant, c'est le test et rien d'autre. Si l'enseignant veut donc développer compréhension et expression orales, il est indispensable que les tests qu'il fera passer à ses apprenants soient l'exact reflet de l'objectif de son enseignement, à défaut de quoi ses apprenants continueront d'avoir recours aux recettes grammaticales traditionnelles et à la traduction mentale.

### **1.3.2 Stimuler le travail des apprenants**

Dans toute la mesure du possible, le test doit avoir une action stimulante, en permettant aux apprenants de constater leurs progrès. Le temps n'est plus où l'unique but des exercices de contrôle était de mettre en évidence l'ignorance des apprenants ou leur manque de travail.

Le test sera annoncé suffisamment à l'avance, afin que les apprenants puissent s'y préparer.

Le test ne garde sa valeur pédagogique que dans la mesure où les apprenants peuvent rapidement constater leurs bonnes et leurs mauvaises réponses.

En préparant un test, on gardera toujours présent à l'esprit l'objectif majeur de tout enseignement des langues vivantes, qui est de porter les apprenants aussi près que possible du bilinguisme:

- La langue maternelle ne doit être employée que dans l'énoncé des consignes.

- On ne doit proposer que des ensembles lexicaux et grammaticaux corrects afin que les apprenants ne soient jamais détournés des formes authentiques de la langue parlée et écrite.
- Les éléments qui composent le test doivent être présentés de façon naturelle. Tout ce qui paraîtrait inhabituel à l'esprit d'un autochtone doit être systématiquement rejeté.

### **1.3.3 L'évaluation des performances**

C'est par un recours fréquent aux tests que l'on se rend le mieux compte des difficultés rencontrées par l'ensemble de la classe ou par un apprenant en particulier. L'analyse des erreurs commises dans l'ensemble du test, et plus précisément dans chacun de ses éléments constitutifs, ou items, permet d'aider la classe ou certains apprenants à surmonter ces difficultés au moyen d'exercices supplémentaires appropriés.

Le test permet également de se rendre compte si l'on s'approche bien de l'objectif que l'on s'est fixé, de faire le point sur une nouvelle technique pédagogique, sur une façon nouvelle d'inculquer une notion difficile, ou de se faire une opinion sur un matériel pédagogique nouveau.

Mais on attend surtout du test qu'il fournisse une mesure objective des progrès accomplis par chacun, qu'il fasse savoir si l'objectif initialement proposé a été effectivement atteint par tous; il permet enfin de classer les apprenants les uns par rapport aux autres.

### **1.4 Le "quizz" face au test**

Le test est l'aboutissement d'une démarche pédagogique<sup>55</sup>. Il couronne celle-ci en donnant la mesure des acquisitions des apprenants, à l'issue d'une période plus ou moins longue d'apprentissage. Le quizz, quant à son contenu, ne se distingue pas fondamentalement du test. Mais sa longueur est généralement moindre et, à la différence du test, son but n'est pas de fournir la

---

<sup>55</sup> Tagliante Ch., *L'Evaluation*, Paris, CLE International, « Techniques de classe », 1991.

mesure des acquisitions à la fin d'une tranche d'enseignement donnée : il est d'encourager les apprenants à travailler régulièrement. Il se rapproche en cela de l'interrogation écrite à laquelle les apprenants doivent s'attendre sans savoir quand elle arrivera. Le test figure au calendrier des épreuves de contrôle ; la date d'un quizz n'est pas nécessairement révélée. Le quizz peut être placé à la fin d'une heure de cours. Il met alors en lumière la somme de travail fournie par l'apprenant. Il peut être administré à la fin d'une séance de laboratoire. Dans ce cas il aide à soutenir l'attention. Notons que le quizz est une excellente façon d'entraîner les apprenants aux tests d'évaluation proprement dits. Son emploi fréquent permet, en effet, de réduire sensiblement l'appréhension qui, lors des examens, affaiblit souvent les performances et produit une distorsion des mesures.

Il ne convient pas de donner trop d'importance aux notes attribuées aux quizz, puisqu'ils sont avant tout destinés à stimuler le travail des apprenants et non pas à opérer des sondages systématiques des acquisitions.

## **2. La préparation des Tests**

Il arrive trop souvent que les tests, et plus souvent encore les quizz, soient hâtivement mis en place juste avant leur application, pour la raison que l'enseignant est surchargé de travail et qu'il n'a guère le temps de leur consacrer toute l'attention désirable. En outre, les feuilles de réponses, une fois notées, sont vite oubliées, parce que l'enseignant surmené dispose d'encore moins de temps pour commenter les réponses et les résultats en classe.

### **2.1 L'objectivité de la notation<sup>56</sup>**

---

<sup>56</sup> Bloom. B.-S., *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*, David McKay, New York, 1956. Cité par Landsheere V. et G., *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, 1984, pp. 69-99.



Chaque item, ou élément constitutif du test, est conçu de façon telle qu'il ne peut donner lieu qu'à une seule réponse correcte, ou deux dans quelques cas exceptionnels. La correction des tests s'en trouve grandement simplifiée puisque le correcteur n'a plus qu'à signaler les bonnes et les mauvaises réponses. Il en résulte en outre cette constatation importante que l'appréciation des réponses ne varie pas d'un correcteur à l'autre et que la note attribuée reste toujours la même quel que soit le correcteur. Cette concordance dans la notation est ce qui définit l'objectivité de la notation.

### **2.1.1 Terminologie :**

Définissons quelques termes se rapportant aux tests :

L'item du test est un élément constitutif complet du test. C'est en quelque sorte un petit test par lui-même. Le terme « question » est à rejeter du fait qu'un item n'est pas toujours une interrogation. L'item ne repose pas nécessairement sur un point de grammaire.

L'item à choix multiples comporte un stem qui en est l'élément essentiel. Il peut s'agir d'une partie de phrase qu'il faudra compléter, d'une question à laquelle on associera une réponse, ou de plusieurs propositions débouchant sur une question, etc.

Les réponses proposées au choix de l'apprenant s'appellent solutions ou options. Une seule des options proposées est bonne. Les autres options, toutes mauvaises, sont appelées leurres ou distracteurs. Ces leurres doivent être rédigés de telle sorte qu'ils donnent à l'apprenant faible ou insuffisamment instruit l'illusion qu'il s'agit d'une réponse correcte. Lorsqu'un leurre n'est jamais choisi par le sujet testé, sa présence est inutile dans l'éventail des options. Il faut alors le remplacer par un autre.

### **2.1.2 Genres d'items**

#### **2.1.2.1 Items sur passage**

Ils se rapportent à un texte d'un ou plusieurs paragraphes, à un poème ou à un dialogue. Ce texte peut être imprimé ou enregistré sur cassette. Les items

qui accompagnent le texte mesurent le niveau de C.E. dans le premier cas, le niveau de C.O. dans le second. Ils doivent être composés de façon telle qu'il ne sera pas possible à un sujet ayant une connaissance parfaite de la L.E. de trouver les solutions indépendamment du texte. En d'autres termes, l'apprenant ne devra pas être capable de trouver les bonnes réponses par le simple recours au bon sens et à sa connaissance de la langue. Il devra faire la preuve qu'il a comprise et assimilée le contenu du texte.

### **2.1.2.2 Items discrets**

Ce sont des ensembles complets et indépendants. Leur ordre au sein du test peut être changé sans dommage. Afin de simplifier au maximum leur présentation matérielle, on peut regrouper tous ceux qui présentent des options communes. Voici un exemple :

Consigne : Complétez chacune de ces phrases par la solution qui vous paraît la meilleure.

a. le      b. du      c. de      d. un

1. Voulez-vous ..... pain?
2. Je n'aime pas manger trop ..... pain.
3. .....pain fait grossir.

### **2.1.2.3 Items avec stimulus visuel**

Les items peuvent s'organiser autour d'un stimulus visuel, tel que carte, tableau mural, pendule, etc. L'item le plus simple est celui qui consiste à offrir le choix entre « vrai » et « faux » ou « oui » et « non », dans les réponses aux questions. La pendule ou le calendrier permettra par exemple de mesurer l'aptitude à manier les notions d'heure et de date.

## **2.2 Le fichier d'items**

On trouvera commode de classer les items dans un fichier. Ainsi la construction des tests se fera plus rapidement et efficacement. Chaque item est porté sur une fiche cartonnée ou sur une feuille de papier.

### **2.2.1 Les fiches<sup>57</sup>**

On utilisera des fiches 8 x 13 ou 13 x 18 ou de dimensions approchantes. Les grands items à choix multiple prendront plus facilement place sur les plus grandes. On peut également se servir de blocs de papier à lettres de petit format. Les feuilles de papier machine seront coupées en quatre. Des couleurs différentes facilitent le classement.

### **2.2.2 Présentation des fiches<sup>58</sup>**

Il convient d'utiliser une fiche par item. On peut ainsi consigner au dos des relevés statistiques (fig. 1 & 2). Lors de la mise en place d'un test, on peut mélanger les fiches afin que les items ne soient pas toujours présentés dans le même ordre. Même les items très brefs, tels ceux que l'on trouve dans les tests de discrimination phonémique, doivent figurer seuls sur leur fiche. La construction d'autres tests de même nature s'en trouvera facilitée.

On peut cependant faire figurer sur une seule fiche plusieurs items phonologiques brefs s'ils se rapportent au même son (fig. 3). Dans le cas d'items à choix multiples, on indiquera la réponse correcte soit au dos de la fiche, soit au recto au coin inférieur gauche. Il importe que la lettre qui désigne la bonne réponse soit bien en évidence. On pourra, de la sorte, organiser le test de façon que les bonnes réponses ne se trouvent pas alignées les unes sous les autres sur les feuilles des apprenants.

### **2.2.3 Identification des fiches<sup>59</sup>**

Chaque item doit faire l'objet de trois rubriques permettant de les identifier:

---

<sup>57</sup> Samuel J., *Différenciation dans les exigences et « aide à la tâche » - une recherche concernant l'enseignement de l'anglais*, La pédagogie différenciée II, CIEP, 1985, pp. 50-51.

<sup>58</sup> Ibid : 1985, p. 51

<sup>59</sup> Ibid : 1985, p. 52

- chapitre, ou stade de la progression (structure, vocabulaire),
- connaissances ou compétence faisant l'objet d'une mesure,
- genre d'item.

La première de ces rubriques peut être portée en haut et à gauche de la fiche. Le genre d'item (Q/R - phrase à compléter, etc.) peut être signalé par la couleur de la fiche. La nature du contenu peut figurer en abrégé dans le quart supérieur droit. On peut en outre classer les items selon qu'ils entrent dans la catégorie des tests de C.O., d'E.O., etc.

|   |
|---|
| Manuel <sup>60</sup> : Sans Frontières : test écrit             |
| 1 <sup>e</sup> année, Type : phrases à compléter                |
| U1, L2    Contenu : à / au / à la / aux                         |
| Item : Valérie va à la discothèque, Sylvie va<br>..... théâtre. |

Fig. 1 (recto)

| Date       | Erreurs | Nombre d'épreuves |
|------------|---------|-------------------|
| 8.12.19..  | 7       | 28                |
| 17.12.19.. | 3       | 29                |

Fig. 2 (verso)

|  |
|--|
| Manuel <sup>61</sup> : Sans Frontières : test d'E.O. |
| 1 <sup>e</sup> année, Type : lecture                 |
| U2, L2    Contenu : le "e"                           |
| Item : Tu n(e) prends pas d(e) viand(e)              |

<sup>60</sup> Les manuels sans frontières sont conçus pour l'enseignement dans les pays en voie de développement. Ces ouvrages sont rédigés par des professeurs bénévoles, puis testés par des enseignants des pays en voie de développement. Après les corrections et les mises au point, les tirages en nombre sont effectués en France ou dans les pays concernés, lorsque cela est possible.

<sup>61</sup> Ibid.

Item : Je n(e) prends pas d(e) viand(e)

Fig. 3 (recto)

### 2.3 La préparation des tests

Pour mener à bien la construction d'un test, il faut en premier lieu avoir bien en vue l'objectif que l'on se propose d'atteindre<sup>62</sup>.

Dans les premiers stades de l'apprentissage d'une langue, on met principalement l'accent sur la C.O, et l'E.O. Les tests oraux que l'on fait passer aux apprenants ne permettent pas seulement à l'enseignant de faire le point sur les progrès accomplis; ils ont en outre un effet psychologique sur certains apprenants, et sur leurs parents, qui ont parfois tendance à sous-estimer tout travail qui ne se matérialise sur le papier. Plus tard, lorsque les apprenants aborderont la lecture, puis des exercices de rédaction en L.E., ces nouvelles aptitudes feront l'objet de fréquents contrôles.

Quel genre de tests va-t-on proposer aux apprenants?<sup>63</sup> Telle est la question à laquelle il s'agit de répondre avant de procéder au choix des items. Un court test de C.O. pourra intervenir chaque semaine au début ou à la fin du cours. Dans ce cas, l'enseignant prépare une première ébauche du test quelques jours à l'avance, en prévoyant un nombre d'items un peu supérieur aux besoins réels. La veille du jour J, il reprend son ébauche pour lui donner sa forme définitive. Il retranche tout item jugé inopportun, soit qu'il le trouve trop difficile, ou trop facile, ou trop répété. Il s'assure que le test reprend tout le contenu lexical et grammatical de la semaine. Le répertoire qui figure à la fin du manuel l'aidera dans cette tâche. Si le manuel n'en comporte pas, il

---

<sup>62</sup>CHAPPAZ G., 1996, *Valeurs de la formation, valeurs du formateur, valeurs de l'évaluation ?*, Actes du colloque de l'ADMEE à Genève, Centre de recherches psychopédagogiques, Genève, p. 79-84.

<sup>63</sup> Barrière I., *Des Systèmes d'Evaluation en FLE, Echelles de niveaux, tests et certifications*, In EduFLE.net « Didactique de l'Evaluation en FLE », 16 juin 2003. [www.edufle.net](http://www.edufle.net)

conviendra d'en constituer un au fur et à mesure de la progression, en regroupant les termes rencontrés par genres (noms, adjectifs, verbes, etc.), et en indiquant chaque fois l'endroit où ils sont apparus pour la première fois. Cette pratique permettra à l'enseignant de varier au maximum le contenu lexical de ses items, car il arrive souvent que l'on ait tendance à recourir toujours aux mêmes termes, et à en laisser d'autres dans l'ombre.

Lorsque le test a reçu sa forme définitive, chaque item est recopié sur une fiche séparée. Si l'enseignant décide d'énoncer les items oralement, il suffira qu'il se serve de ces fiches. En laboratoire de langues, il conviendra d'enregistrer les items sur bande. Si le test exige que les items soient rédigés par écrit, le tableau noir en sera le support. Le test pourra être masqué par une carte murale jusqu'au moment choisi. Il est également possible de polycopier le test.

Une fois terminée la préparation d'un test ou d'un quiz, il convient de s'assurer que son contenu couvre l'ensemble du chapitre étudié par la classe, et que l'on n'a pas favorisé certains termes, certaines structures ou certains sons par rapport à d'autres.

#### **2.4 La construction du test**

L'enseignant définit son objectif et établit un plan d'ensemble<sup>64</sup>. Les items adéquats sont extraits du fichier. Il est possible de ne prendre que les items relatifs au dernier chapitre étudié, à moins que l'on ne veuille faire porter le test sur les chapitres antérieurs. Il n'est pas nécessaire de vérifier dans le manuel que les termes ou expressions ont été effectivement abordés par la classe, puisque la fiche porte cette indication.

S'il le désire, l'enseignant peut réserver quelques fiches sur lesquelles il portera les consignes qui accompagnent chaque type d'items. Ainsi, après avoir choisi les items, on extrait les consignes correspondantes du fichier. Les items sont rangés dans un ordre de difficulté croissante, puis numérotés au crayon.

---

<sup>64</sup> Ibid : 2003.

Ces numéros seront effacés au moment où seront portées au dos les informations statistiques résultant de la correction.

Avant de donner au test sa forme définitive, on prendra la précaution de vérifier, en remplissant une feuille de réponses, que les solutions justes ne tombent pas trop souvent les unes au-dessous des autres. Si le cas se produit, on change l'ordre des items.

La préparation des tests d'E.E. telle que rédaction de phrases ou de paragraphes, etc., doit comprendre en plus la mise en place d'un barème détaillé de correction.

Dans le cas d'E.O., on a parfois à juger une même réponse de plusieurs points de vue (grammatical, phonologique, lexical, etc.). Il faut alors prévoir une grille de notation par apprenant. S'il s'agit d'un test de classe qui ne comporte que quelques questions, une seule grille suffira pour l'ensemble de la classe. Notons qu'il est préférable de ne pas appeler les apprenants dans l'ordre alphabétique, afin qu'ils ne puissent pas prévoir trop sûrement leur tour.

### **2.5 Les tests dans les classes parallèles**

La confection de batteries complètes de tests est une tâche ardue qui requiert beaucoup de temps et de réflexion. Mais il est possible, dans les établissements possédant des classes parallèles, de préparer des batteries de tests communes à toutes. Voici quelques façons de procéder :

- Chaque année, un enseignant se charge de composer les épreuves de contrôle pour un ensemble de classes donné. Il établit un plan général et demande à ses collègues de lui fournir un certain nombre d'items. Il se charge ensuite de mettre les tests en forme, de préparer les photocopies et d'enregistrer les bandes.
- Tour à tour les enseignants sont membres d'une commission chargée de préparer les épreuves de contrôle. Les différentes tâches sont réparties entre les membres de cette commission. Les uns sont chargés de fournir

les items, les autres de construire les tests. On se partage également la responsabilité des tirages, des enregistrements, etc.

### **3. Quelques types de tests de C.E.<sup>65</sup>**

#### **3.1 VRAI / FAUX**

L'exercice consiste à déterminer si chacune des informations basées sur un texte est vraie ou fausse, en mettant par exemple une croix dans la case correspondante. A un niveau plus avancé, on peut proposer une 3<sup>e</sup> option, quand l'information ne se trouve pas dans le texte. C'est l'exercice le plus fréquent, car il peut s'appliquer à n'importe quel corpus, ce qui n'est pas le cas pour tous les types de tests.

Remarques sur l'élaboration d'un test VRAI/FAUX à items sur passage :

- a) Les items vrais sont en général plus faciles à formuler que les items faux. Seulement, il faut éviter de reprendre exactement les mêmes mots ou les mêmes tournures de phrases du texte, cela pour que ce ne soit pas trop évident. En effet, il convient d'obliger les apprenants à chercher le sens au lieu de se baser uniquement sur des repères formels.
- b) Pour les items faux, il faut que ce soit efficace, c'est-à-dire tenant. Éviter par exemple de mettre une phrase du texte à la forme négative, sans aucune autre modification, et cela pour la raison déjà évoquée.
- c) Dans tous les cas, les items ne doivent pas poser de problèmes supplémentaires de compréhension, autrement dit l'item doit être plus simple, plus facile à comprendre que le texte, et non l'inverse. Il s'agit en effet de tester la compréhension du texte et non celle des items sur le texte.
- d) La disposition des items doit suivre l'ordre d'apparition des informations dans le texte, pour éviter que les apprenants perdent trop de temps à repérer

---

<sup>65</sup> Commission de la fonction publique du Canada, *Évaluation de langue seconde*, [www.psc-cfp.gc.ca](http://www.psc-cfp.gc.ca)



les passages sur lesquels on veut tester leur compréhension, le repérage d'informations étant l'objectif d'un autre type de test.

- e) Il faut adopter un dosage équilibré et une disposition logique des items vrais et des items faux, par exemple, il ne faut pas que sur 10 items, il n'y en ait que 2 vrais. Il ne faut pas non plus une disposition trop facile à détecter, comme par exemple: V - F - V - F - V - F, ou V - V - V - V, ou encore F - F - F - F, car un apprenant qui ne comprend rien au texte peut cocher juste, simplement par le jeu du hasard.
- f) Eviter toujours de mettre deux informations dans un même item, car si l'une est vraie et que l'autre l'est moins, comment l'évaluer peut-il cocher juste? C'est pour cette raison que chaque item doit contenir une seule information qui soit ou vraie, ou fausse, ou absente du texte.
- g) Il faut des items sur la compréhension détaillée, portant sur un passage, une phrase, une tournure. Mais il faut également des items sur la compréhension globale. Et on peut mettre la compréhension globale soit au début, soit à la fin du test.
- h) Dans tous les cas, éviter des items qui exigent de la part des apprenants des interprétations personnelles, car qui dit interprétation dit subjectivité et l'on sait bien que la subjectivité est incompatible avec un exercice de précision comme le V/F.

### **3.2 LE Q.C.M. (Questionnaire à choix multiples)<sup>66</sup>**

Il s'agit de proposer aux apprenants des items avec souvent trois réponses dont une seule est juste par rapport au texte. Les apprenants doivent, s'ils ont bien compris, cocher sur la bonne réponse.

- Le QCM est un test objectif, facile à corriger, mais dont l'élaboration reste problématique.

---

<sup>66</sup> Ibid.

- Les distracteurs valables sont difficiles à formuler, beaucoup plus que la réponse juste.
- C'est un test susceptible d'être standardisé, car il n'y a pour chaque item qu'une seule réponse juste, donc une seule notation. La grille d'évaluation est simple.
- Quant à son élaboration, on doit tenir compte des mêmes remarques que pour le V/F.

### **3.3 Exercices à trous**

C'est un exercice très bien connu de toutes les méthodes, des plus anciennes aux plus actuelles. On donne un texte ou des phrases incomplètes aux apprenants et c'est à eux d'ajouter chaque fois un mot ou une expression ou un fragment de phrase pour que la phrase ait un sens. En général, il faut que les apprenants connaissent le sens du texte ou de la phrase pour compléter correctement.

- a) Exercices ciblés : Les mots que les apprenants doivent utiliser pour ajouter aux phrases appartiennent à une seule catégorie grammaticale: des noms, des verbes, des adjectifs. Cela donne un caractère homogène à l'exercice qui consiste seulement à tester la connaissance de l'emploi correct d'un vocabulaire lié à la connaissance morpho-syntaxique.
- b) Exercices non ciblés : Les mots à utiliser pour compléter la phrase appartiennent à plusieurs catégories grammaticales. En principe, le degré de difficulté est donc plus élevé mais en réalité cela aide parfois mieux les apprenants à trouver le mot juste grâce aux repères formels. Ici, la connaissance morpho-syntaxique aide aussi à la compréhension.
- c) Exercices à trous avec liste de mots : Les apprenants sont invités à choisir dans une liste de mots donnés tel ou tel mot ou groupe de mots susceptibles d'être ajouté à telle phrase pour qu'elle ait un sens. Cet exercice peut être ciblé ou non ciblé.

d) Exercices à trous sans liste de mots : Les apprenants doivent trouver eux-mêmes les mots pour compléter les phrases. C'est bien plus difficile, aussi bien pour l'évalué que pour l'évaluateur qui doit accepter plusieurs possibilités, même les plus imprévues, pourvu que cela ait un sens. Pas de réponses standardisées, d'où difficulté d'être objectif au niveau de la correction de l'épreuve. Étant donné sa difficulté, il convient de ne l'administrer qu'à un public de niveau très avancé.

On remarque en outre que :

- pour un exercice à trous avec liste de mots, il est possible de proposer autant de mots que de trous à combler. C'est le cas le plus usuel et le plus simple. Mais pour augmenter la difficulté de l'exercice, on peut aussi proposer moins de mots que de trous (ce qui signifie que certains mots devront être utilisés plusieurs fois), ou bien donner plus de trous que de mots. C'est là un exercice plus délicat et plus nuancé.
- il est possible de combiner l'exercice à trous avec le QCM. Pour chaque trou, on propose à l'évalué plusieurs options dont une seule est juste. L'apprenant coche le mot (ou le groupe de mots) qu'il croit juste. Il peut aussi écrire le « bon » mot directement dans l'espace laissé vide dans la phrase.

### **3.4 Exercices de correspondance**

Il s'agit de disposer sur deux colonnes, en nombre suffisant et dans le désordre, les deux parties d'une phrase, ou une question et la réponse à cette question. L'apprenant doit reconstituer chaque phrase complète ou les couples Question / Réponse. L'exercice paraît simple à première vue, mais son élaboration est assez complexe, parce qu'il peut arriver que tout puisse se combiner avec tout selon des interprétations personnelles quelque peu originales.

Dans ce type d'exercices, on peut tester plusieurs connaissances, aussi bien sur le plan communicatif (Q/R) qu'au niveau des connaissances

grammaticales et lexicales (phrases scindées en 2). Les indices formels peuvent induire des indices de sens. Et ces indices formels s'avèrent plus évidents encore si l'on établit les phrases à reconstituer sur 3 colonnes au lieu de 2. Pendant l'élaboration du test, on doit surtout veiller à ce que, pour chaque phrase ou couple de phrase, il n'y ait qu'une seule possibilité de combinaison.

### **3.5 Exercices de remise en ordre**

L'élaborateur présente dans le désordre les différentes phrases, ou les différents paragraphes d'un texte, ou même les répliques d'un dialogue. La tâche de l'évalué consiste à remettre toutes ces composantes dans l'ordre initial. On postule que si l'apprenant saisit bien les idées et surtout leur enchaînement, il sera capable de retrouver le texte ou le dialogue de départ. La pratique montre que ce n'est pas toujours le cas, et cela en raison de la nature du corpus. Il y en a qui peuvent accepter indifféremment une phrase avant une autre, sans poser de graves difficultés de compréhension ni d'enchaînement logique. Ce qui revient à dire qu'il faut bien choisir les corpus qui se prêtent à ce genre d'exercice, en ne retenant que ceux qui permettent d'identifier nettement les mots de relation. Là encore, des repères formels doivent aider à trouver l'ordre logique des phrases ou des paragraphes. Afin d'éviter une notation susceptible de subjectivité, il faut qu'il y ait une seule solution d'ordonnement possible.

### **3.6 Exercices de repérage d'informations**

On soumet un texte à l'attention des apprenants. Puis on leur propose une série d'items qui sont tous vrais, avec pour consigne de localiser ces informations dans les différentes parties (phrases ou paragraphes) de ce texte. Pour leur faciliter la tâche, il convient de numéroter les phrases ou parties du texte. Les apprenants n'ont plus qu'à coupler le numéro de l'item avec celui de la phrase ou de la partie du texte qui contient l'information retenue dans l'item. Il faut veiller à ne pas proposer les items dans leur ordre d'apparition dans le texte. Sinon, l'exercice serait exagérément simplifié et certains apprenants pourraient "tomber" par hasard sur les bonnes réponses. A noter que les items proposés, qui expriment les mêmes informations, mais d'une autre manière que

celles contenues dans le texte, ne doivent pas être rédigés sous une forme plus compliquée que dans le texte même.

### **3.7 Exercices d'identification ou d'attribution**

Il s'agit d'une série de dessins placés vis à vis d'une série de phrases qui décrivent ces dessins. Les apprenants ont à trouver quelle description correspond à quel dessin. L'ordre des phrases ne doit pas être identique à celui des dessins. Ces derniers doivent être extrêmement précis et objectifs. Si les dessins éveillent chez certains apprenants des interprétations différentes, c'est que le test est mauvais.

### **3.8 Exercices de sélection et d'attribution**

1<sup>ère</sup> possibilité : On propose plusieurs titres ou plusieurs résumés d'un même texte, dont un seul correspond vraiment au texte. On demande aux apprenants de trouver le bon résumé ou le bon titre. Ici, titres et résumés sont situés sur le même plan que le texte lui-même; autrement dit les apprenants doivent comprendre également les deux stimuli pour être capables de déterminer quel stimulus secondaire (résumés ou titres) correspond au stimulus primaire (le texte). Il est nécessaire qu'ils aient le même degré de difficulté car, faut-il le répéter, on teste ici la compréhension des deux.

2<sup>e</sup> possibilité : On propose aux évalués d'une part une série de lettres, et de l'autre une série de réponses à ces lettres. Les apprenants doivent trouver quelle lettre est la réponse à quelle autre lettre. Ici, comme dans le cas précédent, l'élaboration du test est difficile, alors que sa notation est très aisée. Pour simplifier, on peut trouver de petites lettres toutes faites dans tous les manuels de français. Mais souvent, l'élaborateur doit rédiger lui-même les lettres-réponses. Une variante de cet exercice consiste à proposer une seule lettre d'appel et plusieurs lettres-réponses dont une ou deux seulement correspondent à la lettre initiale. Ou l'inverse: plusieurs lettres d'appel et une seule lettre de réponse. Là encore, les deux stimuli ont un statut identique.

### 3.9 Exercices de transposition d'informations

- D'un texte sur un graphique : Les apprenants doivent lire un texte, contenant des chiffres statistiques par exemple, et reporter les informations captées dans le texte sur un graphique, de façon abrégée mais complète (c'est à dire sans omissions importantes).

- D'un texte sur un schéma : (c'est ce qu'on appelle également la schématisation d'un texte). Etant donné sa difficulté, ce type de test n'est conseillé qu'à un niveau avancé. La démarche inverse représenterait plutôt un exercice de production : texte à écrire à partir d'un schéma ou d'un graphique.

### 3.10 La grille

On soumet une grille à remplir à partir d'un texte. Les apprenants doivent saisir les informations contenues dans le texte pour pouvoir, soit chercher dans la grille, soit écrire une réponse très simple. Il existe plusieurs types de grilles. La plus fréquente et la plus applicable à la plupart des textes est celle-ci :

|             |  |
|-------------|--|
| Qui ?       |  |
| Fait quoi ? |  |
| Où ?        |  |
| Quand ?     |  |
| Comment ?   |  |
| Pourquoi ?  |  |

Ici, les apprenants sont conduits à faire un petit travail de production. Mais il convient, pour l'évaluateur, de simplifier au maximum et de tolérer les fautes de français (orthographe et grammaire), à condition que cela ne nuise pas à la compréhension.

### 3.11 Exercices de rétablissement de la chronologie

La chronologie des faits relatés dans certains textes ne correspond pas toujours strictement à l'énumération linéaire de ces faits. L'apprenant doit exercer un certain effort de concentration pour être capable de saisir le véritable déroulement des faits ou événements. S'il ne comprend pas bien l'expression du texte, il n'y parviendra pas. C'est pourquoi ce genre de texte peut être soumis à la compréhension des apprenants, selon leur niveau. Afin de leur simplifier la tâche en les amenant à se concentrer sur la seule C.E., l'élaborateur du test énumère différemment les faits contenus dans le texte et les apprenants inscrivent devant ceux-ci leur numéro d'apparition dans l'ordre chronologique.

#### **4. ANALYSE DE QUELQUES ITEMS**

Les items qui suivent sont tirés du test de progrès destiné à contrôler les acquisitions d'un dossier B.E.L.C., niveau 2, « La famille française »<sup>67</sup>, qui avait fait l'objet d'un enseignement d'un trimestre, dispensé à une classe de 26 étudiants. Les objectifs du test étaient de vérifier si le contenu lexical et structural avaient été acquis, en donnant priorité aux compétences de compréhension.

##### **4.1 Item sur la compréhension orale**

Item (enregistrement : document authentique) :

- X. « *Est-ce que vous regrettez votre métier?* »
- Y. « *Je l'ai beaucoup regretté au début de notre mariage.* »

Options (enregistrement + répétition par l'examineur) :

A - *Au début de notre mariage, ce métier ne me plaisait pas.*

B - *Au début de notre mariage, j'aurais aimé garder ce métier.*

C - *Au début de notre mariage, ce métier m'a beaucoup fatigué.*

---

<sup>67</sup> Lebre P. et malandain J.-L., *Décrire et découper la parole, Le document oral dans la classe de langue*, Paris, BELC, 1982. Cass. Audio + livre 258p. + livret d'exercice 1 et 2.

*D - Au début de notre mariage, j'ai beaucoup travaillé dans ce métier.*

Réponse correcte : B

**Commentaire :**

- Difficulté : moyenne (69% de réponses correctes)
- Objectif de l'item : vérifier la compréhension, dans un tel contexte, du mot « *regretter* » = « déplorer la disparition de », toujours avec objet animé et souvent avec objet non animé: « il regrette son pays / le printemps / le temps qu'il faisait / les cris des enfants (dont il a la nostalgie), etc. » ; par opposition à « regretter » = « déplorer l'existence de », toujours avec complétive ou infinitif et souvent avec objet non animé: « il regrette son geste / les paroles de X / la cherté de la vie / le temps qu'il fait / les cris des enfants) qui le gênent ou qui gênent les voisins), etc. »
- Distracteurs : A reprend l'autre signification de « regretter », C s'en rapproche, D n'est là que pour la symétrie et n'a d'ailleurs tenté aucun apprenant. Par contre, A et C se sont montrés suffisamment efficaces pour prouver que, au moins parmi les sujets dont les connaissances sont moins bien fixées, l'opposition entre les deux acceptions de « regretter » n'est pas acquise.
- Conclusion : bon item, portant sur une difficulté lexicale réelle de la langue, bien adapté au niveau de la population testée et permettant à l'enseignant de se rendre compte qu'un approfondissement est nécessaire sur ce point pour une partie de la classe.

**4.2 Item pour la compréhension écrite<sup>68</sup>**

Stem (écrit) :

*Le dimanche, il adore nettoyer sa voiture .....*

---

<sup>68</sup> Idem : 1977.



Options (écrites) :

*A - c'est son occupation préférée.*

*B - c'est son métier préféré.*

*C - c'est sa profession préférée.*

*D - c'est sa tâche préférée.*

Réponse correcte : A

**Commentaires :**

- Difficulté : item plutôt difficile (54% de réponses correctes)
- Objectif de l'item : vérifier si les apprenants effectuaient correctement la discrimination sémantique entre « *métier* » ou « *professeuression* » qui impliquent un travail régulier et rémunéré, « *tâche* » qui implique un travail imposé avec une connotation plutôt péjorative (travail pénible ou ennuyeux) et « *occupation* », qui semblait être, aux yeux du constructeur du test, le seul mot de cette série compatible avec le contexte « *adore ... préférée* ».
- Distracteurs : B et C étaient sémantiquement trop distants de la bonne réponse A et trop visiblement incompatibles avec le contexte "nettoyer sa voiture" pour tromper ces apprenants (un seul a choisi C, aucun n'a choisi B). Par contre, D s'est révélé anormalement efficace, surtout pour les sujets réputés les meilleurs, ce qui amplifie considérablement l'anomalie.
- Conclusion : mauvais item, comportant deux distracteurs pas assez efficaces (parce que constituant des pièges trop faciles à éventer) et un troisième distracteur trop efficace, et efficace à contresens.

### 4.3 Item pour la production écrite<sup>69</sup>

Question (écrite, à réponse ouverte) :

*Les directeurs des supermarchés veulent faire croire que leurs prix  
..... toute concurrence.*

Réponse correcte : défient

#### Commentaire :

- Difficulté : item extrêmement difficile (4% de réponses correctes)
- Objectif de l'item : vérifier la connaissance active de ce cliché de la langue publicitaire, connu de tous les francophones (100% de réussite à la pré-expérimentation du test sur des sujets francophones).
- Commentaire : L'item n'était pas du tout adapté au niveau des sujets testés. Ceux-ci avaient rencontré une fois cette expression dans l'un des documents étudiés, sans qu'elle ait été exploitée par l'enseignant. En fait, si une telle locution présente peu de problèmes de compréhension, elle est difficile à inventer si elle n'a pas été activée et, dans de telles conditions, cet item n'aurait pas dû être proposé aux apprenants.

## **B- POUR UN ENSEIGNEMENT COMMUNICATIF DES LANGUES**

### **I- LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE**

Il est conseillé de constituer une banque de matériel<sup>70</sup> d'appoint afin que le matériel soit disponible au moment où l'on a besoin. Lorsqu'il y a plusieurs enseignants de français dans une même école, il est préférable de coordonner

---

<sup>69</sup> Idem : 1977.

<sup>70</sup> Cuq J.-P. et Kahn G. (dir.), *L'apport des centres de français langue étrangère à la didactique des langues, Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, SIHFLES, n°20, décembre 1997.

les efforts pour constituer une banque commune. Il est alors possible soit de répartir les tâches, soit de se réunir périodiquement pour :

- recueillir le matériel (à l'aide des apprenants, s'il y a lieu),
- inventorier le matériel et le classer,
- répartir le matériel par degré,
- identifier les lacunes suite à une première exploitation et y remédier, etc.

De cette manière, la tâche de chaque enseignant se trouvera allégée. De plus, le matériel proposé à l'apprenant sera varié et nouveau d'une année à l'autre.

L'inventaire qui suit propose divers types de matériel que l'enseignant aura avantage à sélectionner pour une utilisation en classe :

**\* Aides visuelles :**

- images de tous genres, caricatures, affiches, etc.
- dessins : croquis, dessins à faire, à commenter
- plans et cartes géographiques
- tableaux de feutre
- tableaux graphiques, schémas
- bandes dessinées
- livres, revues, albums
- certaines pages des manuels de sciences de la nature et de sciences humaines
- dépliants
- dictionnaires illustrés
- catalogues

- décorations
- tableaux d'affichage
- diapositives
- articles de journaux et de revues

\* **Aides sonores :**

- disques
- bandes magnétiques et cassettes
- chansons et comptines

\* **Aides audio-visuelles :**

- films fixes avec cassettes ou bandes magnétiques
- films avec trame sonore
- accessoires à manipuler
- marionnettes
- éléments de décor pour les saynètes
- éléments de déguisement
- objets réels : fruits, ustensiles, etc.
- modèles d'objets : moyens de transport, meubles, animaux, etc.
- objets de papier ou de carton : poupée et vêtements
- Matériels d'arts plastiques : ciseaux, carton, etc.

## **Exemples d'exploitation de matériel**

### **1. Le document visuel<sup>71</sup>**

#### **1.1. Les catalogues :**

En classe, l'enseignant peut distribuer des catalogues et inviter chaque apprenant à y choisir la bicyclette qu'il aimerait avoir, en se basant sur les illustrations ou sur les descriptions écrites. Ensuite, on procèdera à une discussion pour tenter de faire l'unanimité sur la bicyclette qui constituerait le meilleur achat, compte-tenu de ses caractéristiques et de son prix. Puis on invite les apprenants à parler de leur propre bicyclette et à en exposer les avantages (beauté, solidité, bon prix, rapidité, etc.). Enfin, on pourra faire amener les bicyclettes à l'école, organiser un rodéo puis discuter de la performance de chaque participant en rapport avec son type de bicyclette.

Une telle activité pourrait être intégrée à une unité d'apprentissage concernant les passe-temps, ou la sécurité, les moyens de transport ou les vacances d'été.

#### **1.2. Les livres et les albums :**

Un très grand nombre de livres et d'albums racontent des histoires, le plus souvent par le truchement d'un texte accompagné d'illustrations, mais parfois aussi par la seule utilisation d'images. Chaque livre ou album doit être exploité en tenant compte de ses particularités et du but poursuivi par l'enseignant. La démarche suivante est donnée à titre d'exemple:

- Si les illustrations sont assez grandes. les montrer aux apprenants tout en racontant l'histoire qu'elles accompagnent. Si les illustrations sont petites, regrouper les apprenants en groupes de 3 ou 4 et fournir à chacun un exemplaire de l'album en question.
- Lorsque l'histoire est déjà connue des apprenants, les inviter à la raconter dans leurs propres mots.

---

<sup>71</sup> Ibid : 1997.

- Si le but visé est de faire acquérir ou viser des éléments de lexique, montrer les illustrations aux apprenants avant de raconter l'histoire, inviter les apprenants à nommer ce qu'ils voient et leur fournir les mots qui leur manquent; au moment de raconter l'histoire, réutiliser les mêmes éléments lexicaux.

Si l'album ne comporte que des illustrations, diverses exploitations sont possibles:

- Montrer les images aux apprenants et les inviter à raconter l'histoire, chacun apportant sa contribution
- Former des équipes et fournir un album différent à chacun; demander aux apprenants de reconstituer l'histoire, puis de la raconter à leurs camarades dans leurs propres mots, ou encore de la jouer comme saynète.
- Rédiger un commentaire pour chaque illustration et demander aux élèves d'associer les phrases aux images correspondantes.

## **2. Le mime**

Le mime est la représentation par des gestes de certaines actions ou de certains sentiments. C'est une activité amusante qui développe l'imagination et la créativité des enfants. On peut recourir au mime pour faire reconnaître et répéter certains éléments linguistiques. On peut généralement s'en servir pour entraîner les apprenants à reconnaître la signification de certaines mimiques et de certains gestes conventionnels et à les utiliser à bon escient.

## **3. Le document sonore**

Une documentation simple peut être:

- l'enregistrement des dialogues du manuel.
- Provenant d'autres sources, quelques poèmes, quelques chansons, quelques pages de prose.

- l'enregistrement de dialogues pour servir d'illustration à une séance de conversation.

Dans tous les cas, le document doit être clair: il est nécessaire que la voix du locuteur ou du chanteur soit d'un registre accessible, bien timbrée; que l'articulation soit bonne; que le rythme soit normal (ni trop lent, ni trop rapide). Quant au choix du document, il doit être à la portée du public: portée linguistique, portée intellectuelle. Il faut qu'il corresponde au niveau de connaissances de ce public comme à son niveau d'âge et de culture. Il faut également qu'il soit court: un document n'est ni un long discours, ni un opéra. Il faut bien une heure pour exploiter, sur divers plans, une chanson qui se chante en moins de cinq minutes.

A partir du texte ou du dialogue enregistré, l'enseignant doit, s'appuyant sur les idées, les mots, sur le contenu du document, replacer celui-ci dans le contexte de civilisation qu'il explique. Assurément, l'enseignant devra, pour exploiter à fond ce document, apporter toute une information complémentaire, procéder, par le jeu des questions et des réponses, à la mise en place du document, à son explication.

#### **4. La vidéo**

##### **4.1. La valeur de la vidéo :**

La plupart des activités utilisables avec des textes oraux valent également pour la vidéo. Mais celle-ci présente en outre l'avantage de se prêter particulièrement bien à la comparaison interculturelle. En effet, les apprenants entendent et voient simultanément comment se comportent les membres de la communauté cible. Il est important de leur apprendre à repérer les facteurs non-verbaux de la communication dont le rôle, pour certains, peut varier d'une culture à l'autre, par exemple: le gestuel, les mimiques, le comportement oculaire, la posture, les distances entre les locuteurs, les vêtements.

On peut introduire les enregistrements vidéo à raison d'une fois par semaine ou tous les quinze jours. Ils complètent utilement le matériel

pédagogique habituel, pour présenter du vocabulaire nouveau dans des contextes naturels et variés et pour renforcer des éléments discursifs déjà rencontrés.

#### **4.2. Quelques techniques :**

Les techniques les plus couramment utilisées consistent par dissocier l'image et le son. Lorsque les apprenants écoutent la bande sonore sans voir l'image, ils peuvent ainsi imaginer (à partir du bruitage, de la musique, des paroles) le cadre, les participants (aspect, humeur) et l'action. Les différentes interprétations peuvent donner lieu à des discussions de groupes, et sont ensuite confirmées ou rectifiées après le passage de la bande image.

Le travail sur la bande image seule a le double avantage de sensibiliser les apprenants aux éléments non-verbaux de la communication, et de stimuler leurs capacités d'interprétation. Ils regardent d'abord une courte séquence muette et tentent de définir les participants, leur identité, la nature de leurs relations et leur attitude les uns envers les autres. Puis ils devinent l'action et le texte, et proposent le plus grand nombre possible d'énoncés pouvant réaliser les messages correspondant à la situation donnée. Ceux-ci sont inscrits au tableau. Ce procédé les aide à prendre conscience qu'il y a plusieurs façons d'exprimer un message, et qu'elles ne conviennent pas indifféremment à toutes les situations. L'arrêt-image peut être utilisé pour attirer leur attention sur des gestes, des expressions ou des jeux de physionomie, qui indiquent l'humeur ou les sentiments. Quand on repasse la bande image avec le son, on peut comparer la langue produite par les apprenants avec celle utilisée par les locuteurs dans le film.

#### **5. L'ordinateur<sup>72</sup>**

Les possibilités offertes par l'ordinateur pour l'enseignement et l'apprentissage des L.E. se sont continuellement étendues ces dernières années.

---

<sup>72</sup> Holtzer G., « *Conduites et stratégies dans l'apprentissage d'une langue étrangère à distance* », dans Oudart, P. (dir.), « *Multimédia, réseaux et formation* », *Le Français dans le Monde*, n° spécial, juillet 1997, pp. 105-115.



Les espérances mises dans l'ordinateur étaient et restent considérables car il peut être programmé à réagir de façon souple aux entrées de l'apprenant et parce qu'il permet facilement, aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant, de présenter, de garder en mémoire et de modifier de façon simple des informations multimédias.

A noter l'intérêt que l'ordinateur éveille chez les apprenants, qui trouvent dans cette voie une façon différente et plus amusante de travailler en classe: la nouveauté, une vision différente du rôle de l'enseignant, un cours plus décontracté, le charme d'une machine qu'ils doivent manipuler, suffisent à faire de l'ordinateur un instrument attractif à leurs yeux.

Le rôle et la valeur de l'informatique dans l'enseignement des langues doivent être donnés par l'équilibre à trouver entre ce nouvel instrument de travail et tous les autres dont l'enseignant dispose. L'ordinateur ne doit pas être considéré comme une fin, mais comme un moyen, comme un instrument mis à la disposition des apprenants, au moment où il peut être vraiment productif et rentable, c'est à dire dans les cas où l'intérêt pédagogique et les possibilités de travail qu'il offre s'ajoutent aux motivations des apprenants. Dans sa propre spécificité, l'ordinateur, comme tous les autres outils de travail, pourrait offrir des possibilités intéressantes et pourrait être utilisé à des fins créatives, sans affecter l'initiative de l'enseignant. Cela présuppose de la part de celui-ci, une analyse approfondie des objectifs et des moyens pour y arriver.

## **II- LE DÉVELOPPEMENT DE L'INTERACTION<sup>73</sup> EN CLASSE**

### **1. La valeur des activités interactives<sup>74</sup>**

---

<sup>73</sup> Bouchard R. et Mangenot F., *Interactivité, interactions et multimédia*, Lyon, ENS Editions, 2001.

<sup>74</sup> Pothier M., *Interactivité et activations cognitives* : Les représentations des enseignants confrontées à celles des apprenants : de l'expérimentation d'un logiciel à la conception argumentée d'un autre produit, pp. 31-49, in Bouchard R. et Mangenot F., *Interactivité, interactions et multimédia*, Lyon, ENS Editions, 2001.

On peut considérer l'interaction comme une technique de mise en communication des apprenants entre eux. Ce qui suppose la participation de l'apprenant à la gestion de son apprentissage, avec les conséquences que cela implique sur le plan pédagogique, car l'apprenant s'investit davantage, gagne en respect de soi et en assurance, et stimulé par l'ambiance « socio-affective » conviviale de la classe, il incline plus volontiers à prendre des risques.

Pour instaurer des conditions favorables à cette approche centrée sur l'apprenant, il faut d'abord étudier comment mettre en œuvre l'interaction au sens étroit du terme, c'est à dire comment inciter les apprenants à communiquer entre eux. L'E.O. n'est pas seule concernée, il s'agit d'une approche intégrée à des aptitudes, comme le montre l'exemple suivant: les apprenants commencent par écouter ou lire un texte individuellement, discutent de ce qu'ils ont compris à deux, puis à plusieurs, et enfin tous ensemble. L'E.E. (prise de notes, compte-rendu, résumé, réaction personnelle) peut être introduite à tout moment. Et on peut faire précéder l'activité de C.O. ou de C.E. d'une discussion préliminaire qui suscite des attentes et stimule l'intérêt des apprenants pour le texte.

Le travail à deux ou en groupes accroît l'interaction apprenant-apprenant et réduit la durée du discours enseignant-ensemble de la classe. L'apprentissage par l'interaction place les apprenants dans une position centrale et renverse le schéma traditionnel de l'interaction scolaire<sup>75</sup> :

- initiative de l'enseignant ;
- réponse de l'apprenant ;
- réaction-évaluation de l'enseignant ;

En effet, le travail en petits groupes favorise l'apprentissage par la communication, dans une atmosphère plus détendue, plus libre, qui incite à la participation personnelle. De plus, l'enseignant qui se déplace de groupe en

---

<sup>75</sup> Kerbrat-Orecchioni, C. et Plantin C., *Le Trilogue*, Presses universitaires de Lyon, éd. 1995.

groupe tend à « bavarder » plutôt qu'à tenir un discours pédagogique formel ; or ce « bavardage » est riche en données linguistiques utiles aux apprenants.

Cela ne signifie pas pour autant que toutes les activités d'une classe communicative doivent entraîner un travail à deux ou en groupes. Celui-ci n'est qu'un élément d'une approche centrée sur l'apprenant.

## **2. L'organisation du travail en groupes**

On peut organiser la classe d'une manière qui favorise les différents types d'interaction. En voici quelques suggestions:

**2.1** Lorsque le mobilier est fixé au sol, O'Reilly<sup>76</sup> propose plusieurs solutions à l'enseignant disposé à accepter une certaine agitation :

- certains apprenants s'assoient à califourchon sur leur siège, ce qui permet de constituer des groupes plus variés ;
- les apprenants travaillent avec leurs amis qui se trouvent à côté d'eux mais de l'autre côté des allées, lorsque celles-ci ne sont pas trop larges ;
  - quand leur largeur ne s'y prête pas, les apprenants s'assoient par terre et forment des groupes ;

Cette dernière solution semble motiver les apprenants par une sorte de complicité qui s'établit entre l'enseignant et le groupe.

**2.2** Lorsque le mobilier peut être déplacé :

- on peut réunir les tables pour former des carrés ou des rectangles.
- on peut aussi adopter une disposition circulaire, ovale ou en fer à cheval pour des groupes plus importants. Les chaises peuvent être passées par-dessus les tables et placées à l'intérieur du dispositif. Il suffira de les tourner face aux tables lorsqu'il faudra écrire.

---

<sup>76</sup> O'Reilly T., *Architecture de l'information pour le Web*, in Morville P. et Rosenfeld L., Edition française, 3<sup>e</sup> édition, Mars 2007.

- les apprenants peuvent remplir le carré à l'intérieur du cercle plutôt que de fermer celui-ci en s'asseyant autour.

On peut rencontrer, par exemple, les dispositions suivantes :

A. de type « frontal »

B. de type « stratégique »

C. en U

D. en rond

E. en carré

F. en panel

G. en petit groupe

### 2.3 Les échanges dans la classe<sup>77</sup>

Si, dans les méthodes, beaucoup de dialogues se ramènent à une suite de questions-réponses, l'analyse des échanges qui se déroulent dans la classe de L.E. met en évidence une structure tripartite: *Question - Réponse - Réaction*.

Si on analyse les types de **questionnement**<sup>78</sup> de l'enseignant, on voit que la question pédagogique n'a que des rapports très lointains avec les questions formulées dans les échanges quotidiens : là, on interroge les autres parce qu'on ne sait pas (« A quelle heure est le train? »); parce qu'on fait un reproche (« Pourquoi rentres-tu si tard? ») ; pour prendre contact (« Comment ça va? »), etc. Dans la classe, la plupart des questions sont posées à des fins de contrôle, et leur fonction essentielle semble être de vérifier si les apprenants fonctionnent ou non dans le cadre de référence de l'enseignant.

Sans s'arrêter au contenu même des questions, on remarquera simplement que si les apprenants, souvent, ne répondent pas à nos questions, c'est qu'ils ne se sentent pas concernés par elles, et que les questions qui contribuent à la « découverte » (d'un pays, d'une œuvre, de soi-même, des autres) auront plus

---

<sup>77</sup> Bouchard R., *Le Dialogue pédagogique : unités pragmatiques et procédés énonciatifs*, Université Lumière-Lyon2, GRIC, 1999.

<sup>78</sup> Bloch I., *Dédidactification et connaissance nécessaire, un exemple de « retournement » de situation*. Communication présentée au colloque « Autour de la théorie des situations didactiques », Bordeaux, in *Revue des Sciences de l'éducation*, juin 2000.

de chances de trouver un écho. Dans ce cas, l'enseignant acceptera d'être questionné par les apprenants, se posera des questions lui-même, et interprétera les réponses non pas comme des vérifications de connaissance mais comme des jalons susceptibles de faire avancer cette découverte.

Dans le « discours pédagogique », les réponses sont, la plupart du temps, très éloignées de celles que l'on trouve en situation naturelle. Trop longtemps, les enseignants ont insisté pour que les apprenants produisent "des phrases complètes", ce qu'ils faisaient en reprenant tous les éléments de la question sans utiliser les possibilités d'anaphore et d'ellipse. De plus, si on analyse l'intonation de ces réponses, on s'aperçoit qu'elle est, la plupart du temps, montante, ce qui signifie que l'apprenant demande une réaction évaluative à l'enseignant, qu'il parle uniquement pour la faire approuver ou corriger par celui-ci.

De quelle manière peut-on obtenir des apprenants des réponses qui ne correspondent pas aux schémas caricaturaux que nous venons de décrire? Essentiellement en les impliquant dans cette réponse. Quand les apprenants ne détiennent pas tous la même information, quand l'enseignant utilise la question comme un outil qui permet de faire avancer le travail et non comme un instrument de contrôle, quand « l'attention de l'apprenant est détournée de la forme linguistique et se centre sur l'activité », alors l'échange retrouve sa véritable fonction de partage, et un travail plus autonome peut s'installer. L'enseignant peut s'effacer, prendre le rôle de « banque d'information », et les apprenants viendront lui solliciter des réponses quand ils en auront besoin pour l'activité en cours, au lieu d'être les seuls impliqués dans l'acte de répondre.

Le troisième terme, appelé réaction (« feedback » en anglais), vraiment spécifique à l'interaction en classe, est la plupart du temps l'apanage de l'enseignant. Ses fonctions sont multiples: il peut contribuer à relancer la discussion, commenter la réponse, corriger une erreur. Il semble cependant qu'il ait essentiellement une valeur positive ou négative. On a souvent le sentiment, d'ailleurs, que cette intervention ne traduit pas vraiment critiques et

félicitations, et qu'elle n'est qu'un des nombreux moyens dont dispose l'enseignant pour rappeler que c'est lui qui détient l'autorité.

Les expérimentations pédagogiques de ces dernières années ont mis l'accent sur l'utilisation de documents authentiques, de simulations, de jeux, etc. pour faciliter la communication. Nous avons vu que si ces activités ne sont pas accompagnées de changements d'attitude, elles se bornent à produire du « pseudo-communicatif ». La situation est très complexe : tant que les enseignants posent des questions pour lesquelles ils veulent une réponse précise ou que les apprenants attendent une réaction évaluative à leurs énoncés, on ne se trouve pas dans les conditions de communication qui simulent le naturel; pourtant, au plan de la classe, quand l'enseignant évalue ou corrige une réponse, il « fait du communicatif » puisqu'il répond à un besoin de l'apprenant.

Pour faciliter la communication<sup>79</sup> dans la classe, il s'agit avant tout de créer une atmosphère différente et de susciter un partage des responsabilités : quand l'enseignant aura accepté de perdre le monopole des questions et des corrections, de discuter avec les apprenants les objectifs des activités proposées, quand les apprenants sauront véritablement écouter ce que disent leurs voisins et leur parler directement, alors se tissera un réseau de communication beaucoup plus proche de ce qui se passe dans la vie réelle.

### **3. La tolérance de l'erreur et la correction**

Dans l'approche communicative, tous les efforts doivent être centrés sur le succès de la communication. C'est pourquoi l'apprenant est encouragé à s'exprimer, même si ses connaissances linguistiques sont limitées et imparfaites<sup>80</sup>.

Pour savoir comment envisager la correction, il faut tenir compte du but de l'activité. De fait, il semble raisonnable de corriger les erreurs dans les activités de pratique linguistique dirigées, axées sur la précision de la forme. En

---

<sup>79</sup> Richterich R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985.

<sup>80</sup> Widdowson H., *Teaching Language as Communication*, 1978, tr. Fr. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Crédif-Hatier, LAL, 1981.

revanche, s'il s'agit d'E.O. libre ou spontanée, dans le cadre d'un travail par paires ou par groupes, il faut se contenter de les noter pour y remédier ultérieurement. Dans le cas d'une interaction spontanée enseignant-apprenant, l'enseignant peut, au lieu de signaler les erreurs, indiquer le problème de communication en demandant un éclaircissement, une confirmation, une paraphrase. La conduite à tenir dépend aussi de l'erreur. Celles qui perturbent la correction au point d'interrompre la communication ou d'entraîner un malentendu doivent être corrigées sur le champ. Quand elles sont moins graves, l'examen peut en être différé.

Quelle que soit l'approche retenue, il importe qu'enseignants et apprenants considèrent l'erreur de façon positive et constructive<sup>81</sup>. Ils doivent savoir qu'elle est un trait normal de l'expression libre, notamment pendant l'exécution de tâches « ouvertes » qui amènent les apprenants à exploiter à fond leurs ressources linguistiques, et l'accepter comme un signe que l'apprentissage est en cours de réalisation. On peut rappeler aux apprenants qu'enfants, ils ont fait des fautes dans leur langue maternelle, sans que cela empêche généralement la communication, ni ne gêne leurs partenaires (parents, camarades ou autres).

## **Conclusion**

Il serait donc peu raisonnable d'imaginer que les apprenants vont toujours produire un discours fluide, très structuré et extrêmement précis dans la forme. Certes, l'objectif visé est que l'apprenant s'exprime avec aisance et précision dans la forme. Mais, quand il s'agit d'activités ouvertes qui font appel

---

<sup>81</sup> Lussier D., *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Coll. F, Hachette, 1992.

à l'expression libre et spontanée, il faut tenir compte du développement des ressources linguistiques de l'apprenant et des exigences de la tâche à exécuter.

Ainsi, toutes les approches que nous avons avancées recèlent un changement profond dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères avec :

- Une nouvelle réalité de la classe de langue ;
- De nouveaux publics d'apprenants ;
- Nouveaux besoins ;
- Nouveaux outils-moyens.



# Didactique et NTIC en FLE

[Tapez le titre du document]

---

# Les TICE: nouveau positionnement didactique

## **INTRODUCTION**

Le Développement des technologies dans le champ de la formation ne laisse personne indifférent. En effet, nous sommes au cœur d'un débat où les valeurs humanistes se télescopent avec celles des technologues et thuriféraires de la société de l'information, considérée comme le nouvel eldorado du XXI<sup>e</sup> siècle.

Entre les incantations quasi prophétiques de philosophes comme Michel Serres<sup>82</sup>, sur l'émergence d'un nouveau savoir encyclopédique intitulé par certains cybercultures<sup>83</sup>, et le rejet quasi hystérique de ce phénomène au nom du risque de manipulation du réel, du vivant (de l'image au code génétique...), il devient malaisé de se situer. La pédagogie des adultes et la formation au sens large ne peut éviter ce débat et ces remises en causes, elle est au contraire, peut-être à son corps défendant, au cœur même de ce nouveau paradigme...

Entre technologie et humanisme (nouveau paradigme cité ci-dessus), nous avons relevé un extrait des propos de Michael L. Dertouzos, directeur du laboratoire des sciences de l'ordinateur au MIT (Etats-Unis), recueillis par E. Izraelewicz<sup>84</sup>.

*Dans quelle mesure Internet affecte-t-il les relations entre les humains ?*

A mon avis, il faut penser comme l'automobile. Certains sociologues prétendent que la voiture a eu des conséquences considérables sur les relations entre les hommes, je ne le crois pas. Vous pouvez avoir le même débat avec le réseau mondial.

*On a parfois le sentiment que ces technologies ne résolvent aucun de nos vieux problèmes mais sont, au contraire, sources de nouvelles difficultés. Ne risque-t-on pas de voir naître et monter une certaine « technofrustration » ?*

Je ne le crois pas, laissez-moi répondre à votre question de manière indirecte. La technologie est enfant de l'humanité. Nous avons fait la technologie, elle n'est pas le produit de quelques Martiens venus d'ailleurs. Il est stupide de séparer la technologie de l'humanité. Les animaux construisent des ponts pour franchir les rivières : est-ce de la technologie ou est-ce la nature ?

Je crois qu'il y a un problème très important pour l'Europe, et pour la France en particulier. Depuis l'époque des Lumières, vous séparez la raison de la foi. Ce fut nécessaire, un temps, car sans cela, il aurait été impossible de faire progresser la science. Aujourd'hui, vous conservez cette vieille opposition. Comme les Grecs, que je connais bien, les français pensent la technologie comme quelque chose de différent de l'humanité. Je suis un technologiste ou je suis un humaniste, je suis rationnel ou je suis émotionnel. Dans votre système de pensée, l'homme n'est pas complet, il ne fonctionne qu'à moitié. Face à la complexité actuelle du monde, il est impossible de vivre ainsi. Il vous faut trouver l'homme complet, à la fois technologiste et humaniste. Sans retourner au XVII<sup>e</sup>, il faut que vous parveniez à réconcilier la raison et la foi.

---

<sup>82</sup> Exposition « tous les savoirs du monde » 1997 : conclusion de Michel Serres, dans laquelle il livre sa réflexion sur l'interférence des supports sur le savoir.

<sup>83</sup> Lévy P., *Cyberculture*, Paris, éditions Odile Jacob, 1997.

<sup>84</sup> Izraelewicz E., *In Le Monde*, mardi 23 février 1999.

## ENGAGEMENT ET RAISONNEMENT

Beaucoup d'auteurs sont impliqués depuis longtemps, à des titres divers, dans l'introduction, le développement de ressources de formation (CD-Rom, site web...) et/ou de l'organisation des dispositifs de formation multimédia, ouverte et à distance ! Pour l'ensemble des auteurs, la question de la pertinence du développement des technologies de formation, du pourquoi, est clairement derrière eux. En effet, « le rapport Nora-Minc »<sup>85</sup> sur l'informatisation de la société date de 1978, les grandes conférences sur « l'impact des technologies de l'information et de la communication sur l'éducation » datent depuis 1983<sup>86</sup>. Il s'agit maintenant plutôt du comment, des modalités de production, de diffusion, d'intégration de ressources pédagogiques numériques dans des dispositifs de formation, dont les caractéristiques principales sont, d'une part, la diversité de la demande (publics, contenus de formation, conditions de réalisation dans le temps et dans l'espace) et, d'autre part, la nécessaire flexibilité de l'offre de formation pour faire face, pour répondre à cette diversité de la demande.

Cette complexité, ce foisonnement est, bien entendu, l'objet de nombreuses réflexions critiques dont l'engagement des auteurs n'exclut en aucune manière un questionnement qui traverse l'ensemble de la société.

Il ne s'agit plus « d'incantations prophétiques » ! 15 à 20 ans d'expérience, de recul, d'enthousiasme et d'échecs ont tempéré, voire refroidi, les ardeurs des militants de la première heure, convaincus par des pionniers comme Seymour Papert et son ouvrage *The mindstorm*, traduit en français par *Le jaillissement de l'esprit*<sup>87</sup> des possibilités de transformer les conditions mêmes des apprentissages les plus difficiles (mathématiques, raisonnement logique, intuition géométrique...). Le propos actuel est devenu plus modeste, mais plus convaincant, plus raisonnable et en même temps peut-être plus inquiétant : la logique de marché, celle de la marchandisation de la formation<sup>7</sup>, le développement des infrastructures de télécommunication globale plaçant la formation au cœur des enjeux de société, tant du point de vue économique que social.

Ce chapitre se veut à la fois une initiation aux enjeux de l'introduction des technologies de l'information et de la communication dans le champ de la formation et un état de l'art, au sens où les contributions sont toutes issues d'une description et surtout d'une réflexion critique sur les conceptions et/ou les mises en place des

---

<sup>85</sup> *L'informatisation de la société Nora et Minc*, Paris, La Documentation française, 1978.

<sup>86</sup> OCDE (Organisation de la coopération et de développement économique), Ceri, 1983.

<sup>87</sup> Papert S., *Le jaillissement de l'esprit*, Ordinateurs et apprentissage, Paris, Flammarion, 1981.

ressources et des dispositifs. Ces deux aspects, initiation et état de l'art, s'articulent autour de quatre grandes parties :

### **Les enjeux :**

Cette première partie traite des enjeux pédagogiques, psychologiques, organisationnels, économiques, techniques, juridiques. Ces enjeux doivent permettre de situer les fondements de chacun de ces points en revenant sur les aspects historiques, conceptuel et méthodologique nécessaires à la compréhension des différentes dimensions concernées. Lorsque le thème s'y prête, il est complété par un aspect plus pratique du type : comment évaluer une ressource pédagogique, concevoir un cours multimédia ou quelles sont les rubriques principales d'un contrat entre un auteur et un organisme de formation.

### **L'éclatement des temps et des lieux de la formation :**

Le temps et l'espace sont les deux instances en formation. Apprendre à son propre rythme, communiquer avec son tuteur, avec d'autres apprenants sur un mode synchrone ou plus librement en mode asynchrone, permet d'envisager de se libérer d'une partie des contraintes des temps institués et imposés à la formation. De même, les outils de communication à distance, Internet via le téléphone, le câble, voire le satellite, permettent de se libérer des contraintes de déplacement. Comme l'affirme encore Michel Serres : le savoir se déplace vers ceux qui le désirent. D'un point de vue systémique, on peut considérer que, face à la diversité et à la complexité de la demande de formation, les TIC permettent de répondre, sous certaines conditions, à ce défi de la complexité.

### **Les produits et dispositifs :**

Après un bref panorama du marché, cette partie présente une pluralité d'expériences et d'analyses dans des champs aussi variés que l'enseignement de l'agricole, le secteur de la santé, le secteur de l'entreprise ou celui de l'enseignement du FLE. Il apparaît, au travers du vocable de FOAD, toute la variété des combinaisons possibles qui se traduisent pour de nombreux auteurs par la notion de produits mixtes (CD-Rom et Internet) et de situations hybrides (présentielle ou à distance, individuelle ou collective...), dont on peut se demander s'il s'agit d'un état transitoire vers la systématisation d'une formation individualisée à distance ou d'un état d'équilibre voulu par les acteurs de la formation.

### **Le nouveau rôle des acteurs :**

Comment évolue le rôle, la fonction du formateur, quels sont les nouveaux métiers qui émergent, en amont, du face-à-face pédagogique (chef de projet, spécialiste de la logistique, scénariste...) et, en aval, en termes d'accompagnement, de gestion des apprentissages ? Quelle formation de formateurs proposer, faut-il envisager un

réingéring de la fonction formation ? Cette quatrième partie analyse la situation et propose des pistes où l'on découvre de réelles perspectives d'évolution pour ceux qui accepteront la mutation du numérique et de l'interactivité.

## 1. UN PEU D'HISTOIRE

Faut-il remonter, comme n'hésite pas à le faire Michel Serres, à l'histoire ancienne pour rappeler que le livre imprimé a été, en son temps, une véritable rupture où le couple pédagogique s'est déjà libéré de la nécessaire présence physique du sage (dont Amadou Hampaté Bâ, en Afrique dit : un vieillard qui meurt, c'est une bibliothèque qui disparaît) ? Ce livre qui permet, dans un temps et un lieu choisi, d'accéder au savoir, à la pensée du maître absent, voire disparu... faut-il rajouter qu'à chaque changement de supports, c'est la pensée elle-même qui se transforme... et parler comme Nicholas Negroponte de « l'homme numérique »<sup>88</sup> ?

La télévision a-t-elle transformé les modes de transmission des savoirs ? Le CD-Rom, ses aspects multimédias, sa capacité de stockage, son interactivité transforment-ils les conditions d'apprentissage ? Les réponses sont contrastées ! Toutefois, le développement de l'Internet, et plus précisément du Web, change profondément la donne<sup>89</sup>, d'une part, par des possibilités d'expression offertes tant aux groupes qu'aux individus. Plus concrètement, passons en revue l'évolution récente des trente dernières années.

### 1.1 Histoire récente et terminologie

Les intitulés et sigles plus ou moins obscurs, voire abscons, qui jalonnent ces trente dernières années sont bien entendus significatifs des courants de pensées, des modes. Des difficultés à penser la relation entre pédagogie et technique. On peut, pour tenter de clarifier le débat, distinguer les quatre périodes suivantes.

#### 1.1.1 Les années 60/70 : l'émergence de l'EAO

L'EAO émerge comme vocable générique : Enseignement Assisté par Ordinateur. L'intitulé est clair, sans ambiguïté ! Le succès même du terme pose problème aux tenants d'une distinction maintenant classique entre enseigner et apprendre. A ce terme représentant l'hégémonie de la transmission sur l'acquisition, un courant pédagogique préfère le sigle API (Application Pédagogique de l'Informatique), dont l'intitulé appréhende différemment la situation d'apprentissage. Les Canadiens, à la même époque, privilégient une autre variante : les APO (Applications Pédagogiques de l'Ordinateur). On voit bien au travers de ces querelles langagières que les options

---

<sup>88</sup> Negroponte N., *L'homme numérique, comment le multimédia et les autoroutes de l'information vont changer votre vie*, Paris, R. Laffont, 1995.

<sup>89</sup> Wolton D., suscite une polémique dans son ouvrage : *Internet et après ? Théorie critique des nouveaux médias*, Paris, Flammarion, 1999.

pédagogiques, tout autant que le statut de la machine (informatique, ordinateur...), sont en jeu dans la manière de décrire ces nouveaux supports pour apprendre.

### **1.1.2 NTI et NTIC**

Au début des années 80, l'EAO sort victorieux de cette compétition sémantique ! Cependant, les jeux ne sont pas faits et le sigle NTI (Nouvelles Technologies de l'Information) arrive des Etats-Unis, rapidement relayé par les organisations internationales comme l'OCDE. Un peu plus tard, le C de Communication vient compléter les NTI pour devenir NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication). Cet intitulé bénéficie actuellement d'un regain de faveur, bien que l'on puisse tout de même s'interroger sur son caractère novateur ! En effet, ce qui se nommait « nouveau » au début des années 80 le reste-t-il vingt ans après ? Ce culte obsessionnel de la modernité est probablement symptomatique des questions et de la difficulté à entrer dans cette fameuse société de l'information... Notons d'ailleurs que certains parlent maintenant des « TIC », considérant par là que la nouveauté n'est plus d'actualité. Il n'en reste pas moins que cet intitulé à tout de même le mérite d'être plus pertinent, en couvrant le champ large des technologies de l'information, puis de la communication. Par ailleurs, cette formulation a le mérite de rester neutre, elle ne prend pas parti sur les options pédagogiques. Il faut toutefois également noter l'usage des termes NTE<sup>90</sup> (Nouvelles Technologies Educatives) et NTF (Nouvelles Technologies de Formation) qui se sont forgés par déclinaison à partir de NTI.

### **1.1.3 Les années 90 : du multimédia à la FAOD**

Au début des années 90, le son et l'image numérique font leur entrée dans le paysage ; on commence à parler de multimédia, puis de multimédia de formation, qui progressivement remplace le terme d'EAO. La polysémie du mot « multimédia » favorise, tout au moins au début, les ambiguïtés :

#### **1.1.3.1 Complémentarité des médias**

Un groupe de presse par exemple, qui possède des journaux, une radio et une chaîne de télévision, est qualifié de groupe multimédia.

#### **1.1.3.2 Valise de formation multimédia**

Kit de formation qui combine un document écrit, une cassette vidéo, des transparents...

Le terme « multimédia » est pris ici au sens latéral. Pour la clarté du propos et afin de le distinguer du multimédia numérique, il est préférable de parler de « multi-supports », qui traduit bien l'existence de plusieurs supports complémentaires au service du même contenu.

---

<sup>90</sup> Voir le site web de l'Education Nationale : [www.educnet.education.fr](http://www.educnet.education.fr)

### 1.1.3.3 Formation multimédia

L'usage du terme « multimédia » comme « intégration numérique de différents supports (textes, sons, images fixes ou animées...) » s'impose progressivement comme la définition de référence. Cette définition est strictement technique, elle ne tient compte ni du contenu ni de la pertinence des médias concernés.

Très rapidement, de nouveaux vocables apparaissent : l'EAD (Enseignement A Distance) et la FAD (Formation A Distance) font leur entrée au début des années 90<sup>91</sup>. On peut constater que la vieille distinction entre éducation et formation projetée dans le champ des technologies résiste aux innovations ! Pour simplifier un paysage déjà complexe, le sigle FOAD<sup>92</sup> et ses déclinaisons « formation à la carte », « formation sur mesure », font subrepticement leur apparition au milieu des années 90 pour qualifier le caractère individuel, et de l'outrance, de collectif et d'individuel<sup>93</sup>. Cet intitulé n'est pas neutre et les meilleurs spécialistes comme Daniel Poisson n'hésite pas à affirmer que « c'est plus un état d'esprit, un slogan qu'un réel concept ». L'auteur précise que les formations ouvertes « s'inscrivent dans une quadruple dialectique : enseignement – apprentissage, individuel – collectif, offre – demande, produits – services.<sup>94</sup>

A n'en pas douter, la terminologie n'est pas stabilisée ! La tension opposant les innovations technologiques (NTI, NTIC...) et les évolutions pédagogiques sont symptomatiques, d'une part, du rapport difficile entre ces deux instances et, d'autre part, de l'incroyable capacité d'évolution de l'offre technique ainsi que des subtiles nuances des stratégies marketing de l'industrie informatique (matériel et logiciel). Il en va de ce vocabulaire comme des modes, elles sont cycliques.

Au-delà de l'irritation que peut susciter ce foisonnement langagier, encore amplifié par les traductions anglo-saxonnes souvent approximatives, il importe d'identifier, de décoder le travail sémantique où se joue en fait le rapport complexe qu'entretiennent le pédagogique et la technique dans les innovations actuelles et à venir.

---

<sup>91</sup> Voir le service d'EAD du CNAM par exemple, [www.cnam.fr](http://www.cnam.fr)

<sup>92</sup>Blandin B., « La dimension organisationnelle », p.63 ; et *L'offre de formations ouvertes*, Paris, La Documentation Française, 1992.

<sup>93</sup> Naymark J., *Guide du multimédia en formation*, p.42 dans le chapitre I « les enjeux pédagogiques » Paris, Retz, 1999.

<sup>94</sup> Carré P., Moisan A., Poisson D., *L'autoformation*, Paris, PUF, 1998, P. 140 « ingénierie et autoformation éducative ».



## **1.2 Les années 2000**

De l'analyse au pronostic, l'exercice intellectuel n'est pas de même nature<sup>95</sup>. Il est toutefois nécessaire de prolonger cette perspective historique pour dégager les enjeux concernant plus spécifiquement le champ de la formation. On peut affirmer que le marché de la formation et sa mutation actuelle va devenir un des enjeux technique, économique et culturel des temps à venir. Pour cela deux phénomènes se conjuguent :

### **1.2.1 La convergence technique du tout numérique est en cours**

La fameuse synthèse de la télévision, de l'ordinateur et des télécommunications est en marche. La télévision est en train de devenir interactive, les satellites vont diffuser l'Internet à haut débit. La standardisation du format des données (JPEG, MPEG<sup>96</sup>...) et la convergence des outils de diffusion (le câble et surtout le satellite) se mettent en place.

### **1.2.2 L'émergence des groupes globaux de communication**

Cette émergence se manifeste par la constitution de groupes de communication (Warner, Microsoft...) américains ou européens (Brestellman, Vivendi...). Associer par exemple, le groupe d'édition Havas (Nathan, Larousse, Bordas...), un prestataire de service Internet (AOL), une chaîne de télévision (Canal+) sont des stratégies de synergie des contenus et des réseaux. Pour alimenter ces tuyaux, il faut de plus en plus de contenus. Et les contenus de formation numérique sont des contenus à valeur ajoutée. Ainsi, on peut imaginer de voir apparaître un marché de la « paraformation » tel que le prédit le CEP<sup>97</sup> : des adultes dont le temps libre est en train de s'élargir seront-ils prêts à investir directement dans l'usage en ligne et hors ligne de formation personnelle ?

### **1.2.3 Le développement des médias d'expression au détriment des médias de diffusion**

Il s'agit là d'une véritable rupture avec l'ère des mass médias. En effet, l'interactivité, d'une part, et les possibilités de diffusion qu'offre Internet, d'autre

---

<sup>95</sup> Berthet J.-P., *L'évolution pédagogique*, chapitre 3 p. 82 : il tente un exercice de prospective. Paris, Retz, 1999.

<sup>96</sup> JPEG : Joint Photographic Experts Group : groupe international d'experts constitué pour standardiser les algorithmes de compression d'images fixes.

MPEG : Motion Picture Experts Group : désigne un groupe d'experts internationaux mis en place pour établir des normes de compression numérique et de formatage d'images animées en vue de leur stockage ou de leur transmission.

<sup>97</sup> *Contrat d'Etude Prospective*, Paris, La Documentation Française, 1998.

part, ouvrent des perspectives importantes en permettant à tout un chacun de créer, de produire des ressources quasi instantanément disponibles par le biais de la toile. Les pédagogues inspirés par Célestin Freinet ont très vite compris le potentiel pédagogique d'un tel dispositif<sup>98</sup>. Cette perspective est contestée par Wolton D., qui craint la montée de l'individualisme au détriment des solidarités sociales et culturelles. Par ailleurs, le raisonnement de la communication se fera, dit-il, au prix d'une standardisation où l'Occident renforcera son empire sur toutes les cultures de la planète<sup>99</sup>. Il va de soi que le traitement de texte ne transmet pas de talent d'écrivain, ni une palette graphique des dons de dessinateur. Cependant, ces nouveaux supports suscitent de nouveaux espaces virtuels d'expression visuels et sonores qui ouvrent des opportunités à de nouveaux talents. La ruée des formateurs sur les formations à la création de site Web démontre que certains formateurs l'ont tout de suite compris.

## **2. LES ENJEUX PEDAGOGIQUES**

La création, puis la mise en œuvre, des ressources interactives, ont l'immense mérite de placer l'apprenant au cœur de l'environnement de formation. Les TIC instrumentalisent et opérationnalisent en quelque sorte, tant les théories de

---

<sup>98</sup> « Les enjeux pédagogiques » chapitre 1 dans *Guide Multimédia de la Formation : la typologie des produits et des dispositifs* p. 36, Paris, Retz, 1999.

<sup>99</sup> Wolton D., *Le Monde diplomatique*, article « Sortir de la communication médiatisée », Paris, juin 1999.

l'apprentissage que les méthodes pédagogiques. La conception d'une ressource suppose l'explicitation des modèles d'apprentissage, des intentions pédagogiques ainsi qu'une segmentation pertinente des contenus. L'utilisation de ces ressources suppose de maîtriser les composantes des situations pédagogiques, qui vont combiner, plus ou moins harmonieusement, les deux grandes variables : la situation individuelle et / ou collective et social de l'apprentissage, le caractère présentiel ou distant de la formation.

La réduction du temps de face-à-face pédagogique comme transmetteur du savoir, induite par ses nouvelles technologies, invite le formateur à se décentrer, à changer de rôle : en amont, dans la sphère de l'ingénierie pédagogique, en aval, dans celle de l'accompagnement des apprentissages.<sup>100</sup>

## **2.1 L'interactivité**

L'interactivité est la capacité de réaction de l'ordinateur (et de ses logiciels) aux actions de l'utilisateur, sa capacité de rétroaction ou feed-back. Cette relation homme / machine<sup>101</sup> va s'articuler entre l'objet et l'action. Sur un écran d'ordinateur, l'objet est le plus souvent représenté par une icône<sup>102</sup> ; le clic de la souris ou l'activation d'une touche du clavier constituent l'action. Le programme de l'ordinateur se limitera à ce que sa programmation lui permettra d'interpréter de l'action et de répondre par une action correspondante.

Cependant, une définition aussi simple, voire simpliste, ne rend pas compte du potentiel que cette interactivité rend possible dans le champ de l'apprentissage. En effet, tel le langage (un ensemble fini de règles permettant générer un nombre infini d'énoncés), cette interactivité ouvre un espace de formation virtuel où l'apprenant va acquérir, construire des savoirs grâce aux fonctions combinatoire et aléatoire de l'ordinateur. Il manque également à la définition qui précède la dimension intentionnelle qui rend compte, d'une part, de l'intention du concepteur, de l'auteur et, d'autre part, de la tension, de la motivation de l'utilisateur dans l'espace interactif<sup>103</sup>.

## **2.2 L'interactivité comme théâtre de l'apprentissage**

La notion même d'échange qu'implique cette interactivité pourrait choquer certains. Elle mérite, en effet, d'être approfondie : la notion d'échange suppose une réciprocité, elle-même sous-tendue par un statut « humain » ou, tout au moins, de

---

<sup>100</sup> Paugam B., *Guide du Multimédia en formation*, p. 337, Paris, Retz, 1999

<sup>101</sup> Montmollin M., *Les systèmes hommes-machines, introduction à l'ergonomie*, Paris, P.U.F, 1967

<sup>102</sup> Schéma ou image symbolique de petite taille représenté à l'écran, qui indique une fonctionnalité. L'utilisateur active l'icône à l'aide d'une souris, d'un clavier ou un écran tactile...

<sup>103</sup> Lévy P., *Cyberculture*, Paris, Odile Jacob, 1997.

même nature entre les protagonistes de l'interaction. Nous considérons ici que la partie « machinique » est en fait humaine et intentionnelle, car c'est bien un auteur – ou une équipe – qui a conçu cet espace virtuel dans lequel l'apprenant va circuler plus ou moins à sa guise. En dernière instance, cet échange est proche du rapport qu'entretient un lecteur avec l'auteur d'un roman : le lecteur, plongé dans un espace romanesque, s'identifie avec les personnages, analyse des situations, ressent des émotions... Toutefois, la rupture avec les médias traditionnels (livre, télévision) se situe au niveau de la linéarité du discours ; l'irruption des hypermédias permet de « zapper », de naviguer dans l'information sur un mode proche des « associations d'idées » chères aux surréalistes (le jeu du « cadavre exquis ») et aux psychanalystes. Cette querelle des anciens et des modernes n'est en fait qu'une reformulation dans le champ pédagogique des polémiques que chaque nouveau média introduit (peinture/photographie, théâtre/cinéma/télévision, etc.).

Si l'on ajoute la dimension multimédia, sonore, visuelle et spatiale de l'écran (deux et maintenant trois dimensions), qui reconstitue une sorte de matérialisation de l'imaginaire, c'est certainement du côté théâtre<sup>104</sup>, dont l'apprenant deviendrait, non plus le spectateur, mais également un des acteurs, que pourrait le plus se rapprocher ces espaces interactifs.

Dans le champ pédagogique, la pièce de théâtre a une finalité d'apprentissage : le formateur doit alors renoncer au rôle d'acteur principal (qu'il perd lorsqu'il devient physiquement absent) et qui restera virtuellement présent par l'intermédiaire de l'espace d'apprentissage qu'il va proposer aux apprenants qui utiliseront ces nouvelles ressources interactives. On assistera alors à un double processus :

### **2.2.1 Dissociation de l'unité de temps, de lieu et d'action**

C'est l'éclatement des temps et des lieux de l'apprentissage. Grâce aux possibilités techniques, on peut rompre, dissocier la contrainte de l'unité temporelle et spatiale de l'acte d'apprendre pour la recomposer par la suite. Avec le travail asynchrone que permet l'apprentissage individuel (progression à son propre rythme, dans un créneau horaire choisi et non pas imposé par le planning collectif), l'apprenant étudie seul, dans des lieux divers (centre de formation, lieu de travail, domicile...), que permettent la ressource individualisée et les dispositifs de diffusion à distance. De même, l'enseignant n'est plus physiquement présent au moment de l'apprentissage, il n'est que virtuellement présent en tant que metteur en scène de l'environnement d'apprentissage qu'il a conçu ou adapté. Il sera également présent physiquement et / ou à distance dans son nouveau rôle en aval du processus d'apprentissage, d'accompagnement, de tutorat individualisé. Certains vont peut-être s'offusquer de cette « solitude », mais qui s'étonne du travail solitaire de l'apprenant dans une bibliothèque.

---

<sup>104</sup> Laurel B., *Computer as theatre*, Massachuschet, Addison-Wesley, 1991.

## 2.2.2 Recomposition dans un espace virtuel

Dans le cadre des usages des TIC, la situation d'apprentissage suppose une unité toujours nécessaire de temps, d'espace et d'action, mais dans un espace virtuel recomposé et libéré de certaines des contraintes du temps et du lieu institués. Cette dissociation, puis recombinaison, ne fait que reproduire dans un espace d'hypermédia/multimédia la rupture déjà introduite par le livre.<sup>105</sup>

Pour tenter de faire un sort aux critiques faites sur le laxisme<sup>106</sup> qu'impliquerait la mise en œuvre de ces techniques, il faut convenir et rappeler que l'effort, l'ascèse, dont parlait Jean-François Lyotard quand il s'agit d'apprendre, ne se dissout en aucun cas dans le chant des sirènes du ludo-pédagogique, où apprendre rime toujours avec plaisir et satisfaction immédiate. Les espaces interactifs d'apprentissage sont exigeants. La rigueur des actions, des réponses attendues par les auteurs (que l'on retrouve également dans certains jeux d'aventure), dans ces espaces virtuels, est extrême, elle suppose de la concentration, de la recherche d'information puis de la résolution de problèmes, de l'entraînement intellectuel, de la logique.

Il faudrait, en revanche, se pencher sur la distinction centrale entre recherche d'informations, que le Web, par exemple, rend d'une aisance déconcertante (l'apprentissage instrumental et fonctionnel des outils de recherches est à la portée des jeunes enfants), et la capacité d'interprétation des informations obtenues, l'enseignant reprend alors son rôle essentiel pour expliquer, illustrer, commenter, donner du sens à ces informations, dont l'inflation accentue encore la nécessité de se repérer.

Par ailleurs, le rôle des médias comme le son et l'image, n'est pas à négliger dans la formation de l'homme du XXI<sup>e</sup> siècle. Il est tout de même plus instructif de consulter une encyclopédie multimédia qui permet d'entendre le son d'une khora (instrument à corde de l'Afrique de l'Ouest) que de se contenter d'une explication uniquement textuelle de son étymologie. De même, lorsqu'on consulte un livre d'histoire sur la conquête spatiale, le dialogue entre Armstrong, l'astronaute, et Kennedy, le président, disponible dans les nouvelles encyclopédies numériques, est plus saisissant que la simple note textuelle. Il en va de même pour l'iconographie visuelle en astronomie<sup>107</sup>, en physique et dans de nombreux champs du savoir expérimental. Seymour Papert illustre également ce point de vue lorsqu'il relate la question d'un enfant : « comment dorment les girafes ? »<sup>108</sup>. La réponse sous forme d'un documentaire animalier l'emporte largement sur la meilleure des encyclopédies textuelles.

---

<sup>105</sup> Serres M., *Tous les savoirs du monde*, p. 9, Paris 1997

<sup>106</sup> Finkielkraut A., *L'ingratitude*, Paris, Gallimard, 1999.

<sup>107</sup> Voir le site Web de MIT (Massachusetts Institute of Technology) et sa partie consacrée à l'enseignement des sciences : center for advanced educational services

<sup>108</sup> Papert S., *L'enfant et la machine à connaître, repenser l'école à l'ère de l'ordinateur*, Paris, Dunod, 1994.

### **3. TYPOLOGIE DES INTERACTIONS**

Il convient donc de préciser la notion d'interaction entre l'ordinateur et son logiciel, d'une part, sous l'angle du concepteur, et d'autre part, sous celui de l'utilisateur.

#### **3.1 Sous l'angle du concepteur**

Du point de vue du concepteur, l'interactivité peut être classée en cinq grandes classes<sup>109</sup> :

##### **3.1.1 Sélection d'un menu**

Cette interactivité « fonctionnelle » permet l'utilisation rapide d'outils gérés, soit par des menus déroulants, soit en pleine page. Ces menus génèrent souvent des sous menus qui fonctionnent de la même manière par sélection.

##### **3.1.2 Formulaire à remplir**

L'utilisateur est totalement guidé pour saisir des données. Cela nécessite peu ou pas d'apprentissage, car les champs de saisie fonctionnent comme des cases à remplir. Les transactions avec les distributeurs de billets de banque, de réservation de train mettent en œuvre ce type de guidage interactif.

##### **3.1.3 Langage de commande**

Réservée aux experts, cette interactivité correspond à l'activité de programmation dont l'apprentissage est plus ou moins long et difficile.

##### **3.1.4 Langage naturel**

Il ne demande aucune syntaxe particulière, mais les logiciels interprètent encore difficilement le langage naturel, bien que des progrès importants soient en cours. On trouve d'ailleurs sur le marché des logiciels de dictée relativement efficaces. La domotique<sup>110</sup> se développe sur ce principe de pilotage de robots qui fonctionnent à la voix.

##### **3.1.5 Usage « intuitif »**

C'est la « navigation » intuitive à partir d'une interface<sup>111</sup> faite d'icône ou d'autres représentations virtuelles (cartographie, images...). En fait, cette facilité d'utilisation suppose une grande rigueur et cohérence dans la construction des menus et des

---

<sup>109</sup> In *La conception pédagogique de système d'apprentissage multimédia interactif: fondements, méthodologie et problématique*, chapitre 7, 1995, université de Laval, Québec, Canada.

<sup>110</sup> Ensemble des techniques de gestion automatisées appliquées à l'habitation (confort, sécurité, communication).

<sup>111</sup> L'interface est un mode de représentation de l'information sur un écran d'ordinateur.

principes de circulation pour faciliter l'élaboration d'une image opératoire par l'utilisateur, qui doit appréhender en même temps le champ traité par l'écran et « deviner » la profondeur des couches d'informations, le type de ramifications disponibles dans le logiciel. C'est ici qu'intervient le concept d'hypertexte et d'hypermédia, qui a profondément transformé l'interaction entre l'utilisateur et le logiciel.<sup>112</sup>

### 3.2 Sous l'angle de l'apprenant

Du point de vue de l'utilisateur (l'apprenant dans le domaine de la formation), l'interactivité peut se définir selon quatre types :

#### 3.2.1 L'interactivité réflexe

C'est l'interactivité mise en œuvre dans les jeux vidéo. L'habileté, dont font preuve les enfants, les adolescents et les adultes est une source renouvelée d'étonnement, quelle que soit l'irritation qui suit généralement. Cet entraînement et ces acquisitions psychomotrices ne font malheureusement, hors le passage d'un jeu à l'autre. L'objet que de peu de transferts d'apprentissage dans d'autres champs. Toutefois, il reste, au cœur de cette dextérité, une intention structurante, une motivation forte qui, elle, ne se mobilise pas uniquement une capacité psychomotrice : gagner ! Battre l'adversaire, dépasser son propre score... Reste à étudier si cette motivation est transférable et dans quelle condition ?

#### 3.2.2 L'interactivité fonctionnelle

Elle permet d'utiliser des outils informatiques, mais il faut pour cela comprendre le fonctionnement des niveaux plus ou moins complexes d'interactivité. Le transfert d'un type de logiciels à l'autre est élevé, lorsqu'il s'agit du même type de modèle (menus déroulants, hypertexte...). En revanche, le passage d'un modèle à l'autre peut se révéler difficile, voire douloureux. En effet, à partir d'un certain degré d'habitude, l'usage d'un logiciel relève du réflexe et la transition vers un autre modèle devient délicate, même s'il s'agit théoriquement de passer à un environnement plus « ergonomique ». Le temps de prise en main mesure donc autant la simplicité et le caractère intuitif de l'interface du nouveau logiciel, que la capacité d'adaptation, la plasticité de l'utilisateur. On voit bien ici l'intérêt d'établir des normes générales de circulation pour faciliter le passage d'une application à l'autre.

---

<sup>112</sup>Bush V., In Atlantic Monthly Article intitulé « As we may think », 1945. **Hypertexte** : un système contenant des documents liés entre eux par des hyperliens permettant de passer automatiquement du document consulté à un autre document lié.

Les **hypermédias**, dans lesquels les informations ne sont pas seulement de type texte, mais également de type image, son, vidéo ou encore multimédia, ont vocation à présenter l'information

Il faut préciser qu'il n'y a aucun « talent » particulier dans ce niveau d'interactivité : la maîtrise d'un traitement de texte n'augure malheureusement pas de la capacité créatrice de son utilisateur.

### **3.2.3 L'interactivité du processus**

C'est le champ des acquisitions, de la construction des savoirs, des efforts, des raccourcis, des intuitions où se font, se nouent les apprentissages. Ce niveau d'interactivité suppose, au préalable, une maîtrise fonctionnelle, voire réflexe, de premier niveau pour libérer l'énergie, l'attention nécessaire de l'apprenant.

A ce stade, c'est le processus qui prime plus que le résultat, qui prend le statut de renforcement positif au sens skinnérien du terme. Sans être totalement un prétexte, ce sont le processus (d'apprentissage), le tâtonnement, les essais-erreurs, le cheminement et les détours qui fondent l'efficacité même de l'apprentissage.

L'existence d'un espace virtuel d'apprentissage transforme tout particulièrement le statut de l'erreur. C'est d'ailleurs à ce niveau qu'apparaît le véritable fossé entre adultes et jeunes utilisateurs de ces outils. Ces erreurs ne « coûtent » rien, n'ont aucune incidence sur la suite des opérations, ne vont rien « casser » et pourtant, c'est là que l'adulte, sage et raisonnable, inhibé probablement par son sens des responsabilités, va résister, hésiter, tergiverser avant de cliquer, d'appuyer sur la touche fatale de validation d'une opération pressentie comme irréversible. Le jeune utilisateur, inconscient (par manque d'expérience) des risques encourus, va tâtonner, essayer jusqu'au bon résultat. C'est ici que la fréquentation des jeux vidéo et son interactivité réflexe contribuent peut-être, plus qu'il n'y paraît, à cette aisance qui déconcerte les adultes en général, et les pédagogues en particulier.

### **3.2.4 L'interactivité créative**

Il ne s'agit plus de prendre en main, ni d'apprendre, mais ces étapes étant assimilées, de produire, de créer. L'exemple du graphiste, qui passe de la correction photographique avec Photoshop à la création originale, illustre cette transition. L'interactivité se met au service de l'utilisateur, l'outil et ses fonctionnalités s'effacent alors au profit du résultat obtenu. La frontière entre le processus et le résultat est toutefois « tenue » car de nombreux pédagogues ont compris l'intérêt du « détournement d'outil » de son usage premier : le traitement de texte, au-delà de son caractère instrumental, peut parfaitement devenir, en termes de processus, grâce à l'usage astucieux du correcteur orthographique, un puissant outil d'apprentissage « correctif » de l'orthographe, voire d'éléments de grammaire.

## **4. PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ET MULTIMEDIA**

Les recherches pédagogiques de ces dernières années ont apporté une meilleure connaissance des processus d'apprentissage. On a pu ainsi mettre en évidence l'importance de trois facteurs dans ce processus : la méta-cognition, le conflit socio-cognitif et la médiation.



## **4.1 La méta-cognition**

La méta-cognition est la reconnaissance des processus qui permettent la connaissance.

Apprendre, c'est comprendre la démarche que l'on a suivie et être capable de la formaliser, c'est la rendre transférable et reproductible, de façon relativement indépendante de l'objet même de l'apprentissage. Pour qu'il y ait méta-cognition, il faut qu'il y ait résolution d'un problème et des observables, c'est-à-dire des traces du processus suivi pour aller des prémices jusqu'à la solution.

Comment le multimédia peut-il participer à cette « traçabilité » ?

### **4.1.1 En mémorisant les actions effectuées par l'apprenant.**

Lors de la réalisation classique d'une tâche, on observe les actions physiques suivantes : l'apprenant prend tel objet, le met à telle place, lit telle information sur un certain support, avant de réaliser l'action suivante...

On peut obtenir le même relevé de traces à partir du travail effectué sur ordinateur. Pour cela, le concepteur aura prévu les « capteurs » nécessaires en relation avec le problème à résoudre et pourra les transcrire en une succession d'actions chronologiques.

### **4.1.2 En privilégiant les « sorties » papier au compte rendu sur écran.**

Dans la démarche de méta-cognition, il s'agit d'aider l'apprenant à prendre conscience de ses processus de résolution, pour éventuellement les corriger s'ils ne sont pas efficaces ou adaptés. Cette prise de conscience se déroule avec l'aide du formateur et, si possible, en confrontant sa production à d'autres, voire à une production type.

La stabilité du support écrit, la possibilité de laisser sa propre trace écrite, font du document papier un outil essentiel.

## **4.2 Le conflit socio-cognitif**

Le conflit socio-cognitif est la possibilité de se confronter à des pairs et d'éprouver la justesse ou la pertinence d'un raisonnement en le confrontant à d'autres. C'est également la nécessité de verbaliser son raisonnement, donc d'utiliser une certaine formalisation pour pouvoir être compris par d'autres.

On pourrait penser, et c'est une des critiques exercées à l'encontre de l'utilisation de ces supports, que les outils multimédias accentuent le côté solitaire de l'apprentissage. Individualisation n'est pas forcément synonyme de solitude.

Comment le multimédia peut-il participer à cette dynamique collective ?

- 4.2.1 **En utilisant, dans des phases collectives, les résultats et les traces du raisonnement obtenus par chacun** : les comparer, les argumenter. A cet égard, il est toujours intéressant de pouvoir se référer à des documents écrits, ou objets manipulables, qui reprennent les exercices sur ordinateur et qui serviront d'objets communs.
- 4.2.2 **En favorisant le travail en binôme sur ordinateur**. La confrontation des points de vue peut avoir lieu avant de donner une réponse sur ordinateur ; il y a donc ajustement et négociation préalable, l'analyse fournie par la machine intervient alors comme médiateur.
- 4.2.3 **En constituant des bases de données à partir des réponses fournies par d'autres apprenants ou par des experts**. Cette base de données, consultable par tous, permet un ajustement et une régulation personnelle, dans la mesure où les critères sont clairement définis.

### **4.3 La médiation**

La confrontation, ou « l'exposition », d'un individu à une situation ou à une tâche ne suffit pas à garantir qu'il y aura apprentissage ou que l'individu pourra tirer bénéfice de cet apprentissage. Il est nécessaire qu'il y ait un médiateur, c'est-à-dire une personne qui va choisir les situations, préciser les buts, orienter les recherches, aider à réguler le comportement.

Plus l'apprenant est en difficulté d'apprentissage et plus l'activité médiatrice doit être importante. On peut considérer le média de deux façons :

- Comme étant un élément d'une situation pédagogique comme un autre. Dans ce cas, l'activité du formateur/médiateur sera de même nature que pour tout autre situation : aide à l'appropriation des données du problème, résolution ;
- Comme un instrument de médiation à part entière, facilitant la relation entre l'apprenant et le contenu de l'apprentissage. Le média est alors différencié du contenu qu'il véhicule.

Pour que la machine soit capable de jouer ce rôle, même en partie, il faut qu'elle réunisse quelques qualités, jusqu'à présent propres à la personne humaine.

Comment le multimédia peut-il participer à l'activité médiatrice ?

#### **4.3.1 En étant capable de différenciation psychologique**

Certains logiciels utilisent déjà cette démarche, même si c'est de façon embryonnaire, soit en introduisant, de façon systématique et à intervalles réguliers, des « tests » de connaissances qui permettent d'orienter automatiquement l'apprenant vers un contenu adapté en fonction de ses réponses, soit en établissant une typologie des « erreurs », qui permet, tout au long des exercices d'apprentissage, de constater la

permanence de certaines réactions ou l'expression de carences sur le plan cognitif ou méthodologique, et d'y apporter les réponses pédagogiques adaptées.

Cela signifie une parfaite connaissance des processus mentaux à l'œuvre, une analyse préalable de la tâche et la mise en œuvre de sollicitations adéquates d'une grande richesse et d'une grande variété.

#### **4.3.2 En intégrant les dimensions espace/temps/but**

Structurer l'apprentissage suppose de donner à l'apprenant à la fois une idée du chemin à parcourir, des objectifs à atteindre, mais également de fournir des repères chronologiques qui lui permettent de savoir où il en est dans son parcours.

Il convient d'utiliser un maximum de repères visuels de type « chronoscope »<sup>113</sup>, d'inclure des positionnements intermédiaires comme autant de conclusions d'étapes, de mesurer le chemin parcouru et celui qui reste à parcourir.

Toutes ces fonctions, qui reposent avant tout sur la fonction calculatrice de l'ordinateur, peuvent être intégrées facilement.

Le passage d'une étape à l'autre est variable selon les individus. Plus les personnes sont en difficulté et plus la marge de manœuvre, la « zone proximale de développement », est faible.

Il ne s'agit donc pas de construire la même progression pour tous, mais au contraire de prévoir suffisamment de situations pour être capable de proposer la bonne situation à tous les apprenants.

### **5. QUELS MEDIAS POUR QUELS TYPES D'APPRENTISSAGES ?**

La distinction classique que l'on établit pour différencier la nature des apprentissages est la suivante : savoir, savoir-faire et savoir-être.

Cette taxonomie, héritée de travaux déjà anciens, est venue s'enrichir plus récemment de la rubrique « savoir penser », soit incluse dans la rubrique « savoir », parce que considérée comme partie intégrante d'un savoir disciplinaire, soit considérée comme un savoir transversal qui nécessite une approche à la fois spécifique (travail sur le raisonnement logique, la méthodologie de la résolution de problème...), et systématisée dans chacun des contenus disciplinaires.

A ce découpage traditionnel de l'apprentissage, se substitue peu à peu la démarche dite de développement des compétences. La compétence peut se définir comme la mise en œuvre et la mise en synergie des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans un contexte particulier. La taxonomie des compétences permet d'organiser les supports les uns par rapports aux autres et de leur faire jouer une fonction particulière

---

<sup>113</sup> *Atelier espace*, Multimédia Jonas Formation éditeur, 1994, Sucé-sur-Erdre.

subordonnée à la maîtrise des compétences à développer. La taxonomie des savoirs permet d'organiser chaque support dans une logique d'apprentissage. C'est cette dernière que nous utiliserons pour nous intéresser à la construction des supports.

En ce qui concerne les savoirs, il convient de distinguer deux niveaux :

- L'assimilation ou la construction d'une représentation élaborée ou d'un savoir conceptuel ;
- La mise en œuvre de ce savoir dans un réseau ou dans une situation proche d'autres savoirs pour la résolution d'un problème donné.

Derrière cette dernière notion, on évoque le problème pédagogique fondamental qui est celui du « transfert » et du caractère généralisable du savoir acquis.

### **5.1 La construction d'un savoir : le concept**

La signification d'un concept, c'est connaître ses attributs, ce qui les spécifie, les relations qu'il y a entre ces attributs et donner une étiquette, c'est-à-dire un nom, pour désigner la combinaison de ces attributs.

La construction d'un concept ou d'une notion, c'est inférer, c'est-à-dire mettre en relation des éléments, des événements, des indices, des informations, en tirer des conclusions et éprouver ces conclusions. Il s'agit d'un processus itératif entre démarche inductive (« je construis des règles à partir des mises en relation d'événements ») et déductive (« je donne du sens aux événements à partir des règles établies »).

Dans cette phase, les sollicitations pédagogiques les mieux appropriées consistent à fournir à l'apprenant une pluralité de situations partielles qui lui permettent effectivement d'exercer son observation et son raisonnement pour qu'il puisse construire, par lui-même, les inférences adéquates.

L'intérêt du multimédia pour ce type d'apprentissage est de fournir une banque d'informations variées, qu'il s'agit d'organiser à partir d'une trame ou d'un questionnement méthodologique. Les données ne doivent pas être présentées de façon linéaire, afin de laisser à l'apprenant le soin de les reconstruire et de les réorganiser par lui-même.

Il s'agit là de privilégier la démarche de recherche d'information ; la difficulté peut résider dans le « trop » d'informations. La recherche s'effectue soit dans un champ préalablement défini et limité par le formateur, soit librement à partir de mots-clés ou de liens hypertexte, comme actuellement sur le Web.

Pour ma part, je pense qu'aujourd'hui, tout un public ne possède pas les instruments de pensées nécessaires pour tirer bénéfice de cette démarche « libre ». en revanche, on peut tout à fait utiliser le Web comme un outil de structuration de la

recherche, comme un outil épistémologique, s'il y a accompagnement et organisation pédagogiques.

De même qu'une bibliothèque n'est pas un lieu naturel de formation, le Web, ou tout autre réseau permettant l'accès à des ressources éducatives multimédias ne jouera pas ce rôle « spontanément » pour la majorité du public.

Il est donc nécessaire d'organiser et d'utiliser les possibilités offertes par les systèmes de recherche d'information par un travail de type méta-cognitif :

- Exploitation des entrées multicritères ;
- Raisonnement analogique ;
- Moteur de recherche avec les fonctions et / ou la hiérarchisation des réponses ;

Ainsi qu'en organisant la traçabilité de la recherche :

- Présélection des sites (pour ne pas avoir à gérer trop d'informations) ;
- Structuration de la recherche, en faisant anticiper sur les procédures à suivre ;
- Structuration des repères espace / temps.

Parallèlement, il convient de s'assurer que les pré-requis logiques sont en place : la catégorisation, la classification, la combinatoire et la logique propositionnelle. C'est la maîtrise de ces opérations élémentaires qui conditionne la capacité à organiser les informations pour leur donner du sens.

## **5.2 La mise en œuvre d'un savoir**

La mise en œuvre d'un savoir est le traditionnel exercice. L'essentiel des productions actuelles est de ce type. Il s'agit de résoudre un problème donné. Nous avons souvent une banque d'exercices progressifs construits à partir de référentiels de connaissances, éventuellement complétée par des « cours » qui traitent le sujet d'une manière expositive.

On peut sans doute aller un peu plus loin. On propose de décomposer cette étape de mise en œuvre, du plus simple au plus complexe, et de déterminer l'intérêt du multimédia dans chaque cas.

### **5.2.1 Savoir simple dans un contexte simple**

Il s'agit ici d'un savoir conceptuel clairement identifié, avec peu d'attributs et une utilisation dans un contexte où les « traits de surface »<sup>114</sup> et les « traits de structure »<sup>115</sup> de la situation sont très proches du concept.

Par exemple : savoir reconnaître un carré.

Le concept carré en mathématiques est composé d'un nombre d'attributs limités (4 côtés égaux, angles droits...) et son application dans un contexte du type cours de mathématiques prend souvent la forme d'une différenciation visuelle : cette figure est-elle un carré ? Oui / non.

Dans ce cas, l'intérêt du multimédia réside essentiellement dans le traitement des réponses :

- Soit nous sommes dans un traitement de type « stimulus / réponse » basique ; la réponse est juste, on procède à un renforcement positif tel que « bravo ! vous avez trouvé la réponse juste » ; si la réponse est fautive, on recommence jusqu'à avoir trouvé la bonne réponse. Ce mode d'intervention s'appuie sur un mode d'action de type comportementaliste. Il peut être efficace pour l'automatisation de conduites réflexes ou l'entraînement intensif reposant sur la répétition et la technique du « par cœur ». Il peut convenir pour des apprentissages extrêmement simples ou qui ne demandent pas de construction intellectuelle personnelle ;
  - Soit nous sommes dans un traitement de type « méta-cognitif » ; on travaillera alors sur l'analyse des stratégies, ou de l'erreur le cas échéant. Puisque le nombre d'attributs est limité, on peut facilement appliquer une typologie des erreurs et la faire reconnaître par l'ordinateur ou la faire identifier par l'apprenant. Un langage informatique structuré se prête à ce type d'intervention si l'arborescence concernant l'analyse de la réponse n'excède pas deux rangs (réponse fautive correspondrait à un message déterminé par une réponse fautive à un message antérieur). Au-delà, la combinatoire des situations à créer devient lourde à gérer sur le plan informatique.

## 5.2.2 Savoir complexe dans un contexte simple

---

<sup>114</sup> Naymark J., *Guide du Multimédia en formation*, Paris, Retz, 1999. La forme de l'exercice, sa présentation, sa contextualisation, les mots ou expressions utilisées s'apparentent à une situation connue (dans l'exemple, il s'agit d'une situation de type scolaire classique, telle qu'on peut la trouver dans les manuels scolaires).

<sup>115</sup> Par trait de structure, la notion est très proche de la façon dont elle a été apprise, de sa « définition ». (Par exemple, un carré est constitué de 4 côtés égaux..., reconnaître un carré à partir de cette définition).

Il s'agit d'un savoir conceptuel, soit comportant de nombreux attributs, soit nécessitant une procédure de mise en œuvre (une succession d'actions dans un ordre déterminé).

Par exemple : avoir résoudre une équation du second degré dans un contexte de cours de mathématiques, type exerciceur.

L'intérêt du multimédia : l'analyse de la tâche est plus complexe. Les erreurs peuvent avoir de nombreuses causes. La compréhension d'erreurs liées à l'application d'une procédure suppose que l'on ait recueilli des observables.

A titre d'exemple, dans le logiciel Atelier Espace<sup>116</sup>, certains exercices consistent à reconstruire des figures géométriques à partir d'éléments de base que l'apprenant sélectionne et positionne. Le recueil d'informations sur la stratégie utilisée est fait de la façon suivante : toutes les actions de l'apprenant (choix des pièces, déplacement, orientation, validation, nombre d'essais...) sont commandées par des icônes spécifiques. La compréhension de la stratégie de l'apprenant est obtenue en mémorisant l'utilisation qu'il en a faite.

L'activité de remédiation peut être instantanée ou différée, en exploitant collectivement, par exemple, les traces de chacun imprimées sur papier après avoir fait plusieurs exercices du même type.

Dans d'autres situations, on pourra choisir de travailler en temps réel et à partir de résultats obtenus, proposer des situations de remédiation correspondant aux erreurs repérées. Si l'on utilise la technique du QCM, le choix de la situation de remédiation est plus facile à faire, chaque réponse proposée correspondant à un raisonnement ou une représentation type.

### **5.2.3 Savoirs simples dans un contexte complexe**

Le contexte complexe peut être défini de la façon suivante : les « traits de surface » de la situation à résoudre ne s'apparentent pas de façon évidente et directe à l'objet de connaissance et le contexte fait appel à plusieurs savoirs simples appartenant à des champs différents.

Par exemple : équilibrer un mobile composé de pièces ayant des masses différentes.

Il s'agit de mettre en œuvre la notion de proportionnalité, de compensation de facteurs à valeur numérique et de masse à travers une combinatoire dans laquelle plusieurs solutions peuvent être trouvées.

---

<sup>116</sup> Ces repères permettent à l'apprenant de connaître « l'espace parcouru », « la durée qu'il met pour atteindre l'objectif » et « les fonctions des exercices » (apprentissage ou évaluation formative).

Intérêt du multimédia : il s'agit, dans ce cas, d'utiliser plusieurs savoirs « simples » dans une situation donnée. On se rapproche de ce que l'on appelle la pédagogie de l'objet technique. C'est la finalité, la réalisation d'un objectif qui nécessite l'usage et la mobilisation des savoirs.

L'attention du concepteur portera sur le choix des situations et leur qualité descriptive. L'apprenant doit pouvoir vérifier ses hypothèses et « voir » le résultat. Dans cette étape, la variété des sollicitations, visuelles, graphiques, textuelles, les animations, sont plus importantes que la construction spécifique des savoirs.

#### **5.2.4 Savoirs complexes dans un contexte complexe**

La complexité a pour particularité de ne pas être réductible à la somme des savoirs simples qui la composent. C'est l'interaction même des différentes composantes qui constitue le caractère complexe.

Par exemple : savoir assurer la maintenance d'une ligne de production automatisée.

Intérêt du multimédia : on va pouvoir, à bon escient, capitaliser les ressources et travailler à partir de réseau d'échanges d'informations ou de savoirs, sur des modes coopératifs. Le savoir, ici, est plutôt construit à partir d'échanges, de confrontations entre pairs, d'expertises et de points de vue différents, que de manière proprement didactique.

A ce stade, la distinction entre savoir et savoir-être devient difficile car les modes d'apprentissage se confondent avec l'objet et l'apprentissage. Accepter un autre point de vue que le sien, l'intégrer dans son mode de raisonnement pour faire évoluer sa représentation, c'est une démarche à la fois cognitive et comportementale.

### **6. SAVOIR-FAIRE ET MULTIMEDIA**

Le savoir-faire peut se définir comme la mise en œuvre de gestes ou de comportements professionnels en relation avec un contexte déterminé pour résoudre un problème de nature concrète, selon des règles conformes à l'usage.

L'intérêt du multimédia est évident pour tout ce qui concerne les apprentissages où l'on doit mettre en œuvre des conduites d'imitation pour l'acquisition de comportements adéquats.

La possibilité de construire plusieurs scénarios, et de les faire se dérouler en fonction des réponses apportées, ajoute à l'impact du message. Dans ce domaine la supériorité du média audiovisuel est indiscutable.

La culture audiovisuelle des apprenants doit être prise en compte. Dans ce domaine aussi, les modes de lecture et la compréhension des messages sont subordonnés aux modes de raisonnement des apprenants.

Certains procédés cinématographiques ne sont pas adaptés :



- Ce qui casse la linéarité du temps et de l'espace (flash-back, plusieurs histoires en même temps...);
- Ce qui fonctionne de manière allusive ou métaphorique ;
- Ce qui fait appel à des références culturelles inhabituelles ou à un langage inconnu.

Le problème réside donc dans la scénarisation des situations et dans la bonne utilisation du vecteur image. Développer les conduites d'imitation nécessite de montrer les bons comportements dans un contexte précisé, mais également ceux qui ne sont pas adaptés et quelles conséquences ils peuvent avoir. Il s'agit, là aussi, de favoriser une démarche méta-cognitive.

Il est donc nécessaire de pouvoir revenir en arrière, de pouvoir isoler un phénomène particulier et de construire un questionnement autour des scènes proposées.

Développer le bon geste professionnel suppose d'intégrer des schémas, plans fixes, vues en coupe de pièces, procédures pour rattacher la démonstration à des supports techniques plus formels.

La consultation de ces informations peut se faire, soit à partir d'une banque de données consultable à volonté, soit en lien avec la séquence filmée.

Les séquences tournées dans un environnement professionnel réel permettent une identification aux acteurs. La variété des situations et des acteurs favorise cette identification.

## **7. SAVOIR-ETRE ET MULTIMEDIA**

Le savoir-être évoque à la fois des comportements individuels en situation de résolution de problème et des comportements sociaux ou sociologiques dans les relations avec d'autres. Ce savoir-être peut être défini, soit de façon intrasèque, c'est-à-dire comme des comportements transversaux « automatisés » quelles que soient les situations, soit de façon spécifique en relation avec les particularités de l'environnement.

Sans donner une liste exhaustive des savoir-être à développer, on peut en emprunter quelques uns aux critères de la médiation établis par le professeur Feuerstein<sup>117</sup> et utilisés dans les pédagogies de la médiation :

---

<sup>117</sup> Debray R., *Apprendre à penser – Le programme de R. Feuerstein*, 1990, Eshel, Paris.

## **7.1 Comportement de transcendance**

Il s'agit d'être capable de dépasser la tâche en projetant l'intérêt qu'elle revêt au-delà du cadre de référence présent. Développer ce comportement favorise la capacité de l'individu à se projeter dans le futur, à définir des buts, à élaborer des projets.

Intérêt du multimédia : le support doit intégrer la possibilité d'établir une relation entre ce qui est enseigné actuellement, ce qui a précédé et ce qui va suivre. Il doit également favoriser la relation avec d'autres contextes. Ces capacités sont sollicitées à travers la présence d'un schéma d'organisation générale et la création de liens (de type hypertexte avec d'autres notions proches ou d'autres contextes d'usage).

## **7.2 Comportement de compétence**

Il s'agit d'être capable de prendre conscience de ses capacités, de ses progrès et de ses succès. Le fait de réussir, de dominer une situation, de trouver une réponse correcte, sont autant de facteurs qui élargissent le potentiel d'action, parce qu'ils concourent à restaurer l'image de soi, à reprendre confiance.

Intérêt du multimédia : lors de l'analyse des réponses, tous les éléments positifs de l'intervention d'un apprenant doivent être relevés, même dans le cas où la réponse globale ne serait pas correcte. Il s'agit également de mettre en évidence les progrès effectués et d'aider à l'interprétation de la réussite. Affichage des performances, comparaison avec des performances plus anciennes, mesure du parcours effectué, contribuent également à développer cette capacité.

## **7.3 Comportement de régulation et de contrôle**

Il s'agit de réguler son investissement en temps et ses efforts en fonctions des tâches.

Intérêt du multimédia : les messages d'accompagnement doivent inciter l'apprenant à freiner son impulsivité ou à le stimuler dans son activité. On peut également l'inciter à la planification des tâches par ordre de priorité. Pour cela, on évitera les conduites de zapping, en lui demandant de construire, dans une certaine mesure, l'ordre des séquences d'apprentissage.

## **7.4 Comportement de partage**

Il s'agit d'adopter des comportements de coopération et d'assistance.

Intérêt du multimédia : le support peut être structuré de telle façon qu'il permette un travail en binôme. L'utilisation de groupes de discussion, l'adressage électronique ou le partage d'applications peuvent également favoriser ce comportement.

Cependant, il est illusoire de penser qu'il suffit de mettre en place un groupe de discussion thématique pour que ce comportement de partage et d'échanges devienne automatique. La garantie d'un échange entre pairs, la réciprocité réelle des échanges

et une structuration minimum de ceux-ci, dans un contexte garanti par l'organisation de formation, sont des conditions minimales.

La nature de la relation au savoir et à l'autorité, aussi bien celle du formateur que celle de l'apprenant, conditionne la réussite ou l'échec d'une telle démarche.

### **7.5 Comportement d'adaptabilité / changement**

Il s'agit d'accepter de se modifier, de changer et que cela puisse être un point fort.

Intérêt du multimédia : en soi, le multimédia est un facteur de changement pour une grande partie de la population qui n'a pas encore accès aux nouvelles technologies, qui constituent encore un symbole fort de la modernité. Il convient donc de démystifier le média.

Cependant, l'acceptation positive du changement ne se décrète pas. Il faut qu'il y ait un gain.

Ce gain peut être une augmentation du plaisir d'apprendre. Contrairement à ce que certains veulent nous faire croire, le jeu n'est pas plus facteur de plaisir que la lecture facteur d'ennui. Le plaisir d'apprendre, c'est avant tout quelque chose qui agit sur soi : utile dans son environnement, dans sa réflexion personnelle, dans sa relation aux autres. Là encore, il s'agit de déterminer avec précision les facteurs déclenchants pour chacun et de ne pas uniformiser les réponses et les modalités d'action.

Ce gain peut être une reconnaissance par l'environnement. Il est symptomatique de constater à quel point dans de nombreux endroits, l'utilisation des multimédias ne change rien dans la manière dont la formation est organisée, et dont les formateurs cantonnent les apprenants dans leur rôle traditionnel de récepteurs de savoirs interchangeables. Il y a certainement une réflexion à mener avec les enseignants sur la définition de l'autonomie.

## **8. LES MODELES D'APPRENTISSAGES**

Pour se repérer dans le foisonnement des ressources existantes aux intitulés fluctuants, il faut clarifier la nature de cette offre. Mais quels critères de classement retenir ? Cette question est loin d'être innocente car elle prend parti sur plusieurs aspects. S'agit-il de privilégier :

- L'optique pédagogique et psychologique ? Selon quel modèle d'apprentissage est construite telle ressource ? Quel est le degré d'initiative de l'apprenant ? Quel est le type d'intervention du formateur dans l'environnement du produit ?

- L'organisation, la structure de la ressource, et, par là même, son mode d'utilisation ? Est-ce un « petit » didacticiel ? Un cursus complet ? Est-il modulable ? Est-ce une ressource ouverte ou fermée ? Quel est le rôle éventuel du formateur ? Quelles sont les possibilités de paramétrage ?

- La situation de formation ? S'agit-il d'une formation individuelle ou collective, en présentiel ou à distance ?

- L'approche éditoriale ? Cette dernière distingue-t-elle les outils bureautiques, les outils de productivité, de créativité, la parascolaire, les jeux, les ouvrages de référence, les services éducatifs en ligne.... ?

### **8.1 Le modèle comportementaliste**

Le principal représentant du courant béhavioriste (comportementaliste en français) est B.F Skinner.

Basé initialement sur le fameux schéma comportemental de type stimulus/réponse, le conditionnement opérant<sup>118</sup> introduit la notion essentielle de renforcement du bon comportement ou de la bonne réponse à une interrogation, à une requête donnée. Sur ces bases, Skinner invente l'enseignement programmé<sup>119</sup> : le contenu doit être décomposé en difficultés élémentaires, organisées selon une progression du simple au complexe pour permettre l'acquisition d'un nouveau comportement. L'apprenant va étudier à son propre rythme et ne progressera que lorsque la bonne réponse sera trouvée (principe du renforcement positif). Il s'agit de l'enseignement programmé linéaire.

Initialement conçu pour un support papier, ce modèle ne tarde pas à inspirer les premiers didacticiens. En effet, la structure même du contenu pédagogique, à décomposer en difficultés élémentaires, et le type d'analyse de réponse sont particulièrement propices à une programmation relativement simple. C'est ainsi que, très tôt (au début des années 60), sont apparus aux USA les premiers enseignements programmés « automatisés », essentiellement dans le domaine de l'apprentissage des langages de programmation.

Ces premiers modèles de type linéaire sont toutefois rapidement jugés trop frustrés et sommaires, Crowder propose de complexifier le parcours d'apprentissage : on parle alors d'enseignement programmé ramifié.

La combinaison des réponses possibles (jusqu'à plusieurs centaines) rend alors la conception, puis surtout la gestion des réponses possibles, très complexes. C'est la porte ouverte à l'introduction de l'ordinateur puis au micro-ordinateur qui géreront aisément cette complexité.

---

<sup>118</sup> Mécanisme d'apprentissage dans lequel un comportement attendu par l'expérimentateur est récompensé, ce qui tend à le renforcer.

<sup>119</sup> Skinner B., *La révolution scientifique de l'enseignement*, Louvain, Dessain Dessart, 1968, p. 23

Montmollin M., *L'Enseignement programmé*, Paris, PUF, col. « Que sais-je », n°1171, 1978.

Il faut toutefois distinguer :

### **8.1.1 Les exercices**

Une fois encore, le Canada fournit un néologisme : l'exerciseur (le drill and practice), sorte de répétiteur infatigable souvent organisé sous de QCM plus ou moins sophistiqué, entraîne l'apprenant autant de fois que nécessaire à une sorte de « gymnastique intellectuelle » dans pratiquement tous les domaines du savoir : la grammaire, les langues, les mathématiques, et de nombreux champs d'applications professionnelles. L'automatisation des tâches répétitives est le domaine d'élection de l'ordinateur. Et la simplicité de l'interaction met néanmoins l'apprenant au cœur du dispositif. En poussant le raisonnement à l'extrême, sans réponse de l'utilisateur, le processus s'arrête. Toutefois, on rétorquera que le système de guidage pas à pas devient vite lassant, voire frustrant, et n'invite guère à la synthèse, et plus largement à la réflexion. Mais, avant les exploits dans les stades ou salles de concert, il est connu que la répétition inlassable dans la salle de gymnastique ou au conservatoire est incontournable. Dans cette situation, le formateur est absent de l'interaction, mais présent dans le dispositif qui intègre cette séquence dans une progression plus globale.

### **8.1.2 Le tutoriel**

Plus que les gammes de musiciens ou la gymnastique du sportif, le tutoriel se présente comme un programme de formation complet, qui, sur un modèle en général de type ramifié, propose une partie de cours, des exercices sous forme de QCM, un système d'aide, un lexique, un système d'évaluation plus ou moins sophistiqué. De fait, une majorité des produits disponibles sur le marché s'inspire de ce modèle.

Ces outils d'inspiration également behavioriste ne sont généralement guère prisés par les formateurs qui se sentent « rejetés ». D'une part, le modèle d'apprentissage est considéré comme trop simpliste et mécanique et, d'autre part, ces didacticiels « fermés » pour la plupart ne permettent en général aucune intervention ou adaptation par le formateur, qui ne peut donc pas imprimer sa « patte ». Ce sont néanmoins des outils privilégiés d'autoformation<sup>120</sup>, dont le succès auprès des utilisateurs ne se dément pas : la simplicité d'utilisation, l'efficacité de la répétition font la réussite de ces produits, souvent simples et peu coûteux. Cet accueil favorable explique certainement le succès commercial et éditorial de ce type d'outil.

---

<sup>120</sup> Carré P., *dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, article sur l'autoformation, p. 108-110, Paris, Nathan, 1998.

## 8.2 Le modèle « constructiviste » piagétien

Aux antipodes de l'approche béhavioriste, Seymour Papert<sup>121</sup> crée un langage de programmation à finalité pédagogique : Logo, avec lequel l'apprenant doit créer lui-même ses formes géométriques, en les programmant à l'aide d'un nombre limité d'instructions. Cette démarche s'inspire explicitement des travaux de Jean Piaget et de sa conception « constructiviste » de la connaissance par actions réciproques des phases d'assimilation et d'accommodation entre le sujet et l'objet. Cette conception de l'apprentissage à l'aide de l'ordinateur inverse la relation entre l'apprenant et l'ordinateur : en effet, ce n'est pas le programme qui guide l'apprenant pas à pas, comme dans l'enseignement programmé, mais au contraire l'utilisateur qui apprend en donnant des instructions à la machine et qui, par « essais et erreurs », corrige ses tentatives pour atteindre le but visé et réaliser son objectif. Ambitieuse dans sa démarche, cette approche a, au début des années 80, séduit beaucoup de pédagogues par le renversement « épistémologique » que cette théorie de l'apprentissage opère dans la relation entre l'apprenant et son objet d'apprentissage. Malheureusement, plus de 20 ans d'expérimentations multiples avec des publics variés (des enfants de maternelles aux adultes en difficultés) n'ont pas produit des résultats espérés. Toutefois, le modèle initial a fait l'objet de « déclinaisons » dont les résultats sont bien plus intéressants. Il s'agit, le plus souvent, d'outils qui mettent en place des situations d'apprentissage « mixtes ». Dans un champ donné, ils mélangent des aspects de guidage de type tutoriel, avec un « tâtonnement expérimental » qui permet à l'apprenant de construire une représentation, une image opératoire, puis la maîtrise de l'objet d'apprentissage. Ces modèles mixtes prennent plusieurs formes, brièvement développées ci-dessous.

### 8.2.1 Les simulateurs

Il s'agit de simuler à l'aide d'un ordinateur des expériences dans divers domaines tels que : le pilotage d'un avion, le fonctionnement d'une centrale nucléaire voire des thèmes d'une langue... La simulation cherche à faire entrer le réel dans le champ de la situation d'apprentissage, en le simplifiant, en le modélisant. On parle alors de « micro-monde » dont l'objet peut être de comprendre l'action, par l'essai et l'erreur, le fonctionnement d'un paramètre et son impact sur le système, par exemple. La combinatoire, le tirage aléatoire, les effets 3D... qu'offrent l'informatique et le multimédia numérique permettent de créer ces environnements d'apprentissages virtuels où, quelques fois, la frontière entre le réel et l'imaginaire devient difficile à délimiter. Les jeux les plus récents favorisent cette confusion, mais il s'agit d'un autre débat.

---

<sup>121</sup> Papert S., *The mindstorm*, traduit en français : *le jaillissement de l'esprit*, Paris, Flammarion, 1989.

### **8.2.2 Les études de cas interactives (résolution de problèmes)**

Il ne s'agit pas du même modèle d'apprentissage car les études de cas utilisées en gestion ou en médecine, par exemple, ne sont pas inspirées par les travaux de Piaget mais le modèle « informationnel » du traitement de l'information, où l'on traite de l'information en vue de résoudre un problème<sup>122</sup>. On peut cependant citer ici ce modèle dans la mesure où il partage la même démarche d'essais et d'erreurs, où la résolution de problème se fait par tâtonnement, sans guidage apparent autre que l'architecture générale de l'environnement d'apprentissage.

### **8.3 Les méthodes actives inspirées de Freinet**

Ce ne sont plus les théories d'apprentissage mais les conceptions pédagogiques de Célestin Freinet. De l'usage des traitements de textes, des outils de dessin, à la messagerie électronique et aux forums de l'Internet, il s'agit toujours de replacer l'apprenant au cœur de l'interaction et surtout de redonner du sens à la communication écrite en s'inspirant de l'approche de C. Freinet et de sa légendaire utilisation de l'imprimerie dans son école primaire. Il s'agit d'utiliser soit des outils pédagogiques simplifiés, comme Fine Artist ou Créative Writer de Microsoft, soit directement des outils bureautiques (Word par exemple), de mise en page, comme Page Maker, pour réaliser des journaux, des publications à distance. Le développement fulgurant de la messagerie électronique et de groupware<sup>123</sup> ouvre des perspectives prometteuses à l'usage pédagogique des outils de communication à distance. Cette dimension assure une fonction de socialisation importante, que les intranets vont permettre de développer dans les années à venir.

---

<sup>122</sup> Chevalier P., et Farge M., *ARBACAS* : logiciel de création d'études de cas interactives créé par le service EAD du CNAM. Il s'agit donc d'un environnement interactif d'apprentissage d'études et de créations de cas pédagogiques pour former à la maîtrise de l'information par l'étude de situations problèmes. Chaque cas propose à l'apprenant de se confronter à des « situations problèmes », proches de données réelles, qu'il doit résoudre, d'identifier des solutions, de les argumenter et de prendre une décision.

<sup>123</sup> Travail coopératif à distance.

## 9. L'ORGANISATION DES RESSOURCES

L'entrée par la structure de l'outil concerne surtout le formateur, à qui il revient d'intégrer une ressource multimédia dans son activité<sup>124</sup>. En effet, cette intégration se révèle comme la pierre angulaire de l'introduction des TIC dans la formation. On voit donc bien l'intérêt d'une typologie définie en fonction des possibilités d'intégration de ces ressources dans des actions de formation déjà définies. Nous distinguerons deux critères discriminants : le caractère modulable ou non de la ressource et son degré d'ouverture. Ces critères sont relativement indépendants de la typologie qui précède sur les modèles d'apprentissage.

### 9.1 La modularité

On peut distinguer :

#### 9.1.1 Des dispositifs « complets »

Ce sont des cursus de plusieurs dizaines d'heures d'utilisation avec une cohérence interne forte : la progression s'inspire généralement d'un référentiel complet. La prise en main d'un tel dispositif peut demander un effort pour s'approprier l'interface, les principes de circulation et le mode opératoire. Ces véritables cursus concernent donc des formations longues. Il est difficilement envisageable de tronçonner ou d'adapter de tels outils, ce qui suppose une bonne connaissance et surtout une véritable adhésion du formateur à l'approche pédagogique proposée par les concepteurs du produit.

#### 9.1.2 Des produits « modulable »

Ce sont des supports plus courts, moins ambitieux, qui peuvent faire l'objet d'un usage plus ponctuel. De plus en plus nombreuses, ces ressources du marché laissent le formateur libre de son approche générale. En revanche, cela suppose un travail d'intégration qui passe le plus souvent par la création des scénarios d'intégration<sup>125</sup> de ces ressources ponctuelles dans une stratégie générale. Il peut s'agir d'une batterie d'exercices de grammaire, de ressources textuelles, d'atlas...

Voici quatre étapes pour créer un scénario d'intégration des ressources ponctuelles dans une stratégie générale :

- Analyse fine en termes d'objectifs et de sous-objectifs de l'organisation interne de l'outil ;
- Analyse de la nature des exercices : quantité, durée, niveau de langue, difficulté, présentation des notions, type d'analyse de réponses proposées, logique globale ;

---

<sup>124</sup> Paugam B., *Le nouveau rôle des acteurs de la formation*, in *Guide du multimédia en formation*, Paris, Retz, 1999.

<sup>125</sup> Thiercin S., du CLPS, «*Rencontres du multimédia* », Rennes, 1999.



- Segmentation des outils pour leur intégration dans la progression pédagogique du référentiel ;
- Elaboration d'une structure englobant les ressources à intégrer.

## **9.2 L'ouverture**

### **9.2.1 Des produits « fermés »**

Il s'agit d'apprendre, selon le plan I.P.T<sup>126</sup> en France, à remplir un chèque, à utiliser une frise historique, à réviser une règle de calcul ou de grammaire... Généralement bien accueillie par les apprenants, malgré l'aspect souvent sommaire des écrans proposés, cette génération d'outils n'a pas bénéficié de la même indulgence de certains des logiciels, et surtout l'impossibilité d'accéder aux contenus, aux données pédagogiques, ont provoqué un rejet assez viscéral de la part des enseignants, qui confusément se sentaient rejetés et remis en cause par ces ordinateurs tant appréciés des apprenants séduits plus par la nouveauté que par la qualité des situations proposées. Ce type de produit correspond aux exercices et tutoriels vus précédemment. On assiste actuellement à l'éclosion équivalente sur le Web de quantités de sharewares<sup>127</sup>.

### **9.2.2 Des produits ouverts, mais vides**

L'expérience aidant, l'offre de logiciels a évolué à l'inspiration des éditeurs, des chercheurs et des « branches » de la micro. Les langages et systèmes auteurs, qui sont le plus souvent des générateurs de QCM, apparaissent. Le succès de cette nouvelle génération de logiciels est pour le moins mitigé. C'est, en fait, un contre-sens, car au lieu de faciliter le travail des formateurs, ces outils proposent d'en augmenter considérablement la charge : la conception de ressources de formation prend – par le degré de formalisation et de précision qu'il implique – un temps considérable. Le résultat de cette génération d'outils ne s'est pas fait attendre : un rejet, ou plus précisément, une mise au placard.

### **9.2.3 Des produits ouverts et « pleins »**

Fort de cette douloureuse et coûteuse expérience, les éditeurs les plus innovants, associés à des équipes de recherche, ont élaboré une stratégie de marketing pédagogique pour tenter de séduire les formateurs réticents. Il s'agissait en fait d'offrir des logiciels pédagogiques capables de fournir des corpus de données pédagogiques « clef en main », immédiatement utilisables par les apprenants, mais en fournissant également l'outil permettant de modifier, d'adapter les données existantes,

---

<sup>126</sup> Informatique Pour Tous, 1985.

<sup>127</sup> Logiciels « partagés » mis gratuitement, ou pour une faible contribution volontaire, à la disposition des utilisateurs.

voire le cas échéant, de créer une application totalement originale. C'est le cas de produits comme Arbracas du service EAD du CNAM.

Dans les faits, peu de « mordus » sont véritablement partant pour s'impliquer dans ce processus exigeant. En revanche, tous les utilisateurs peuvent caresser le projet de s'y mettre « le jour où ils en auront le temps »... L'appropriation devient possible, même si la création reste virtuelle pour la grande majorité des formateurs.

## 10. LES SITUATIONS PEDAGOGIQUES

Les ressources multimédias interactives rendent possible la mise en œuvre de projets pédagogiques diversifiés, qui peuvent concernés les enseignants, les apprenants, individuellement ou collectivement. Ces ressources sont rarement autosuffisantes. Elles s'inscrivent donc dans des dispositifs de formation divers dont il faut généralement distinguer deux variables essentielles.

### **Présence / distance et individuel / collectif**

On associe la plupart du temps les TIC au caractère individualisé d'une situation de formation. Le vieux tableau noir peut devenir « tableau électronique », ce qui permet à l'enseignant ou le formateur de présenter sans trop de contraintes matérielles (salle de formation semi-obscur) un exposé à l'aide d'un logiciel de présentation comme Powerpoint qui permet de faire défiler de manière linéaire l'équivalent numérique des diapositives. Plus sophistiqués, les dispositifs de XAO<sup>128</sup> facilitent la présentation de simulations plus ou moins complexes et surtout des situations physiquement dangereuses.

Dans le prolongement des questions légitimes du chapitre conclusif de l'ouvrage de P. Carré, A. Moisan et D. Poisson<sup>129</sup>, sur les défis de l'autoformation, on peut constater, on peut notamment s'interroger sur la notion de « formation ouverte », dont le caractère « flou » n'a pas échappé à nos auteurs ! En effet, quel est l'avenir du caractère « ouvert »<sup>130</sup>, au sens d'hybride, de mélange de formation individuelle et collective, de présentiel et de distance ? S'agit-il d'une simple phase transitoire, tant du point technique que psychologique, pour rassurer les plus inquiets, les plus réticent avant d'atteindre une situation aboutie de formation totalement individualisée, dont la localisation sera simplement déterminée par son enjeu et son statut (domicile pour l'évolution personnelle, lieu de travail pour l'adaptation au poste de travail...) ? Ou cette ouverture deviendra-t-elle le point d'équilibre souhaitable / souhaité par les différents acteurs de la formation pour son efficacité technique et épanouissement personnel et collectif ?

---

<sup>128</sup> Matériel de démonstration et de simulation des phénomènes physiques.

<sup>129</sup> Carré P., Moisan A. et Poisson D., *L'autoformation*, Paris, PUF, 1997.

<sup>130</sup> Voir Chapitre « 3.5.1. L'enseignement ouvert, les formations ouvertes », p. 140, in *L'autoformation*, Paris, PUF, 1997.

## Conclusion

En effet, quel est l'avenir du caractère « ouvert »<sup>131</sup>, au sens d'hybride, de mélange de formation individuelle et collective, de présentiel et de distance ? S'agit-il d'une équipe simple phase transitoire, tant au point technique que psychologique, pour rassurer les plus inquiets, les plus réticents avant d'atteindre une situation aboutie de formation totalement individualisée, dont la localisation sera simplement déterminée par son enjeu et son statut (domicile pour l'évolution personnelle, lieu de travail pour l'adaptation au poste de travail...) ? Ou cette ouverture deviendra-t-elle le point d'équilibre souhaitable / souhaité par les différents acteurs de la formation pour son efficacité technique et épanouissement personnel et collectif ?

---

<sup>131</sup> Voir chapitre « 3.5.1. L'enseignement ouvert, les formations ouvertes », in L'autoformation, Paris, PUF, 1997, p. 140.

# Intégration de l'outil multimédia

## INTRODUCTION

Le recours à la technologie pour l'apprentissage des langues s'assimile parfois à la quête d'une réconciliation entre des extrêmes que seule la science-fiction semble sérieusement envisager. Comment apprendre à penser avec des machines qui ne pensent pas ? Cette question de Monique Linard<sup>132</sup> placée en exergue illustre, sur ce point, la nécessité de replacer le concept de didacticiel multimédia dans le contexte plus large des nouvelles technologies.

### 1. VARIETE DES APPLICATIONS PEDAGOGIQUES DES NTIC

Quelles sont les grandes orientations en matières d'utilisation du multimédia pour l'apprentissage des langues ?

Quels outils informatiques existent pour le développement des savoir-faire traditionnels ?

#### 1.1 Principales orientations de la recherche en informatique pédagogique

Si l'on excepte les produits commerciaux dont le trait principal semble être l'utilisation d'un concept informatique à la mode<sup>133</sup>, la majorité des applications pédagogiques de l'informatique découle plus ou moins directement de la recherche. Le caractère élaboré ou non de chacune dépend de la richesse des horizons ouverts par telle ou telle voie ainsi que de la qualité de la réflexion qui fonde son utilisation pour l'apprentissage des langues.

De manière globale, on peut distinguer deux grands axes de recherche, dont chacun ouvre la voie à des ramifications spécifiques, l'axe linguistique et l'axe didactique.

##### 1.1.1 Axe linguistique

L'axe linguistique correspond au prolongement des travaux visant à utiliser l'ordinateur pour développer ou évaluer la compétence linguistique de l'apprenant (correction des énoncés). L'orientation en est principalement un suivi plus élaboré, prenant en compte des segments de réponse de plus en plus longs et moins guidés (réponses ouvertes), d'une part, et la mise en évidence des sources d'erreur de chaque apprenant, d'autre part. Cette réflexion débouche surtout sur la production de didacticiels de type « exerciceur ».

Notons que ce type de recherche ne semble plus dominer, ce que masque parfois encore le nombre impressionnant d'applications qui relèvent de cette approche mais

---

<sup>132</sup> Linard M., *Des Machines et des Hommes – Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, L'Harmattan, 1996.

<sup>133</sup> Tel fut le cas, à des époques différentes de l'utilisation commerciale de termes tels que « interactif », « hypertexte », « multimédia » et bien d'autres...

dont peu proposent des avancées significatives. Du fait des problèmes posés, en particulier, par l'analyse des réponses aux questions ouvertes, cette réflexion tend à se rapprocher d'autres orientations (l'intelligence artificielle<sup>134</sup> et les systèmes-experts, notamment).

Un développement plus significatif semble être offert par les laboratoires de langues multimédia qui autorisent l'enregistrement et la restitution, combinée à différentes formes d'algorithmes spécifiques (accent tonique, intonation, rythme), de la production orale de l'apprenant. L'évaluation de cette production reste encore purement formelle et ne peut en aucun cas prendre en compte la dimension sémantique de la langue. La recherche fondamentale dans le domaine de la reconnaissance de la parole (aussi appelée, de manière moins ambiguë, compréhension automatique des langues) offre à ces laboratoires d'intéressantes perspectives.

### **1.1.2 Axe didactique**

Nous regroupons sous cette appellation les différentes recherches s'attachant principalement à respecter une approche centrée sur l'apprenant. C'est dans ce domaine que les nouvelles technologies ont suscité les vocations les plus nombreuses.

#### **1.1.2.1 CALN<sup>135</sup> et la reconnaissance de la parole**

Une première orientation à évoquer concerne la compréhension automatique des langues naturelles, directement issue des travaux sur l'Intelligence Artificielle. L'objectif avoué est, dans un premier temps, de permettre à l'ordinateur de « comprendre » le langage dans toute l'étendue de sa complexité sémantique (reconnaissance de la parole) afin, dans un second temps, d'entrevoir la possibilité d'un dialogue authentique entre l'utilisateur et la machine.

Il s'agit là d'une perspective intéressante pour l'apprentissage des langues dans l'optique « communicatives » qui prévaut. La mise au point d'environnements d'apprentissage fondés sur ce concept permettrait de dépasser les limites de la compétence linguistique et de renforcer le rôle de l'ordinateur en matière de développement de la compétence communicative.

---

<sup>134</sup> Intelligence artificielle (I.A) : programmes informatiques visant à reproduire le comportement humain en cherchant à faire « apprendre » à la machine le comportement de son utilisateur.

<sup>135</sup> Concevoir un cadre théorique rendant compte des différents niveaux de bonne formation et de représentation d'une phrase, en particulier les niveaux lexical, syntaxique, sémantique, conceptuel, contextuel et pragmatique ;

Formaliser dans ce cadre théorique une grammaire noyau du français (GNF) couvrant les constructions fondamentales de cette langue.

Le concept de « reconnaissance de la parole » correspond à la capacité de la machine à reconnaître le langage. Si l'un des objectifs peut être la compréhension du langage naturel, en termes sémantiques, une voie plus réaliste, en un premier temps, consiste à s'intéresser aux formes et à faire correspondre formes orales et graphiques des signes linguistiques.

La recherche s'oriente selon plusieurs directions : oraliser un texte écrit (lecture), apporter la forme écrite d'un document sonore (dictée), comparer deux productions orales (modèle/apprenant).

La première voie implique le plus souvent le recours à la synthèse de la parole, et se heurte aux difficultés de reproduire l'authenticité de l'expression. Si la phonie peut être maintenant reproduite, les choses se compliquent dès lors que l'on aborde les problèmes d'accentuation et d'intonation pour lesquels les modèles exhaustifs manquent encore.

Les applications commerciales de la dictée paraissant plus nombreuses, une large part de la recherche se consacre à la mise au point de logiciels capables de retranscrire correctement les informations sonores. Là encore, les écueils sont nombreux du fait de la nécessité de prendre en compte vitesse d'élocution, accents et prononciations différentes. Les applications proposées ont encore bien des progrès à faire dans le domaine de la fiabilité et de la vitesse de traitement, en particulier.

La comparaison de productions orales débouche plus spécifiquement sur la conception de laboratoires de langue informatisés, capable d'offrir une aide significative à l'amélioration de la production orale. Les problèmes dans le domaine se concentrent autour du type de correction à apporter aux différentes composantes de la production orale (phonétique, accentuation, intonation et rythme). La visualisation des productions permises par l'ordinateur se double de la difficulté à comparer modèle et apprenants (voix et vitesses d'élocution différentes) et des marges « d'erreur » acceptables pour une production authentique.

### **1.1.2.2 Hypertexte et hypermédia : l'explosion**

La voie ouverte par l'hypernavigation<sup>136</sup> semble, par contre, recueillir un nombre plus grand de suffrages et de déboucher sur des applications qui fondent la majeure partie des didacticiels. L'objectif commun est de placer l'apprenant au centre de l'apprentissage en favorisant l'individualisation des rythmes et des contenus.

### **1.1.2.3 Systèmes ouverts**

Cette tendance correspond à la volonté d'offrir aux enseignants la possibilité de modifier le contenu (linguistique et / ou pédagogique) des didacticiels, voire de réaliser de A à Z leurs propres didacticiels multimédias. L'idée est de personnaliser

---

<sup>136</sup> Navigation individualisée au sein d'un hypertexte ou hypermédia, grâce à des liens activables au gré de l'apprenant et selon ses besoins spécifiques.

les outils afin de les adapter au mieux aux caractéristiques particulières du public cible (objectifs pédagogiques, niveau de langue, profils cognitifs).

Il s'agit ici de distinguer entre « générateurs d'exercices », « langages-auteurs », dont la fonction et l'ergonomie<sup>137</sup> diffèrent de manière très significative.

Les générateurs d'exercices – aussi appelés « exercices » - sont des programmes permettant, à partir d'un texte choisi par l'enseignant, de générer plus ou moins automatiquement des exercices simples issus de la typologie traditionnelle en matière d'apprentissage des langues : QCM, textes à trous, appariements, puzzles...

Un langage-auteur est un langage de programmation spécialisé pour l'apprentissage des langues. Il comporte, *en plus d'un jeu d'instructions d'un langage non spécialisé, un jeu d'instructions spécialisées (gestion de l'écran graphique, analyse des réponses...)*<sup>138</sup>. Ces langages-auteurs présentent souvent l'inconvénient d'être trop simples ou, à l'inverse, trop complexes (tout dépend du nombre d'instructions spécialisées qu'ils proposent) et ne reconnaissent pas un réel succès auprès des enseignants, peu formés, dans leur ensemble, à la logique de la programmation informatique.

Beaucoup plus utiles sont les systèmes-auteurs, véritables environnements de création qui ne devraient idéalement requérir de l'enseignant aucun apprentissage de la programmation informatique. D. Don les définit comme *des ensembles d'outils logiciels qui permettent à un auteur de créer ou de modifier un didacticiel*. Il s'agit d'une voie encore trop peu utilisée par les enseignants eu égard à la richesse pédagogique et à la créativité de certains.

#### **1.1.2.4 Utilisation de techniques associées à l'ordinateur**

Cette rubrique regroupe les travaux portant moins sur le développement de nouveaux logiciels que sur le détournement à des fins pédagogiques de moyens techniques existants. Ceux-ci peuvent être matériels ou logiciels.

Sur le plan matériel, la notion de réseau, c'est-à-dire, de partage de ressources informatiques communes, est certainement celle qui marque le plus notre époque, ne serait-ce que par l'omniprésence de plus en plus marquée de l'Internet. Véritable banque de matériau linguistique à l'échelon mondial, Internet attire un nombre croissant d'adeptes et les expériences pédagogiques centrées autour de son utilisation se sont multipliées, avec un inégal succès.

---

<sup>137</sup> Science de l'adaptation des outils à l'homme et aux conditions de travail.

<sup>138</sup> Don D., *Dictionnaire de l'E.A.O.*, Paris, Ophrys, 1988.



Une autre source d'enrichissement pédagogique liée au réseau est le recours au courriel (courrier électronique, ou « e-mail »), qui facilite l'intercommunication entre des partenaires d'horizons différents.

Sur le plan logiciel, un certain nombre d'expériences sont menées à partir de logiciels dits « génériques », détournés de leur fonction première à des fins pédagogiques : traitements de texte, gestionnaires de bases de données, dictionnaires et correcteurs orthographiques et syntaxiques...

Dans tous les cas, la qualité des expériences reste étroitement liée à celle de la réflexion pédagogique qui précède leur intégration au sein des formations.

## 1.2 Typologie des utilisations pédagogiques de l'ordinateur

Les didacticiels ne représentent que l'une des facettes de l'informatique pédagogique. Leur organisation interne, ainsi que leur recours aux différents aspects de la technologie détermine la richesse de l'espace d'apprentissage virtuel offert par l'environnement informatique. Pour chaque savoir-faire, la technologie moderne apporte des fonctions originales représentées dans le tableau suivant :

|   |  |
|---|--|
| <p><b><u>Production orale</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Fonction « enregistrer ».</i></li> <li>• <i>Représentation graphique de la parole.</i></li> <li>• <i>Reconnaissance de la parole.</i></li> <li>• <i>Synthèse de la parole.</i></li> </ul> | <p><b><u>Compréhension orale</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sous-titrage.</i></li> <li>• <i>Segmentation du son.</i></li> <li>• <i>Transcription automatique de la parole.</i></li> </ul>   |
| <p><b><u>Compréhension écrite</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Glossaire.</i></li> <li>• <i>Synthèse de la parole.</i></li> <li>• <i>Hypertextes.</i></li> </ul>   | <p><b><u>Production écrite</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>dictionnaires « on-line ».</i></li> <li>• <i>correcteurs orthographiques.</i></li> <li>• <i>Aides grammaticales.</i></li> <li>• <i>Outils d'aide à la production.</i></li> <li>• <i>assistants</i></li> </ul> |

Tableau 1. Les quatre savoir-faire en langue et l'offre technologique<sup>139</sup>

En suivant le tableau, on constate que le multimédia apporte un grand nombre de réponses aux contraintes qui jalonnaient jusqu'alors le champ ouvert à l'informatique pédagogique : non seulement l'ordinateur est désormais oralisé, mais, contrairement à la bande magnétique, il permet un accès direct et instantané aux segments de son

<sup>139</sup> D'après la classification opérée par Mathias Schulze lors de la Seconde Conférence sur l'apprentissage des langues organisée par le Conseil Européen pour les langues, Jyväskylä, Finlande, Juillet 1999.

désirés. De la même manière, la combinaison du graphisme, du son et du texte autorise une approche de l'oral inédite, en offrant à l'apprenant et à l'enseignant une visualisation des différentes composantes de l'oral qu'aucun support n'était encore parvenu à proposer.

Ce qui est en jeu, toutefois, n'est jamais la correction de la production de l'apprenant, mais l'aide au repérage de l'erreur : les acteurs humains (enseignant et apprenant) restent toujours au centre du processus médiatisé – et non intégralement pris en charge – par la technologie.

## **2. LES DIFFERENTS NIVEAUX DE L'INTEGRATION**

- Comment adapter les outils aux conditions particulières d'une formation ?
- Existe-t-il une méthodologie permettant d'éviter les erreurs en matière d'utilisation de l'outil multimédia ?

Individualisation et intégration vont de pair : le mode d'utilisation de l'outil multimédia et la nature des activités proposées se définissent en fonction du public visé et des objectifs institutionnels. La diversité des individualités constituant les équipes pédagogiques représente également une donnée supplémentaire dont il convient de tenir compte dans l'introduction de l'informatique au sein d'une formation. Il en résulte la nécessité d'une introduction à la fois progressive et différenciée des TIC.

Il semble, en effet, impossible d'envisager cette intégration sur un seul plan : l'adaptation d'une informatique pédagogique aux besoins subjectifs (exprimés par les apprenants) et objectifs (révélés par l'analyse des besoins) demande que l'on pense successivement et complémentaiement en termes d'institution, de concept de formation, de structure pédagogique des didacticiels et des modes d'utilisation de l'informatique.

### **2.1 intégration institutionnelle**

#### **2.1.1 L'ordinateur dans le cours de langue**

L'outil multimédia ne saurait, en aucun cas, se substituer au cours traditionnel en présence d'un enseignant. Le fantasme de l'administrateur, gestionnaire, qui voit en l'ordinateur un moyen d'économiser des heures d'enseignement, ne peut que déboucher sur un échec pédagogique. Les observations sur le terrain<sup>140</sup> démontrent l'importance accordée par les apprenants à la présence de l'enseignant. Si l'ordinateur a conquis sa place dans les salles de langue, sa place au sein de la formation globale reste encore à préciser.

---

<sup>140</sup> Annot E., et Bertin J.-C., « *l'intégration des Nouvelles Technologies dans les Formations en Langue de Spécialité* » (cas des langues du transport et de la logistique), Rapport du CIRTAL, Université du Havre, Mai 1997.

Je prendrai comme exemple, le schéma mis en place à l'IUP du Havre pour l'enseignement des langues de spécialité.

Initialement, les enseignements de langue se répartissent sur trois heures hebdomadaires de la manière suivante : une heure de traduction, une heure d'étude de textes, une heure de civilisation. Cette organisation, héritée du modèle traditionnel des « langues pour nos spécialistes », révélait, dans le cas étudié, un taux d'absentéisme élevé ainsi qu'un faible degré de motivation.

Une analyse des besoins menée auprès des étudiants et du public professionnel cible nous conduit à expérimenter une nouvelle formule, qui respectait l'enveloppe horaire globale tout en réorganisant les enseignements de la manière suivante : une heure « d'Acquisition de la Langue » (amélioration de la compétence linguistique générale et découverte de la langue de spécialité<sup>141</sup>), complétée par une heure de « Communication Orale Professionnelle » (pratique de la langue de spécialité) et une heure de civilisation (sensibilisation à la culture de la langue cible).

Dans ce nouveau cadre, seul le cours d'Acquisition de la Langue se déroule en salle multimédia selon un strict principe d'individualisation des apprentissages. Ce seul principe serait toutefois contraire à la nature du langage s'il n'avait pour pendant le cours de Communication Orale, dont la fonction est de mettre en pratique, en situation de groupe, les éléments de langue travaillés individuellement avec l'ordinateur.

## **2.2 centre de ressources et centres de langues**

La réponse favorable des apprenants à un tel schéma pose la question de l'existence d'un centre de ressources dont l'une des fonctions serait précisément d'offrir aux apprenants une gamme de documents et d'activités qui apporteraient un contrepoint utile aux cours traditionnels et aux besoins de formation individuels.

Le succès du concept de centre de ressources dans un nombre croissant d'institutions donne lieu à une gamme large d'expérimentations, allant de la simple consultation de documents de référence à l'intégration de bases documentaires multimédias et de didacticiels de révision/approfondissement des connaissances.

Aucune norme ne se dégage encore des expériences en cours : contenus, accès en mode présentiel ou en libre service, simple logithèque ou centre de développement d'applications multimédias spécifiques, liaison avec un laboratoire de recherche en ingénierie didactique, sont autant de possibilités qui dépendent essentiellement du contexte local (institution / équipe pédagogique / public apprenant). L'intérêt majeur

---

<sup>141</sup> Révisions grammaticales et didacticiels de langue de spécialité axés sur les quatre savoir-faire principaux. Ces didacticiels, qui incluent des séquences de travail sur la production orale grâce à un module « laboratoire de langue », sont tous préparés spécifiquement par l'enseignant grâce à un système-auteur adapté.

du centre de ressources est la souplesse d'une structure qui doit permettre d'offrir aux apprenants des réponses aux questions et interrogations soulevées.

Pour être efficace, un tel centre de ressources intégrant une salle de travail et de consultation de documents multimédias doit offrir une souplesse structurelle autorisant la variété des modes d'utilisation. Cela implique une réflexion tant sur le plan de sa structure interne (tuteurs pédagogiques, présence des enseignants, personnel de maintenance, ressources matérielles, logicielles et humaines pour le développement de didacticiels multimédias...) que sur le plan de sa liaison avec un éventuel centre de langue, dont la fonction plus large est de centraliser et de gérer les différents besoins d'enseignement, pour rentabiliser les investissements humains et matériels nécessaires au développement d'une stratégie éducative intégrant les TIC.

### 3. INTEGRATION LOGICIELLE : individualiser les didacticiels

Les grandes orientations de la didactique des langues ainsi que les études portant sur l'impact des nouvelles technologies sur l'apprentissage<sup>142</sup> pointent dans la même direction : l'adaptation des rythmes, contenus et matériaux au profil spécifique des apprenants.

Dans le cas d'utilisation de logiciels ouverts et, dans une plus large mesure encore, lors du recours à des systèmes-auteurs pour créer ses propres didacticiels, l'intégration de l'outil multimédia peut passer par la déclinaison d'un contenu pédagogique ou linguistique en différentes versions d'un même didacticiel, chacune adaptée à un groupe particulier (style cognitif, niveau de compétence linguistique,...).

La somme des leçons contenues dans un ensemble logiciel définit une base de connaissances, assimilable à un programme de formation.

Le premier plan sur lequel faire porter la différenciation entre les types d'apprentissage se rapporte aux modes d'accès à cette base de connaissances. Selon le degré de liberté ou de guidage offert au sein de chaque didacticiel, nous adapterons le travail proposé à la demande des différents types d'apprenants<sup>143</sup>. Ce premier point touche à la structure interne des didacticiels dont il convient de dire quelques mots.

#### 3.1 Structure des didacticiels

La structure profonde d'un scénario pédagogique résulte de la combinaison de trois axes principaux :

- **L'axe didactique** : correspond à l'organisation séquentielle des écrans et reflète la démarche didactique de l'enseignant / auteur. Il s'agit du fil

---

<sup>142</sup> Zähler C., *second language acquisition and the computer : variation in second language acquisition*, Recall, 1995.

<sup>143</sup> Bertin H., *Conception de leçons multimédia : liberté ou guidage ?*, Rennes, publié dans A.sp., N° 19-22, 1998.

conducteur de la leçon qui servira de guide et de repère pour l'apprenant. Celui-ci navigue en général à sa guise le long de cet axe didactique par l'intermédiaire d'un contrôleur semblable à celui d'un lecteur de CD ou d'un magnétoscope, assisté parfois du plan de la leçon affichée dans une partie de l'écran<sup>144</sup>.

- **L'axe heuristique** : correspond à l'individualisation des rythmes et des contenus. Il se traduit par l'utilisation de liens hypermédias intégrés dans les différentes pages-écrans. Les sources de ces liens peuvent être variées : boutons (zones graphiques interactives), textes ou segments de textes, images ou zones spécifiques d'images, les cibles de ces liens seront elles-mêmes diverses : textes, images, séquences vidéos, activités didactiques, autre leçon, logiciels externes...
- **L'axe référentiel** : correspond aux outils complémentaires éventuellement intégrés dans l'espace d'apprentissage virtuel constitué par l'écran de l'ordinateur : base grammaticale, dictionnaires et encyclopédies, aides et documents de référence divers. Il est souhaitable, dans le cas où de tels outils soient prévus, qu'ils restent à tout moment disponibles pour l'apprenant (par l'intermédiaire d'un jeu d'icônes affiché en permanence dans une partie réservée de l'écran, par exemple).

### 3.2 Adapter la structure des didacticiels aux apprenants

En jouant sur ces trois axes, on dispose d'un large éventail de possibilités pour adapter les matériaux pédagogiques à des groupes d'apprenants différents.

**L'axe didactique** : il suggère la présence de l'enseignant, dont les études montrent à quel point elle est sécurisante. En particulier pour les apprenants dont la maîtrise de la langue est réduite. En renforçant la linéarité des scénarii, l'auteur des didacticiels apportera à ces étudiants un cadre psychologique réconfortant, quel que soit le mode de travail retenu (présentiel ou non).

Deux remarques s'imposent en ce qui concerne ce premier axe :

- Rédiger un scénario pédagogique construit principalement autour de cet axe didactique est une tâche relativement aisée pour l'enseignant novice dans le domaine de la création multimédia, car proche des techniques de cours auxquelles il a généralement été formé. Il s'agit ici d'une activité d'enseignement, au sens propre du terme. Du fait de la linéarité des séquences, le cheminement de l'apprenant est relativement prévisible : la conception du métalangage des didacticiels n'en est que plus naturelle.

---

<sup>144</sup> Cette dernière fonction est particulièrement souhaitable, pour des questions de repérage et d'organisation de l'apprentissage.

- Des scénarii pédagogiques essentiellement linéaires nous ramèneraient cependant vers un Enseignement Programmé dont l'histoire a montré les limites. L'axe didactique ne devrait être réservé, par conséquent, qu'au simple guidage pédagogique de l'apprenant.

**L'axe heuristique** : c'est à travers la richesse des liens hypermédias prévus dans chaque écran, apporte au didacticiel cette part de liberté qui confère toute son originalité au support pédagogique. En réduisant le poids de la linéarité dans l'organisation des informations accessibles dans le didacticiel, cette structure accorde un plus large part à l'activité de l'apprenant, à la prise de décision, tout en garantissant une plus grande authenticité des activités proposées (libre choix à des attitudes à adopter face à une situation donnée).

Plusieurs remarques méthodologiques s'imposent également dans ce cas :

- L'impossibilité de prévoir le cheminement effectif de l'apprenant au sein des matériaux impose à l'auteur un effort d'imagination dans l'organisation des liens hypermédias et la rédaction du métalangage.
- Pour cette même raison, il devient difficile de s'assurer que tous les apprenants auront effectivement parcouru, dans un sens quelconque, l'intégralité des informations jugées essentielles par l'enseignant. Le problème touche ici à l'organisation des liens prévus dans le didacticiel.
- Enfin, l'axe heuristique pose un problème de navigation au sein de l'information : s'il est aisé de « s'enfoncer » toujours plus loin dans les niveaux d'information hypermédias, il l'est souvent moins de rebrousser chemin vers l'embranchement initial. Il s'agit d'un problème que rencontrent particulièrement les *netsurfeurs*. Pour ce qui nous concerne, cette remarque a un impact tant sur la conception des liens hypermédias que sur le choix initial de l'environnement logiciel d'apprentissage (quelles fonctions de navigation et de repérage offre-t-il ?, par exemple).

**L'axe référentiel** : il semble jouer un rôle intermédiaire entre les deux précédents : les accès aux dictionnaires s'assimilent bien souvent aux questions posées directement à l'enseignant los des cours traditionnels (axe didactique) ; la liberté totale accordée aux apprenants d'utiliser ou non ces outils relève par ailleurs de l'axe heuristique. La richesse d'un environnement d'apprentissage multimédia sera donc fonction du nombre et de l'intérêt pédagogique des outils proposés, ainsi que de leur facilité d'accès par l'apprenant.

#### 4. MODE D'UTILISATION DE L'INFORMATIQUE

Jouer sur les composantes structurelles des matériaux pédagogiques n'est envisageable, répétons-le que dans le cas de logiciels ouverts ou de systèmes-auteurs. La combinaison de ces axes ne correspond, cependant, qu'à une vision de l'informatique centrée sur l'utilisation de didacticiels. Il ne s'agit que de l'une des facettes des TIC. L'arrivée des réseaux informatiques et d'Internet offre de nouveaux horizons pour l'apprentissage des langues, en proposant des accès différents au matériau linguistique.

Pour ne tenir compte que de ces deux options, le choix se résume souvent de la manière suivante : « Didacticiel OU Internet ? Didacticiel ET Internet ? ». Si on ajoute les autres utilisations possibles de l'informatique, la question devient d'une complexité qui n'est, en fait, qu'apparente : pourquoi, en effet, ne pas mettre cette diversité au service des objectifs de l'enseignant ?

Une première perspective serait ainsi de distinguer les tâches dites « pré-communicatives » (relevant d'une approche systémique de la langue) de celles plus ouvertement communicatives<sup>145</sup>. En tenant compte des attentes directement liées au niveau de compétence linguistique des apprenants<sup>146</sup>, les groupes les plus faibles se verraient proposer des tâches pré-communicatives leur permettant d'acquérir aisance et confiance pour des activités de communication orale en groupe, prévues dans un cours du type « Communication Orale » décrit précédemment. Le travail sur didacticiel (en « Acquisition de la Langue » et / ou centre de ressources) trouve dans ce cas toute sa justification.

A l'inverse, les apprenants les plus avancés se verraient proposer en priorité des tâches plus explicitement communicatives : recherche de documents ou échanges, jeux de rôles ou simulation sur Internet entre groupes d'apprenants de différentes régions.

Une deuxième perspective part de l'hypothèse qu'une telle organisation est de nature dynamique et exclut toute paroi étanche entre les activités et les groupes de niveaux initiaux :

- L'anonymat offert par le masque de l'ordinateur poussera les apprenants les plus faibles à gagner en confiance pour participer plus rapidement à des activités de type communicatif ;

---

<sup>145</sup> Seedhouse P., *Communicative CALL : a contradiction in terms ?*, Recall, n°7, pp. 9-13, 1992

<sup>146</sup> Annoot E., et Bertin J.-C., *L'intégration des Nouvelles Technologies dans les Formations en Langue de Spécialité*, Université du Havre, 30 pp. 1997.

- La pratique de la communication authentique (personnelle ou impersonnelle, par le biais de courriel ou de l'Internet) favorisera, chez les plus avancés, une prise de conscience de la complexité du discours. Face à la difficulté, le travail sur le système linguistique sera perçu positivement comme un besoin naturel pour compenser les carences de la compétence communicative : le recours au didacticiel de langue s'intégrera naturellement au sein de la compétence stratégique nécessaire à tout (inter) locuteur.

## 5. OBJECTIFS PEDAGOGIQUES ET RESSOURCES INFORMATIQUES

Pour illustrer ce propos et à titre d'exemple, on a pris le tableau proposé par Annot Emmanuelle<sup>147</sup> qui regroupe les propositions d'intégration des nouvelles technologies pour les enseignements d'anglais du transport international et de la logistique dans le cadre d'une MST (Maîtrise des Sciences et des Techniques) de l'Université du Havre.

| Objectif | Niveau | Type d'activité/logiciel |
|----------|--------|--------------------------|
|----------|--------|--------------------------|

<sup>147</sup> Annot E., Etudes des phénomènes d'hybridation des situations d'enseignement et d'apprentissage avec des ressources éducatives (didacticiels, vidéos, documents papier). Enquête auprès des étudiants de l'Université du Havre (MST) au sujet de l'apprentissage de l'anglais du transport (25 entretiens semi-directifs) <http://www.univ-lehavre.fr/recherche/cirtai/fich-pdf/ANNOOT.pdf>, Université du Havre, 1997-2001.



|   |  |   |
|---|--|---|
| <p><b>Langue générale</b></p> <p>(Compenser l'hétérogénéité des groupes)</p> <p>(améliorer la compétence linguistique après la prise de conscience des lacunes révélées par les activités de communication authentique)</p> | <p>« faible » et « moyen »</p> <p>« avancé »</p>       | <p>« <i>Brush Up your Grammar</i> » (révisions grammaticales fondées sur les erreurs récurrentes des étudiants)</p>   |
| <p><b>Langue de spécialité</b></p> <p>(Découverte de langue de spécialité)</p> <p>(Développement de la compétence communicative dans la langue de spécialité)</p>   | <p>Tous niveaux</p> <p>« Moyen »</p> <p>« Avancé »</p> | <p>« <i>ATIL</i> » - CD-ROM d'anglais du Transport International et de la Logistique.</p> <p>(Base de connaissances pédagogique par modules et environnement d'apprentissage complet : dictionnaires généraux, de spécialité et personnel...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Module « Learn »</li> </ul> <p>Découverte terminologique et savoir-faire spécifiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Module « Practice » :</li> </ul> <p>Compréhension écrite et orale :</p> <p>Tâches communicatives centrées sur le transfert d'informations.</p> <p>Production écrite.</p> <p>Production orale (laboratoire de langue interactif multimédia)</p> |
| <p><b>Communication Enrichissement</b></p> <p>Pratique authentique de la communication, prise de conscience du niveau individuel de compétence en langue)</p>   | <p>« Avancé »</p>                                      | <p>Simulation de communication par fax sur réseau local.</p> <p>Accès à Internet : recherche de documents authentiques, contacts, jeux de rôle et simulations avec des partenaires étrangers.</p>   |

Tableau 2. Formation en anglais du transport international et de la logistique (exemple de l'Université du Havre)

## 6. METHODOLOGIE DE L'INTEGRATION

Nous avons jusqu'ici considéré les moyens d'intégrer l'outil multimédia dans les formations en l'adaptant aux besoins de l'institution et des apprenants. Ainsi, un projet d'utilisation de l'ordinateur dans une formation en langues se divise en deux grandes phases :

*La préparation du projet* nécessite de manière impérieuse la constitution d'un projet pédagogique cohérent, qui repose sur une vision linguistique et pédagogique claire, ainsi que sur la définition précise de la place réservée à la technologie au sein d'une formation qui ne se limite pas nécessairement au seul support multimédia. Une réelle réflexion peut déboucher sur une réorganisation des enseignements tels qu'ils existaient antérieurement. En tout état de cause, la composante technologique de ce projet devra être parfaitement comprise et acceptée par l'ensemble des acteurs pédagogiques, y compris ceux qui ne recourent pas directement à la machine pour leurs enseignements.

Cet aspect humain constitue peut-être, à l'heure actuelle tout du moins, une difficulté majeure, car tous les enseignants de langue sont loin de voir en la technologie une solution à leurs problèmes. Parfois perçue comme une frilosité vis-à-vis de l'innovation qu'elle représente, il s'agit plutôt d'une crainte compréhensible devant un outil à l'utilisation et à l'intérêt duquel ils n'ont pas été formés, de la peur de la panne, d'une réticence devant les investissements personnels initiaux : maîtrise du clavier, du système logiciel, des processus de développement de matériaux pédagogiques multimédias.

Si l'on peut considérer que cet état de fait n'est que transitoire, les réponses sont d'ordre divers :

- L'imposition du multimédia dans un enseignement est, en tout état de cause, à rejeter impérieusement, quelle qu'en soit l'origine (institution, direction, collègues...). Contrainte et efficacité vont rarement de pair.
- Une première ébauche de réponse pourrait être l'exemple fourni par des expériences initiales à caractère limité, dont l'intérêt pédagogique attirera l'attention des apprenants, des autres collègues et des responsables. Une expérience concluante présente de fortes chances de déboucher sur une intégration progressive au sein d'un nombre croissant d'enseignements.
- La coopération et la confrontation entre des « générations »<sup>148</sup> différentes permettront de dédramatiser, de démythifier un ordinateur qui souffre encore beaucoup du « syndrome Michel Chevalet<sup>149</sup> » : la présentation théâtrale d'un

---

<sup>148</sup> Nous n'entendons pas ici les classes d'âge mais l'approche psychologique de la technologie.

<sup>149</sup> Du nom de ce présentateur d'une chaîne de télévision, spécialisé dans la vulgarisation des sciences et technique.

mode technologique censé apporter un remède magique aux maux de notre société.

- Cette démythification se verra renforcer par la mise à disposition des enseignants (dans la salle des enseignants, par exemple) d'un ordinateur dont la seule présence constitue une tentation d'utilisation. Les expériences menées en ce sens semblent concluantes<sup>150</sup>.
- Enfin, la solution réside surtout dans une formation des enseignants appropriée. Une telle formation fera clairement ressortir le fait que l'outil multimédia démultiplie les capacités du didacticien et lui assure un retour immédiat de son travail, grâce, par exemple, aux fonctions de suivi des systèmes pédagogiques modernes.

Les recherches budgétaires (recherche des financements, demandes de postes d'enseignants, tuteurs et personnels techniques...) apparaissent, à l'expérience, comme une fonction directe de la cohérence et de la qualité du projet pédagogique global dans ses aspects didactiques, matériels et humains. La demande de financement sera d'autant plus convaincante qu'elle s'appuiera sur une présentation de la technologie comme un moyen raisonné et accepté d'atteindre un objectif identifiable et non comme un préalable au projet.

*La mise en place du projet pédagogique* implique, en un premier temps, des décisions d'équipement matériel et logiciel : il est bon à ce stade de prévoir une approche intégrative de l'ordinateur alliant l'utilisation de didacticiels (du commerce ou créés sur place) à des accès à Internet en nombre suffisant (pour enseignants et apprenants : recherche de documents authentiques, pratique de la communication). Ceci entraîne la conception de salles de travail à l'ergonomie étudiée<sup>151</sup>.

Une telle organisation débouche sur une structure duale : centre de création pédagogique regroupant tous les outils d'accès aux sources documentaires, de numérisation de ces sources, de fabrication des matériaux pédagogiques, d'une part, centre de ressources offrant aux apprenants un accès diversifié (présentiel ou libre accès) aux outils, matériaux et ressources multi-supports requis pour le projet pédagogique.

Pour un fonctionnement optimal de cette structure, il convient de prévoir également l'encadrement technique et pédagogique approprié : assistance de techniciens pour la numérisation des documents textuels, vidéos ou sonores, maintenance matérielle et logicielle, tutorat pédagogique. Seront aussi prévus dans les

---

<sup>150</sup> Cette initiation progressive sera logiquement suivie d'un projet d'équipement plus global au niveau de l'établissement.

<sup>151</sup> Ginet, A., *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*, Paris, Nathan, 1997.

budgets de fonctionnement les temps de conception et de développement des matériaux multimédias par les enseignants.

Un autre point technique mérite d'être souligné : le développement du support numérique au détriment de l'analogie crée une situation nouvelle dont la portée est loin d'être négligeable : nos références habituelles à des supports différents (papier, support magnétique audio ou vidéo, diapositives) deviennent obsolètes du fait du passage de l'ensemble de ces données sous le seul format numérique. Il existe un saut qualitatif entre l'audiovisuel et l'informatique qui pose le problème de la compétence des techniciens, formés jusqu'à présent à l'une ou l'autre de ces disciplines.

Il en résulte, dans la majorité des institutions, une inadaptation des équipements existants aux nouveaux besoins générés par le multimédia pédagogique, en particulier, et une difficulté des personnels techniques à répondre aux attentes des enseignants. La formation technique de ces personnels devrait donc intégrer cette nouvelle dimension requise par le multimédia. Trop souvent, les enseignants eux-mêmes sont encore impliqués plus que de raison dans des choix techniques qu'ils ne sauraient totalement maîtriser.

L'engouement, parfois soudain et excessif, pour les nouvelles technologies doit être menacé par la combinaison d'approches théoriques imaginatives, voire utopiques, et d'un travail de terrain réaliste. Ces lignes tentent de participer à une telle démarche et d'initier des pistes originales d'expérimentation pour lesquelles de nouvelles coopérations seront nécessaires. Ces pistes incluent, entre autres, la validation des hypothèses formulées à propos de la combinaison de différents modes d'utilisation des technologies, du rôle de l'enseignant au sein de cette nouvelle relation pédagogique, des modifications rendues nécessaires en matière de formation des personnels concernés, ainsi que de la définition d'une politique d'investissement locale et nationale prenant en compte les réflexions issues de ces recherches.

## 7. CHOISIR DES DIDACTICIELS : l'évaluation de la qualité

- Comment choisir les bons logiciels éducatifs ?
- Quels critères retenir pour évaluer les logiciels ?
- Comment définir la qualité en matière de logiciels éducatifs ?
- Quels types de didacticiels trouve-t-on sur le marché ?
- Comment organiser une démarche d'évaluation ?
- Comment représenter la situation d'apprentissage assisté par ordinateur ?
- L'utilisation / la création de matériaux multimédia demande-t-elle beaucoup de temps ?
- Comment évaluer les innovations technologiques ?

Choisir un outil de formation, puis les matériaux pédagogiques qui lui seront associés, est une tâche difficile tant les composantes de l'évaluation préliminaire sont variées. Le but des lignes qui suivent est de fournir des éléments de méthodologie pour une évaluation des multimédias de langue qui serve de fondement aux choix des enseignants.

Toute évaluation correspond au questionnement particulier d'une personne, ou d'un groupe de personnes, relatif à un phénomène spécifique. Sa pertinence et son utilité dépendent étroitement des questions qui l'initient : pourquoi évaluer ? Qui évalue ? Quand doit-on évaluer ? Quoi évaluer ? Comment évaluer ?... autant de questions à préciser.

### 7.1 L'évaluation

*L'évaluation est un processus qui vise à déterminer le mérite, c'est-à-dire la valeur intrinsèque d'un objet, ou la valeur en contexte, c'est-à-dire ses qualités extrinsèques dans un contexte particulier. [Scriven dans Demaizière et Dubuisson 1992]<sup>152</sup>*

Cette première distinction entre qualités intrinsèques et extrinsèques d'un produit se complète de la nécessité de relier toute procédure d'évaluation à l'objectif qui la sous-tend :

*L'objectif de l'évaluation est de prendre une décision [...]. Ce n'est donc pas, contrairement à une certaine croyance et à une certaine pratique, de « porter un jugement ». Une différence fondamentale sépare l'évaluation du jugement :*

---

<sup>152</sup> Demaizière F., et Dubuisson C., *De l'E.A.O. aux NTF – Utiliser l'ordinateur pour la formation*, Paris, Coll. AEM, Ophrys, 1992.

*l'évaluation est nécessairement orientée vers une prise de décision qu'elle est sensée fonder : le jugement ne suppose pas qu'une décision soit prise.* [Postic et De Keteke dans Demaizière et Dubuisson 1992]

La nécessité d'une évaluation appropriée en matière de décision d'achat ou de conception de matériaux multimédias est d'autant plus forte que cette décision fait partie d'un processus plus large d'innovation pédagogique raisonnée : *l'objectif de l'évaluation est de fournir des informations afin de guider les applications ultérieures d'une innovation* [Hiltz 1994]<sup>153</sup>.

Nous ne cherchons pas ici à déterminer des critères de jugement sur la qualité intrinsèque d'un produit de formation : l'objectif est bien de fournir aux enseignants des éléments d'appréciation sur les capacités d'un didacticiel donné à s'intégrer utilement au sein d'une formation.

Notons qu'une fois lancé, le processus d'évaluation prend parfois sa propre autonomie, et l'appréciation attendue sur l'outil peut rejaillir sur des pans entiers de cette formation. Evaluer, c'est comparer, jauger, questionner... et donc, d'une certaine manière, remettre en cause.

A quel type de décision nous référons-nous dans le cas qui nous intéresse ?

Restons toutefois prudents et précisons ce qu'aucune évaluation ne saurait apporter :

- La part du décideur : ne confondons pas les éléments d'appréciation qu'apporte l'évaluation et la prise de décision elle-même, qui est une prise de responsabilité pouvant intégrer d'autres facteurs ;
- La part de l'enseignant : mode d'utilisation dans la salle de classe, modalités d'intégration, créativité... En particulier, l'évaluation ne peut en aucun cas présumer de la volonté réelle des enseignants d'intégrer un produit particulier dans leur cours, avec les remises en cause que ceci implique fréquemment ;
- La part de l'apprenant : le didacticiel, comme le manuel, sont tout aussi virtuels sur le plan de la pédagogie, car ils n'offrent chacun qu'un ensemble de potentialités. L'actualisation de ces potentialités, positives ou négatives, n'apparaît que lorsque se trouvent réunies l'ensemble des composantes de la situation d'apprentissage.

---

<sup>153</sup> Hiltz S. R., *The Virtual Classroom – Learning without limits via computer networks*, New Jersey, Ablex Publishin Corporation, 1994.

## 7.2 Qualité et critères de qualité

### 7.2.1 Qu'entend-on par « qualité » ?

Définir la notion de qualité suppose que l'on définisse tout d'abord la nature des produits observés. En matière de multimédia, le problème est double, du fait du caractère particulier du support : s'agit-il de considérer avant tout le didacticiel comme un produit informatique ou comme un outil de formation ? Dans un cas, l'approche sera technologique, dans l'autre, didactique.

L'approche suivie ici se veut essentiellement didactique. Elle se distingue radicalement de l'affirmation de Henry Hamburger<sup>154</sup> pour qui *un didacticiel est un logiciel et doit par conséquent être évalué selon des normes logicielles*. S'il est possible d'accepter cette vision, dans une certaine limite (le didacticiel ne doit pas « planter » inconsidérément...), il est plus difficile de suivre son auteur lorsqu'il en déduit : *le code doit en être compréhensible car il est possible qu'une autre personne doive procéder à des modifications*. Sans doute trouvons-nous ici la raison pour laquelle tant de grilles d'évaluation placent un accent aussi marqué sur les aspects purement techniques des didacticiels au détriment, parfois, de l'innovation pédagogique.

S'il est vrai que des personnes différentes peuvent intervenir sur le contenu, alors ce contenu doit être organisé de manière parfaitement intelligible pour l'enseignant, en fonction des schémas de pensée auxquels il est habitué, et non pour l'informaticien, dont la logique est autre.

Deux remarques montreront encore l'insuffisance d'une insistance trop marquée sur la technicité :

- a) *Les caractéristiques techniques ne trouvent pas toujours de contrepartie en termes de structure d'apprentissage ;*
- b) *Faire appel au multimédia pour l'apprentissage des langues signifie qu'il faut considérer le multimédia comme partie intégrante du modèle d'apprentissage, et pas uniquement comme un contexte...*<sup>155</sup>

Les caractéristiques techniques seront toujours mises en rapport avec les aspects linguistiques (l'objectif de la formation) et didactiques (les moyens mis en œuvre pour cette formation). La structure de la grille proposée en annexe reflète ce postulat.

En termes de logiciels destinés à la formation en langue, la notion de qualité peut se décliner selon plusieurs modalités :

---

<sup>154</sup> Hamburger H., *Evaluation of L2 systems-learners and theory*, Call, vol. I, 1990.

<sup>155</sup> Raby F., Baille J., *Is there a didactic specificity in multimedia English teaching ?*, Bordeaux, ESSE/2, 1993.

- Qualité pédagogique : intelligibilité des objectifs, respects des niveaux de compétence, flexibilité (adaptation aux variations individuelles), pertinence et enchainements des activités et des séquences pédagogiques, adéquation entre le matériau linguistique du didacticiel et les objectifs de la formation. Cette évaluation est du ressort du didacticien et du linguiste ;
- Qualité de la présentation (ergonomie visuelle) : lisibilité, attrait, clarté des concepts. La forme doit être au service du message (linguistique) et de la fonction (pédagogique).
- Qualité de l'interface-utilisateur (ergonomie fonctionnelle) : facilité d'utilisation, nombre et type de manipulations requises pour chaque opération, clarté des fonctions logicielles. La technique saura se faire oublier au profit de l'apprentissage<sup>156</sup>.

La qualité intrinsèque d'un produit dépend de l'adéquation entre des différents facteurs. Sa qualité extrinsèque dépendra de leur adéquation avec le contexte général dans lequel il sera potentiellement utilisé :

- Quels aspects de la formation seront concernés par le recours à ce didacticiel ? comment l'outil informatique, de manière générale, sera-t-il intégré ?
- Les fondements didactiques et linguistiques du didacticiel sont-ils compatibles avec eux de l'ensemble de la formation ?
- Le didacticiel se prête-t-il aisément au monde d'utilisation prévu (autonomie / autonomie guidée / directivité-présentiel/non présentiel) ?
- Quelles modifications le didacticiel implique-t-il, de la part de l'enseignant, par rapport au cours habituellement proposé (prévoir les résistances éventuelles) ?
- Dans quelle mesure l'(inter)activité inhérente au didacticiel est-elle compatible avec les apprenants cibles ? De nombreuses observations sur le terrain laissent supposer qu'une formation à l'autonomie, fut-elle guidée, ne serait pas totalement inutile.

Une telle approche globale de la qualité pose le problème de savoir s'il existe réellement des « multimédia de qualité » : est-il possible de séparer l'outil de la situation d'apprentissage ? Pour des linguistes, le parallèle est fort avec la notion de « situation de communication » dont les théories de l'énonciation ont démontré la pertinence : dans les deux situations, la connaissance des acteurs est essentielle. Dans les deux cas, également, on peut noter l'existence d'une compétence stratégique

---

<sup>156</sup> En situation d'apprentissage, on peut noter l'irruption de la technologie durant le cours de la langue (pannes, « bogues »,...) est ressentie négativement par des apprenants qui expriment alors un sentiment de « brouillage » des objectifs de la formation [« nous sommes venus faire du français, pas de l'informatique »].



(survival strategies) : dans le domaine qui nous concerne, il s'agit de l'aptitude à adapter à une situation donnée des logiciels jugés intrinsèquement « douteux ». Rappelons-nous toujours que le « meilleur » didacticiel, peut générer de piètres résultats et que la réciproque est tout aussi valable !

### **7.2.2 Critères de qualité**

Il s'agira ici du principe selon lequel la qualité d'un produit de formation dépend, en un premier temps, de deux critères principaux :

- D'une manière subjective, la qualité correspondra au rapport entre l'objectif, le public cible et les caractéristiques intrinsèques du produit. Ce critère est subjectif car il varie d'une situation à l'autre (objectif de la formation), d'un groupe d'apprenants à l'autre, d'un enseignant à l'autre (certains réclament un produit « clés en main », d'autres du « sur mesure ») ;
- D'une manière plus objective, la qualité d'un produit correspondra à la façon dont celui-ci se situe par rapport aux théories linguistiques et didactiques généralement acceptées.

#### **7.2.2.1 Didacticiel ou espace d'apprentissage ?**

Si l'on poursuit cette idée, on gardera en mémoire les zones d'ombre qui planent encore sur les processus d'apprentissage et la pertinence de quelques mots-clés tels que « organisation » (déconstruction puis reconstruction du matériau linguistique par l'apprenant) ou « mise en relation » (au niveau des éléments de langue ou des processus mentaux).

L'un des critères de qualité sera alors de déterminer dans quelle mesure un produit de formation fournit à l'apprenant un environnement propice à ces activités cognitives, voire dans quelle mesure il peut s'intégrer au sein d'un tel environnement. Ainsi, il conviendrait de situer le didacticiel évalué selon le type de relations qu'il entretient avec l'environnement informatique dans lequel il s'insère :

- a) Un produit « intégré » est à lui seul un véritable espace d'apprentissage incluant, à côté du didacticiel à proprement parler un nombre variable d'outils de référence, de réflexion, d'organisation,..., selon une ergonomie étudiée de manière à favoriser la mise en œuvre des processus mentaux liés à l'activité cognitive (liens hypermédias, automatisation de certains appels aux outils...)
- b) Un « intégrateur » est un didacticiel pour lequel des outils complémentaires n'ont pas été explicitement prévus, mais dont l'ergonomie permet une liaison relativement aisée avec d'autres logiciels remplissant ces fonctions (configuration possible du didacticiel pour « appeler » ou échanger des données avec des logiciels externes).

- c) La plupart des didacticiels sont autonomes et ne sont pas prévus pour entretenir des relations explicitement organisées avec d'autres logiciels. Toutefois, s'ils sont conçus pour fonctionner dans un environnement de type Microsoft Windows ou Apple, ils peuvent échanger certaines données à condition que l'utilisateur en maîtrise les fonctions informatiques de base.

Plus on ira vers un didacticiel de type « intégré », plus l'unité ergonomique et didactique entre les différentes composantes de l'environnement d'apprentissage sera grande et plus l'interface informatique se fera oublier au profit de l'activité d'apprentissage.

La situation inverse n'est pas, pour autant, synonyme de moindre qualité. L'opposition entre ces situations indique généralement une distinction au niveau des objectifs pédagogiques : plus globaux dans un cas, plus ponctuels dans l'autre. On mettra donc toujours en balance la nature de l'espace d'apprentissage multimédia (virtuel) et celle de l'environnement de formation (réel).

#### **7.2.2.2 les apports de la psychologie cognitive**

Aussi longtemps que l'E.A.O. s'est cantonné à un schéma essentiellement linéaire, évaluer la qualité d'un didacticiel revenait à analyser le problème, purement pédagogique, de la transmission des connaissances : comment agencer / organiser la structure linéaire de manière à ce que chaque nouvelle page-écran corresponde à une étape supposée de l'apprentissage ? La question étant de nature algorithmique.

Avec l'arrivée des concepts d'hypertexte, puis d'hypermédia, la notion de linéarité a explosé, sur le plan technique, puis a dû être repensée, sur le plan didactique<sup>157</sup>. La richesse des concepts informatiques désormais ouverts au didacticien a pour corollaire l'inversion du paradigme traditionnel :

#### **Informatique → Pédagogie**

Il devient alors nécessaire, devant la diversité de l'offre technologique, de se retourner vers des modèles cognitifs, didactiques, ergonomiques et institutionnels. Le résultat est que l'évaluation et les choix qu'elle sous-tend deviennent aussi plus complexes. Évaluer un produit de formation en langue n'est plus concevable selon une simple approche technologique, mais devient une activité qui relève des sciences humaines dans leur globalité.<sup>158</sup>

Si les théories de l'apprentissage, sur lesquelles reposent les procédures d'évaluation, insistent sur la structure et la structuration de la connaissance, la

---

<sup>157</sup> Bertin J.-C., *Conception de leçons multimédia : liberté ou guidage ?*, Congrès de la SAES (Société des Anglicistes de l'enseignement supérieur), Université de Rennes, publié dans A.sp., n° 19-22, 1998.

<sup>158</sup> Rouet J.-F., *Hypermédia et Apprentissages*, Colloque de Poitiers, exposée lors du Congrès de RANACLES, 1998.

psychologie cognitive place l'accent sur la représentation de cette connaissance. Toutefois, il existe un risque non négligeable que l'auteur d'un didacticiel soit trop influencé par ses propres représentations pour que le matériau développé serve effectivement de référence à l'ensemble des apprenants. Ceci est vrai tout autant des didacticiels que des systèmes-auteurs. C'est cette démarche qui caractérise, par exemple, l'approche baptisée « HCI » (*Human-Computer Interaction*)<sup>159</sup>. Son impact se fait notamment sentir au niveau de l'analyse des représentations des connaissances au sein d'hypermédias de langue : type de navigation dans les didacticiels, type de représentation de leur « hyperstructure ».

Ces deux derniers aspects sont, en fait, intimement liés puisque le cheminement individuel de l'apprenant va dépendre de ses propres représentations de la connaissance, d'une part, et de la forme du guidage pédagogique (visualisation de l'hypernavigation et de la structure pédagogique) proposé dans le didacticiel, d'autre part.

On sait désormais que l'activité cognitive de l'apprenant évolue à partir des représentations vers l'organisation nécessaire de la connaissance en mémoire<sup>160</sup>, et qu'une visualisation du modèle conceptuel aide l'apprenant à structurer sa propre représentation de la connaissance.

Qu'il s'agisse d'un simple repérage du chemin « physiquement » parcouru par l'apprenant dans le didacticiel ou d'une aide à l'activité cognitive, il est essentiel que tout hypermédia inclue une représentation de sa structure. Le problème de la forme de cette représentation reste cependant ouvert.

On s'accorde généralement à distinguer deux schémas principaux [Preece et al. 1994 : 34] :

- Un schéma structurel représentant la structure interne du système : modèle « comment il fonctionne » (*how it works*). Il apparaît que l'utilisation de ce schéma dans les didacticiels est rarement très poussée et que cette carence débouche sur un risque élevé de désorientation pour l'apprenant [Hémard 1998 : 250] ;
- Un schéma fonctionnel, organisé autour de la représentation du fonctionnement interne du système : modèle « comment l'utiliser » (*how to use it*). Si une majorité d'apprenants trouve ce modèle plus convivial (habitude de pratiques antérieures), il peut s'avérer plus complexe à concevoir dans le cas de tâches nouvelles, interactives et hypermédias [Hémard 1998 : 251].

---

<sup>159</sup> Hémard D., *Knowledge representations in hypermedia CALL. Authoring : conception and evaluation*, Oxford, CALL, 1998.

<sup>160</sup> Preece J., Rogers Y., Sharp H., Benyon D., Holland S. & Carrey T., *Human-Computer Interaction*, Wokingham, Addison-Wesley Publishing company, 1994.

Les grilles d'évaluation utilisées devront s'intéresser à la présence de telles représentations et prévoir leur analyse.

### **7.3 Qui évalue ?**

La question que pose l'évaluation est double :

#### **7.3.1 Qui peut évaluer les didacticiens ?**

Il s'agit d'une question de principe, mais à laquelle le manque de recul rend toute réponse délicate.

*Evaluer des didacticiens est une tâche bien difficile, car « nul n'est aujourd'hui tout à fait en mesure d'en juger, faute d'une culture suffisante »<sup>161</sup>.*

Certes, le nombre d'expériences pédagogiques a considérablement progressé depuis plusieurs années, mais le rythme de cette progression est sans commune mesure avec celui auquel la technologie propose sans cesse de nouvelles réponses. Garder le contact avec l'évolution technologique, tout en gardant le recul nécessaire à la validité des observations, est chose bien difficile. Les experts ne sont considérés comme tels qu'en regard de la masse d'enseignants encore novices, voire totalement profanes, dans le domaine.

Cette question nous renvoie, d'ailleurs, à une question plus vaste : qui peut évaluer l'enseignement ou la formation ? [Viallet et Maisonneuve 1981]<sup>162</sup>.

#### **7.3.2 Qui, de manière pragmatique, évalue les didacticiens ?**

C'est de la réponse à cette question que dépend la portée des observations, car les points de vue et les attentes varient selon le statut de l'évaluateur.

#### **Evaluateur externe**

Pour fonder son choix, il existe la possibilité de se référer à des banques de données d'évaluation alimentées par des rapports d'experts. Ceux-ci se conforment le plus souvent à une norme méthodologique définie par le groupe ou l'institution auquel ils appartiennent et dont les objectifs varient de manière significative. Si certaines banques ont une visée purement informative, d'autres ont des arrière-pensées commerciales qui en limitent l'intérêt.

L'avantage de telles banques réside principalement dans le fait que les évaluateurs sont normalement menés par des experts reconnus pour leurs recherches ou leur pratique. Malheureusement, le nombre de ces experts reste bien limité en

---

<sup>161</sup> Barchechath E., *Quelle évaluation pour les didacticiens ?*, Paris, Annuaire 1987 des logiciels d'enseignement, Cesta et Cédic Nathan, 1987.

<sup>162</sup> Viallet F., et Maisonneuve P., *80 Fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement*, Paris, les Editions d'Organisation, 1981.

regard du nombre de produits disponibles sur le marché. La sélection des produits retenus pour les programmes d'évaluation dépend de critères souvent peu scientifiques :

- Notoriété d'un produit (désir d'évaluer un produit qui a « su » faire parler de lui par ses qualités intrinsèques ou par la publicité faite à son propos) ;
- Hasard des relations (un expert sera tenté d'évaluer un produit qu'il aura connu lors de contacts personnels, au cours de colloques ou autres salons) ;
- Capacité de la grille d'analyse retenue par les experts à intégrer tous les aspects d'un didacticiel. Il s'agit d'un problème particulièrement aigu dans le cas de produits innovants pour lesquels les critères « traditionnels » ne sont pas toujours adaptés.

De plus, il s'avère souvent difficile de comparer des produits recensés dans des banques différentes, du fait d'une trop grande divergence entre les critères d'appréciation de chacune. Ces critères cherchent prioritairement à définir les qualités intrinsèques des produits et ne peuvent, par essence, tenir compte de leur capacité d'adaptation à telle ou telle institution particulière.

Le recours à ces bases reste toutefois une aide appréciable, lorsqu'elle est disponible, que le responsable local de la décision devra toujours compléter par ses propres critères.

### **Evaluateur interne**

Dans la pratique, l'évaluateur n'est pas toujours le décideur : il s'agira généralement de l'une des parties concernées par la décision finale, mais son point de vue variera de manière significative selon le cas. Parmi les différents évaluateurs recensés par Françoise Demaizière et Colette Dubuisson<sup>163</sup>, nous retiendrons la liste suivante :

- L'évaluateur est le décideur : son intérêt ira principalement vers le respect de l'enveloppe budgétaire, le meilleur rapport qualité/prix. Il tentera de déterminer si le logiciel considéré est intégrable à la formation projetée, s'il présente une chance d'améliorer la qualité de la formation.
- L'évaluateur est le demandeur (celui qui initie la démarche) : il cherchera à répondre à la question de l'adéquation entre le didacticiel et les besoins formulés ; il appréciera les comparatifs entre l'ordinateur et le produit traditionnel. Dans l'ensemble, ses critères restent voisins de ceux du décideur.

---

<sup>163</sup> Demaizière F., et Dubuisson C., *De l'E.A.O. aux NTF – Utiliser l'ordinateur pour la formation*, Paris, Coll. AEM, Ophrys, 1992.

- L'évaluateur est le formateur ou l'enseignant, à qui il reviendra d'intégrer dans les faits le didacticiel dans l'action de formation. Sa demande variera en fonction de son expérience et de son attente en matière purement pédagogique (s'il suscite ou non des réactions). Il déterminera le degré d'individualisation et d'interactivité induits par le produit testé et à l'adéquation des tâches proposées aux objectifs pédagogiques.
- L'évaluateur est l'animateur d'un centre de ressources, dont la fonction peut le conduire à recommander un outil plutôt qu'un autre aux apprenants. Il se penchera plus en détail sur la clarté des documents accompagnant le produit. Sur la fiabilité « technologique et logicielle ». [Demaizière et Dubuisson 1992 : 324-326].

#### **7.4 Quand évaluer ?**

Selon le sens qu'on lui accorde, l'évaluation peut se situer à différents moments de la formation : avant, pendant ou après. Si bien des points sont communs dans le contenu de l'évaluation, les objectifs varient sensiblement.

- *Evaluation avant la décision d'achat* : il s'agit d'une évaluation a priori, dont les résultats serviront à fonder, d'une part, la décision d'achat ou le cahier des charges, s'il s'agit d'un projet de conception de matériaux pédagogiques multimédias, et les conditions dans lesquelles il sera bon d'utiliser ces matériaux au sein de la formation globale, d'autre part.
- *Evaluation pendant l'utilisation du didacticiel* : il s'agit d'un processus portant soit sur l'observation d'un groupe pilote d'apprenants avant l'adoption définitive du didacticiel, soit sur les apprenants en situation réelle d'apprentissage. Les décisions sur lesquelles débouchera ce type d'évaluation porteront sur le rejet ou la validation du produit, sur son adaptation par des modifications appropriées ou sur les conditions de l'intégration du produit au sein de la formation. Dans ce dernier cas, le produit ne sera directement modifié, mais les conditions de son utilisation pourront être affectées.
- *Evaluation en fin de formation* : il s'agit d'une évaluation sommative, proche de la précédente, éventuellement combinable à une évaluation de la formation globale.

Le type d'évaluation qui nous concerne en priorité est le premier, puisqu'il s'agit de répondre aux problèmes des choix initiaux auxquels est confrontée une large part des enseignants.

De la façon pragmatique, disons tout de même que les remarques qui précèdent restent quelque peu théoriques. Dans la pratique, il convient bien souvent de prendre en compte des éléments complémentaires. Les investissements financiers (achat de logiciels et, éventuellement, d'ordinateurs) et humains (conception de matériaux spécifiques, analyse préalable des conditions de l'intégration) impliqués dans

l'utilisation de didacticiels multimédias ont pour conséquence un poids très important de l'existant. Une fois mises en œuvre les conditions d'une première expérience, il sera souvent difficile de remettre en question trop de choses. Dans le même esprit, moins les logiciels choisis seront flexibles, plus ils prendront de temps à mettre en œuvre et plus les adaptations ultérieures seront délicates, voire utopiques.

Si cette remarque peut paraître contradictoire avec un outil dont l'originalité tient pour beaucoup au caractère innovant, elle met en valeur l'importance d'une évaluation a priori menée sur de bonnes bases.

## **7.5 Evaluer quoi ?**

La question est loin d'être superflue tant la réalité peut être diverse (type de produits logiciels) et complexe (la situation d'apprentissage). Résumons les grandes questions qui sous-tendent chacune des phases de l'évaluation.

### **7.5.1 Volet linguistique**

Il s'agit, dans cette première phase, d'analyser la langue présentée dans le didacticiel ou, dans le cas d'un système-auteur, le degré de liberté offert au créateur dans ce domaine. S'agira-t-il d'une langue « système », considérée comme un ensemble de structures sur lesquelles se focalisera le didacticiel, ou d'une langue de communication pour laquelle celui-ci insistera plus sur des savoir-faire communicationnels ? Dans quel rapport la langue du didacticiel s'inscrit-elle par rapport à la langue authentique ? Comment le didacticiel utilise-t-il la spécificité de l'informatique multimédia pour rendre compte de cette langue ?

### **7.5.2 Volet didactique**

Ce que l'évaluateur recherche peut se résumer en une question : comment le système favorise-t-il l'apprentissage d'une langue<sup>164</sup> ? L'idéal serait de disposer d'un ensemble de théories fiables et acceptées par tous sur les mécanismes de cet apprentissage. Non seulement, il n'en est rien, mais, de surcroît, l'ordinateur apporte avec lui des situations d'apprentissage totalement inédites, justifiant de nouvelles observations qui viendront encore probablement modifier ou compléter ces théories. Partir de la seule théorie serait d'ailleurs réducteur, car la rencontre de la technologie et de la didactique des langues est une relation à double sens : si la technologie doit offrir de nouvelles réponses aux questions soulevées par la didactique des langues, elle peut, dans le même temps, lui suggérer de nouveaux horizons inaccessibles jusqu'alors.

---

<sup>164</sup> Hamburger H., *Evaluation of L2 systems-learners and theory*, Call, vol. I, 1990.

Il n'en reste pas moins que ces modèles restent nécessaire<sup>165</sup> même s'ils ne couvrent pas tous les aspects de l'apprentissage<sup>166</sup> : c'est grâce à eux qu'il sera possible de déterminer la place de l'outil dans la relation pédagogique.

La grille d'évaluation proposée ne devra donc, en aucun cas, être considérée comme normative, mais, au contraire, comme une sorte de « check-list » dont la fonction est de guider l'évaluateur dans une tâche complexe.

### **7.5.3 Volet technologique**

L'inversion du paradigme [Informatique → Pédagogie] évoquée précédemment et le retour au premier plan de la réflexion pédagogique remettent d'actualité d'anciennes questions :

- Que veut-on faire avec le multimédia ?
- Quelles ressources utiliser pour atteindre ces objectifs ?
- Les activités proposées sont-elles une simple reproduction des activités traditionnelles (autres supports) ou sont-elles renouvelées / enrichies par la spécificité du support multimédia ? L'utilisation de la technologie est-elle vraiment justifiée ?
- Quelle(s) relation(s) les concepts informatiques qui sous-tendent le didacticiel entretiennent-ils avec le processus d'acquisition d'une langue étrangère ?

### **7.6 Comment évaluer ?**

Selon le type d'évaluation retenu, il est souhaitable de réunir certaines conditions :

- Disposer d'un type de version adéquate du logiciel ;
- Disposer de groupes pilotes d'apprenants ;
- Disposer d'un laps de temps assez long (plusieurs semaines, voire plusieurs mois, devant certains cas).

Il s'agit là d'une démarche plus accessible aux experts qu'aux enseignants « indépendants ».

Enfin, la méthodologie est les critères retenus pour l'évaluation doivent aussi être adaptés à ce support particulier que représente l'ordinateur et dépendent de ce que l'on pense devoir être retenu des méthodes traditionnelles. Il n'est pas toujours

---

<sup>165</sup> Rouet J.-F., *Hypermedias et Apprentissages*, Colloque de Poitiers, Université de Poitiers, 27 nov. 1998.

<sup>166</sup> Zähler C., *Second language acquisition ans the computer : variations in second language acquisition*, Recall, 7/1, 1995.



possible d'utiliser les mêmes tests de validation auxquels on a pu recourir lors d'évaluations antérieures : ces tests peuvent être liés à des techniques traditionnelles et totalement inadaptées aux nouveaux matériaux [Hamburger 1990 : 20]<sup>167</sup>

### 7.6.1 Versions de démonstrations, versions d'évaluation

Le premier problème rencontré touche à la version du logiciel évalué et est spécifique au type d'évaluation a priori qui nous occupe.

Tant que l'achat n'est pas définitif, l'évaluateur ne peut, le plus souvent, disposer de la version complète du produit. La plupart des éditeurs fournissent ce qu'il est convenu d'appeler des versions de démonstration ou d'évaluation. Bien que ces deux termes soient souvent utilisés indifféremment, ils recouvrent des notions distinctes.

- La fonction d'une **version de démonstration** est simplement de montrer certains aspects du logiciel afin de donner une idée générale de son contenu, de son ergonomie, du niveau de compétence auquel il s'adresse... Elle n'offre qu'une vue parcellaire de l'ensemble du produit. Ce type de démonstration ne convient que très imparfaitement, voire pas du tout, à une évaluation élaborée.
- A l'inverse, une **version d'évaluation** devrait offrir une vue globale du logiciel, tout en limitant certaines fonctionnalités afin d'éviter que cette version puisse être utilisée en lieu et place du produit authentique. Selon la nature et les limites qui ont été fixées à son utilisation, ce type de version se prête à une évaluation réelle de manière très variable :
  - accès à certains contenus uniquement ;
  - accès à certaines fonctions uniquement ;
  - accès limité dans le temps (de 1 heure à 1 mois, voire plus). Attention : certaines limites temporelles sont si courtes qu'il devient illusoire de se faire la moindre idée du produit. Les accès limités aux alentours d'un mois sont tout à fait suffisants si l'on prend la précaution de planifier l'évaluation et de n'installer le logiciel qu'au moment où elle commence.
  - ancienne version du logiciel : il s'agit généralement de versions non bridées, l'évaluateur ne dispose pas de toutes les fonctionnalités auxquelles l'utilisateur définitif aurait accès dans la version la plus récente. Cette formule toutefois de se faire une bonne idée de la philosophie et du soin apporté à la réalisation du produit.

On commence à voir apparaître des formules plus souples d'évaluation : il s'agit de versions intégrales, pour ce qui touche aux contenus et fonctionnalités, mais dont

---

<sup>167</sup> Hamburger H., *Evaluation of L2 systems-learners and theory*, Call, vol. I, 1990.

seule une fonction essentielle (enregistrer les données, par exemple) est rendu inopérante.

Une autre formule est le prêt du logiciel complet, avec contrat en bonne et due forme portant sur une durée limitée (1 mois).

L'évaluateur ne devra pas hésiter, en cas de version utilisable pour l'analyse souhaitée, à négocier avec le fournisseur une formule appropriée à ses besoins réels.

### 7.6.2 Quel type d'évaluation retenir ?<sup>168</sup>

Parmi les onze types d'évaluation que recensent Françoise Demaizière et Colette Dubuisson, seuls certains s'appliquent aux didacticiels :

- **Evaluation normative** : comparaison entre des produits prétendant aux mêmes objectifs, afin d'en distinguer le plus approprié à la situation spécifique.
- **Evaluation critériée** : le produit répond-il à des critères préétablis ?
- **Evaluation formative** : elle doit être menée avec des groupes d'apprenants pilotes et peut conduire à des réaménagements du didacticiel. Dans notre cas, ce type d'évaluation concerne surtout les décisions de création de matériaux pédagogiques.
- **Evaluation sommative** : comme la précédente, elle requiert de très grands groupes d'apprenants. Ses objectifs peuvent être variés<sup>169</sup>

### Conclusion

Face au développement inquiétant d'un multimédia « gadget », ludique ou recréant, ce chapitre montre de façon extrêmement concrète la voie à tous ceux qui rêvent de pouvoir maîtriser les ressources fascinantes du multimédia didactique pour la transmission d'un savoir, d'un patrimoine culturel dont nous sommes tous responsables.

---

<sup>168</sup> Bertin J.-C., *Des outils pour des langues, Multimédia et Apprentissage*, Paris, Ellipses Edition Marketing S.A., 2001.

<sup>169</sup> Demaizière F., et Dubuisson C., *De l'E.A.O. aux NTF – utiliser l'ordinateur pour la formation*, Paris, Coll. AEM, Ophrys, 1992, pp. 326-329.

# Multimédia et apprentissage

## Introduction

- Les nouvelles technologies ne sont-elles qu'un nouveau gadget ?
- Apprend-on mieux les langues avec le multimédia ?
- Quels avantages peuvent en retirer les enseignants ?
- Quels avantages peuvent en retirer les apprenants ?
- Comment imaginer la place de l'ordinateur dans les formations en langue ?
- Quels changements l'ordinateur multimédia va-t-il apporter ?

En fonction de leurs caractéristiques propres, les divers outils technologiques ont tous leur contribution à apporter à l'apprentissage des langues. Deux grands obstacles restent à vaincre, la tentation de croire qu'ils peuvent tout faire (ou son contraire par réaction), et le coût des plus performants d'entre eux.

*« Quand on sait le temps qu'exige la mise au point des tâches d'EAO, on peut ne souhaiter que la réflexion didactique précède toujours l'application pédagogique et que l'on évitera de retomber dans les erreurs telles que le laboratoire de langue dans les années soixante et le plan informatique pour tous. Ces erreurs ont amené bon nombre de collègues à rejeter les laboratoires, puis, plus tard, l'E.A.O, sans toujours percevoir les énormes potentialités de ces outils ».*<sup>170</sup>

### 1. L'EFFICACITE DES TIC

Il est toujours très délicat de répondre de manière concise à la question de l'efficacité réelle des TIC dans l'apprentissage des langues. L'apprentissage est un processus si complexe qu'il est difficile de cerner l'impact spécifique de l'une ou de l'autre de ses composantes.

Pour tenter d'être objectif, il conviendrait d'analyser parallèlement les progrès de deux groupes témoins d'apprenants, l'un utilisant des techniques dites traditionnelles, l'autre recourant à des matériaux multimédia. Une telle

---

<sup>170</sup> Brodin E., et Narcy J.-P., *Comment choisir les nouvelles technologies en fonction des théories de la didactique des langues*, in Ciampioli et al. (éds), langue de Spécialité/Langue pour le spécialiste : du linguistique au didactique, Actes du XII<sup>e</sup> Colloque du GERAS et de l'Atelier Langue de Spécialité du XXXI<sup>e</sup> Congrès de la SAES, 1991, p. 12.

approche scientifique se heurte, dans le cas présent, à des problèmes méthodologiques quasi-insolubles :

*« [Il est impossible] de comparer les phénomènes d'apprentissage traditionnels avec ceux qui incluent l'utilisation d'un logiciel, car aucun programme ne présente le sujet comme il l'aurait été de façon traditionnelle et son utilisation même ajoute une dimension supplémentaire à l'apprentissage. Il est également difficile quand on compare deux groupes d'apprenants distincts, l'un utilisant le logiciel et l'autre non, de trouver les groupes qui soient identiques, en ne modifiant qu'une seule variable de sorte qu'on puisse attribuer les changements éventuels au logiciel non à d'autres différences entre les deux groupes. »<sup>171</sup>.*

L'apport de la technologie multimédia à l'apprentissage des langues doit se concevoir sur un plan plus qualitatif que quantitatif.

Outil individuel par essence, l'ordinateur ne doit pas être jugé de façon globale, pour l'ensemble d'un groupe : c'est sa capacité à induire une nouvelle pédagogie qui fonde son utilisation. Face à l'hétérogénéité des apprenants, les méthodologies les plus récentes ont opposé la notion de « pédagogie différenciée ». C'est précisément sur ce point que l'apport des TIC est le plus visible : individualisation des contenus, des rythmes et des cheminements.

*« On ne peut pas concevoir l'efficacité de l'apprentissage assisté par ordinateur comme si cette approche représentait en soi une forme d'enseignement et tous les apprenants nécessitaient cette forme d'enseignement ».<sup>172</sup>*

L'arrivée sur le marché des systèmes-auteurs réellement conçus pour les enseignants plus que pour des informaticiens ouvre la possibilité de concevoir des matériaux multimédias, sans aucune nécessité de maîtriser les arcanes de la programmation informatique. Ces logiciels doivent permettre de répondre aux besoins de chaque apprenant d'une manière encore plus appropriée : un même contenu pédagogique, une même leçon, pourront être rapidement déclinés sous plusieurs formes pour des individus aux stratégies d'apprentissage et aux styles cognitifs différents.

---

<sup>171</sup> OCDE, *Les Technologies de l'Information et de l'Education – Choisir les bons logiciels*, Paris, 1989, p. 100.

<sup>172</sup> Dunkel P., *Computer-Assisted Language Learning and Testing*, New York, Newbury House, 1991, p. 24.

Evaluer l'outil multimédia revient donc, en un premier temps, à envisager sa capacité à se situer dans une perspective d'adaptation permanente aux variations du public utilisateur.

Selon Annot et Bertin, Plusieurs études<sup>173</sup> ont tenté d'affiner l'impact des TIC sur l'apprentissage des langues, il est intéressant de noter un certain nombre de convergences significatives :

- De manière globale, on remarque une corrélation entre l'utilisation de l'ordinateur et l'amélioration des compétences langagières ;
- L'utilisation de l'ordinateur a permis de stimuler, de motiver, et d'activer la pratique de la langue cible ;
- L'impact de l'outil est le plus sensible avec les apprenants les plus faibles.

Les demandes et les attentes des apprenants varient également de manière significative en fonction de leur niveau en langue : plus l'apprenant est faible, plus il tire profit de didacticiels fortement structurés sur le plan pédagogique (« tutoriels »). A l'inverse, plus le degré de compétence en langue est élevé, plus l'apprenant réclame une chose de liberté soit au niveau de la structure des didacticiels, soit à celui des activités proposées.

## **2. LES AVANTAGES POUR LES ENSEIGNANTS<sup>174</sup>**

- Les TIC sont des outils de création d'activités.
- Ils permettent à l'enseignant de se concentrer sur l'aspect créatif de son enseignement.
- Ils lui permettent de déceler rapidement les faiblesses d'un apprenant et d'y remédier en proposant une progression pédagogique personnalisée.
- Ils lui confèrent un nouveau rôle dans la classe, dans la mesure où l'enseignant n'est pas le seul détenteur du savoir<sup>175</sup>.
- Ils l'incitent à remettre en question sa pédagogie.

---

<sup>173</sup> Annot E. et Bertin J.-C., *L'intégration des Nouvelles Technologies dans les Formations en Langue de Spécialité*, (cas des langues du transport et de la logistique), Université du Havre, rapport du CIRTAL, 1997.

<sup>174</sup> Bertin J.-C., *Des outils pour des langues : Multimédia et Apprentissage*, Paris, Ellipses Edition Marketing S.A., 2001, p. 12.

<sup>175</sup> Cet argument est parfois ressenti comme un désavantage par certains collègues, Ibid : 2001, p. 16.

- Ils demandent de sa part un approfondissement de sa réflexion didactique dans sa discipline.
- Ils lui permettent de se décharger des tâches les plus répétitives habituellement conduites en classe.
- Ils favorisent une présentation variée et attractive des informations.

### **3. LES AVANTAGES POUR L'APPRENANT<sup>176</sup>**

- Les TIC sont un facteur dynamisant de l'apprentissage (aspect ludique, interactivité, compétition).
- Ils favorisent l'individualisation des rythmes et des contenus.
- Ils accordent un libre accès à l'information et à la connaissance, ils favorisent une démarche heuristique<sup>177</sup>.
- Ils renforcent la motivation des apprenants.
- Ils apportent une aide significative au développement de l'autonomie.
- Ils établissent de nouveaux types de communication réclamant de l'apprenant une plus grande activité.
- Ils sont perçus comme tuteur équitable et patient, au regard neutre, et d'une grande rigueur dans les réponses.
- Ils dédramatisent la situation d'apprentissage en attribuant un statut différent à l'erreur.
- Ils proposent à l'apprenant des aides différenciées et lui permettent de développer ses propres stratégies d'apprentissage.
- Les TIC sont un outil d'aide à la réflexion, grâce à la rapidité de ses réactions qui supprime toute rupture dans une démarche d'analyse, mieux encore, il est susceptible d'amorcer une dynamique de recherche.

### **4. CRAINTES ET CONTRAINTES**

---

<sup>176</sup> Ibid : 2001, p. 12.

<sup>177</sup> Méthode qui vise à faire découvrir par l'apprenant ce qu'on veut lui enseigner. [Dictionnaire Le Robert], Paris, 2006, p. 1265.

Tentons d'être objectifs : le recours aux TIC ne va pas sans contraintes ni limites.

- Sur le plan matériel, tout d'abord, il convient de s'assurer que les ordinateurs utilisés sont d'une fiabilité suffisante pour limiter le nombre de pannes pouvant survenir en cour de séance. Outre le fait que ces pannes tendent à déstabiliser l'enseignant, elles contrarient les apprenants qui vivent mal l'intrusion de la technique dans le bain linguistique/pédagogique dans lequel ils s'immergent.
- L'organisation physique de la salle, son ergonomie, joue également un rôle non négligeable sur la qualité des situations pédagogiques mises en place.
- Les enseignants ne sont que peu (ou pas) formés au choix des logiciels : critères de qualité, produits finis ou systèmes-auteurs, didacticiels « fermés » (au contenu non modifiable) ou « ouverts » (personnalisable). L'apport des nouveaux outils dépendra pourtant de leurs qualités intrinsèques, d'une part, et de leur facilité d'utilisation d'autre part. si la diversité des contenus est souhaitable pour répondre à la variété des besoins des apprenants, une trop grande disparité sur le plan de leur ergonomie nuira à leur mise en œuvre. Le recours à de véritables espaces d'apprentissages, intégrant des activités variées dans une même enveloppe ergonomique, peut alors s'avérer un apport appréciable.
- Sur le plan didactique, il convient de ne pas appréhender les TIC simplement comme une nouvelle forme du manuel scolaire. La spécificité de ce support et, en particulier, sa nature interactive et virtuelle, ainsi que l'individualisation qu'il génère, impliquent que son intégration dans toute formation ait été correctement pensée avant même son introduction effective dans la classe. Cela n'est pas sans conséquences sur le plan de l'équipe pédagogique, de l'organisation du contenu de la formation et sur la relation avec les apprenants.
- On a pu mesurer des différences significatives entre des situations d'apprentissage utilisant le support papier et d'autres ayant recours à l'ordinateur. On sait, par exemple, que ce dernier se prête moins facilement à une lecture facile que le livre<sup>178</sup>. De telles comparaisons

---

<sup>178</sup> Rouet J.-F., *Hypermédiats et Apprentissages*, Colloque de Poitiers, oct. 1998, Synthèse exposée lors du Congrès de RENACLES (Rassemblement national des centres de langues de l'enseignement supérieur), l'Université de Poitiers, 27 nov. 1998.



permettent de mieux cerner les fonctions et les complémentarités des différents outils et de fixer un cadre à leur utilisation raisonnée.

- Il est important de garder à l'esprit que l'utilisation de l'ordinateur dont nous traiterons ici ne peut se comparer à la fonction bureautique à laquelle il est le plus souvent associé. L'apprentissage des langues ne saurait découler de la seule consultation de matériaux linguistiques auxquels les apprenants se verraient offrir un accès plus ou moins libre. Bertin<sup>179</sup> [Des outils et des langues] illustre un regard neuf sur un outil dont le principal atout est le haut degré d'interactivité qu'il permet à l'enseignant d'organiser entre l'apprenant et la langue-objet. Trop de logiciels étiquetés « éducatifs » se cantonnent à une vision simpliste ou uniquement ludique de l'ordinateur. Or, certaines études ont montré que le seul élément ludique n'apporte pas dans les faits toute la motivation que l'on peut espérer : il dépend étroitement du degré de maîtrise de l'ordinateur par l'apprenant (compétence linguistique), d'une part, et peut, s'il n'est pas sous-tendu par une véritable réflexion didactique, devenir distracteur par rapport à l'objectif fondamental de l'apprentissage. De plus, la capacité de l'ordinateur à induire l'équation autonomie/acquisition n'est pas automatique<sup>180</sup>.

Quelque soit le but recherché, le recours aux TIC ne saurait dispenser l'enseignant et l'institution d'une réflexion approfondie sur la nature et la place de l'outil, d'une part, et sur les conditions de son intégration, d'autre part.

## **5. PLACE DES TIC : Outil multimédia**

### **5.1 Définitions**

*« « Outil » est un nom générique par lequel on désigne la plupart des objets fabriqués qui, aux mains d'une personne exerçant habituellement un métier ou se livrant occasionnellement à une occupation manuelle, servent à agir sur la matière, à exécuter quelque chose, à faire quelque travail »<sup>181</sup>.*

Un outil est avant tout un accessoire : il n'est pas l'Homme mais en est pourtant indissociable depuis son apparition sur la terre :

*« L'homme n'en demeure pas moins, à partir d'un certain stade, le seul primate que caractérise son association avec un outillage permanent et*

---

<sup>179</sup> Bertin J.-C., *Des outils pour des langues : Multimédia et Apprentissage*, Paris, Ellipses Edition Marketing S.A., 2001, p. 14.

<sup>180</sup> Guillot M.-N., *Computer information systems and learner independence – a word of caution*, Recall, n° 8, 1993.

<sup>181</sup> [Dictionnaire Le Robert], Paris, 2006, p. 1812.

*abondant qu'il a délibérément aménagé pour son propre usage. Cet équipement artificiel, dès lors, ne cessera plus de croître ».*<sup>182</sup>

Sa fonction est purement instrumentale : l'outil n'est pas l'ACTION ; il la facilite, il la rend possible en démultipliant les moyens dont dispose l'Homme pour agir sur son environnement et sa propre personne. Il fait, en ce sens, partie intégrante de son évolution : il convient donc de ne pas s'inquiéter de sa présence, mais d'apprendre à le domestiquer.

Dans le domaine qui nous concerne plus particulièrement, l'outil est un élément non-humain introduit dans la relation pédagogique qui unit enseignant, apprenant et langue objet. Il retient l'attention par la possibilité supplémentaire qu'il offre à l'apprenant ou l'enseignant d'appréhender cette langue-objet. Le degré d'aide qu'on en attend peut donc varier dans de très fortes proportions jusqu'à s'assimiler à la quête d'un idéal où l'outil serait paré de toutes les vertus :

*« Le rêve de l'enseignant : les enseignants rêvent de trouver des matériaux idéaux ; des matériaux qui soient à la fois précis et imaginatifs, qui offrent à la fois séquence et souplesse et qui restent variés tout en répondant à des objectifs pédagogiques bien définis. »*<sup>183</sup>

Si la plupart des enseignants ont maintenant réalisé la vanité d'un tel rêve, leur découverte et leur appréciation des matériaux multimédias semblent souvent teintées de ce fantasme : l'espoir de trouver LE didacticiel approprié limite souvent les horizons d'une imagination créative qui pourrait trouver, sous des formes variées et inattendues, des solutions aux questions posées. Ainsi, bien des logiciels seront rejetés simplement du fait d'une approche différente des habitudes pédagogiques de l'enseignant, qui voit en eux des objets aussi figés qu'un manuel ou une cassette vidéo, en oubliant qu'il est parfois possible d'en remanier les contenus ou d'en imaginer une utilisation originale.

Notons ici la différence entre « support pédagogique » (manuel, projecteur, magnétophone, ordinateur...) et « matériaux pédagogiques » (documents de travail, exercices et activités didactiques). La notion « d'outil pédagogique », liée à l'originalité de l'informatique multimédia, naît de la combinaison de ces deux éléments en un tout cohérent. Si le matériau prime sur le support, la nature du premier doit toutefois être repensée en fonction de la spécificité du

---

<sup>182</sup> Coppens Y., *Le Singe, l'Afrique et l'Homme*, Paris, coll. Pluriel, Fayard, 1983, p. 126.

<sup>183</sup> Savignon S., *Communicative Competence : Theory and Classroom Practice*, Reading, Addison Wesley, 1983, p. 137.

second. En ce sens, son choix ou son élaboration implique une réflexion didactique en préalable à toute référence technologique.

## **5.2 Le multimédia : outil idéal ?**

*« La quête des matériaux conduit finalement à réaliser que le manuel idéal n'existe pas. Les matériaux ne sont que le point de départ. Ce sont les enseignants qui adaptent les matériaux à leurs apprenants et à leur propre démarche, dans le contexte dans lequel ils enseignent ».*<sup>184</sup>

Tout en se référant explicitement au manuel scolaire, S. Savignon avance ici une vérité plus générale : l'outil idéal et universel n'existe probablement pas. Sans rejeter le support papier, ce livre défend l'idée que l'informatique nous permet désormais de concevoir des outils plus complets, parce que plus souples et plus adaptables.

Manuel et ordinateur ne sont d'ailleurs pas en réelle concurrence, chacun occupant une fonction particulière : le développement d'outils multimédias, qui occupent une niche écologique spécifique au sein du monde de l'apprentissage des langues, renouvelle peut-être même l'utilité du manuel, en lui réservant sa propre niche écologique, plus spécialisée que celle à laquelle on avait sans doute coutume de l'associer.

Darwinisme didactique ? Peut-être... Par sa nature concrète, le support papier évoluerait ainsi d'un outil global de formation vers une fonction plus référentielle : sa permanence en ferait la trace que l'apprenant peut conserver à l'issue d'un apprentissage fondé sur un support plus dynamique, virtuel, mais par nature aussi, plus fugitif. Les deux supports privilégiés ne sont donc, en aucune manière, mutuellement exclusifs, mais leur rôle, en s'affirmant, devient complémentaire. L'imprimante concrétise désormais le lien qui les unit. Préserver la sphère d'utilisation de chacun des supports nous évitera de devoir un jour déplorer que « le multimédia s'envole ; les écrits restent » !

Cet évolutionnisme, qui se refuse à croire à une révolution fondamentale et définitive, signifie bien que le multimédia ne s'impose pas comme une panacée, mais comme une évolution positive. Il faut le situer dans un environnement en constante mutation, et toute tentative d'appropriation d'un nouvel outil par la didactique doit se teinter de modestie ; l'enthousiasme doit rester pondéré et mesuré à l'aune des résultats observés après une succession d'expériences ponctuelles et leur comparaison avec celles menées par d'autres

---

<sup>184</sup> Savignon S., *Communicative Competence : Theory and Classroom Practice*, Reading, Addison Wesley, 1983, p. 138.

praticiens. Seule l'accumulation de ces résultats pourra lui apporter un fondement acceptable.

### **5.3 Formation et auto-formation**

Traditionnellement, « formation » et « auto-formation » évoquent respectivement la notion du travail commun à l'ensemble du groupe et celle de travail individuel. Il ne s'agit pourtant pas ici de séparer deux objectifs qui devraient être perçus, non comme des entités totalement étrangères, mais deux facettes d'un même problème. Qu'entendre donc par chacune ?

#### **5.3.1 Formation**

- *Education intellectuelle et morale d'un être humain ; moyens par lesquels on la dirige, on l'acquiert.*<sup>185</sup>
- *Ensemble de connaissances théoriques et pratiques dans une technique, un métier, leur acquisition.*<sup>186</sup>

Cette définition fait ressortir l'ambivalence de la notion de formation, qui recouvre à la fois un contenu (ensemble de connaissances) et une activité (leur acquisition). Nous nous intéresserons ici à l'activité et à ce en quoi elle consiste.

Selon les rôles que l'on attribuera aux différents partenaires de la relation pédagogique, on parlera tantôt d'enseignement ou d'apprentissage. Dans un cas, le degré de contrôle accordé à l'enseignant sera prépondérant ; dans l'autre, le rôle de l'apprenant sera mis en valeur. Il conviendra pour l'enseignant de toujours préciser sa position sur cet axe avant de choisir le type de matériau multimédia qu'il compte utiliser ou développer.

Un point essentiel est la nécessité de ne pas restreindre la réflexion au seul plan de la hiérarchie théorique instaurée au sein de la relation pédagogique. Il convient de ne pas passer sous silence la première acception du terme « formation » et d'en retenir la notion d'éducation.

Il ne s'agit plus seulement de transmettre ou d'acquérir des savoirs et des savoir-faire, mais également de former des individus pour réfléchir et agir :

*« [...] La formation est un état provisoire dont l'objet est de rendre l'apprenant autonome... Sinon, le résultat de la formation est une forme de maîtrise qui reste toujours dépendante de la présence d'un enseignant ».*<sup>187</sup>

---

<sup>185</sup> [Dictionnaire Le Robert], Paris, 2006, p. 1104.

<sup>186</sup> Ibid. : 2006, p. 1104.

Dans ce cas des formations en langue, la dimension humaine ne doit pas être réduite au profit d'un aspect purement technique ou pédagogique. En se référant explicitement au terme de « formation », la didactique se teinte d'humanisme. Dans une société où la technologie tend souvent à reléguer l'humain au second plan, il est essentiel de préciser clairement le terrain philosophique sur lequel nous situer. Ceci est d'autant plus vrai que notre domaine est marqué par une technologie particulièrement séduisante revêtant aisément, aux yeux du novice, un aspect quasi magique qui renforce naturellement cette tendance à oublier l'humain. La démarche d'intégration des TIC au sein des formations en langue devient assimilable à une démarche initiatique :

- Par ses aspects technologiques : il est utile d'assimiler un minimum de compétence technique pour maîtriser la situation en cas de panne face à un groupe d'apprenants, d'une part (comment réagir vite pour pallier la difficulté ?), pour créer ses propres matériaux, d'autre part (quelles compétences informatiques pour quel système-auteur ?) ;
- Par la nécessité d'une réflexion théorique sur la place de l'humain dans la pédagogie multimédia ainsi que dans la langue (compréhension des composantes de la communication). La définition de cette place de l'humain passe par un approfondissement des fondements scientifiques de l'apprentissage (neurosciences...) et des relations entre l'Homme et la machine (ergonomie et psychocognition).

### **5.3.2 Auto-formation :**

« Auto-formation », ne figure habituellement pas en tant que tel dans le dictionnaire, seul le préfixe « auto » y apparaît :

*Préfixe qui entre dans la formation d'un grand nombre de termes et qui signifie « de soi-même, par soi-même »<sup>188</sup>.*

Associée à la formation, telle que nous venons de la définir, cette expression se prête à deux interprétations, l'une se référant au but de la formation (*pour soi-même*), l'autre à son moyen (*par soi-même*).

---

<sup>187</sup> Wenden A. and Rubin J., *Learner Strategies in Language Learning*, London, Prentice Hall, 1987, p. 159.

<sup>188</sup> [Dictionnaire Le Robert], Paris, 2006, p. 183.

Pour tenter d'y voir un peu plus clair dans la « jungle » des expressions se référant explicitement à la place de l'apprenant au sein de l'acte pédagogique, considérons la terminologie anglo-saxonne qui semble souvent, en l'occurrence, mieux fixée que la nôtre. L'ouvrage de Leslie Dickinson<sup>189</sup>, *Self-Instruction in language Learning*, propose une sorte de glossaire des principaux termes dont l'acception est en rapport direct avec la notion d'auto-formation.

***Self-direction*** (auto-pilotage) : décrit une attitude particulière envers la tâche d'apprentissage, où l'apprenant accepte la responsabilité pour toutes les décisions concernant son apprentissage mais ne met pas nécessairement lui-même en œuvre ces décisions.

***Autonomy*** (autonomie) : situation dans laquelle l'apprenant est entièrement responsable de toutes les décisions concernant son apprentissage et de la mise en œuvre de ces décisions. Dans le cas d'autonomie totale, aucun enseignant ou institution n'est impliqué. Et l'apprenant est également indépendant de tout matériel préparé spécifiquement.

***Self-access learning*** (apprentissage en libre accès) : auto-pilotage recourant à des [matériaux appropriés et disponibles]. Ce terme reste neutre par rapport au degré de pilotage de l'apprenant.

***Individualised instruction*** (individualisation) : terme neutre par rapport à la personne responsable de l'apprentissage. Il est défini comme processus d'apprentissage adapté (en matière d'objectifs, de contenus, de méthodologie et de rythme) à un individu spécifique et prenant en considération les caractéristiques de cet individu particulier.

Chacun de ces termes peut bien sûr se conjuguer avec d'autres. Tous ont quelque chose à nous dire en matière d'auto-formation, ce qui corroborent les variations de sens rencontrées d'un auteur à l'auteur. Leur intérêt est de pointer, chacun à sa manière, dans une même direction. Lisons à nouveau L. Dickinson<sup>190</sup> :

*« L'essentiel est la distinction entre une attitude envers le processus d'apprentissage qui reconnaît la responsabilité de l'apprenant dans son*

---

<sup>189</sup> Dickinson L., *Self-Instruction in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, p. 11, Cité par Bertin, J.-C., *Des Outils pour des langues, Multimédia et Apprentissage*, Paris, Ellipses, 2001, pp. 17-18.

<sup>190</sup> Dickinson L., *Self-Instruction in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, p. 15, Cité par Bertin, J.-C., *Des Outils pour des langues, Multimédia et Apprentissage*, Paris, Ellipses, 2001, p. 18.

*apprentissage et un mode d'apprentissage – appelé communément individualisation – dans lequel l'apprenant prend en charge tout ou partie du processus éducatif sans intervention de l'enseignant ».*

Dans un tel contexte, le rôle de tout outil (multimédia ou autre) ne peut effectivement être considéré que comme auxiliaire de l'apprentissage, comme moyen d'action offert à l'apprenant. En assumant certaines fonctions de l'enseignant, l'outil crée artificiellement une distance qui incite l'apprenant à compter davantage sur ses propres ressources et lui procure des occasions explicites de prendre en charge une partie des responsabilités de son apprentissage.

L'auto-formation englobe donc à la fois les **moyens** auxquels on aura recours et les **objectifs**.

Formation et auto-formation ne sont donc pas contradictoires mais correspondent plutôt à deux visions complémentaires d'une même réalité : l'une insistera peut-être plus sur la notion de groupe, l'autre sur l'individu. Dans les deux cas, pourtant, le processus de formation se réfère tout autant à des besoins langagiers qu'au développement des capacités de réflexion de l'apprenant.

L'utilisation de l'outil multimédia variera en fonction de la perception de son rapport avec l'ensemble de la formation : est-il destiné à remplacer ou à compléter le cours traditionnel ? S'agit-il d'un outil parmi d'autres ou constitue-t-il l'unique support de la formation ?

La réponse à ces questions aura, à son tour, des implications sur le contenu pédagogique des matériaux multimédias (sélectionnés ou créés par l'enseignant) :

- Le didacticiel sera-t-il censé approfondir un aspect ponctuel du programme ? C'est le cas, par exemple, d'une large part des logiciels éducatifs sur le marché.
- L'outil multimédia sera-t-il, au contraire, « à large spectre », à visée plus globale ?

Si l'on admet que l'outil, en tant qu'auxiliaire, n'est pas le cours à lui seul, il doit toutefois former un TOUT, répondre à une logique interne, posséder sa propre cohérence en termes didactiques, linguistiques et technologiques, d'où l'insistance de cet ouvrage sur la nécessité de repérer des zones de coïncidence entre méthodologie didactique, besoins langagiers des apprenants et points forts de l'informatique.

Associer formation et auto-formation participe de cette volonté d'assurer un soutien effectif à la fois au groupe et à l'individu : c'est au cours de séances en salle complète que les apprenants prennent fréquemment conscience de leurs besoins particuliers.

Par ailleurs, l'outil d'auto-formation peut renforcer le potentiel du cours « *quand les enseignants proposent aux apprenants des outils d'apprentissage qu'ils peuvent utiliser en dehors du cours, ils peuvent utiliser plus efficacement les situations d'apprentissage qu'ils rencontrent* »<sup>191</sup>.

#### **5.4 Qu'est-ce qui va changer ?**

Avant même son introduction dans la salle de classe, le multimédia sous-entend un double champ de réflexion, que la structure même de ce travail veut refléter :

- Réflexion sur les conditions de l'intégration de l'outil au sein des formations ;
- Réflexion sur els critères de qualité qui permettront à l'enseignant de langue d'effectuer les bons choix logiciels, puis, en un deuxième temps, de développer ses propres matériaux pédagogiques.

Chacune de ces deux activités repose, en fait, sur une démarche commune : évaluer ou concevoir de nouveaux matériaux relève à la fois de la pédagogie (une pratique) et de la didactique (une science). Expérience et théorie se complètent naturellement pour tenter de saisir, au moins dans leurs grandes lignes, les processus mentaux à l'œuvre dans l'acquisition d'une langue étrangère.

---

<sup>191</sup> Chamot A.U., *The learning strategies of ESL students*, in Wenden Anita and Rubin Joan (éds), *Learner Strategies in Language Learning*, 1987, pp 71-84.



Cette obligation pour les équipes pédagogiques d'approfondir de manière systématique l'expérience acquise par une référence aux théories constitue certainement un facteur innovant : les conséquences les plus évidentes sont une remise en question des pratiques pédagogiques traditionnelles, une nouvelle organisation des cours, une redéfinition du rôle de l'enseignant. Autant de sujets sur lesquels nous devons revenir. De nombreux chercheurs travaillent à l'élaboration de nouveaux modèles pédagogiques tirant parti des TIC. Tous fonctionnent selon l'approche ternaire propre à toute théorisation :

Ce travail ne prétend pas apporter de réponse définitive à toutes les situations rencontrées par les enseignants dans leurs contextes éducatifs respectifs ; il espère fournir au praticien des points de repère face au changement, en délimitant (sans le circonscrire totalement, car l'innovation suppose que l'on garde toujours des portes ouvertes) le cadre de la réflexion suscitée par les nouveaux outils. Les éléments de réponses suggérés au cours de cette recherche devront toujours être confrontés à l'expérience de chacun.

Utilisé dans toute sa richesse, l'outil multimédia brise la logique de l'institution scolaire à laquelle nous avons tous été formés, dans la mesure où il implique :

- des contenus différents : la page inerte cède la place à l'écran interactif ;
- des modes d'utilisation différents : il justifie un recours plus étendu à l'auto-formation guidée ;
- individualisation : la possibilité de construire un curriculum avec et pour les apprenants (certains environnements d'apprentissage offrent même la possibilité de suivre à la trace le parcours de chaque apprenant et de repérer rapidement faiblesses et points forts) ;
- de nouvelles activités inédites ou une nouvelle manière d'aborder des activités traditionnelles : la prise en compte de l'originalité de l'ordinateur renouvelle et enrichit la palette des activités susceptibles de favoriser l'acquisition d'une langue étrangère.

Face à une technologie qu'il découvre, le plus souvent, l'enseignant de langue doit découvrir une approche différente de la notion de qualité : s'il reste maître de ses choix en matière de matériaux pédagogiques, les critères sur lesquels fonder ces choix évoluent du fait même de la nouveauté du support.

Enfin, et peut-être surtout, l'outil multimédia, assorti de systèmes-auteurs donnant à l'enseignant l'opportunité de devenir créateur, place celui-ci devant une responsabilité nouvelle. Le principe d'une pédagogie différenciée peut désormais déboucher sur une réelle individualisation des tâches et des matériaux. La conception de ces derniers n'est plus de la seule responsabilité des éditeurs, dont les enseignants vont pouvoir partager les prérogatives pour tout ou partie des programmes de formation, pour tout ou partie de leurs apprenants.

Par sa modularité et une plus grande flexibilité que les supports traditionnels, l'outil multimédia permet de présenter un même contenu à des apprenants ou des groupes spécifiques (niveau, motivation,...) selon des structures pédagogiques appropriées.<sup>192</sup>

Changement ne signifie cependant pas révolution : si le support et la richesse des matériaux pédagogiques évoluent de manière significative, l'inquiétude ne doit pas être de mise, car la « machine à apprendre » ne dépossédera en aucun cas l'homme de ses prérogatives. Pour être crédible, quelle que soit sa forme, elle doit répondre à des charges précises que l'on peut accepter comme autant de critères de qualité.

## **6. LES COMPOSANTES DU MULTIMEDIA PEDAGOGIQUE**

- Quelles sont les composantes d'un multimédia de qualité ?
- Comment l'ordinateur peut-il représenter la langue ?
- Quelles compétences l'ordinateur peut-il espérer développer ?
- Comment stimuler l'apprentissage par le recours à la technologie ?
- L'ordinateur est-il synonyme d'autonomie complète ?

*« La puissance sans pareil de cet outil de communication [l'ordinateur] nous rappelle que le mode d'existence d'un objet technique ne se présente jamais dans un simple rapport d'extériorité instrumentale vis-à-vis des êtres humains qui l'inventent et en font usage. Le défi de notre temps consistera à prendre acte de ce que notre existence se trouve en jeu dans*

---

<sup>192</sup> Bertin J.-C., *L'ordinateur au service de l'apprentissage ou l'apprentissage au service de l'ordinateur ?*, XIX<sup>e</sup> Congrès de l'APLIUT et CETaLL, 5-7 juin 1997, Université de Nancy 2, publié dans *Les Cahiers de l'APLIUT*, Mars 1998 pp. 57-68.

*cette existence, pour mieux tenter d'instaurer avec elle un rapport vivant et chaleureux de liberté ».*<sup>193</sup>

On a souvent coutume d'opposer l'homme à la machine, alors même que la raison d'être de celle-ci est de venir en aide à celui-là. La déception de nombreux enseignants de langue devant la piètre qualité pédagogique de certains didacticiels justifie que l'on se pose la question du rapport qui devrait s'instaurer entre les deux termes.

Si les approches individuelles du multimédia varient dans de larges proportions, ce que l'expérience fait ressortir est la nécessité d'ancrer l'aspect technologique de l'outil dans le domaine des sciences humaines, malgré leur apparente contradiction, et de poser comme axiome de base la suprématie de l'humain.

La **didactique** nous parle de l'Homme, dans ses rapports avec la connaissance ; en ce qui nous concerne plus particulièrement, elle vise à décrire les processus mentaux à l'œuvre dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ce que J.-P. Narcy<sup>194</sup> nomme les « capacités opératoires », ainsi que les techniques facilitant la tâche de l'apprenant. Elle nous fournit un cadre dynamique, dans la mesure où elle parle de transmission, de transfert, d'acquisition...

La **linguistique** traite de la communication entre les hommes, cette communication à laquelle nous devons former nos interlocuteurs-apprenants. De la vision de cette communication dépendra la langue présentée dans les didacticiels et, par voie de conséquence, la langue acquise par les apprenants.

La problématique de l'enseignant désireux d'intégrer cet outil dans les formations qu'il encadre tient dans ses rapports entre l'Homme et la machine. Plusieurs façons de poser le problème sont envisageables, dont chacune détermine, en fait, une approche différente :

- a- Comment faire entrer sa propre vision didactique/linguistique dans le module des applications informatiques existantes ? Ces éléments sont-ils, d'ailleurs, compatibles ?

---

<sup>193</sup> Lecourt D., *Le savoir en cybérie*, Paris, Le Monde de l'Education, Avril 1997 n° 247, p. 31

<sup>194</sup> Narcy J.-P., *Apprendre une Langue Etrangère – didactique des langues, le cas de l'anglais*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1990, p. 31.

- b- Comment faire évoluer les modèles multimédias proposés de manière à associer sa propre réflexion théorique et la technologie existante ? Cette démarche implique une composante de recherche.
- c- Comment formuler des objectifs linguistiques et didactiques compatibles avec les capacités techniques des matériels disponibles à un moment donné ?

Les questions (a) et (b) reconnaissent la primauté de la réflexion didactique/linguistique. Leur différence réside dans l'acceptation ou la remise en cause du cadre logiciel disponible.

La question (a) prend en compte l'existant...et s'y tient. C'est une attitude plausible, à condition toutefois que technologie et didacticiens du marché suffisent à mettre en pratique les objectifs définis. La question (b) étudie l'existant et cherche à en repousser les limites. Il s'agit d'une attitude critique, qui peut déboucher sur l'expérimentation et l'innovation.

La question (c) sous-entend la primauté du cadre matériel dans lequel évolue le multimédia et implique une reformulation des objectifs didactiques et linguistiques. Cette approche présente un risque non négligeable de gadgétisation de l'enseignement et nous n'y souscrivons pas au cours de ce travail.

Ce qu'il importe de garder à l'esprit, en initiant une démarche d'intégration de l'outil multimédia dans les formations en langue, est que **l'outil ne crée pas la démarche, mais la démarche détermine la forme et la place de l'outil.**

Le mot-clé de cette partie sera *communication*, que l'on retrouvera au travers de termes tels que *approche communicative* (volet linguistique), *énonciation et situation de communication* (volet linguistique) ou *communication multimédia* (volet technologique). L'approche suivie consistera à relier le didactique à la définition d'une méthodologie, le linguistique à celle du contenu (le matériau linguistique présenté dans les didacticiens – la base de connaissances), le technologique à celle de l'accès à cette base de connaissances.

On insistera sur la place centrale réservée à l'apprenant, en tant que sujet dans la relation d'apprentissage (aspect didactique), acteur de sa propre formation (aspect linguistique), utilisateur d'un ordinateur (aspect technologique).

## 6.1 Volet linguistique

« Le problème essentiel pour la linguistique – comme pour la didactique – est de savoir comment appréhender ce vaste ensemble que l'on nomme une langue. On peut tenter de le représenter comme un « système » ou « structure ». Mais rendre ce système ou cette structure (système linguistique) accessible, visible, et présentable pour un apprentissage est un tout autre problème ». <sup>195</sup>

Puisque en matière d'apprentissage des langues, tout part de la langue pour y revenir, il semble logique d'aborder en premier lieu les considérations qui relèvent du domaine linguistique.

Choisir ou concevoir des matériaux multimédias revient à savoir exactement ce que l'enseignant désire y trouver, en matière de langue, et ce qu'il cherche à faire découvrir à l'apprenant. Ne confondons toutefois pas contenu linguistique et contenu pédagogique : l'un propose une image de la langue (l'objectif de l'apprentissage) tandis que l'autre correspond aux activités didactiques organisant l'accès, dans une perspective pédagogique, à ce matériau linguistique.

Le choix des didacticiels ou de leur contenu linguistique, dans une perspective de création, demande que l'on précise dans quel cadre il s'exerce.

Il s'agit, en effet, de relativiser l'effet technologique du multimédia, qui « reconstruit » <sup>196</sup> l'apparence de la langue naturelle, et de prendre la mesure de ce que cette langue représente par rapport à la langue utilisée lors de véritables rapports humains.

L'étude de ce volet linguistique va nous permettre de définir ce qu'il convient d'attendre d'une pédagogie multimédia et les limites des nouveaux outils.

### **6.1.1 Quelle langue présenter ?**

Dans sa contribution à l'ouvrage de Richterich et Widdowson, *Description, Présentation et Enseignement des Langues* <sup>197</sup>, Daniel Coste pose le problème de la nature de la langue présentée dans toute formation, il distingue quatre notions essentielles :

---

<sup>195</sup> Stern H.H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, O.U.P., 1983, p. 129.

<sup>196</sup> Nous verrons par la suite que la démarche didactique consiste à « déconstruire » la langue pour amener l'apprenant à mieux la reconstruire.

<sup>197</sup> Richterich R. et Widdowson H.G., *Description, Présentation et Enseignement des Langues*, Paris, LAL, Crédif, Hatier, 1981.

- La **langue usitée** (L.U.) : tout ce qui relève de l'usage effectif d'une langue naturelle par des locuteurs qui la possèdent ;
- La **langue décrite** (L.D.) : ce dont rendent compte les analyses et études, théories et modèles des linguistes et autres observateurs de l'usage des langues ;
- La **langue enseignée** (L.E.) ce qui, dans une perspective didactique, est sélectionné et présenté par un auteur de cours et/ou un enseignant à des apprenants ; il s'agit ici de la « langue des matériaux », à proprement parler ;
- La **langue apprise** (L.A.) : ce qui est effectivement maîtrisée par les apprenants au cours et à l'issue de l'apprentissage.<sup>198</sup>

Selon la démarche didactique, le rapport entre ces quatre types de langue peut s'inverser, soit :

- L.U. > L.D. > L.E. > L.A., dans une perspective d'enseignement, qui met en évidence un processus de déperdition : on ne décrit jamais qu'une partie de ce qui est usité ; on n'enseigne jamais qu'une partie de ce qui est décrit ; on n'apprend jamais qu'une partie de ce qui est enseigné.
- L.A. > L.E. > L.D. > L.U., dans une perspective d'apprentissage, illustrée par le principe suivant : on apprend plus que ce qui est enseigné ; on enseigne plus ce que ce qui est décrit ; on décrit plus que ce qui est usité<sup>199</sup>.

Si les choses ne sont pas toujours aussi tranchées, dans la mesure où les matériaux multimédias jouent sur l'interaction entre enseignement et apprentissage, il est bon de garder à l'esprit la distinction entre ces notions, particulièrement lorsque l'on considérera la fonction spécifique de l'outil et son intégration au sein de la formation globale.

### 6.1.2 Langue enseignée / langue des didacticiels

Dans le même ouvrage de Richterich et Widdowson, Louis Porcher<sup>200</sup> se demande dans quelle mesure la langue enseignée (langue des matériaux) n'est pas dénaturée par de nombreux facteurs d'artificialité. Il déplore ainsi une

---

<sup>198</sup> Coste D., *Spéculations sur la relation langue décrite – langue enseignée en classe*, in Richterich R. et Widdowson H.G., *Description, Présentation et Enseignement des Langues*, 1981, p. 34.

<sup>199</sup> Ibid : 1981, pp. 33-37.

<sup>200</sup> Porcher L., *Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique*, in Richterich et Widdowson, *Description, Présentation et Enseignement des Langues*, 1981, p. 23.

« *matière langagière découpée, morcelée, tranchée [...] pour obéir à une progression* ». Ce phénomène serait particulièrement marqué dans le cas des matériaux informatisés.

Pour qu'un outil fonctionne, technologiquement, il importe d'abord de réduire l'imprévu auquel il doit faire face. Les robots les plus sophistiqués ne sont pas doués de créativité imprévisible. Un outil pédagogique abolit donc inévitablement ce qu'il y a de non linéaire dans tout contenu d'apprentissage langagier. S'il transforme la langue en une machine, c'est par nécessité technologique. C'est pourquoi il échouera toujours à construire une compétence de communication si l'on entend par celle-ci la capacité d'affronter de façon imprévisible des situations elles-mêmes imprévisibles.<sup>201</sup>

Ce que regrette avant tout Louis Porcher est la rupture de la relation que devraient idéalement entretenir langue enseignée (langue des matériaux) et langue usitée.

*« Les auteurs de matériel [...] sont amenés à travailler en non connaissance de cause [...] et se donnent pour but de fabriquer des objets qui doivent ressembler à quelque chose sans que l'on sache comment est fait ce quelque chose »<sup>202</sup>.*

Point de langue utile, donc, sans une conscience claire de ce que représente la langue usitée dans sa globalité. Point d'efficacité, non plus, si l'inévitable sélection du matériau linguistique ne répond qu'à des impératifs techniques.

### **6.1.3 Définir le contenu linguistique des matériaux multimédias**

Quelle relation espérer entre ces différents types de langue ?

*« [...] La relation essentielle entre la langue à apprendre et le manuel [ou, dans notre cas, le didacticiel] est de nature mimétique. A mes yeux, c'est le trait fondamental des outils didactiques, dans notre domaine. Il faut que la langue du manuel ressemble à la langue à apprendre, quelle que soit la façon dont on a défini celle-ci. Le manuel entretient donc un rapport de type monadologique, ou hologrammatique, avec la langue à apprendre ».<sup>203</sup>*

---

<sup>201</sup> Ibid., 1981, p. 31.

<sup>202</sup> Ibid., 1981, p. 22.

<sup>203</sup> Ibid., 1981, p. 22.

L'hologramme est cette image virtuelle, tridimensionnelle (donc réaliste) qui, si l'on en brise le support, reste intégralement contenue dans chacun des morceaux.

Comment juger de cette relation lors de l'évaluation de matériaux multimédias existants ou de la conception de matériaux personnalisés ? La réponse peut se situer sur plusieurs plans :

- La langue du didacticiel doit apporter à l'apprenant les clés conceptuelles qui lui permettront d'aborder la communication propre au domaine considéré (lexique et notions essentielles) ;
- La langue du didacticiel doit présenter des éléments de discours représentatifs de cette communication : métalangage et documents authentiques occuperont, par conséquent, une place prépondérante ;
- Le didacticiel lui-même doit être conçu de telle manière qu'il reflète et mette en œuvre les rôles et tâches des acteurs de cette communication, débordant ainsi du cadre purement linguistique (langue système). Cette idée rejoint l'une des préoccupations de C. Brumfit :

*« Si l'enseignement d'une langue communicative doit être plus que la seule cerise sur le gâteau, alors il faut élaborer quelques principes pour ordonner et sélectionner les stratégies de communication. Et pour commencer, il faut déterminer le point où la description pédagogique de la langue cesse d'être une description de la langue et devient description de l'interaction humaine ».*<sup>204</sup>

Considérée sous cet angle, la langue du matériau peut, certes, être perçue, comme une réduction de la langue usitée, d'un point de vue quantitatif, sans pour autant perdre sa fonction représentative, en termes qualitatifs.

Le modèle langagier ne doit plus être perçu à des seules fins d'imitation, à la différence des anciens modèles béhavioristes, mais à des fins de stimulation des processus mentaux d'acquisition de la langue. La valeur pédagogique de la langue des didacticiels dépend donc étroitement de l'association du modèle linguistique avec les activités didactiques susceptibles de favoriser ces processus d'acquisition.

#### **6.1.4 Communication et compétence communicative**

---

<sup>204</sup> Brumfit C., *Linguistic specifications for fluency work*, in Richterich et Widdowson, *Description, Présentation et Enseignement des Langues*, 1981, p. 54.



« La communication n'existe que lorsque nous utilisons des phrases pour des actions de nature essentiellement sociale. Ainsi, nous ne communiquons pas en composant des phrases mais en utilisant des phrases pour des énoncés divers, pour décrire, pour enregistrer, pour classer, etc., ou pour poser des questions, faire des demandes, donner des ordres ». <sup>205</sup>

L'accent placé sur la communication, en matière de description et d'apprentissage des langues, correspond à une volonté de trouver une réponse au problème de l'apprenant qui peut tout à fait maîtriser les structures de la langue sans pour autant parvenir à communiquer de manière satisfaisante. <sup>206</sup>

Comment espérer que l'outil multimédia apporte une solution acceptable au défi que représente l'élargissement des objectifs purement linguistiques (lexique, syntaxe) au large champ de la communication ? Pour pouvoir juger de cette aptitude, rappelons brièvement ce que les linguistes entendent par « compétence communicative ».

Canale et Swain <sup>207</sup> distinguent trois composantes fondamentales de la compétence communicative :

- La compétence grammaticale inclut la connaissance des règles de morphologie, syntaxe et phonologique, ainsi que celle du lexique ;
- La compétence sociolinguistique traite du discours et permet de l'interprétation en fonction du contexte social, selon des règles de « correction socio-culturelle » ;
- La compétence stratégique regroupe les stratégies de communication destinées à pallier les insuffisances des deux précédentes compétences.

Notons que certains auteurs, telle S. Savignon, effectuent une distinction supplémentaire entre « compétence sociolinguistique » et « compétence du discours » <sup>208</sup>. Cette dernière composante est plus explicitement axée sur la découverte du sens et de la cohérence.

---

<sup>205</sup> Widdowson H.G., *The teaching of English as communication*, in Brumfit and Johnson, *The Communicative Approach to language Teaching*, 1979, p. 118.

<sup>206</sup> Johnson K., *Communicative approaches and communicative processes*, in Brumfit and Johnson, *The Communicative Approach to language Teaching*, Oxford, O.U.P., 1979, p. 192.

<sup>207</sup> Canale M. and Swain M., *Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing*, *Applied Linguistics*, 1980, cité par Bertin J.-C., *Des outils pour des langues, Multimédia et Apprentissage*, Paris, Ellipses, 2001, p. 27.

<sup>208</sup> Savignon S., *Communicative Competence : Theory and Classroom Practice*, Reading, Addison Wesley, 1983, pp. 35-43.

Compétence sociolinguistique et compétence du discours ont en commun l'accent porté sur des savoir-faire tels que **l'inférence** et **l'interprétation**, qui permettent au locuteur/récepteur de se situer par rapport au contexte (le discours ou la situation de communication).

*« L'attention portée aux stratégies d'interprétation est cruciale [...] pour le développement de la compétence communicative à tous les niveaux, et il est important de prendre en compte ce fait lors de l'élaboration de matériaux pédagogiques »<sup>209</sup>.*

Remarquons au passage l'importance de la situation du discours :

*« On appelle situation de discours l'ensemble des circonstances au milieu desquelles se déroule un acte d'énonciation ».<sup>210</sup>*

Actes d'énonciation (fonctions du langage) et situations de discours sont donc intimement liés : toute description pédagogique d'une langue devra nécessairement inclure une définition des situations de communication pour lesquelles elle est utilisée. Il est alors essentiel que la base de connaissances autour de laquelle s'organise le didacticiel multimédia associe matériau linguistique et éléments contextuels. L'apport du multimédia, qui associe contextualisation visuelle, communications verbale et non-verbale, est, sur ce plan, indéniable.

Par ailleurs, il est acquis<sup>211</sup> que la compétence linguistique interagit fortement avec la compétence stratégique : en développant la compétence linguistique, on réduit la nécessité de recourir aux stratégies de communication. Cette relation détermine de manière significative le schéma d'utilisation de didacticiels, car il est plus aisé pour l'ordinateur d'intervenir sur le domaine plus « exact » (tout est relatif !) de la compétence linguistique (la correction) que sur celui, plus flou et variable, des stratégies de communication.

## **6.2 Volet didactique**

*« Avant de savoir si les ordinateurs peuvent favoriser le processus d'apprentissage d'une langue, il faut avoir une vision des processus à l'œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ».<sup>212</sup>*

---

<sup>209</sup> Ibid., 1983, p. 143.

<sup>210</sup> Ducrot O. et Todorov T., *Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*, Paris, Seuil, 1979, p. 417.

<sup>211</sup> Yalden J., *Principles of Course Design for Language Teaching*, Cambridge, C.U.P., 1987, p. 95.

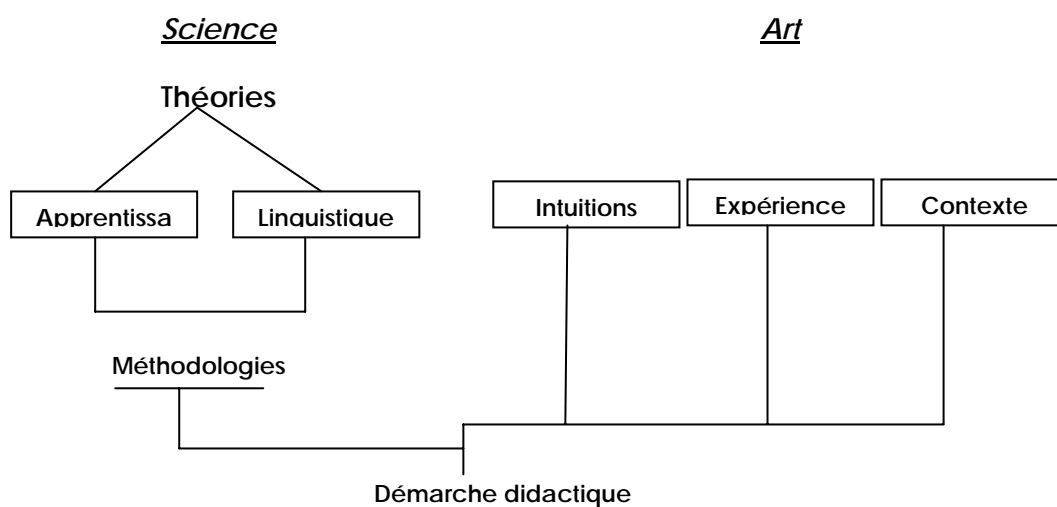
<sup>212</sup> Watson D.M., *Generating language learning with CAL*, in Smith Pr, *Advances in Computer-Assisted-Learning – Selected Proceedings from the CAL 85 Symposium*, 1986, p. 181.

S'il est important d'avoir une vision claire des processus d'acquisition d'une langue étrangère, il est tout aussi primordial de s'assurer, avant tout choix d'acquisition ou de création de logiciel, de l'utilisation qui en sera faite dans le cadre de la formation. Ces logiciels seront-ils destinés à l'enseignement ou à l'apprentissage ? Selon le cas, ils seront conçus pour des objectifs distincts et organisés selon des structures pédagogiques totalement différentes. Il est toujours utile, en la matière, d'opérer quelques rappels essentiels afin de savoir repérer la démarche didactique qui sous-tend les matériaux existants ou la conception de ses propres matériaux.

### 6.2.1 Définir une démarche didactique

Définir une démarche didactique revient à préciser l'orientation que l'on désire donner à son travail et retrouver dans les outils utilisés. Pour ce faire, nous en clarifions les différentes composantes avant de déterminer le poids relatif accordé à chacune.

Toute démarche didactique cohérente est la résultante de la combinaison d'éléments théoriques (la didactique) et pratiques (la pédagogie). Nous illustrons cette notion sous la forme de la figure 1 afin de bien distinguer ce qui relève du particulier (prise en compte du contexte institutionnel et éducatif, expérience et intuitions d'un enseignant particulier) de ce qui est plus général (théories de l'apprentissage des langues, approche linguistique et description des besoins langagiers).



La combinaison de ces domaines débouche sur une démarche individuelle, savant dosage de l'art et de la science :

*« Les dictionnaires définissaient jadis la didactique comme l'art d'enseigner. Celui-ci se ramenait à la connaissance de l'objet enseigné, et à l'intuition de ce qu'il fallait faire pour que les élèves l'apprennent à leur tour. Mais la notion d'art est confuse et celle d'intuition peu explicite. A cette didactique intuitive, relevant de la subjectivité de celui qui enseigne, il paraît aujourd'hui possible d'opposer une didactique rationnelle, se référant à un savoir scientifique systématisé, en vue d'organiser l'enseignement. Ce savoir s'enracine dans un double système de référence : la connaissance de l'objet enseigné et celle du sujet qui apprend ».*<sup>214</sup>

La combinaison des différentes sciences donne naissance à des méthodologies officielles, élaborées par les instances supérieures des systèmes éducatifs, dans le cadre de l'enseignement secondaire, ou par les équipes pédagogiques responsables des filières d'enseignement supérieur. Le recours des outils multimédias – ou leur conception – doit rester cohérent avec l'ensemble de la méthodologie mise en œuvre. En particulier, tout choix d'outil devra se fonder sur la place réservée à l'apprenant au sein de la relation pédagogique.

### 6.2.2 Enseigner et apprendre

Pour Not<sup>215</sup>, l'enseignement et apprentissage sont intimement liés. Pourtant, les matériaux pédagogiques seront totalement distincts selon qu'on leur attribuera une fonction ou l'autre. Quelle différence essentielle garder à l'esprit ?

*« **Enseigner** veut d'abord dire indiquer, montrer. En un second sens, le terme signifie « expliquer [...] une science, un art, de façon à les faire apprendre ». Il prend ensuite le sens d'instruire, c'est-à-dire de former le savoir de quelqu'un, soit par des leçons destinées à transmettre des connaissances, soit en les lui inculquant, c'est-à-dire en les faisant pénétrer, en les gravant dans son esprit [...] »*

---

<sup>213</sup> Krashen S., *Language Acquisition and Language Education*, New York, Prentice Hall ; 1985, p. 53.

<sup>214</sup> Not L., *Enseigner et Faire Apprendre – Elements de psychodidactique générale*, Toulouse, Privat, nouvelle édition 1991, p. 9.

<sup>215</sup> Ibid., 1991, p. 13.

« **Apprendre** a deux sens. L'un est objectif : apprendre à un autre ; à quelques nuances près, il est alors synonyme d'enseigner. L'autre est subjectif : apprendre pour soi ; c'est appréhender, saisir, maîtriser la connaissance, soit par un travail qui peut être intellectuel ou physique, soit par l'expérience ».

Un outil d'enseignement sera donc plutôt un ensemble de leçons visant la transmission des connaissances : on parlera de **tutoriels**. A l'inverse, un outil d'apprentissage aura pour fonction essentielle d'initier un travail, une expérience, de la part d'un apprenant impliqué dans un processus de découverte et de réflexion : on utilisera alors le terme plus générique de **didacticiel**.

L'expérience mène naturellement à une perspective médiane, proche de celle décrite par L. Not :

« Dans une perspective qui considère la connaissance comme le produit de l'activité de l'élève, l'analyse doit prioritairement porter sur celle-ci, celle du maître se définissant dans un rapport dialectique à celle de l'élève. C'est un renversement de la perspective classique qui considérait l'acte d'enseigner comme fondamental et traitait l'acte d'apprendre comme une conséquence naturelle de l'acte d'enseigner, ce qui amenait à se centrer sur les activités magistrales, laissant à l'élève le soin de s'adapter à celles du maître. Au lieu de viser l'adaptation de l'élève à l'activité magistrale, ce que l'on recherche ici, c'est l'adaptation de l'activité magistrale à celle de l'élève ». <sup>216</sup>

Bien évidemment, cette attitude pose au concepteur et utilisateur d'outils multimédias un problème majeur, celui de « l'adaptation de l'activité de l'ordinateur à celle de l'élève »... Ce qui importe est donc de définir plus avant l'activité de l'apprenant en nous penchant sur les sciences de l'apprentissage, pour en résumer les principaux acquis.

### **6.2.3 « Questionner l'acte d'apprendre »**

Cette expression d'Hélène Trocmé-Fabre<sup>217</sup> illustre parfaitement ce que devrait être l'attitude de l'enseignant, au moment où il se prépare à introduire l'outil multimédia dans son enseignement. Le repérage des principes clés de l'apprentissage d'une langue étrangère est l'une des premières étapes.

---

<sup>216</sup> Ibid. 1991, p. 30

<sup>217</sup> Trocmé-Fabre H., *J'apprends, donc je suis*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1987, édit. 1997.

*« Le danger de la quête d'une « vraie » description de l'apprentissage d'une langue est le réductionnisme et, au bout du compte, le dogmatisme [...]. Le danger inverse est la confusion, le mysticisme et le chaos ».*<sup>218</sup>

Il n'est pas, à l'heure actuelle, de théorie qui rende compte de cet apprentissage de manière indiscutable. Fondé sur le fonctionnement du cerveau humain, pour lequel de nombreuses zones d'ombre subsistent<sup>219</sup>, l'apprentissage est un champ encore méconnu, même s'il est possible de distinguer certaines constantes, d'une théorie à l'autre. De toute évidence, un certain éclectisme est de mise, et il est bon de mettre en regard l'une de l'autre les diverses approches, d'une part, les observations sur le terrain, d'autre part.

Sur le plan des théories, une première distinction s'effectue entre des théories globales, cherchant à expliquer l'ensemble des processus d'apprentissage<sup>220</sup> et des théories plus ponctuelles relatives à des aspects plus particuliers de l'acquisition (théorie de l'interlangue, par exemple). Une autre distinction pourrait s'effectuer en fonction du poids relatif accordé aux facteurs externes (*l'input*) et internes (aspects linguistiques et cognitifs). L'évolution générale semble avoir été l'abandon de la rigueur béhavioriste vers l'ouverture sur l'apprenant apportée par le cognitivisme. Les ouvrages de B. McLaughlin<sup>221</sup> et de J.-P. Narcy<sup>222</sup> apportent sur ce domaine de très précieuses contributions.

Le cognitivisme fonde la plupart des modèles actuellement acceptés. Il correspond à des systèmes « où l'apprenant est conduit à réfléchir sur ce qu'il apprend et la façon dont il apprend »<sup>223</sup>. L'apprentissage d'une langue étrangère revient à l'apprentissage de savoir-faire, au développement de capacités opératoires spécifiques.

*« L'apprentissage est un processus cognitif car il est supposé reposer sur des représentations internes qui régulent et guident la production. Dans le cas de l'acquisition d'une langue, ces représentations se fondent sur le système linguistique et incluent des procédures de choix du vocabulaire approprié, des règles grammaticales ainsi que des conventions pragmatiques gouvernant l'utilisation de la langue. Au fil de l'amélioration*

---

<sup>218</sup> Bumfit C., *Linguistic specifications for fluency work : how meaningful a question ?*, in Richterich R. et Widdowson H.G. (éds), *Description, Présentation et Enseignement des Langues*, 1981, p. 47.

<sup>219</sup> Les ouvrages d'Hélène Trocmé-Fabre, en particulier, tentent de dégager un modèle de fonctionnement du cerveau humain en relation avec l'apprentissage.

<sup>220</sup> Le béhaviorisme ou « l'Approche Naturelle » de S. Krashen, par exemple.

<sup>221</sup> McLaughlin B., *Theories of Second-Language Learning*, London, Edward Arnold, 1987.

<sup>222</sup> Narcy J.-P., *Apprendre une Langue Etrangère – didactique des langues, le cas de l'anglais*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1990.

<sup>223</sup> Ibid. : 1990, p. 267.

*de la production, on trouve un processus de restructuration permanente en même temps que l'apprenant simplifie, unifie et maîtrise de mieux en mieux leurs représentations internes [...]. Ces deux notions – automatisation et restructuration – sont essentielles pour le cognitivisme ».*<sup>224</sup>

L'apprenant doit développer des stratégies pour traiter les données linguistiques auxquelles il est confronté. Cette capacité de traitement doit être activée par un *input* approprié.

L'apprentissage à proprement parler est une affaire de transfert des données vers la mémoire à long terme, selon des phases ou des stratégies différentes (les analyses varient sur ce point).

La notion de restructuration permet d'expliquer les discontinuités observées dans les processus d'acquisition : des pauses, voire des retours en arrière, peuvent être causés par une restructuration complète du système, imputable à une information nouvelle.

De la même manière cette notion fonde la nécessité de prévoir des pauses structurantes permettant à l'apprenant de procéder à la révision de ses représentations internes lors d'apports significatifs d'informations nouvelles. Il s'agit d'un élément essentiel de la dynamique pédagogique multimédia :

*« [La compréhension des stimuli] s'effectue sur la base d'une sélection d'éléments, mais cette compréhension ne coïncide pas forcément avec le temps physique, il existe un temps d'intégration, un « temps de restructuration », un temps psychologique où le cerveau puise dans les connaissances antérieures, dans le contexte, dans le courant de pensée, dans des contenus plus vastes, les éléments qui vont lui permettre de comprendre et d'intégrer les nouveaux stimuli ».*<sup>225</sup>

Ces pauses pourront être le fait de l'enseignant ou du rédacteur de matériaux multimédias (préparation/organisation des activités d'apprentissage) ou celui des apprenants eux-mêmes, qui devront progressivement prendre conscience – avant de les mettre eux-mêmes en œuvre – des stratégies d'apprentissage les mieux adaptées.

On distinguera ainsi deux types de connaissance dont l'interaction favorisera le processus d'acquisition :

- La connaissance déclarative (ce que sait l'apprenant) ;

---

<sup>224</sup> McLaughlin B., *Theories of Second-Language Learning*, London, Edward Arnold, 1987, p. 134.

<sup>225</sup> Cortes J., *Une Introduction à la Recherche en Didactique des Langues*, Paris, Didier, Crédif, 1987, p. 43.

- La connaissance procédurale (la capacité à mettre en œuvre des stratégies cognitives).

*Plutôt que d'insister sur des processus linguistiques prédéterminés, le cognitivisme place l'accent sur les processus cognitifs à l'œuvre dans l'internalisation des connaissances procédurales, qui expliquent la manière dont les apprenants accumulent et intègrent des règles et dont ils restructurent leurs représentations internes pour qu'elles correspondent à la langue cible. L'acquisition de capacités cognitives est perçue comme le résultat de l'intégration de routines ou d'unités d'activité. [McLaughlin 1987 : 149]<sup>226</sup>*

L'intégration de ces routines résulte de la pratique et de la répétition. Les techniques de renforcement chères au béhaviorisme se voient ici justifiées, non dans un but d'acquisition de simples réflexes, toutefois, mais dans celui de développer les mécanismes cognitifs internes de l'apprenant. Ce renforcement n'implique pas nécessairement la répétition monotone d'un même exercice : une même capacité opératoire peut être développée au travers d'activités variées, sans que l'apprenant soit obligatoirement conscient de ce renforcement.

#### **6.2.4 Théories de l'apprentissage des langues : points de convergence**

E. Brodin et J.-P. Narcy<sup>227</sup> ont recensé dix points de convergence concernant l'acquisition d'une langue étrangère, que je résumerai de la manière suivante :

- Il existe deux types de connaissance, dont les appellations varient d'un auteur à l'autre, qu'il est possible de regrouper sous les vocables généraux de « savoirs » et « savoir-faire ».
- Il existe deux grandes classes d'opérations mentales se rapportant à la conceptualisation et à la formulation (codage/décodage).
- Parmi les processus mentaux (ou capacités opératoires) qui jouent un rôle clé, citons la prise en compte du contexte, l'anticipation, la conception des énoncés.

---

<sup>226</sup> McLaughlin B., *Theories of Second-Language Learning*, London, Edward Arnold, 1987, p. 149.

<sup>227</sup> Brodin E. et Narcy J.-P., *Comment choisir les nouvelles technologies en fonction des théories de la didactique des langues*, in Ciampiolo et Al. (éds), *Langue de Spécialité/ Langue pour le spécialiste : du linguistique au didactique*, Actes du XIIe Colloque du GERAS et de l'Atelier Langue de Spécialité du XXXIe Congrès de la SAES, 1991, pp. 11-16.



- Le besoin de structuration interne dépend du style cognitif de chacun. Chaque apprenant met en œuvre des stratégies différentes.

- Les données sont stockées en mémoire sous forme de concepts.

- Il existe un filtre affectif.

- L'attitude cognitive des apprenants a des conséquences à la fois positives et négatives sur l'acquisition.

- La progression est non linéaire, variable, et reste fonction de la motivation.

- Les objectifs doivent être relatifs et justifiables.

- Le rôle de l'enseignant doit être réévalué.

De son côté, Alain Ginet<sup>228</sup> résume l'apprentissage en trois points :

- Apprendre c'est avoir un projet ou une motivation (mobilisation du cerveau limbique) : on retrouve ici une formulation de l'existence du filtre affectif ;

- Apprendre c'est chercher des solutions aux problèmes auxquels on est confronté (mobilisation du cerveau cortical) : agir pour apprendre.

- Apprendre est un acte volontaire qui n'est accompli que dans la mesure où il est la réponse associée de deux cerveaux à un problème que l'on fait sien et qui permet le franchissement des obstacles rencontrés.

Sur le plan pratique, ce qui ressort est avant tout la nécessité d'éviter tout dogmatisme didactique imposé par l'enseignant ou l'outil sélectionné, et de veiller au respect des variations individuelles rencontrées parmi les apprenants. Toute sélection ou création d'outil multimédia devrait idéalement être précédée d'une procédure visant à évaluer la capacité de l'outil à répondre aux variations individuelles rencontrées chez un public donné.

### **6.2.5 Variations individuelles : style cognitif**

« [...] Le style cognitif d'un individu est « la façon dont cet individu est programmé pour apprendre le plus efficacement possible, c'est-à-dire pour

---

<sup>228</sup> Ginet A., et al, *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*, Paris, Nathan, 1997, p. 40.

*recevoir, comprendre, se rappeler et pouvoir employer de nouvelles données »<sup>229</sup>*

Une distinction essentielle oppose, en particulier, les apprenants de type « sérialiste » à ceux de type « globaliste » :

*« Les apprenants globalistes tendent à poser des questions sur des relations générales et à formuler des hypothèses sur des généralisations, alors que les sérialistes posent des questions sur des relations plus étroites et formulent des hypothèses spécifiques. »<sup>230</sup>*

Pour qu'un didacticiel soit efficace, il doit pouvoir se prêter aux différents styles cognitifs : son concepteur aura prévu la possibilité pour l'apprenant d'aborder le matériau linguistique par des points d'entrée distincts, dont certains privilégieront la découverte globale de la langue (par l'intermédiaire de documents authentiques, par exemple) tandis que d'autres déboucheront sur des aspects plus ponctuels (le lexique, par exemple) qui serviront de base à la formation d'hypothèses plus spécifiques.

### **6.2.6 Variations individuelles : stratégies d'apprentissage**

Anita Wenden<sup>231</sup> définit la notion de stratégie par trois questions :

- Que font les apprenants pour apprendre une langue étrangère ?
- Comment organisent-ils ou gèrent-ils ces efforts ?
- Que savent-ils de quels aspects du processus d'apprentissage qui leur est propre ?

Subdivisées en stratégies cognitives et métacognitives, elles regroupent des techniques permettant à l'apprenant de conceptualiser, structurer et mémoriser le matériau linguistique auquel il se trouve confronté, en d'autres termes, d'apprendre la langue et d'organiser l'apprentissage. On retiendra, à titre d'exemples particulièrement utiles pour notre propos, les stratégies de formation d'hypothèses, de vérification d'hypothèses et d'automatisation (intégration) par la pratique.

---

<sup>229</sup> Nancy J.-P., *Apprendre une Langue Etrangère – didactique des langues, le cas de l'anglais*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1990, p. 111.

<sup>230</sup> Dickinson L., *Self-Instruction in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, p. 21.

<sup>231</sup> Wenden A. et Rubin J., *Learner Strategies in Language Learning*, London, Prentice Hall, 1987, p. 6. Cité par Bertin, J.-C., *Des outils pour des langues, Multimédia et Apprentissage*, Paris, Ellipses 2001, p. 36.

Concevoir ou choisir des activités didactiques favorisant l'apprentissage de la langue cible implique, par conséquent, de stimuler, chez l'apprenant, le développement et la mise en œuvre de ces stratégies.

En tant qu'outil de formation, un didacticiel doit revêtir une double fonction :

- Offrir un guide pour l'apprentissage d'une technique (la langue-objet) ;
- Offrir un guide pour la mise en œuvre chez l'apprenant de ses capacités intellectuelles d'analyse et de réflexion.

Pour mieux assurer cette deuxième fonction, il devra s'appuyer sur des stratégies métacognitives dont A. Chamot<sup>232</sup> a dressé une liste et parmi lesquelles on retiendra :

- L'anticipation (prévoir pour mieux assimiler) ;
- L'attention dirigée (ignorer ce qui paraît sans importance) ;
- L'attention sélective (prévoir à l'avance sur quoi on va porter son attention) ;
- L'organisation personnelle (savoir ce qui vous convient) ;
- La préparation (prévoir ce qu'il faudra pour une tâche et s'entraîner) ;
- L'auto-contrôle (corriger ses propres fautes) ;
- La production retardée (ne parler que lorsqu'on se sent prêt) ;
- L'auto-évaluation (mesurer ses résultats selon ses propres objectifs).

### **6.2.7 Apprentissage et activité de l'apprenant**

Que l'on se situe au niveau de la structuration interne ou de la mémorisation, un élément essentiel semble être l'instauration d'une relation dynamique et créative entre l'apprenant et le matériau linguistique. Dans cette perspective, la meilleure approche pour favoriser l'acquisition est l'approche heuristique, dont Socrate avait en son temps souligné l'importance, qui consiste à faire découvrir par l'apprenant ce que l'on veut lui enseigner.

---

<sup>232</sup> Chamot A.U., *The learning strategies of ESL students*, in Wenden A. and Rubin J., *Learner Strategies in Language Learning*, 1987, pp. 71-84.

Cette approche implique une démarche didactique qui place l'activité de l'apprenant au centre du processus d'apprentissage : activité de découverte mais aussi activités induites de réflexion et de structuration, dont nous avons vu à quel point elles influent sur l'ensemble du processus.

Cette remarque débouche naturellement sur l'individualisation des apprentissages, dans la mesure où ces activités correspondront elles-mêmes aux divers styles cognitifs et stratégies d'apprentissage. A ce niveau, l'ordinateur apporte une solution à laquelle peu d'autres supports peuvent prétendre. Encore faut-il que les didacticiens reflètent cette vision de l'apprentissage et se fondent sur des concepts cohérents.

### **6.2.8 Le nouvel apprenant de langues**

Devant le peu de certitudes qu'apporte la confrontation des théories de l'apprentissage, le pragmatisme est de rigueur. Il est bon, dès lors, de se tourner vers le futur utilisateur des outils afin de tenir compte de ses aspirations.

Quelles caractéristiques reconnaître chez ceux que Louis Porcher<sup>233</sup> a appelé « les nouveaux apprenants de langue » ? Les nouveaux apprenants :

- sont pragmatiques ;
- sont pressés (préfèrent l'intensif que l'extensif) ;
- sont démotivés par des approches scolaires ;
- désirent des outils pédagogiques portables ;
- souhaitent que ces outils soient faciles d'emploi ;
- recherchent un savoir atomisé en unités indépendantes ;
- sont favorables à l'auto-évaluation / correction ;
- sont sensibles à l'insécurité langagière.

Si l'on reconnaît en ces traits une prédisposition à l'utilisation de l'outil informatique, celui-ci devra veiller à offrir une base de travail stimulante par son originalité, son ergonomie (facilité d'emploi), une modularité apportant souplesse et atomisation des savoirs, des fonctions d'auto-évaluation et des commentaires susceptibles d'encourager et de rassurer plutôt que de le déstabiliser.

---

<sup>233</sup> Porcher L., in Bertin J.-C., *Des outils pour des langues : Multimédia et Apprentissage*, Paris, Ellipses Edition Marketing S.A., 2001, pp. 38-39.

D'autre part, la recherche exprime d'une certaine autonomie demande à ce que l'on en précise le sens et la portée.

### 6.2.9 Autonomie et apprentissage

H. Holec<sup>234</sup> accorde trois sens principaux au terme « autonomie » :

1. « Indépendance » : celle d'un apprenant que l'on laisse libre de « consommer » à sa guise un apprentissage pré-construit...
2. « Exercice actif de sa responsabilité d'apprenant » : l'apprenant est perçu comme un être actif, qui prend des décisions concernant son apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres...
3. « Capacité d'apprendre » est autonome un apprenant qui sait apprendre.

Pour satisfaisantes qu'elles soient, ces trois définitions ne distinguent pourtant pas l'autonomie en tant qu'objectif ou en tant que moyen. Plusieurs domaines de décisions sont ouverts à l'autonomie : choix des objectifs, des contenus, des méthodes et techniques, évaluation des résultats.

Une totale autonomie revient à laisser à l'apprenant l'entière responsabilité des décisions dans ces domaines. Sur le plan pratique, on s'aperçoit pourtant qu'assumer une trop grande autonomie peut être déstabilisant pour beaucoup d'apprenants, encore peu préparés à cet exercice. Outre les explications sociales qu'on pourrait trouver à cette observation, il existe également une corrélation marquée entre la capacité/volonté d'autonomie et le niveau en langue<sup>235</sup>.

Sur le plan théorique, d'autre part, un certain nombre d'arguments viennent s'opposer à une totale autonomie envisagée comme moyen d'apprentissage. H. Holec, tout d'abord, après avoir défini le concept, s'empresse de préciser : « *l'apprentissage ne peut s'effectuer au hasard. Il requiert à la fois une préparation préliminaire et une surveillance continue* »<sup>236</sup>.

---

<sup>234</sup> Holec H., *Autonomie et Apprentissage Auto-Dirigé : terrains d'application actuels*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1988, pp. 7-146.

<sup>235</sup> Annot E., et Bertin J.-C., *L'Intégration des Nouvelles Technologies dans les Formations en langue de Spécialité, (cas des langues du transport et de la logistique)*, Université du Havre, Rapport CIRTAL, Mai 1997.

<sup>236</sup> Holec H., *Autonomie et Apprentissage Auto-Dirigé : terrains d'application actuels*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1988, p. 147.

Doit-on, pour autant, laisser l'apprenant entièrement autonome à l'intérieur de ce vaste cadre prédéfini ? Non, répond en substance H. Widdowson<sup>237</sup> :

*« Le concept même de la pédagogie (défini comme un art et une science) présuppose invention et intervention afin de guider les apprenants vers des chemins qu'ils n'auraient pas, laissés à eux-mêmes, eu l'occasion ou l'inclinaison d'emprunter ».*

La liberté doit être jalonnée de bornes. Le problème n'est pas de déterminer comment promouvoir l'autonomie de l'apprenant, mais quel type de contraintes peut en favoriser le développement.

*« Réduit à ses propres découvertes, l'enfant apprendra peu, toutes ses chances sont dans l'accession à la culture de son groupe et, si possible, de divers groupes. Mais entre les contenus culturels et lui, ou même entre le milieu et lui, l'élève a besoin, pour un temps plus ou moins long, d'un intermédiaire qui l'enseigne au sens premier du terme, c'est-à-dire qui lui montre ce dont il dispose pour apprendre ».*<sup>238</sup>

## **Conclusion**

---

<sup>237</sup> Widdowson H.G., *Aspects of Language Teaching*, Oxford, O.U.P., 1990, p. 48.

<sup>238</sup> Not L., *Enseigner et Faire Apprendre – Elements de psychodidactique générale*, Toulouse, Privat, 1987, nouvelle édition 1991, p. 30.

Il est donc concevable de concilier plusieurs termes, en laissant à l'enseignant et/ou au concepteur des didacticiels le soin d'organiser l'apprentissage en fournissant un cadre de référence, accessible à partir de points d'entrée diversifiés, au sein duquel l'apprenant pourra se mouvoir selon ses propres stratégies, grâce au recours à une technologie favorisant l'individualisation des parcours. L'organisation interne des didacticiels devrait ainsi à la fois proposer ce cadre de travail (guidage par le contenu et la structure vers des objectifs linguistiques clairement identifiés) et une ouverture en matière de progression et de cheminement.

Cette autonomie guidée – parfois appelée semi-autonomie – permet de répondre plus efficacement aux trois sens du terme évoqués précédemment et de réconcilier par ce biais moyen pédagogique (semi-autonomie) et objectif didactique (autonomie de l'apprenant dans la langue étudiée).

**Formation des enseignants:  
nouveaux outils, nouvelles problématiques ?**



## **Introduction**

Comme le soulignent bien Pouts-Lajus et Riché-Magnier<sup>239</sup> : « *La formation des enseignants se présente à la fois comme une condition impérieuse et, vu l'immensité de la tâche, comme l'obstacle le plus sérieux pour l'usage des technologies dans l'éducation* ». Vaste problème, en effet. Les points d'entrée possibles sont multiples, le public à former très divers de par son statut, son cadre de travail, ses attentes, ses inquiétudes ou ses enthousiasmes. Les solutions proposées fluctuent parfois (trop souvent) au gré des changements de gouvernements ou de ministres, chacun voulant imprimer sa marque dans un domaine évidemment sensible vis-à-vis de l'opinion publique. La définition du statut des formateurs de formateurs n'est pas simple non plus. Qui va, peut, doit former qui ? Les outils sont nouveaux ; faut-il pour autant envisager des problématiques de formation totalement nouvelles ? Faut-il former des individus, des équipes, des formateurs relais ?...

### **A. Formation des enseignants**

Quel lien avec la recherche, avec la formation en didactique de la discipline ? Quel poids donner aux compétences techniques ? S'agit-il de gérer l'innovation ou de faire évoluer des cadres de travail familiers vers un enrichissement technologique ? Reste-t-on dans un cadre institutionnel et social relativement stable ou faut-il faire face à un paradigme totalement nouveau créé par la cyberculture que l'on nous annonce [Lévy 1997]<sup>240</sup> ? Comment trouver un chemin raisonnable entre une fascination techniciste et un faux humanisme rétrograde tout aussi critiquable ? On trouvera ci-dessous quelques pistes de réflexion.

#### **1. Quelques constats n'incitant pas à l'enthousiasme**

##### **1.1 La formation initiale des futurs enseignants**

---

<sup>239</sup> Pouts-Lajus S. et Riché-Magnier M., *L'Ecole à l'heure d'Internet : les Enjeux du multimédia dans l'éducation*, Paris, Nathan, 1998, p. 173.

<sup>240</sup> Lévy P., *Cyberculture*, Odile Jacob / Editions du Conseil de l'Europe, 1997.

Baron et Bruillard<sup>241</sup> ont enquêté auprès de populations de futurs enseignants du premier et second degré entrant en IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres). Si l'intérêt pour l'informatique, « outil personnel », semble se développer nettement, par contre « l'attente envers l'informatique comme outil pour la discipline n'est pas très forte », le « mouvement vers la bureautique [...] ne s'accompagne pas d'un intérêt grandissant vers un usage proprement scolaire »<sup>242</sup>. La première enquête à l'entrée en IUFM se caractérisait d'ailleurs par un désaccord avec l'idée que l'informatique est indispensable à la discipline en langues<sup>243</sup> [143]. Un certain renforcement de la place des TIC dans les formations de seconde année ne semble traduire « aucunement un renouvellement de l'intérêt des étudiants ». Quant à l'institution elle-même, les auteurs nous disent qu'elle « n'affiche aucune priorité envers l'informatique, et plus largement les TIC, contrairement à ce qu'indique son plan de formation »<sup>244</sup>. Ils nous signalent que les TIC sont incluses dans un module au thème générique « Nouvelles technologies, expression, communication »<sup>245</sup> où l'on retrouve audiovisuel, documentation, gestion du corps et de la voix. Sujets tous intéressants, certes, mais de tels regroupements hétérogènes ne doivent pas contribuer à la mise en valeur des éléments de cet inventaire disparate.

## 1.2 L'instabilité des usages et des références

On peut remarquer ci-dessus le regroupement audiovisuel-technologies. Il existe une tradition assez ancienne de la formation à l'audiovisuel. Certaines figures marquantes de ce domaine se sont reconverties vers le multimédia et abordent globalement le nouveau domaine dans sa spécificité<sup>246</sup>. Dans d'autres cas, les évolutions ne font que s'amorcer.

Travail sur les vidéos pédagogiques, utilisation de la télévision en classe, analyse filmique ne se transposent pas si aisément au multimédia. Il y a une spécificité de l'image multimédia<sup>247</sup> et de l'usage du multimédia en formation par rapport aux situations traditionnellement abordées par l'audiovisuel pédagogique. On constate actuellement des hésitations entre les usages

---

<sup>241</sup> Baron G.-L. et Bruillard E., *L'Informatique et ses Usagers dans l'éducation*, Paris, PUF, 1996, pp. 138-177.

<sup>242</sup> Ibid. : 1998, p. 171.

<sup>243</sup> Ibid. : 1998, p. 143.

<sup>244</sup> Ibid. : 1998, p. 162.

<sup>245</sup> Ibid. : 1998, p. 159.

<sup>246</sup> Lancien T., *Le Multimédia*, Paris, CLE International, 1998, cité par Duquette L. et Laurier M., *Apprendre une langue*, Québec, Les Editions LOGIQUES, 2000, p. 307.

<sup>247</sup> Foucher A.-L., *Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues*, Alsic, 1 (1), 3-25, Besançon : [<http://alsic.univ-fcomte.fr>]

antérieurs de formation à l'audiovisuel, à l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) ou aux applications pédagogiques de l'ordinateur (APO) et à l'enseignement à distance (EAD), trois domaines qui se retrouvent aujourd'hui dans le même cadre de référence multimédia, hypermédia, alors qu'ils ont vécu plusieurs décennies d'isolement les uns par rapport aux autres. On pourrait aussi ajouter l'EIAO, « enseignement intelligent assisté par ordinateur », devenu « environnement interactif d'apprentissage avec ordinateur ».

La rencontre de ces microcosmes de praticiens et de chercheurs autour de concepts comme hypermédiat ou systèmes d'information et de communication est à saluer et devrait (pourrait en tout cas) s'avérer fructueuse à moyen terme. Pour l'instant, nous vivons une période d'instabilité tant dans les usages de formation que dans les disciplines de référence. Pouts-Lajus et Riché-Magnier<sup>248</sup> demandent à-propos que l'on aille « vers un nouveau cadre théorique », titre d'un de leurs paragraphes. Ils prônent un rétablissement de « *l'équilibre entre les différentes composantes constitutives des sciences cognitives, pédagogie, didactique, linguistique, psychologie, sciences de l'information et de la communication* » pour considérer la contribution des technologies de l'éducation<sup>249</sup> et vont jusqu'à mettre en cause la faisabilité d'une formation à la dimension éducative des usages des technologies. Ce qui fait défaut pour eux, ce sont « *les formateurs et une approche pédagogique adaptée à un champ de connaissances encore très incertain* »<sup>250</sup>, constat radical que nous essaierons de nuancer ci-après.

### **1.3 Le statut social du formateur en langue**

Face à la technologie, les littéraires ont le plus souvent ressenti un handicap face à leurs collègues scientifiques ou techniciens. La salle informatique a été régulièrement monopolisée ou dominée par ces derniers. On peut espérer un changement grâce à la généralisation de la bureautique personnelle et de l'usage de la Toile. La recherche d'informations et le contact à distance offerts par Internet sont des domaines où de toute évidence l'enseignant de langue s'impose comme concerné au premier chef. Toutefois, on sait bien qu'il n'est pas si aisé de maîtriser les outils d'aujourd'hui sans connaissances techniques minimales. Certains acceptent de s'appuyer sur les compétences souvent réelles des apprenants en cas d'incident. La barrière psychologique demeurera pour d'autres et le manque d'assistance technique dans bien des institutions est un réel barrage.

---

<sup>248</sup> Pouts-Lajus S. et Riché-Magnier M., *L'Ecole à l'heure d'Internet : les Enjeux du multimédia dans l'éducation*, Paris, Nathan, 1998, p. 33.

<sup>249</sup> Ibid : 1998, p. 29.

<sup>250</sup> Ibid : 1998, p. 178.

Dans le cas des formateurs d'adultes, il faut ajouter des situations fréquentes d'emploi précaire ou marginal (écoles privées, grandes écoles...) qui ne peuvent qu'augmenter certaines craintes. Certains décideurs sont d'ailleurs prompts à se donner une image moderniste en affichant un centre multimédia tout en évoquant le moyen de faire ainsi des économies en formateurs. On demande de plus en plus à tous les cursus d'inclure des enseignements de langue. Ainsi se constituent des groupes de formateurs relevant d'une discipline nécessaire mais néanmoins accessoire et n'ayant de ce fait qu'une place plus marginale (et souvent dévalorisée) dans l'institution (dans le lycée ou l'université par exemple). Certains saisissent l'occasion de se former au multimédia pour sortir du rang et obtenir un emploi stable et de responsabilité à double compétence. Pour beaucoup, la situation est au contraire fragilisante. On voit régulièrement des informaticiens être embauchés pour travailler en langues sur cette compétence informatique, la compétence didactique semblant pouvoir s'acquérir en plus, aisément. (Le phénomène est similaire à celui bien connu de l'embauche systématique de locuteurs natifs même s'ils n'ont reçu aucune formation didactique.)

## **2. Former en préalable ou en accompagnement<sup>251</sup>**

S'inscrit-on à un stage parce que l'on a un projet (en cours, à l'état d'ébauche...) ou parce que l'on veut découvrir les potentialités d'un nouveau domaine à propos duquel on n'a aucune idée préconçue ? La dichotomie n'est pas toujours nette ; néanmoins, il importe d'avoir à l'esprit ces deux formes d'approche.

### **2.1 La formation préalable au projet**

Elle comportera des formes de panorama du domaine. Il importe de faire sentir une variété d'usages possibles et de relier chaque type de choix aux contraintes qui lui sont particulières, aux paramètres le favorisant ou l'inhibant. Une telle formation doit donner une culture sur le domaine pour fournir les critères de choix de tel ou tel projet ou les raisons argumentées d'un refus de s'engager quand les conditions de réussite ne peuvent être réunies. Les atouts sont ici, en principe, ceux d'un auditoire ouvert puisqu'il n'a pas encore fait de choix. L'inconvénient peut être celui d'un manque de réalité des présentations ou discussions pour la même raison.

---

<sup>251</sup> Duquette L. et Laurier M., *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Outremont (Québec), Les Editions LOGIQUES, 2000, pp. 311-312.

Une autre difficulté surgit quand la formation est un préalable imposé, subi par un ou des formateurs qui d'eux-mêmes ne l'auraient pas envisagée. Le cas n'est pas rare dans des organismes privés où une direction décide une nouvelle orientation sans qu'il y ait eu de demande de la base ou même de concertation. Les stagiaires sont alors « expédiés » en formation et arrivent parfois avec un fort degré d'agressivité et quantité d'a priori. Les formateurs assurant le stage sont alors souvent interpellés au nom de « tout ce que l'on sait bien qu'une machine ne peut pas faire, etc., ». Les arguments sont bien répertoriés et ce genre d'échange style débat électoral télévisé peut être amusant pour le formateur expérimenté. Il peut être décourageant pour le ou les stagiaires qui auraient souhaité, eux, s'informer dans un climat plus serein.

## **2.2 La formation en accompagnement**

Elle devra prendre une forme moins expositive et magistrale que la précédente. On sera, plus ou moins nettement, dans une formation-action ou une recherche-action. Les repères généraux, les ouvertures vers d'autres pratiques possibles se poseront par rapport aux projets en cours. Le point de départ des débats et des questionnements sera logiquement plus souvent du côté de l'auditoire que des intervenants, par rapport au cas précédent. L'avantage évident est que les échanges ou les présentations auront un impact plus immédiatement perceptible pour des stagiaires engagés dans l'action. L'inconvénient très clair est qu'un tel public se ferme plus facilement à tout discours qui ne lui semble pas étroitement lié à ses problèmes concrets. On bascule plus facilement ici dans la demande de « recettes », pour faire fonctionner le centre de ressources qui a été ouvert, le logiciel qui a été acheté. Il peut être plus difficile de prendre la distance nécessaire par rapport aux contraintes quotidiennes les plus techniques, qui sont souvent pressantes s'agissant de multimédia. Dans le cas d'une recherche-action où les acteurs sentent qu'ils ont le pouvoir d'infléchir les orientations du projet en cours, ceci peut compenser cela.

La formation accompagnement peut être destinée à un groupe homogène travaillant sur le même projet. On peut aussi l'envisager comme lieu de regroupement où des participants engagés dans plusieurs projets ont suffisamment de points communs ; cela peut éviter certains inconvénients de formations « en vase clos » d'une équipe existant par ailleurs (avec ses tensions entre personnes, ses rôles plus ou moins figés...). La formation intra-entreprise est ainsi souvent délicate à conduire en formation continue.

### **3. Formation et Produits**

#### **3.1 Former à l'existant – une approche raisonnable ?**

Préparer à l'utilisation de produits ou de services existants peut sembler relever d'un évident bon sens.

##### **3.1.1 L'évaluation ou l'expertise**

Il convient alors de donner des éléments pour une expertise argumentée plutôt qu'une évaluation afin que les choix optimaux soient faits pour un achat ou un usage de ce qui est déjà proposé. La tâche n'est pas toujours aisée ; les enseignants ne sont pas toujours formés à l'analyse de matériaux pédagogiques. Les grilles simplificatrices, ou inutilement lourdes, les impressions restant subjectives sur ce qui plaît ou pas doivent être dépassés. Il faut arriver à relier des caractéristiques à des types d'usages possibles. On n'échappe pas à une liaison avec la didactique de la discipline (Quels choix sont affichés ou implicites dans tel produit ? Correspondent-ils aux orientations générales retenues pour la formation ?...). Il faut aussi une connaissance minimale des produits multimédias : caractéristiques ergonomiques, types d'échanges ou de métaphores que l'on peut proposer à l'utilisateur, éléments pour une typologie de produits. Les caractéristiques sont-elles compatibles avec les choix faits par ailleurs, les conditions d'emploi prévues ? Un logiciel dont l'ergonomie est peu satisfaisante peut nécessiter la présence d'une personne-ressource dans le lieu où il sera utilisé (écrans d'entrée inexistantes ou indéchiffrables, manque d'explications sur les manipulations possibles, la signification des icônes...), alors qu'un autre produit peut sans problème être prévu pour une utilisation individuelle sans encadrement immédiat (écrans de titre, menus clairs...). Le premier n'est pas pour autant inférieur au second sur le plan pédagogique.

##### **3.1.2 Le bon sens et les demandes du terrain**

Apprendre à utiliser l'existant implique en effet que l'on accepte de se satisfaire de produits que l'on aura souvent tendance à critiquer sur tel ou tel point. Les enseignants ou formateurs découvrant le multimédia vont-ils mieux s'appropriier le domaine et ses outils s'ils commencent par utiliser l'existant ou s'ils essaient de créer leurs propres outils ? Très régulièrement, les enseignants désirent avoir « leur » produit, leur logiciel. Aucun enseignant débutant ne penserait sans doute à rédiger un manuel avant d'avoir enseigné, mais les technologies semblent parfois ne pouvoir être apprivoisées que si on leur impose ses contenus. Ceci conduit malheureusement trop souvent à la création

artisanale de produits non finis, très proches de produits déjà existants, qui restent inutilisables par d'autres que leurs auteurs, qui n'ont pas tiré profit d'expériences similaires tentées ailleurs et qui souvent ne respectent pas les règles élémentaires du droit de propriété (utilisation de séquences de film, d'extraits de manuel...). De plus, on oblitère souvent ainsi la réflexion sur la réorganisation de la formation, la mise sur pied d'une ingénierie différente de celle du groupe classe traditionnel. Il est souvent plus profitable de chercher à casser le moule du groupe et à individualiser les apprentissages à partir de supports que l'on accepte avec leurs défauts. Il n'est pas raisonnable de se poser en concepteur de matériaux si l'on n'a pas une culture minimale dans le domaine. Ceci ne signifie nullement qu'il conviendrait d'accepter des produits sans intérêt, ni d'adhérer à la position aujourd'hui de plus en plus répandue qui préconise de se passer de logiciels<sup>252</sup>.

### **3.2 Former à la conception de produits – une réelle spécialisation professionnelle ?**

#### **3.2.1 La conduite de projets multimédias**

On cherchera des références du côté d'équipes universitaires ayant tenté l'aventure de la création multimédia à partir d'une problématique de recherche. Un certain nombre de projets européens, par exemple, ont créé des opportunités. Il importe également de s'inspirer des démarches industrielles de conduite de projets. Des compétences diverses doivent être nécessairement réunies, ce qui implique une répartition de tâches et de responsabilités, le respect d'une série d'étapes et de validations intermédiaires<sup>253</sup>. Les efforts pour susciter des projets pédagogiques d'enseignants et ensuite créer des partenariats avec des professionnels du multimédia sont également à signaler. Certaines déclarations ministérielles récentes vont dans le sens d'une complémentarité entre enseignants et industriels. Il importe en tout cas qu'une formation au multimédia prenne en compte l'existence des professionnalisations spécifiques d'un projet un tant soit peu ambitieux. Il peut même s'agir pour un certain nombre d'enseignants et de formateurs d'acquérir une double compétence qui leur sera précieuse pour l'obtention de postes ou de contrats spécifiques. Certaines formations sont d'ores et déjà explicitement orientées en ce sens<sup>254</sup>.

#### **3.2.2 Le projet artisanal, individuel**

---

<sup>252</sup> Duquette L. et Laurier M., *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Outremont (Québec), Les Editions LOGIQUES, 2000, pp. 314-315.

<sup>253</sup> Demaizière F., Dubuisson C. et Blanvillain O., *De l'EAO aux NTF : utiliser l'ordinateur pour la formation*, Paris, Ophrys, 1992, chapitre 9.

<sup>254</sup> Gautellier C., *Comment fabriquer un cédérom éducatif ? Les coulisses...* Dans Ceméa, *Apprendre avec le multimédia : où en est-on ?* Paris, Retz, 1997.

Dans certaines perspectives, il apparaît totalement dépassé, sauf à envisager un individu expert à la fois en didactique de la discipline, ergonomie multimédia, médiatisation... De fait, on constate encore en bien des endroits des projets de ce type<sup>255</sup>. Beaucoup n'aboutissent pas, ou au mieux se terminent par des bribes d'exercices testés auprès de quelques étudiants malgré les nombreux « bogues » qu'il a été impossible d'éliminer. Un certain nombre de logiciels de création « petits » exercices (systèmes-auteurs divers ou logiciels de laboratoire de langues multimédia, par exemple) se proposent de permettre à un enseignant « de base » de réaliser ses propres produits.

Cette approche peut être la seule possible ou la meilleure (elle l'est moins souvent qu'on le prétend dans certains cercles soucieux avant tout de fonctionner en milieu clos – défaut courant chez certains groupes d'enseignants). Il peut apparaître que certains ont besoin de s'essayer à une production personnelle pour comprendre ce que peut être le multimédia. Il est clair toutefois que bien des déclarations qui tendent à faire croire qu'un novice peut maîtriser un logiciel de création après un stage d'un ou deux jours sont de pures et simples impostures. Le réveil est douloureux...

Ici peuvent jouer efficacement la formation informelle évoquée ci-dessus, l'entraide mutuelle entre collègues d'un même lieu de travail. Quelques évidences doivent être gardées à l'esprit. Un individu ou un petit groupe isolé de « débutants » ne pourront réaliser artisanalement que de « petits » produits (QCM simples, exercices répétitifs) ou bien des éléments de présentation peu scénarisés au chapitre de l'interactivité. Même à ce niveau l'aboutissement du projet demandera un investissement important. « *Bâtir un cours sur la base d'informations récupérées par les élèves sur Internet, mettre ces informations en forme dans le cadre d'activités de groupe pour les adapter aux besoins de la classe, supposent une forte implication de l'enseignant qui va bien au-delà des charges de travail habituelles.* »<sup>256</sup>. Les auteurs signalent « *une contradiction [qui] est l'une des plus difficiles à surmonter pour généraliser l'usage des technologies dans l'éducation* »<sup>257</sup>. Et ils ne parlent pas de création de produits proprement dite.

### **3.3 Les pédagogies actives – faire créer par les apprenants**

---

<sup>255</sup> Duquette L. et Laurier M., *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Outremont (Québec), Les Editions LOGIQUES, 2000, pp. 316-317.

<sup>256</sup> Pouts-Lajus S. et Riché-Magnier M., *L'École à l'heure d'Internet : les Enjeux du multimédia dans l'éducation*, Paris, Nathan, 1998, p. 113.

<sup>257</sup> Ibid : 1998, pp. 113-115



Dès les débuts de l'EAO, des enseignants ont eu le sentiment qu'il était aussi formateur sinon plus de créer un produit que de l'utiliser. C'était d'ailleurs le principe de base revendicateur d'un concept comme Logo. Demaizière<sup>258</sup> a déjà pu constater ce courant qui connaît un regain de force aujourd'hui autour d'Internet, de la construction de sites ou de documents à échanger à distance entre apprenants par courriel, par exemple. On notera combien le mouvement Freinet est souvent cité depuis quelque temps à propos de l'utilisation des technologies (à l'école – la formation d'adultes s'envisage différemment le plus souvent).

Du point de vue de la formation de formateurs, cette perspective pourra conduire à introduire quelques éléments relevant de la conduite d'une pédagogie non dirigiste. Cet élément, apparemment nettement dissocié d'une formation au multimédia, peut être néanmoins essentiel. Des enseignants à qui l'on montre un modèle prônant l'initiative de l'apprenant ont souvent tendance à réintroduire sans s'en rendre compte des pratiques dirigistes dont ils sont familiers. On aboutit alors à des absurdités pédagogiques : apprenants construisant en principe « leur » objet mais sur ordre, avec directives et contrôles stricts de l'enseignant – on se rappellera des dérives fréquentes à partir de Logo en son temps. On ne dissocie pas toujours aisément formation au multimédia et formation de base.

#### **4. Former aux usages**

##### **4.1 Créer des organisations nouvelles – insistance sur l'ingénierie**

Ce point d'entrée conduit à essayer des dispositifs qui vont s'appuyer sur les spécificités des technologies (individualisation du rythme, intimité, anonymat, autre rapport à l'enseignant et aux pairs, flexibilité des horaires, des lieux...) pour créer ce que l'on appelle souvent aujourd'hui des formations ouvertes (à distance ou non), de l'autoformation guidée, des dispositifs hybrides, un enseignement sur mesure... Les moules classiques du présentiel sont abandonnés au profit de dispositifs impliquant des réorganisations spatio-temporelles et des rôles et des statuts différents pour les intervenants. On aura ainsi à former à l'ingénierie de formation et/ou à de nouvelles spécialisations ou de nouveaux métiers : tutorat, animateur de centre de ressources... En langues, où l'on a si souvent affaire à des groupes d'apprenants de niveaux et

---

<sup>258</sup> Demaizière F., *Enseignement assisté par ordinateur*, Paris, Ophrys, 1986, cité par Duquette L. et Laurier M., *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Outremont (Québec), Les Editions LOGIQUES, 2000, p. 317.

d'attentes hétérogènes (la langue matière nécessaire mais accessoire)<sup>259</sup>, ces dispositifs flexibles peuvent être extrêmement précieux. Toutefois, l'expérience montre combien ils impliquent l'acceptation de rôles et de pratiques qui sont très loin des réflexes ancrés chez beaucoup d'enseignants. Formation et suivi du projet sont alors impératifs.

#### 4.2 Enrichir des pratiques existantes

Les usages peuvent aussi s'envisager par des biais moins éloignés des pratiques de groupe. On peut amplifier, enrichir des activités existantes par des présentations multimédias, une recherche documentaire sur Internet, des contacts avec d'autres apprenants par le biais du courriel... On offrira des plages de rattrapage aux plus faibles grâce à des logiciels de soutien. Cet aspect de diversification mineure des parcours est souvent évoqué. Il est à rapprocher d'une attitude fréquente qui positionne d'abord les logiciels pédagogiques ou plus largement les technologies comme un « *appoint qui ne peut pas et ne doit pas se substituer à la relation pédagogique* »<sup>260</sup>. Dans le même ouvrage, pourtant dans l'ensemble très positif, on retrouve ailleurs ces entrées négatives et le terme d'appoint<sup>261</sup>, ou des formulations comme « *ils libèrent la classe d'un certain nombre d'opérations d'apprentissage linguistique lourdes à gérer* »<sup>262</sup>. Le moule de la classe et la mise en avant systématique du rôle de l'enseignant sont parfois un peu décevants pour ceux qui s'intéressent aux problématiques déjà évoqués avant et préféreraient des entrées en positif à partir des conditions offertes aux apprenants. Certaines inquiétudes conduisant à réaffirmer sans cesse la centralité nécessaire du rôle de l'enseignant sont souvent perceptibles.

On retrouve des points d'entrée ou des replis similaires chez ceux qui cherchent à créer des environnements multimédias spécifiques aux langues plutôt que de se placer dans des cadres plus généralistes (un centre de ressources pour les langues uniquement, un logiciel de création spécifique lui aussi...). On va ainsi envisager de passer du laboratoire de langues classique à un laboratoire multimédia pour réutiliser les exercices déjà existants et sans modifier la disposition spatiale (élément révélateur d'une philosophie et à ne pas négliger dans une formation). On va rester dans le cadre d'objets connus

---

<sup>259</sup> Pouts-Lajus S. et Riché-Magnier M., *L'Ecole à l'heure d'Internet : les Enjeux du multimédia dans l'éducation*, Paris, Nathan, 1998, p. 308.

<sup>260</sup> Lancien T., *Le Multimédia*, Paris, CLE International, 1998, p. 43.

<sup>261</sup> Ibid. : 1998, p. 51.

<sup>262</sup> Ibid. : 1998, p. 112.

(laboratoire de langues, salle de cours) pour passer par exemple « *Du laboratoire de langues à la salle de cours multimédia* »<sup>263</sup>.

### **4.3 Des usages sans logiciels pédagogiques ?**

Cette tendance est à rapprocher de certains courants qui, en langues, préconisent depuis longtemps le recours systématique à des documents bruts, non pédagogisés. Aujourd'hui, dans l'univers des technologies utilisées à l'école, ce mouvement se développe plus largement. On insiste sur la qualité des usages plutôt que celle des produits, perspective raisonnable et souhaitable<sup>264</sup>.

On en vient parfois à un désintérêt total sinon à un refus vis-à-vis de tout produit pédagogique, « *L'évolution des usages condamne-t-elle les logiciels éducatifs ?* »<sup>265</sup>. Ici encore, cette perspective se focalise sur l'école et le groupe-classe, elle laisse à l'écart les problématiques des formations ouvertes ou de l'autoformation, qui ne peuvent se passer aussi aisément de produits pédagogiques pour fonctionner.

On conclura ici en soulignant la difficulté qu'il y a pour une formation à ne pas de focaliser inutilement sur un type de pratique et de modèle, tant les positions sont diverses. On en revient à cette instabilité des usages et des références<sup>266</sup>.

## **5. Environnements conceptuels**

Peut-on former au multimédia sans fournir un minimum de repères méthodologiques ? Le multimédia est un domaine en évolution rapide, l'école et les institutions de formation sont soumises à des pressions et des demandes nouvelles de par l'importance croissante des technologies. Elles sont plus largement sollicitées pour évoluer parfois radicalement. Il devient alors impératif de savoir situer sa propre pratique et celles que l'on vous propose comme éventuelles alternatives. « *Dis-moi quelle est ta pratique, je te dirai quelle est ta conception [...] des médias [...] et de l'éducation* », rappelle

---

<sup>263</sup> Ginet A., Kohlmayer C., Narcy J.-P., Northrup L. et Tassin D., *Du laboratoire de langues à la salle de cours multimédia*, Paris, Nathan, 1997, cité par Duquette L. et Laurier M., *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Outremont (Québec), Les Editions LOGIQUES, 2000, p. 319.

<sup>264</sup> Duquette L. et Laurier M., *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Outremont (Québec), Les Editions LOGIQUES, 2000, pp. 316-319.

<sup>265</sup> Pouts-Lajus S. et Riché-Magnier M., *L'École à l'heure d'Internet : les Enjeux du multimédia dans l'éducation*, Paris, Nathan, 1998, pp. 183-192.

<sup>266</sup> Ibid : 1998, p. 33

judicieusement Jacquinot<sup>267</sup>, qui considère que l'objectif doit toujours être de « *mieux savoir ce que l'on fait, en le faisant* »<sup>268</sup>.

Nous regretterons avec elle le fait que « *la perspective historique voire généalogique est une des dimensions trop souvent occultées dans les pratiques d'éducation aux médias* »<sup>269</sup>. Il est toujours éclairant de tenter un panorama historique de l'EAO des années 70 à aujourd'hui et de relever quelques grands courants qui dépassent le cadre étroit de tel ou tel usage de l'EAO ou du multimédia.

On retrouve au fil des modes et des changements de supports certaines lignes de force, certains courants de pensée, sur l'école, la formation, le type de pédagogie, le lien entre monde éducatif et monde « extérieur », l'approche des matériaux pédagogiques supports, la relation pédagogique optimale...<sup>270</sup>. Le devant de la scène est occupé par les uns puis les autres. Le contact avec les technologies semble souvent faire apparaître des approches et des réflexions totalement nouvelles qu'il serait pourtant utile de resituer dans des mouvements de pensée plus anciens. Que l'on pense à « interactivité, autoformation » par exemple, si vite dissoutes dans l'univers technologique et vidées d'une partie de leur substance originelle pour devenir parfois de simples synonymes de « informatisé ». Aujourd'hui, c'est « virtuel » qui subit le même sort. Les microcosmes EAO, NTF, multimédia ont une propension regrettable à affadir certains concepts pour ensuite redécouvrir des évidences déjà mises en avant par des recherches antérieures (ou parallèles). La formation a un rôle important à jouer sur ce plan, en particulier en accordant une place plus importante à un travail sur les représentations.

Qu'entendez-vous par « autoformation », par un apprenant qui est « laissé seul » face à la machine, qui est « autonome », en « semi-autonomie » ? Que peut être un tuteur, un suivi, comment procéder, que dire, ne pas dire, pourquoi ? Faut-il « contrôler » ce qui est fait, pourquoi ? Comment ? Ces questions entraînent en général des débats révélateurs des implicites des uns et des autres et des divergences fondamentales qui peuvent exister alors que l'on utilise de concert les mêmes termes.

## **6. Formation au multimédia et formation de base**

---

<sup>267</sup> Jacquinot G., *Pour mieux savoir ce que l'on fait, en le faisant*, Educations n° 14, 1997, p. 30.

<sup>268</sup> Ibid. : 1997, p. 28.

<sup>269</sup> Ibid. : 1997, p. 32.

<sup>270</sup> Demaizière F., Dubuisson C. et Blanvillain O., *De l'EAO aux NTF : utiliser l'ordinateur pour la formation*, Paris, Ophrys, 1992, chapitre 5 et 6.

*« L'analyse des « nouvelles compétences » des formateurs dans le contexte des TIC [...] montre tout d'abord que de nombreuses compétences nouvelles sont en réalité des compétences professionnelles et/ou méthodologiques génériques que l'on pourrait croire normalement pouvoir être acquise ou fixées, mais qui, à travers les routines quotidiennes de l'enseignant, ne sont pas nécessairement mises en œuvre. Les technologies constitueraient alors un simple révélateur, une sorte de catalyseur ».*<sup>271</sup>

Cette analyse renvoie elle aussi à certaines insuffisances de la formation, initiale et continue, ou en tout cas à certains retours nécessaires. On ne peut isoler sans risques une formation au multimédia de compétences didactiques et pédagogiques fondamentales qu'il ne faut pas considérer comme allant de soi. Le retour sur les compétences de base du métier et l'ouverture pluridisciplinaire (sciences de l'éducation, sociologie, gestion de l'innovation, ergonomie...) sont incontournables si l'on ne veut pas enfermer la formation au multimédia dans une approche purement techniciste et si l'on veut éviter des dérives mal contrôlées. Annoot<sup>272</sup> remarque que « la majorité des enseignants, pourtant souvent désignés par leur collègues comme des innovateurs, utilisent les NTF sans vraiment opérer de changements ni dans leurs pratiques, ni sur eux-mêmes ». Il convient de construire des lieux d'échange et de formation permettant d'aller au-delà d'une technicisation de pratiques antérieures.

## **B. La familiarisation des futurs enseignants aux technologies de l'information et de la communication**<sup>273</sup>

Depuis plusieurs années, se manifeste dans les milieux qui s'occupent de la formation des maîtres un désir de voir se développer une identité professionnelle chez les enseignants. Ce souci qu'on perçoit tant en Amérique qu'en Europe apparaît, pour ce qui est de la situation algérienne, à travers les

---

<sup>271</sup> Guir R., *Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies, Education permanente – Technologies et approches nouvelles en formation*, n° 127, 1996, p. 71.

<sup>272</sup> Annoot E., *Les Formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement*, Paris, Ophrys, 1996, p. 153.

<sup>273</sup> Laurier M. et Viens J., in Duquette L. et Laurier M., *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Outremont (Québec), Les Editions LOGIQUES, 2000, pp. 325-326.

attentes des divers acteurs représentant des facultés d'éducation, des ministères de l'Éducation, des administrations scolaires, des associations de parents.

Dans cette perspective, on favorise la création ou le renforcement d'associations professionnelles qui s'écartent des organisations syndicales traditionnelles en même temps qu'on associe la tendance mondiale à la décentralisation des systèmes éducatifs à une redéfinition du rôle de l'enseignant. A travers le discours sur la professionnalisation, apparaissent également les limites des modèles habituels de formation enseignante au cadre de la salle de classe et à négliger des facteurs importants de transformation de la profession tels que l'hétérogénéité des groupes, la mobilité professionnelle, les nouvelles exigences du monde du travail et, bien sûr, l'introduction des technologies comme soutien de l'apprentissage.

Dans cette partie, nous tenterons d'abord de préciser les enjeux liés à la professionnalisation dans le contexte actuel. Nous décrirons ensuite les compétences qu'il faut développer pour que les futurs enseignants de langue puissent tirer profit des TIC. Finalement, nous nous référerons à l'approche adoptée à l'Université de Montréal pour montrer comment on peut développer ces compétences auprès d'étudiants dans le cadre d'une formation initiale. Nous espérons ainsi amorcer une réflexion autour des formations à mettre en place pour s'assurer que les futurs enseignants de langue, comme professionnels de l'enseignement, soient à la hauteur de ce qu'on attend d'eux, compte tenu de la présence de plus en plus évidente des TIC dans le paysage de la classe.

## **1. Les exigences de la professionnalisation**

Dans la lancée du discours sur la professionnalisation, plusieurs auteurs ont tenté de redéfinir les composantes du savoir professionnel de l'enseignant [Shulman,<sup>274</sup>; Moullaki, Tardif et Gauthier,<sup>275</sup>; Carbonneau,<sup>276</sup>; Davelay,<sup>277</sup>;

---

<sup>274</sup> Shulman L.S., *Paradigms and research programs in the study of teaching*. Dans Wittrock M.C (dir.) *Handbook on Research and teaching*. New York, Macmillan 3<sup>e</sup> éd. 1986.

<sup>275</sup> Moullaki M., Tardif M. et Gauthier C., *Le Savoir des enseignants : Unité et Diversité*, Montréal, Editions LOGIQUES, 1993.

<sup>276</sup> Carbonneau M., *Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines*, Revue des Sciences de l'Éducation n° 19, pp. 33-57, 1993.

<sup>277</sup> Davelay M., *Peut-on former les enseignants ?* Paris, ESF Editeur, 1994.

Paquay,<sup>278</sup>]. Tous reconnaissent le savoir professionnel comme un ensemble multidimensionnel dont le développement fait appel non seulement aux programmes de formation des enseignants (pour ce qui est savoir théorique) mais aussi à une collaboration des milieux d'enseignement (pour ce qui est du savoir d'expérience) et surtout à un engagement personnel de l'enseignant lui-même dans son propre perfectionnement.

La première dimension à laquelle on songe est sans doute celle des compétences psychopédagogiques. Il est en effet primordial que le futur enseignant de langue étrangère ait une idée claire des processus qui sous-tendent l'acquisition d'une langue. Au-delà des débats sur les approches méthodologiques, il importe que l'enseignant puisse proposer à ses apprenants des activités d'enseignement qui favorisent l'apprentissage. De plus, s'il enseigne chez les jeunes, il est important qu'il puisse tenir compte de l'évolution des aspects socioaffectifs et des capacités cognitives chez l'enfant. Les programmes de formation des enseignants couvrent les aspects reliés à l'évolution des apprenants depuis longtemps. Cependant, ce n'est qu'au cours des dernières années, particulièrement avec les travaux de Schön<sup>279</sup>, qu'on a vu s'imposer la définition des compétences psychopédagogiques, le concept de réflexion dans l'action. Schön insiste sur l'importance de former des « praticiens réflexifs », c'est-à-dire de mettre en place chez les enseignants des mécanismes qui leur permettent de s'interroger sur leurs interventions pédagogiques auprès des apprenants, de jeter un regard critique sur leurs gestes professionnels.

Personne ne contestera l'importance d'un autre type de compétences, à savoir les compétences didactiques. Ces dernières sont, d'une part, associées aux aspects particuliers de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère par rapport à l'acquisition d'autres contenus et interagissent ainsi avec les compétences psychopédagogiques. De fait, les formations destinées aux enseignants de langue ont fait une large part, au cours des dernières années, à la didactique des langues, délimitant étroitement le champ au point de parfois l'exclure des grands débats qui ont cours dans le monde de l'éducation. D'autre part, les compétences didactiques sont associées à la maîtrise des contenus. A cet égard, s'il tombe sous le sens que l'enseignant de langue doit démontrer une maîtrise suffisante de la langue qu'il enseigne, la pratique nous montre que de nombreuses classes de langue sont confiées à des enseignants qui n'en ont

---

<sup>278</sup> Paquay L., *Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?* Recherche et formation n°16, pp. 7-38, 1994.

<sup>279</sup> Schön D.A., *Le Praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (trad. De Heyneman J. et Gagnon D.) Montréal, Editions LOGIQUES, 1994.

qu'une connaissance approximative. Se pose alors la perpétuelle question de savoir si l'enseignant doit être un « locuteur natif cultivé », au risque, dans le cas du français, de discréditer une bonne partie de l'enseignement de cette langue en dehors des espaces géographiques francophones et de voir s'imposer une approche très normative de la langue ne faisant que peu ou pas de place aux variations de registres ou aux variations dialectales. Par ailleurs, il faut bien dire que la maîtrise de l'objet d'enseignement dans le cas de la didactique des langues se distingue de celle de contenus plus spécialisés dans la mesure où la langue apparaît de plus en plus comme une compétence transversale caractéristique de tout enseignant qui possède une certaine culture générale.

Or, une autre des dimensions importantes du savoir professionnel qui se dégagent actuellement a précisément trait à la culture générale de l'enseignant. De ce point de vue, le discours sur la professionnalisation nous rappelle une exigence sociale qui remonte à l'Antiquité et qu'on a peut-être négligée au cours des dernières décennies. L'enseignant est en effet investi d'une mission sociale qui fait de lui le dépositaire d'une culture à inculquer aux apprenants.

La représentation sociale est à ce point ancrée que dans la plupart des sociétés l'enseignant jouit du prestige que lui confèrent les attentes élevées qu'on entretient à son égard et qui vont jusqu'à faire de lui un modèle. On le voit même comme animé, ou prisonnier selon le point de vue, d'une vocation profonde qui passe par une certaine abnégation tant la cause est noble et engageante. Cette culture que doit posséder l'enseignant s'édifie sur la base d'une formation reçue d'abord à l'école, mais elle se développe grâce à des lectures, à la participation à des événements culturels (musique, théâtre, arts visuels...) et même à l'engagement social. Elle se construit aussi par la contribution de programmes de formation des enseignants qui dépassent la connaissance de la matière enseignée pour situer celle-ci dans un univers conceptuel plus vaste et qui fait une place importante au jugement critique, à l'analyse sociale et à la réflexion philosophique. Cette dimension culturelle est d'autant plus importante, dans le cas des enseignants de langue, que ceux-ci sont nettement perçus comme les ambassadeurs de la culture véhiculée par la langue qu'ils enseignent. Ainsi, l'enseignant de français, qu'il enseigne une langue maternelle, seconde ou étrangère, qu'il œuvre dans des milieux scolaires auprès des jeunes ou auprès d'adultes dans diverses situations de formation, est considéré comme un représentant de la francophonie, ouvert sur d'autres cultures<sup>280</sup>.

---

<sup>280</sup> Duquette L. et Laurier M., *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Outremont (Québec), Les Editions LOGIQUES, 2000, pp. 326-329.



Il faut souligner que cette image de l'enseignant cultivé en constante évolution est source de conflit quand elle est confrontée aux contraintes de temps qu'imposent les administrations scolaires<sup>281</sup>. La vision de l'enseignant cultivé pose aussi la question de ce que doit être cette culture. Or, dans une société où la technologie occupe de plus en plus de place, on doit s'attendre à ce que cette culture ne se limite pas aux humanités mais intègre une culture scientifique qui contient elle-même des connaissances technologiques.

De fait, à l'instar de la maîtrise de la langue, dont nous avons précédemment signalé la place dans la culture générale de l'enseignant de même que le caractère transversal, les connaissances technologiques font maintenant non seulement partie de la culture générale de l'enseignant mais présentent aussi les caractéristiques qu'on attribue aux compétences transversales. Un rapport d'un groupe de travail, sous la direction d'Inchauspé<sup>282</sup>, sur la réforme du curriculum au Québec reprend le terme de « compétences transversales » pour montrer que leur développement doit se faire à travers le développement d'autres compétences et à travers un certain nombre d'activités extracurriculaires. Il peut s'agir de compétences cognitives (par exemple, la capacité de résoudre des problèmes), de compétences méthodologiques (par exemple, la capacité à identifier les sources d'informations appropriées), de compétences liées à la socialisation (par exemple, les aspects reliés à l'éducation et à l'environnement) ou les compétences du domaine de la langue. La capacité à utiliser les TIC fait autant partie des compétences méthodologiques que de celles liées à la socialisation. De la même façon que les enseignants, peu importe la discipline enseignée (ce qui inclut les enseignants de langue seconde ou étrangère), auront à contribuer à la mise en place de ces compétences chez leurs apprenants, ces mêmes enseignants auront eux aussi à développer ce type de compétences afin d'exercer leur profession comme on s'attend à ce qu'ils l'exercent en ce début du millénaire<sup>283</sup>.

## **2. Les compétences à développer**

---

<sup>281</sup> Hargreaves A., *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and culture in the Postmodern Age*, London, Cassell, 1994.

<sup>282</sup> Gouvernement du Québec, *Réaffirmer l'école: rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum* (sous la dir. de Inchauspé P.), Québec, Ministère de l'Éducation, 1997a.

<sup>283</sup> NCATE, Task Force on Technology and Teacher Education, *Technology and the New Professional Teacher: Preparing for the 21<sup>st</sup> Century*, Washington, DC, National Council for Accreditation of Teacher Education, 1997, cité par Duquette L. et Laurier M., *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Outremont (Québec), Les Editions LOGIQUES, 2000, p. 329.

Depuis longtemps, on reconnaît que l'enseignement et l'apprentissage d'une langue se prêtent bien à l'exploitation des TIC. Desmarais<sup>284</sup> dresse un portrait de l'application des TIC en langue seconde ou étrangère, qu'elles soient de type audiovisuel, informatique ou télématique. Il ressort clairement de ce tableau que ces technologies fournissent des moyens qui permettent de satisfaire, du moins en partie, de nombreux besoins spécifiques à l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : outils pour la correction phonétique, outils d'aide à l'écriture, outils facilitant la lecture, etc. Compte tenu de l'intérêt que présentent les technologies pour les langues secondes ou étrangères et de la spécificité des applications, on peut entrevoir trois types de compétences que devrait acquérir l'enseignant de langue.

### **2.1 Compétence à trouver et à évaluer les logiciels et les sites éducatifs**

Il existe sur le marché commercial une grande variété de logiciels éducatifs pour l'apprentissage d'une langue. Certains sont techniquement simples et, bien qu'ils n'exploitent pas de façon optimale les possibilités de l'ordinateur, ils ont l'avantage de fonctionner sur un grand nombre d'appareils ; d'autres tirent profit des possibilités du multimédia et leur élaboration est souvent le résultat de projets dont on peut soupçonner l'envergure en constatant les coûts d'acquisition. Certains présentent des problèmes techniques qui rendent leur utilisation tellement aléatoire qu'ils peuvent éloigner apprenants et enseignants de l'idée d'utiliser les TIC ; d'autres présentent des problèmes pédagogiques parce qu'ils reposent sur une vision souvent naïve de l'apprentissage des langues, vision que la plupart des professionnels du domaine ne souhaitent pas renforcer. La panoplie s'enrichit depuis les cinq dernières années d'un grand nombre de sites éducatifs qui prétendent faciliter l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde mais qui présentent souvent le même type de lacunes. Face à cette variété, l'enseignant de langue doit prendre des décisions. Il doit déterminer s'il est approprié pour un établissement d'investir dans l'achat d'un logiciel ou d'inviter des apprenants à consacrer plusieurs heures à travailler dans un environnement donné. Cette responsabilité implique que l'enseignant de langue seconde ou étrangère devra avoir acquis les habiletés suivantes :

- L'enseignant doit **démontrer une maîtrise des principes de la didactique des langues** pour faire la part des applications dénuées de fondement. Plusieurs logiciels destinés à l'enseignement des langues sont en effet élaborés à partir de principes pédagogiques discutables. Le

---

<sup>284</sup> Desmarais L., *Les Technologies et l'Enseignement des langues*, Montréal, Qc., Editions LOGIQUES, 1998 cité par Duquette L. et Laurier M., *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Outremont (Québec), Les Editions LOGIQUES, 2000, p. 332.

fait que certains d'entre eux fassent appel à des techniques de programmation complexes peut les rendre attrayants au premier coup d'œil, mais ne signifie pas qu'ils contribuent à l'apprentissage. Il est donc essentiel que l'enseignant ait une vision claire des situations pédagogiques susceptibles de contribuer à l'apprentissage et un regard critique sur la valeur pédagogique d'un matériel didactique. Cela est particulièrement important quand l'usage des TIC s'intègre à une séquence pédagogique. Il appartient, par exemple, à l'enseignant de décider si un exercice grammatical a sa place dans un cours axé sur la communication orale ou si un logiciel conçu pour un niveau avancé peut être utilisé avec des apprenants qui n'auraient pas atteint ce niveau.

- L'enseignant doit **connaître ce qui est disponible sur le marché** et pouvoir mettre son répertoire à jour. On voit régulièrement apparaître sur le marché des logiciels éducatifs ; la Toile s'enrichit chaque jour de ressources qui peuvent aider l'enseignant de langue. Celui-ci doit avoir développé des stratégies de recherche efficaces qui lui permettent de trouver ce qui existe. Il ne suffit donc pas de reconnaître la nécessité d'une mise à jour de ses connaissances relativement au matériel existant, mais aussi de savoir comment réaliser cette mise à jour.
- L'enseignant **doit posséder une maîtrise technique minimale** pour prévoir les failles possibles et, le cas échéant, y remédier. Sans être lui-même technicien, l'enseignant doit être en mesure de faire fonctionner les logiciels qu'il compte évaluer. Il faut donc pouvoir les installer en tenant compte des possibilités (organisation en réseau, présence de périphériques, budget d'acquisition...) et des limites (mémoire insuffisante, serveur surchargé, contrainte d'accès...). Il doit être en mesure de juger de la qualité technique des logiciels.
- L'enseignant doit être **familiarisé avec des critères d'évaluation**. Il n'existe pas de grille universelle qui permette de porter un jugement sur la qualité d'un logiciel et il n'est pas sûr qu'une telle grille soit réalisable compte tenu de la variété des applications et des besoins. L'enseignant doit toutefois être sensibilisé à certaines caractéristiques souhaitables des environnements d'apprentissage multimédias interactifs. Giardina et al.<sup>285</sup> présentent à cet égard des critères qui doivent être pris en considération. Il importe que dans l'application des

---

<sup>285</sup> Depover C., Giardina M. et Marton P., *Les Environnements d'apprentissage multimédia : analyse et conception*, Paris et Montréal, L'Harmattan, 1998, cité par Duquette L. et Laurier M., *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Outremont (Québec), Les Editions LOGIQUES, 2000 p. 334.

critères l'enseignant conserve une attitude critique et n'hésite pas à remettre en question la pertinence d'un logiciel.

## **2.2 Compétence à imaginer des applications pédagogiques valables**

On ne peut pas concevoir l'exploitation pédagogique de l'ordinateur ou de toute autre technologie en dehors du contexte particulier d'une classe. Le succès d'une utilisation des TIC en classe dépend autant de la qualité du matériel que de la façon dont on intègre cette technologie pour tenir compte des caractéristiques des apprenants, des buts de l'apprentissage, des conditions particulières, etc.<sup>286</sup>. A cet égard, l'enseignant joue un rôle central. Dans une perspective écologique, un outil modeste peut devenir un dispositif pédagogique exceptionnel alors qu'un outil très élaboré peut mener à des résultats décevants. Il appartient à l'enseignant de planifier le déroulement de sa classe de façon à tirer le meilleur profit des TIC. Dans cette perspective, nous proposons une démarche systématique pour le développement de scénarios pédagogiques. Cette démarche, que doivent s'approprier les futurs enseignants à qui on demande maintenant d'utiliser les TIC, tend de plus en plus à s'imposer dans ce troisième millénaire. Il s'agit ici d'une démarche de développement en cinq étapes à travers lesquelles on analyse, on conçoit puis on évalue une expérience d'intégration des TIC. Les étapes ne doivent pas être perçues comme étanches, mais comme un cycle que l'on peut parcourir plusieurs fois de sorte qu'il est possible de revenir sur une étape pour la développer grâce à ce qu'on a découvert avec l'élaboration des autres.

- *Analyse de la situation* – Dans un premier temps, l'enseignant doit déterminer les paramètres de la situation. Ces paramètres incluent les besoins spécifiques des apprenants, le niveau général de la classe, les conditions physiques et matérielles, etc. C'est à ce moment qu'il importe de préciser les objectifs pédagogiques.
- *Conception du scénario* – La métaphore du scénario sert à illustrer le caractère évolutif d'une activité pédagogique. En premier lieu, un scénario implique une mise en situation qui sert à déclencher l'apprentissage. Il s'agit de créer une situation signifiante et motivante pour l'apprenant et de susciter le rappel des connaissances antérieures pertinentes. Il peut s'agir d'un jeu comme il peut s'agir d'une aide technologique telle qu'un document audiovisuel, un cédérom, un site Internet... En second lieu, il faut décrire la situation d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire le déroulement des activités

---

<sup>286</sup> Ibid : 1998, p. 335.

qui permettent l'apprentissage visé par les objectifs. Le scénario doit préciser les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant et le mode de gestion de la classe. Il faut se souvenir que les activités qui font appel aux TIC devraient transformer le professeur en accompagnateur et donner plus d'autonomie à l'apprenant. En troisième lieu, il faut prévoir un lieu d'objectivation est une étape essentielle pour la mise en place de stratégies métacognitives, car l'apprenant doit faire des liens avec les connaissances antérieures et les éléments nouveaux. En quatrième lieu, il faut prévoir une situation d'évaluation. Si elle vise à améliorer les apprentissages en cours d'activité, l'évaluation aura une fonction de régulation alors que, si elle sert à vérifier les acquis, elle aura plutôt un caractère de bilan. En cinquième lieu, le scénario doit prévoir une situation de réinvestissement qui permet à l'apprenant de transférer à d'autres situations les apprentissages effectués. Il peut s'agir d'une application des connaissances acquises dans un contexte différent ou d'un prolongement des apprentissages.

- *Production du matériel pédagogique* – Une fois le scénario conçu, l'enseignant doit produire le matériel nécessaire à sa réalisation. A ce moment, l'utilisation des TIC n'est pas vue comme une nécessité mais comme un moyen parmi d'autres. Il peut s'agir de moyens aussi simples qu'une affiche réalisée grâce à l'ordinateur, ou de matériel plus élaboré tel un diaporama construit à l'aide d'un système auteur. L'enseignant de langue peut aussi faire usage de logiciels conçus pour l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère dans la mesure où ils contribuent à l'atteinte de l'objectif. Il peut aussi recourir à des logiciels outils qui, sans être conçus spécifiquement pour l'apprentissage de la langue, s'avèrent des aides pédagogiques insurpassables (traitement de texte pour améliorer l'écriture, correcteur orthographique pour consolider les connaissances grammaticales, bases de données pour élargir le vocabulaire...).
- *Application du scénario* – l'application du scénario correspond à l'intervention pédagogique proprement dite. L'enseignant veille à ce que l'application n'escompte aucune des étapes de la conception : mise en situation, déroulement, objectivation, évaluation et réinvestissement.
- *Evaluation et révision du scénario et du matériel pédagogique* – Lorsque le scénario a été appliqué, il est essentiel que l'enseignant puisse en faire une évaluation. L'expérience, si elle fait l'objet d'une évaluation, contribue au développement professionnel de l'enseignant.

De plus, les résultats de l'évaluation permettent d'apporter des modifications au matériel en vue d'une application du scénario avec un autre groupe ou d'un partage avec d'autres enseignants.

Il nous paraît que les programmes de formation des enseignants doivent avoir comme but l'appropriation par les futurs enseignants de cette démarche systématique de construction de scénario. C'est en concevant l'utilisation des technologies dans la classe de langue d'une manière intégrée qu'on peut éviter que cette utilisation conduise à un collage d'activités sans lien entre elles. La démarche implique une réflexion sur les objectifs à atteindre, les moyens technologiques à mettre en œuvre et une comparaison entre les résultats escomptés et les résultats attendus.

### **2.3 Compétence à manipuler les outils technologiques**

Bien sûr, on ne peut concevoir la construction de scénario sans une certaine aisance dans l'emploi des outils technologiques, une certaine « Littératie technologique »<sup>287</sup>. Il ne s'agit pas de demander aux enseignants qu'ils se transforment en techniciens chevronnés. Il s'agit plutôt de développer les habiletés nécessaires pour faire bon usage des ressources technologiques.

Cette compétence à manipuler les outils technologiques a d'abord une dimension affective. En effet, il est essentiel que l'enseignant ait une attitude positive à l'égard de l'utilisation des TIC pour l'enseignement/apprentissage de la langue. Il importe également que cet enseignant fasse preuve d'une certaine confiance à l'égard des TIC. On voit mal comment un enseignant pourrait atteindre un niveau acceptable de « littératie technologique » s'il n'est pas motivé à apprendre, à apprivoiser ces technologies, ou si elles lui inspirent encore une crainte démesurée.

Sur le plan technique, il faut s'interroger sur le degré de raffinement des connaissances pratiques de l'enseignant en ce qui a trait à l'utilisation de l'ordinateur. Il ne fait pas de doute que l'enseignant doit maîtriser les commandes de base du système d'exploitation des appareils avec lesquels il aura à travailler. Il lui faut savoir comment ouvrir, sauvegarder et fermer un

---

<sup>287</sup> Duquette L. et Laurier M., *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Outremont (Québec), Les Editions LOGIQUES, 2000, p. 337.

fichier et exécuter un programme. Il est souhaitable qu'il ait une connaissance des principaux problèmes qui peuvent survenir. Cette capacité de dépannage permet de ne pas recourir à un technicien chaque fois qu'une difficulté technique se pose et de ne pas compromettre des applications intéressantes à cause de problèmes techniques dont la solution est simple. Il est souhaitable que l'enseignant ait une maîtrise des outils informatiques les plus courants.

On s'attend à ce qu'un système de traitement de texte devienne chez lui autre chose qu'une machine à écrire évoluée, à ce qu'un chiffrier devienne autre chose qu'une calculatrice, à ce qu'un logiciel de présentation devienne autre chose qu'une visionneuse. Il est d'autant plus raisonnable d'attendre une maîtrise des principales possibilités de ces outils que les environnements sont de plus en plus conviviaux et harmonisés. Enfin, avec le développement exponentiel d'Internet et les immenses possibilités qu'offre la télématique dans le domaine de l'apprentissage des langues, il est maintenant essentiel que l'enseignant sache communiquer par courrier électronique, qu'il sache naviguer sur la Toile et qu'il puisse même créer ses propres pages.

Au-delà de cette maîtrise technique de base, on peut se demander s'il n'est pas souhaitable que l'enseignant possède une maîtrise d'environnements de programmation. Il est exagéré de s'attendre à ce que les enseignants de langue puissent utiliser des langages de programmation complexes comme C ou Java, mais on peut concevoir qu'ils deviennent capables d'utiliser des langages de programmation plus conviviaux (comme *Visual Basic*) ou des systèmes auteurs conçus pour élaborer des leçons interactives (comme *ToolBook*), particulièrement si ces langages se prêtent bien à l'enseignement de la langue seconde ou étrangère (comme *WinCALIS*).

Kreutzer et Neunzig<sup>288</sup> font d'ailleurs le bilan d'une formation d'enseignants de langue et à l'utilisation de WinCALIS et constatent que la majorité des participants reconnaissent la pertinence d'une telle formation. C'est sans doute trop demander aux formations initiales qu'elles rendent les enseignants de langue seconde ou étrangère aptes à utiliser des systèmes auteurs pour construire du matériel pédagogique. Cela peut toutefois représenter un objectif réaliste dans le cadre d'un perfectionnement s'adressant à ceux qui manifestent un intérêt marqué par les TIC.

Outre l'importance de former les enseignants non seulement à l'application des ressources d'un environnement informatique particulier, on ne saurait trop insister sur l'importance des connaissances transférables qui permettront aux

---

<sup>288</sup> Kreutzer N. et Neunzig T., *Report of a language teacher training session to technology*, CALICO Journal, n°12, 1995, pp. 22-45.

enseignants de résoudre des problèmes dans des environnements apparentés et d'aborder de nouveaux environnements à mesure que le domaine évolue<sup>289</sup>. Cette approche doit également inclure la mise en place de stratégies d'apprentissage qui permettront à l'enseignant de poursuivre son propre perfectionnement dans des situations d'apprentissage autonome : apprentissage expérientiel par essais et erreurs, apprentissage à l'aide de tutoriel, apprentissage avec les pairs, etc.

### **3. Un exemple d'initiation aux TIC en formation initiale**

Dans cette partie, nous décrivons une expérience pédagogique dans le cadre d'un programme de formation des maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'Université de Montréal. Sensibilisés au besoin de former des enseignants qui puissent utiliser les TIC dans leur classe, ils ont mis sur pied un laboratoire de formation professionnelle dans le cadre duquel les futurs enseignants sont appelés à développer leurs compétences technologiques. Le laboratoire est actuellement obligatoire pour les étudiants qui se destinent aux niveaux préscolaire et primaire ; ils ont adopté une approche similaire avec les étudiants que l'Université a admis dans le nouveau programme en langue seconde.

#### **3.1 Une activité plutôt qu'un cours**

Le laboratoire de formation professionnelle que nous décrivons fait suite à un cours (de trois crédits) offert dès la première année du programme. Ce cours permet aux étudiants de se sensibiliser à l'exploitation des TIC en classe. Il comporte des présentations formelles de l'enseignant sur différents aspects de la technologie éducative, des conférences par des intervenants du milieu et des exercices pratiques. Dans le cadre de ce premier cours, l'étudiant se familiarise avec la démarche systématique d'élaboration de scénario que nous avons décrite précédemment.

C'est en participant au laboratoire de formation professionnelle que l'étudiant aura l'occasion d'approfondir la démarche. Le laboratoire se déroule pendant toute une année scolaire et fait suite au cours d'introduction. Il est présenté comme un ensemble d'activités (de deux crédits) intégrées au programme plutôt que comme un cours, car la formule pédagogique ne

---

<sup>289</sup> Demaizière F., Dubuisson C. et Blanvillain O., *De l'EAO aux NTF : utiliser l'ordinateur pour la formation*, Paris, Ophrys, 1992.



comporte qu'une seule rencontre initiale de grand groupe. Les autres activités se déroulent en petits groupes sous la forme d'ateliers, ou en équipe de deux à quatre étudiants avec l'aide technique d'assistants de laboratoire ou sous la supervision de tuteurs. L'encadrement pédagogique se fait grâce à un dispositif de formation à distance (en l'occurrence la « faculté virtuelle »), accessible à partir du site de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal [<http://www.scedu.unmontreal.ca>]. Muni de son mot de passe, l'étudiant peut communiquer avec ses coéquipiers, avec les autres étudiants inscrits ou avec le personnel d'encadrement rattaché au laboratoire (enseignants, responsables d'atelier, tuteurs et assistants techniques). Il peut participer à des forums sur l'exploitation des TIC ou sur des aspects reliés à la construction des scénarios. Il peut consulter la « Foire aux questions » [Frequently Asked Questions] ou le billard électronique pour obtenir des informations relatives aux exigences concernant les travaux, aux expérimentations dans le milieu, au déroulement des ateliers, aux rencontres avec les tuteurs, etc. Il peut remettre les travaux pratiques qu'il produit dans le cadre du laboratoire et obtenir par la suite ses résultats. Enfin, il peut s'inscrire à des ateliers. Il faut souligner que le dispositif de formation à distance n'est pas utilisé comme un moyen d'offrir un cours hors campus, mais comme un système de gestion d'une activité pédagogique qui vise un grand groupe et qui comporte plusieurs facettes. Les échanges directs n'en sont pas moins nombreux, à l'occasion de rencontres d'équipe, de consultations obligatoires avec les tuteurs, d'ateliers offerts en petits groupes, des conseils techniques provenant des assistants, etc. De plus, bien qu'une partie du travail puisse se faire à l'extérieur du campus, beaucoup d'étudiants utilisent les ressources que leur offrent les laboratoires de micro-informatique de la Faculté.

On peut regrouper les objectifs pédagogiques du laboratoire de formation professionnelle sous trois buts principaux dont l'atteinte est évaluée par trois travaux pratiques. Dans un premier temps, les étudiants doivent consolider leurs acquis ou acquérir des compétences supplémentaires qui les aideront dans leur démarche de scénarisation en s'inscrivant à des ateliers d'une durée de trois heures. Pour certains, il s'agira de l'ultime occasion de maîtriser les notions de base en s'inscrivant par exemple à un atelier sur la recherche dans la Toile. Pour d'autres, ce sera l'occasion d'approfondir des aspects techniques en s'inscrivant à un atelier avancé sur la conception de pages ou à un atelier d'introduction à *ToolBook*. Les ateliers ne sont tous techniques puisqu'ils peuvent aussi porter sur des thèmes comme la formulation d'objectifs pédagogiques ou les problèmes de gestion de classe que pose l'utilisation des TIC. Tous les étudiants doivent s'inscrire à au moins deux ateliers et compléter le court travail pratique qui s'y rattache.

Dans un deuxième temps, les étudiants doivent faire l'évaluation de logiciels ou de sites éducatifs. On leur demande d'examiner différents cédéroms, qu'ils peuvent, s'ils le désirent, choisir parmi ceux qui se trouvent dans la collection du centre de ressources pédagogiques de la Faculté [la « didacthèque »]<sup>290</sup> ; on leur demande aussi de visiter plusieurs sites éducatifs à partir d'une liste de base qui leur permet de naviguer à travers les sites éducatifs francophones. Ils doivent ensuite, par équipe de deux, retenir trois logiciels ou sites éducatifs et remplir pour chacun un formulaire dans lequel ils font une évaluation du matériel en précisant la manière dont ils l'utiliseraient eux-mêmes. Les fiches sont par la suite intégrées dans une base de données et deviennent accessibles à l'ensemble des étudiants. Outre la mise en commun des fiches, ce travail pratique poursuit un double but pédagogique : d'une part, il oblige les étudiants à prendre connaissance du matériel existant et, d'autre part, il les amène à exercer un jugement critique vis-à-vis de ce matériel.

Dans un troisième temps, les étudiants doivent entreprendre une démarche systématique d'élaboration de scénario. Il s'agit là du moment fort du laboratoire. Les futurs maîtres doivent réaliser les cinq étapes de scénarisation que nous avons déjà décrites. Afin de favoriser les échanges et de reproduire une situation réelle, on demande aux étudiants de travailler par équipes de deux à quatre personnes. Les équipes doivent tour à tour rencontrer le tuteur qui leur est assigné, d'abord pour lui soumettre leur analyse de la situation et, par la suite, pour lui soumettre la conception de leur scénario. La production peut se faire dans les laboratoires de la faculté des sciences de l'éducation, où un soutien technique est offert. Nous insistons aussi sur l'étape d'application : en effet, les équipes doivent prendre contact avec des représentants du milieu scolaire pour trouver un lieu d'expérimentation. Il faut signaler que les enseignants approchés, désireux de voir des exemples concrets d'utilisation d'un travail nouveau dont ils ne voient pas toujours les possibilités, se montrent particulièrement collaborateurs et ouvrent facilement les portes de leur classe aux futurs maîtres. L'étape d'évaluation se fait dans le cadre de rencontres de cinq équipes, animées par un tuteur, où chaque principe présente son travail et reçoit les commentaires des pairs.

### **3.2 Une perspective constructiviste**

On peut voir cette activité de formation comme une occasion qui permet au futur enseignant de profiter d'un ensemble de ressources que nous mettons à sa

---

<sup>290</sup> Duquette L. et Laurier M., *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Outremont (Québec), Les Editions LOGIQUES, 2000, pp. 341-342.

disposition pour se familiariser avec les applications pédagogiques de l'ordinateur. Ainsi, l'étudiant peut s'inscrire à des ateliers pour compléter ses connaissances, utiliser les appareils des laboratoires avec les logiciels qui s'y trouvent, examiner les cédéroms de la « didacthèque », consulter des tuteurs, demander des conseils techniques à des assistants, accéder à des exemples de scénario intégrés dans une banque. Cette formule pédagogique est cohérente avec une vision de la formation qui encourage l'autonomie chez les étudiants et il est à souhaiter que ceux-ci tirent le meilleur profit des ressources qui leur sont offertes. L'approche que nous préconisons se justifie d'autant plus que les compétences attendues se développent difficilement dans le cadre d'un cours traditionnel, où l'exposé est le mode pédagogique dominant. On voit mal comment de futurs enseignants de langue seconde ou étrangère peuvent intégrer les TIC à leur enseignement sans avoir eux-mêmes manipulé les appareils, sans avoir expérimenté leur propre scénario, sans avoir porté un jugement personnel sur le matériel existant. En ce sens, on ne doit pas trop s'étonner de voir parfois s'exprimer chez les étudiants les inévitables frustrations qui accompagnent le travail avec les TIC, frustrations sans doute amplifiées par l'insécurité passagère que suscite un apprentissage axé sur l'autonomie.

Dans un article qui fait la revue des écrits relativement à l'usage de la télématique dans le cadre de programmes de formation des maîtres, Blanton et al. [1998]<sup>291</sup> déplorent l'absence de fondements théoriques de la plupart des initiatives pédagogiques qui prétendent améliorer la formation donnée aux futurs enseignants en utilisant l'ordinateur pour la médiatisation de leçons et pour la communication entre les participants. Nous osons espérer que la formule pédagogique que nous proposons s'inscrit dans une orientation franchement constructiviste et ce de plusieurs manières :

- *Favoriser l'exploration plutôt que la transmission du contenu* – L'apprenant est placé dans une situation où il doit « faire le tour du jardin », faire l'essai de cédéroms, visiter des sites. Il doit aussi découvrir par l'analyse de situations pédagogiques réelles comment peuvent s'intégrer les TIC. Enfin, c'est par essais et erreurs qu'il découvrira le fonctionnement des appareils et des programmes et développera des stratégies qui lui permettront de fonctionner dans différents types d'environnements informatiques.

---

<sup>291</sup> Blanton W.E., Moorman G. et Trathen W., *Telecommunications and teacher education*, A social review, Dans Pearson P.D et Iran-Nejad A. (dir), *Review of Research in Education*, n°23, Washington, DC, American Educational Research Association, 1998, pp. 235-275.

- *Exiger de l'apprenant qu'il soit actif* – Compte tenu de la nature des compétences à acquérir, il est important que l'étudiant utilise lui-même les TIC. La manipulation dans le but de réaliser un projet permet de mettre en place les savoirs pratiques visés et maintient la motivation.
- *Encourager le travail coopératif* – Il importe de créer un environnement pédagogique où l'apprenant peut compter sur des ressources humaines. Cette aide doit non seulement venir de tuteur, de l'enseignant ou de l'assistant technique mais des pairs. Le travail en équipes de deux à quatre personnes, de même que la mise en place de moyens d'échange (forum, laboratoires ouverts, séances d'objectivation...), se justifient par l'effet positif des interactions avec les pairs, notamment pour partager les réussites, comme les frustrations, dans l'utilisation des TIC.
- *Tenir compte de la diversité des intérêts et des connaissances antérieures* – Le niveau de « littératie technologique » chez les apprenants en formation des enseignants et l'intérêt qu'ils portent à l'égard de l'exploitation des TIC en classe varient considérablement. Si quelques-uns se montrent capables de réaliser des projets complexes et originaux, d'autres éprouvent encore de la difficulté avec des commandes de base et n'entrevoient pas d'applications pédagogiques. Une telle diversité constitue en soi une justification au travail coopératif. Elle empêche l'application d'un plan d'étude unique pour tous et exige plutôt la modulation des activités de formation.
- *Encourager la métacognition* – Etant donné l'évolution rapide du domaine, il est essentiel de développer des connaissances transférables et de favoriser chez le futur enseignant la mise en place de stratégies métacognitives qui lui permettront de réguler son propre apprentissage.

## **Conclusion**

Nous avons tenté, dans le cadre de ce chapitre, de montrer comment les compétences à utiliser les TIC apparaissent, tant pour l'enseignant de langue que pour tout enseignant, comme des compétences transversales essentielles chez un véritable professionnel de l'enseignement. Nous avons aussi précisé l'importance pour ce professionnel d'intégrer l'utilisation des TIC dans sa classe à l'intérieur d'une démarche systématique d'élaboration de scénarios pédagogiques plutôt de concevoir cette utilisation comme une suite d'actes ponctuels sans lien étroit avec la planification générale de classe. Nous avons aussi montré comment ces compétences peuvent s'acquérir dans le cadre d'une démarche qui s'inspire des approches du constructivisme social et qui fait une large place à l'autonomie de l'apprenant.

C'est beaucoup demander à de futurs enseignants. Les reproches de nos apprenants quant à la somme de travail personnel que requiert cet apprentissage nous le rappellent. Nous demeurerons convaincus que c'est cette voie qu'il faut suivre si l'on veut voir œuvrer dans nos classes une génération d'enseignants de langue qui auront des idées sur l'usage qu'on peut faire l'attirail technologique qui commence à meubler nos établissements.

# Internet en classe de FLE : cadre expérimental

Internet en classe de FLE : on commence par où ?

### **Avant propos**<sup>292</sup>

Internet est devenu un média de prime importance dans la majorité des sociétés où l'accès au réseau mondial est possible. Se faisant, il a profondément transformé les sociétés : mode de communication, de consommation, de travail, jusqu'à affecter la représentation de soi. Il est impensable que le monde de l'enseignement reste imperméable à ces changements. A plus forte raison lorsqu'il s'agit de l'enseignement des langues, moyen de communication primordiale, se trouvant renforcé du « besoin de communiquer » engendré par les possibilités offertes par le nouveau média. Si l'utilité d'Internet pour l'enseignant n'est plus à prouver, il n'en reste pas moins que l'enseignant se trouve fréquemment envahi par la quantité d'information disponible en ligne ou les applications pédagogiques des derniers outils à la mode. Beaucoup ont déjà entendu parler de cyberenquêtes, podcast, blogs, portfolio, wikis, etc., mais hésitent encore à les utiliser, faute de temps, de moyens ou de courage pour s'atteler la tâche qui consiste à maîtriser les outils nécessaires. Pendant ce temps, le fossé séparant les habitudes des apprenants friands d'Internet (particulièrement les plus jeunes) et les pratiques de classe ne cesse de creuser.

---

<sup>292</sup> Darrigrand F., *Internet en FLE, je commence par où ?*, in <http://www.edufle.net/-TICE-multimedia-et-FLE->, 18 mars 2007.



## **Introduction**

Dans cette partie, nous interrogerons les enseignants participant sur leur rapport à l'Internet à savoir leurs habitudes : les sites et les applications qu'ils fréquentent au niveau personnel (sites préférés) comme professionnel. Nous étendrons cette réflexion à ce qu'ils pensent être les habitudes de leurs étudiants avant de nous intéresser aux possibilités d'utilisation d'Internet qu'ils entrevoient en fonction de leurs configurations : disponibilité du matériel informatique, accès au réseau Internet (fréquence, qualité de connexion, coût) pour eux, et pour leurs apprenants.

Dans la mesure du possible, nous considérerons les apports d'Internet sans nous assujettir à la technologie : nous verrons à travers des exemples que certaines pratiques rendues populaires par Internet sont en fait le fruit de tendances en pédagogie qui ne souffrent pas d'un mauvais aux ressources et outils en lignes.

Ainsi, nous transposerons les apports généraux de l'Internet au monde de l'enseignement pour les relier à des principes pédagogiques établis : pédagogie du projet, approche actionnelle, praxéologie, socioconstructivisme, intérêt du multimédia dans une approche cognitive. Dans un deuxième temps, nous verrons des exemples de pratiques basées sur ces principes et utilisant les possibilités d'Internet. Ces exemples seront présentés en fonction de l'intérêt qu'ils présentent :

- Pour l'enseignant et son autoformation ;
- Dans les pratiques de classe ;
- Dans une utilisation autonome des apprenants.

Pour cela, nous avons consacré le 1<sup>er</sup> chapitre, d'abord, à une observation des pratiques, timides encore, des enseignants, ensuite, après nos discussions et entretiens avec eux, nous avons estimé utile de relever les modalités, les plus utilisées, facilitant d'une part, la maîtrise de toutes les fonctionnalités de l'outil Internet et d'autre part, toutes les pratiques enseignantes déjà utilisées par certains enseignants qui ont pris de l'avance par rapport à d'autres : il s'agit d'enseignants qui sont plus attirés par tout ce qui est nouvelle technologie et surtout ceux qui ont adhéré à l'ADSL nouvelle technologie qui envahit l'Algérie ces trois dernières années.

Aussi, nous avons remarqué qu'Internet et pédagogie ne peuvent se dissocier, et que par cette interdisciplinarité l'enseignant s'autoforme et forme (voire outils et idées pour l'autoformation).

Ainsi, à travers ces pratiques enseignantes, nous avons décelé des avantages quant à l'utilisation du multimédia dans l'enseignement et tout l'intérêt qu'il suscite pour la préparation des cours avec Internet en plus des moyens traditionnels tout en ayant recours à une méthodologie spécifique.

## **I. Internet et pédagogie : définitions de principes pour une utilisation pédagogique d'Internet.**

### **1. Internet pour tous**

Pour tous, Internet, dans un usage personnel, est largement évocateur. Un remue-méninge sur les mots et les idées associés à Internet donnerait certainement de très nombreux résultats. Nous gardons ici, ceux qui nous semblent les plus pertinents et intéressants pour notre propos :

- Multimédia (Internet supporte le texte, l'audio et la vidéo) ;
- Partage, collaboration, réseaux, communication, diffusion (les outils de mél, chat, forums, voix sur IP, sites de rencontre, travail en réseau) ;
- Information (Internet comme une immense base de données renfermant toutes sortes d'information) ;
- Divertissement, ludisme (on se connecte à Internet pour s'amuser comme on regarde la télévision) ;
- Instantanéité, facilité (faire ses courses sans sortir de chez soi, taper un mot dans un moteur de recherche pour voir immédiatement apparaître des résultats, l'information à portée clic) ;
- Disponibilité (le réseau est accessible 24h/24 et 7j/7) ;
- Expression (n'importe qui peut ouvrir un site, un blog et présenter ses travaux, ses pensées au reste du monde).

### **2. De la nature de l'apprentissage**

#### **2.1 L'apprentissage est particulier par nature**

« *Mais combien de fois faudra-t-il te le répéter ?!* » reproche le parent à l'enfant fautif. La répétition est aussi nécessaire à l'apprenant qu'elle est

fastidieuse à l'enseignant. Parce que l'on n'apprend pas tous au même rythme, les deux partis ont tout à gagner à confier à cette tâche à une machine qui s'adaptera automatiquement aux besoins de l'apprenant.

Les fonctions cognitives qui entrent en jeu dans l'apprentissage d'une langue sont analysables et quantifiables. De nombreux paramètres comme la dépendance au champ, la perception, la rétention, l'empan mnésique, permettent de définir des styles d'apprentissage, donc des types d'apprenant. Dans une certaine mesure, l'enseignant peut prédire l'efficacité ou l'inefficacité d'une activité en fonction du type d'apprenant. Cependant, il est quasiment impossible de proposer une activité satisfaisant tous les types d'apprenants.

Dans tout apprentissage, nous mettons un jeu, un grand nombre de compétences, d'astuces, de stratégies plus ou moins efficaces pour apprendre. Certains préfèrent étudier à travers des jeux de rôle, d'autres préfèrent une approche studieuse. Il est délicat de préjuger de l'efficacité des stratégies d'apprentissage que l'apprenant met en place. L'enseignant peut simplement les respecter tout en proposant à l'apprenant d'enrichir son panel de stratégies disponibles.

En admettant ces notions, on admet aussi qu'il n'y a pas un chemin pour s'appropriier la connaissance, la maîtrise de la langue. Chercher à inculquer le savoir, c'est tracer un chemin unique sans se soucier de ceux qui préfèrent s'appropriier le savoir en trouvant par eux-mêmes l'information.

Apprendre à son rythme, en faisant ses propres choix en fonction de ses préférences, semble incompatible avec les pratiques de classes traditionnelles. En déléguant une partie de sa tâche à des outils informatiques, l'enseignant offre à l'apprenant un espace-temps propice à un apprentissage personnalisé et accepte de prendre une place de guide au sein du processus de transmission du savoir.

## **2.2 L'apprentissage est multimédia par nature**

L'apprentissage de la langue maternelle s'est fait à l'école comme en dehors à travers des textes, des discours, des dialogues, des images etc. Notre perception du monde est multi-sensorielle et notre esprit est en éveil quand tous nos sens sont stimulés.

Le multimédia facilite la communication. L'utilisation de l'image dans un texte permet de clarifier le sens. La télévision semble plus à même de nous faire comprendre des phénomènes complexes à décrire à l'écrit. Une simple image vaut un long discours.

Du point de vue des sciences cognitives le multimédia est plus à même de laisser une empreinte profonde dans la mémoire. L'empreinte cognitive, la trace que laisse le mot dans la mémoire est plus forte si le mot est perçu par ses différentes formes. C'est ce que l'on dit quand on affirme : « je ne me souviens pas d'un mot tant que je ne l'ai pas vu écrit ».

L'apprentissage des langues est un apprentissage humain. Au-delà d'apprendre une langue, l'enjeu est aujourd'hui d'apprendre à communiquer dans une autre langue, dans une autre culture. Il ne s'agit pas seulement de maîtriser un système linguistique, mais également les codes sociaux qui sont autant de clés pour la compréhension de l'autre. L'image et la vidéo sont deux supports de choix pour enseigner l'interculturel.

Le multimédia bénéficie d'un priori positif auprès des apprenants : il est connoté positivement et est synonyme de divertissement, de facilité, de ludisme et d'extrascolaire.

La pratique quotidienne de l'informatique, l'utilisation des téléphones portables équipés de caméra, de lecteur mp3 inclus les apprenants dans un monde où le multimédias est une donnée fondamentale. Cette tendance ne fera que se renforcer avec l'arrivée des générations n'ayant pas connu le monde sans Internet ou sans téléphones portables.

Apprendre avec le multimédia est à la fois naturel et efficace. Ordinateurs et téléphones portables proposent des environnements capables de gérer tous les médias et d'y ajouter la possibilité de l'interaction. Cependant interagir avec une machine comporte des limites : le manque d'interactions humaines. Internet permet de les dépasser en ajoutant une dimension sociale.

### **2.3L'apprentissage est social par nature**

Le langage est un phénomène social. L'apprentissage de la langue ne peut se faire qu'à travers des pratiques sociales, en communiquant avec les autres. Ce constat est un des fondements de l'approche communicative.

On apprend en interaction avec les autres. En communiquant avec les autres, l'apprenant parvient à se définir en tant que locuteur : il « construit » du sens en le confrontant aux autres, d'où le nom de « socioconstructivisme ».

S'exprimer, dire « je », c'est se singulariser, se définir. S'exprimer dans une autre langue étrangère, c'est se redéfinir. En s'exprimant dans une autre langue, on se construit une autre personnalité, une autre identité. L'apprentissage ne sera intégré que quand cette personnalité sera assez forte.

Ceux qui ont appris une langue étrangère se souviennent probablement de moments de gêne lorsqu'ils se trouvent obligés de parler pour parler, c'est-à-dire sans avoir d'objectif de communication précis, comme pour imiter un modèle. L'idée de tout « acte de parole » doit être motivée par un objectif de communication amène le concept de « pédagogie du projet ». Dans cette approche, la langue n'est pas l'objet de l'apprentissage mais un moyen de parvenir à un objectif : la réalisation d'un projet. La pédagogie du projet implique que l'on se détourne de l'étude de la langue brute pour se tourner vers d'autres matières : en combinant l'apprentissage de la langue avec celui de la géographie ou de l'histoire du pays, on entre dans une approche « interdisciplinaire ».

C'est en forgeant que l'on devient forgeron. C'est en parlant que l'on devient locuteur. Pour aller plus loin, on peut dire qu'en s'excusant que l'on apprend à s'excuser, en achetant un ticket que l'on apprend à prendre le train. La langue n'est plus segmentée en verbes, noms et adjectifs, mais en notions rattachées à des actions : c'est le fondement de l'approche notionnelle-fonctionnelle.

Nous avons formulé nos attentes en terme de pédagogie : elle doit être basée sur un apprentissage social axé sur la pratique de tâche dans un environnement de multimédia. De plus, apprendre à communiquer dans une autre langue passe par la co-construction d'un savoir pratique, un savoir faire et un savoir être. Cet apprentissage requiert une pédagogie particulière basée sur la communication en vue de la réalisation de tâches qui dépassent le cercle de la classe de langue. Nous allons voir comment Internet s'avère un outil de choix pour ouvrir la classe sur l'extérieur et satisfaire nos exigences.

### **3. De la nature d'Internet**

Internet est un réseau ouvert permettant de nombreux modes de diffusion de l'information et de la communication.

#### **3.1 La Toile à dimension mondiale (*World Wide Web*)**

Internet offre un accès à toutes les langues, toutes les cultures. Pour chacune de ces langues et ces cultures, on trouve des centaines, des milliers, des millions de documents. De plus, contrairement aux manuels scolaires ou aux méthodes d'enseignement, Internet est un formidable réservoir de documents authentiques. Rencontre du troisième type : une expérience multimédia riche, très riche. Sur Internet, je suis moi avec toute ma musique, mes films, mes photos, toute ma culture, toutes mes références disponibles et partageables à tout moment. Imaginez rencontrer une personne dans la rue et pouvoir

immédiatement partager avec lui toutes vos références. Imaginez que cette personne soit plus à même de vous comprendre que votre voisin. Voilà pourquoi Internet plaît tant aux plus jeunes et voilà le genre d'expériences que l'enseignant doit chercher à recréer avec ses apprenants. L'empire sous lequel le soleil ne se couche jamais. Contrairement aux bibliothèques et aux librairies l'information disponible sur le réseau est toujours disponible. L'apprenant est libre de se les approprier à son rythme, selon ses disponibilités, selon les modalités qui lui conviennent le mieux : les apprenants ayant une préférence pour la grammaire y trouveront cours et exercices, ceux qui n'apprennent qu'en écoutant de la musique passeront des heures à chanter en lisant les paroles de leurs chanteurs préférés.

### **3.2 Du modèle consumériste**

A l'origine, Internet était un moyen de communication. Les sites institutionnels ou commerciaux utilisaient la toile comme une vitrine permettant de transmettre l'information à sens unique. L'avènement du courriel a été un tournant dans l'utilisation de l'Internet.

Pourtant courriel, chat, voix sur IP ne sont que des versions modernes de moyens de communication préexistants : épistolaire, bavardage, conversations téléphoniques.

Dès lors se pose la question de l'apport d'Internet : que puis-je faire avec Internet et que je ne puisse faire dans une pratique de classe traditionnelle ? Internet permet d'ouvrir la classe sur le monde. Alors que la classe limite les interactions aux interactions enseignant-apprenant, apprenant-apprenant, Internet permet aux apprenants d'interagir avec des spécialistes, des locuteurs natifs, des pairs plus ou moins qualifiés que lui, qui lui permettent de renforcer sa construction identitaire en tant que locuteur d'une langue étrangère.

### **3.3 Au modèle social : la révolution du Web 2.0**

Aujourd'hui, avec le Web 2.0, l'Internet entre dans une nouvelle ère. Aux outils précédemment cités, s'ajoutent de nouveaux outils qualifiés de « sociaux » : forums, blogs, outils de partage de photos (FlickeR), de favoris, de vidéos (YouTube), d'amis (Hi5, Ringo) permettent de nouveaux modes d'interactions. Des plateformes de travail collaboratif (SPIP, Wiki) aux réseaux de partage de fichiers (Peer2Peer), le maître mot semble être la collaboration et le partage en remplaçant les modes traditionnels de communication par simple transmission d'information.

Le Web 2.0, conjointement à la démocratisation du matériel informatique et de l'accès à Internet, apporte une autre révolution du schéma traditionnel : l'information ne vient plus en haut (sites commerciaux, institutionnels) mais d'en bas (particuliers). On dit que le « down sourcing » (la source de l'information est descendante) fait place au « crowd sourcing » (la source de l'information est ascendante, en provenance de la foule, « crowd » en anglais).

Il nous semble essentiel que la classe connaisse la même évolution : l'information, la connaissance de la langue n'émanera plus d'une source unique (l'enseignant) mais de multiples sources (pairs, locuteurs natifs, etc.).

En tant qu'espace de communication ouvert, Internet est une vaste mine d'information et de documents proposant à l'utilisateur une expérience multimédia riche, mais la force d'Internet réside surtout dans son appropriation par les utilisateurs : il devient un véritable espace d'expression, de création, de partage et de coopération offrant des interactions sociales inédites. Comment l'enseignant et l'apprenant peuvent-ils tirer parti de ces nouveaux outils ? Considérons maintenant quelques outils, sites, et exemples d'activités se prêtant à une utilisation intelligente d'Internet.

## **II. Illustrations pratiques et en ligne de ces principes pédagogiques**

### **1. Outils et idées pour l'autoformation de l'enseignant**

#### **1.1 Autoformation linguistique**

La chaîne TV5 consacre une large section de son site à la langue française : de la littérature, des jeux, des quiz, des réflexions sur la langue, son étymologie encourage l'enseignant dans une approche curieuse et ludique du français. Elle propose également un dictionnaire multifonctions (dictionnaire, conjugueur, style, synonymes, traductions français/anglais) et Alexandria, un dictionnaire de traduction multilingues). Il existe de nombreux dictionnaires et services linguistiques sur Internet : du simple imagier (Pdictionary) au dictionnaire (wiktionaire), des dictionnaires spécialisés aux dictionnaires de citations, de synonymes, recherche par la lettre de fin (dictionnaire inversé), dictionnaire de rimes, en passant par des glossaires d'acronymes, etc. Internet propose également un service de correction automatique en ligne avec explication des erreurs. Il est essentiel de développer un réflexe d'utilisation de ces outils chez les apprenants.

#### **1.2 Autoformation civilisationnelle**

L'encyclopédie collaborative Wikipédia, quoique critiquée pour un manque d'objectivité dû à la nature même du projet, met à disposition de tous



une banque de près de 400 000 articles en français (5 millions en 250 langues)<sup>293</sup> en constante expansion. Les articles sont garnis d'hyperliens et d'illustrations tout comme l'irréprochable mais payant Hachette (42 000 articles).

Pour les fans de littérature Incipit blog repose sur la bonne volonté de ses lecteurs pour enrichir sa collection d'Incipit lus et Archivox dispose d'une large collection d'extrait lus (écoute gratuite mais téléchargement payant)<sup>294</sup>.

La révolution des crowdsourcing touche également l'information puisque Agoravox propose des articles d'actualité rédigés par des non professionnels, tout comme le nouveau projet de la famille Wiki : Wikinews<sup>295</sup>.

### **1.3 Autoformation pédagogique**

Le site de Franc-parler publie régulièrement des dossiers faisant le point et référence sur les pratiques et les ressources utiles à l'enseignant du français. Les archives des dossiers sont disponibles en ligne et constituent un excellent point de départ pour toute investigation pédagogique.

Les grands sites FLE mettent à disposition des forums dans lesquels vous pouvez poser vos questions (TV5 rubrique enseignants, Franc-parler forums), Bonjour de France (Forums) reste un des moyens les plus surs de toucher une vaste communauté d'enseignants de FLE prêt à aider leurs pairs.

Sur EduFLE, les différents acteurs du FLE ont la chance de pouvoir consulter et publier leurs travaux : on ne laisse plus les articles, les fiches pédagogiques et autres brillantes idées dans un tiroir : on doit les partager ! Français monde arabe propose le même service pour des enseignants travaillent dans la région.

On peut abonner aussi à des lettres d'informations pour recevoir régulièrement les nouveautés et des sites à consulter. TICE-ment vôtre propose chaque mois une dizaine de références à consulter pour trouver des idées, des outils, des ressources pour l'autoformation et la classe.

## **2. Outil et activités pour la classe**

---

<sup>293</sup> [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)

<sup>294</sup> Darrigrand F., *Internet en FLE, je commence par où ?*, in <http://www.edufle.net/-TICE-multimedia-et-FLE->, 18 mars 2007.

<sup>295</sup> Ibid : mars 2007.

Les Webquests ou cyberenquête sont des parcours Internet. Un exemple d'une pédagogie de projet transdisciplinaire où l'on confie à des apprenants des missions qu'ils devront remplir en trouvant des renseignements sur Internet.

Les webquiz ou cyberquiz sont des questionnaires, des jeux-concours où il faut répondre à des QCM ou des vrais et faux réalisés à partir d'exerciciels. Les exerciciels, ou logiciels auteurs, exercices, sont des « logiciels permettant de créer des exercices<sup>296</sup> » interactifs, autocorrectifs et multimédia. Le plus connu Hot Potatoes n'est pas forcément le meilleur ; JClic et Netquiz Pro propose autant ou plus de possibilités tout en restant très simple à manier. JClic dispose d'une grande communauté d'utilisateurs partageant leurs réalisations mais souffre de quelques problèmes de localisation en français. Netquiz est un produit de CCDMD<sup>297</sup>, fiable, versatile, d'aspect professionnel, performant, bien pensé et totalement gratuit. Le Wiki, dont on a déjà vu quelques applications (Wikipédia), plus qu'un phénomène de mode, sont le modèle des applications du Web 2.0. Ils combinent les avantages des forums et du portfolio. Ils permettent à l'apprenant de tenir un journal « intime » où il évoque aussi bien ses réflexions par rapport aux cours (et en cela il permet à l'enseignant d'avoir un retour), que ses expériences personnelles hors classe avec la langue, il permet enfin de communiquer avec ses pairs par le biais des commentaires. Il est hautement multimédia et permet à l'apprenant de publier ses découvertes, coups de cœur, chansons et vidéos préférées.

Pour cela, il faut penser pédagogie et non technologie ! Le principe du blog n'est pas soumis à la technologie. Un cahier fait aussi bien l'affaire qu'un site d'Internet. L'apprenant y consigne ses pensées et demande à ses pairs d'y laisser leurs commentaires. L'évolution porte autant sur la compétence à exprimer correctement ses pensées qu'à interagir avec les autres membres de la classe.

Le portfolio, en version papier ou électronique est un dossier dans lequel l'apprenant consigne ses travaux et réalisations prouvant son habilité et sa progression dans l'apprentissage de la langue.

Le travail sur la vidéo ne nécessite plus l'investissement qu'il nécessite naguère. Aujourd'hui, un simple téléphone portable suffit pour permettre aux apprenants de se mettre en scène dans un scénario qu'ils auront préparé et de prendre conscience de leur capacité et de leurs lacunes en tant que locuteur.

---

<sup>296</sup> Les exercices de français du CCDMD, Matériel interactif/jeux pédagogiques, Orthographe d'usage... [www.ccdmd.qc.ca/fr](http://www.ccdmd.qc.ca/fr)

<sup>297</sup> CCDMD : le Centre collégiale de développement de matériel didactique.

### 3. Trouver des documents pour la classe

#### 3.1 Texte

Le site FLENET met à disposition une base de données comportant toutes les références nécessaires pour élaborer des cours de FLE autour des grands noms de la littérature française.

Les textes de Wikinews, d'Agoravox, des clés de l'actualité sont autant de documents d'actualités authentiques exploitables en classe de FLE. Le projet de Google books est plus proche de la vitrine de libraire que de la grande bibliothèque en ligne et vise essentiellement à « faire découvrir des livres » que vous pourriez par la suite avoir envie d'acheter. Wikibooks semble un projet plus intéressant puisqu'il propose à des auteurs de thèses ou de cours de publier leurs travaux en ligne.

#### 3.2 Images

On peut trouver de nombreuses images libres de droit sur des banques d'images pédagogiques telles que celles de l'université de Sherbrooke au Canada ou sur Pibase<sup>298</sup>. Ces images peuvent nous servir à faire parler les apprenants, illustrer nos cours, nos exercices multimédias, etc.

Les fonctions « Images » des deux principaux moteurs de recherche (Google Images et Yahoo Images) restent précieuses dans bien des cas, mais il faut faire attention à rester dans la légalité : Internet n'est pas une zone de non-droit et nous devons nous assurer que les images que nous souhaitons utiliser sont libres de droits, surtout si nous souhaitons leur donner une diffusion large ou commerciale.

Gettyimages, un site de référence, propose une large base de données d'images de qualité, libres de droits et une interface pratique pour rechercher dans cette banque de données. Il nous faudra payer pour obtenir les images. En matière d'images, la révolution vient de Flickr autre exemple de logiciels sociaux du Web 2.0, qui permet de faire des recherches toujours plus fines grâce à un système de « tag », des étiquettes décrivant le contenu de l'image que les utilisateurs appliquent aux images qu'ils postent. La plupart des images sont sous licence Creative commons<sup>299</sup>. Les fonctions les plus intéressantes de Flickr sont les fonctions qui en font un logiciel social : la possibilité de créer

---

<sup>298</sup> Pibase : Banque de ressources iconographiques pédagogiques sur Internet.

<sup>299</sup> Les licences **Creative Commons** constituent un ensemble de licences régissant les conditions de réutilisation et/ou de distribution d'œuvres (notamment d'œuvres multimédias diffusées sur Internet). Élaborées par [Creative Commons](http://creativecommons.org), elles ont été publiées le 16 décembre 2002.

un profil, d'ajouter des « contacts », de rejoindre des groupes partageant le même intérêt, de commenter les photos des autres, etc.

Pour l'enseignant, créer un groupe privé avec ses apprenants, les inciter à publier des photos, décrire leurs photos, commenter les photos des autres est un projet réellement motivant mais qui nécessite un bon accès à Internet. Il est possible d'imaginer une version d'hors-ligne de ce projet où chaque apprenant propose une sélection de 5 photos commentées qui font l'objet d'un affichage en classe. Chaque apprenant choisit ensuite ses trois photos préférées dans différentes catégories (humour, artistique, vie quotidienne, couleurs, photos de nuit, etc.) et justifie son choix. On organise un classement des photos les plus plébiscitées en fonction de différentes catégories.

### **3.3 Audio**

Le site FLENET met à disposition un répertoire de ressources audio utiles ou créées spécifiquement pour le FLE : dictées, interviews, textes et liens vers d'autres ressources.

De nombreux sites proposent aujourd'hui leurs émissions en « podcast » ou « balados »<sup>300</sup>. Ces fichiers audio, extrêmement faciles à télécharger et le plus souvent gratuits, présentent une grande variété de contenus authentiques : interviews, journaux d'information, reportages, musique. Citons les balados de Télérama radio qui propose des lectures de textes littéraires et ceux de Radio France et Radio Canada qui proposent leurs programmes.

Franc-parler a récemment consacré un dossier complet aux podcasts, en indiquant de nombreux liens vers des podcasts utiles aux enseignants de français, ainsi que la façon d'en trouver en fonction de ses intérêts.

### **3.4 Vidéo**

Le système de diffusion de podcast peut également servir à diffuser du contenu vidéo : journaux télévisés, émissions de télévision, publicité, dessins-animés, bandes-annonces de film, etc. TF1 propose gratuitement « les meilleurs moments de star-Academy » en podcast.

---

<sup>300</sup> Le podcasting ou baladodiffusion est un moyen gratuit de diffusion de fichiers audio ou vidéo dans l'Internet que l'on nomme podcasts ou balados.

Il se crée de nouveaux podcasts tous les jours et pour les trouver, il existe des moteurs de recherche spécifiques : Tous les Podcasts, Podemus.

Autre application en vogue du Web 2.0, les sites de partages vidéo (YouTube - en anglais -, DailyMotion - en français -) donnent accès à des milliers de vidéos en accès libre. Les abonnés à ces sites peuvent partager les vidéos, les noter, les commenter, les conseiller, à discuter.

Il existe une grande variété de documents : extraits d'émissions télévisées, publicités, courts-métrages, documents-amateurs (parfois réalisés avec des téléphones portables), etc. La plupart des vidéos postées sur ces sites sont choisies par les utilisateurs pour leur caractère humoristique, surprenant, choquant, édifiant, mais aussi parfois violent et érotique. La plupart sont choisis pour leur aptitude à faire réagir le spectateur et sont donc des documents intéressants à exploiter avec les apprenants.

Si les podcasts sont très simplement récupérables depuis Internet, ces fichiers sont au contraire diffusés dans un format difficile à enregistrer et à transférer dans la classe traditionnelle. Quand bien même, la qualité des vidéos ne permet pas de les diffuser sur de grands écrans. Il faut donc renoncer à l'utilisation traditionnelle (visionnage en classe entière suivi de questions de compréhension) et envisager une utilisation pédagogique proche de l'utilisation sociale : les apprenants peuvent choisir de publier sur leurs blogs des documents qu'ils souhaitent décrire ou commenter afin d'attirer les commentaires de leurs pairs.

Enfin, comme on a envisagé créer des activités où les apprenants prenaient des photos qu'ils commentaient, on peut envisager leur demander de réaliser de courtes vidéos, des publicités, des parodies, des sketches. Si nous ne disposons pas de caméscopes, les apprenants seront ravis de mettre à contribution leurs téléphones portables équipés de fonction vidéo.

### **III. Les avantages de l'utilisation du multimédia dans l'enseignement**

Virginia-Samarandita Braescu et Marek Sajewicz<sup>301</sup> citent quelques avantages de l'utilisation de l'Internet en classe de FLE :

---

<sup>301</sup> Braescu V.-S. et Sajewicz M., *Internet dans la classe de FLE : Les avantages de l'utilisation de l'Internet dans la classe de Fle*, in <http://www.edufle.net/-TICE-multimedia-et-FLE->, Samedi 29 avril 2006.

- La motivation (attrait de la nouveauté, facilité d'accès, interactivité et jeu) ;
- Le développement comportemental (la composante psychique de l'emploi de l'ordinateur) ;
- Méthode et rigueur ;
- Le travail à son rythme ;
- L'autonomie (l'apprenant devient acteur de la connaissance) ;
- L'interdisciplinarité ;

### **1. Internet :**

- Permet à l'apprenant d'être en contact avec la langue dans son authenticité ;
- Fait entrer le monde extérieur dans la classe ;
- Sert de déclencheur d'activités diverses.

### **2. Un cours Internet est porteur d'une pédagogie centrée sur l'apprenant**

Les cours Internet empruntent généralement le modèle de la formation à distance, où l'apprenant a le plus grand contrôle possible sur le choix du moment, du lieu et du rythme de son apprentissage.

Devant son écran d'ordinateur, l'apprenant n'est plus en situation d'écoute en face de son enseignant.

Grâce aux technologies de la communication, l'apprenant peut entretenir des contacts avec les autres apprenants tout en étant encadré par l'enseignant.

### **3. Nouveaux outils d'aide à l'apprentissage**

Nous pouvons citer ici plusieurs outils d'aide à l'apprentissage :

- Des outils d'échanges : mail, forum, liste de discussion, classe virtuelle, chat ;
- Des outils d'informations : push<sup>302</sup>, bibliothèque, FAQ<sup>303</sup> ;

---

<sup>302</sup> « Push » (de l'anglais « to push », pousser) : procédé de fourniture de l'information via l'Internet, sans que l'internaute ne doive la chercher lui-même. Il lui suffit de s'abonner aux services d'un

- Des outils de création de savoir : prise de main à distance, espace de travail commun.

#### 4. Nouveau rôle de l'enseignant

- Apprendre à maîtriser de nouveaux outils et de nouvelles méthodes d'encadrement des apprenants.
- Corriger des travaux en ligne, répondre au courrier électronique, animer des groupes de discussion, organiser des travaux d'équipes à distance, gérer son temps et les attentes des apprenants.
- Modérateur, facilitateur ou animateur dans le cadre d'un encadrement collectif.
- Expert du contenu, correcteur et pédagogue dans le contexte d'un encadrement individuel, tout en devant susciter régulièrement la motivation.

Ainsi nous arrivons à de nouveaux défis qu'implique un cours Internet :

- Dans quelles circonstances devais-je utiliser le courrier électronique ou le clavardage, plutôt que les forums, pour communiquer avec mes apprenants ?
- Comment faire pour susciter la participation des apprenants dans les forums ?
- Comment gérer les nombreux courriels ?
- Comment s'assurer que les apprenants atteignent le degré de maîtrise voulu ?
- Comment contribuer à ce qu'ils ne se sentent pas isolés ou insuffisamment encadrés ?

---

fournisseur, d'indiquer ses choix (politique internationale, sports...) et les sources choisies (tel journal pour la politique, tel site spécialisé pour les sports...). Les informations lui parviennent ensuite soit via son navigateur Internet habituel, soit via une application dédiée.

<sup>303</sup> Une **foire aux questions**, par **rétro-acronymie** à partir de l'**acronyme anglais** FAQ pour *Frequently Asked Questions* (« questions fréquemment posées »), est une **liste** faisant la synthèse des **questions** posées de manière récurrente sur un sujet donné, accompagnées des réponses correspondantes, que l'on rédige afin d'éviter que les mêmes questions soient toujours reposées, et d'avoir à y répondre constamment.

- Comment vérifier que les moyens technologiques mis à leur disposition appuient leurs apprentissages ?
- Comment s'assurer surtout que les apprenants soient incités à utiliser les outils de communication proposés pour l'encadrement ?

#### **IV. Conseils méthodologiques pour l'utilisation d'un logiciel de présentation en cours magistral.**

Christelle Demange-Ducrot<sup>304</sup> pense que l'enseignant peut profiter de la bibliothèque infinie qui existe sur Internet ou sur cédérom et pour cela elle nous interpelle à poser les questions suivantes : pourquoi ne pas en extraire des textes, des images, des animations pour les intégrer dans un document destiné aux apprenants soit comme résumé soit comme support à nos cours ? Ainsi nous pouvons quitter nos vieilles photocopies tellement usées, nous pouvons rendre nos cours plus vivants, nous pouvons les réactualiser régulièrement, nous pouvons mieux gérer de grands effectifs... En bref, nous pouvons nous rapprocher un peu de ce que nos apprenants côtoient régulièrement hors de l'espace classe... Et en plus, nous pouvons archiver nos productions sur ordinateur, sur un site ou sur cédérom, et le partager avec des collègues du monde entier.

##### **1. Qu'est ce qu'un logiciel de présentation ?**

Les logiciels de présentation assistée par ordinateur (PréAO)<sup>305</sup> permettent de créer des visuels et des diaporamas, éventuellement animés, souvent destinés à être présentés devant une assemblée.

Ces logiciels sont faciles d'emploi pour organiser un cours autour d'animations multimédias et qui permet de réaliser facilement des diaporamas statiques ou dynamiques pour une projection en classe, à l'aide d'un ordinateur couplé à une télévision, un rétro-projecteur ou un vidéo-projecteur. On peut aussi composer des séquences pour une utilisation par les apprenants en salle réseau.

Le logiciel de PréAO le plus connu est sans conteste Microsoft Powerpoint qui fait partie du Pack d'Office, mais son équivalent et open source

---

<sup>304</sup> Demange-Ducrot Ch., *Conseils méthodologiques pour l'utilisation du multimédia en cours magistral*, in <http://www.edufle.net/-TICE-multimedia-et-FLE->, mardi 28 juin 2005.

<sup>305</sup> Villeneuve S., *Les logiciels de présentation en pédagogie - Efficacité de l'utilisation des logiciels de présentation en pédagogie universitaire*, archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/docs/00/02/78/27/PDF/ritpu0101\_villeneuve.pdf, 2004.



Openoffice.org Présentation comprend les mêmes fonctionnalités. Ces logiciels sont d'usage intuitif, on peut y insérer des images, des sons, des vidéos, créer des animations sonorisées ou non. Il s'agit de créer une diapositive ou une séquence de diapositives, pour une animation plus ou moins longues, descriptive ou participative (dans le cadre d'un cours dialogué, avec affichage immédiat des bonnes réponses).

## **2. Quels avantages pour l'enseignement ?**

Les logiciels de présentation sont très utilisés dans les colloques et les conférences, ils permettent aux conférenciers de projeter sur grand écran le plan de leur intervention, ce qui en simplifie la compréhension et la lisibilité pour les auditeurs. De plus en plus de formateurs utilisent désormais des présentations pour leurs cours.

En milieu universitaire, ce type d'usage simplifie la prise de notes pour les apprenants, l'enseignant ayant simplement à développer les divers points qui s'affichent à l'écran, avec éventuellement des animations pour faire transition entre les diverses parties ou sous parties de son cours. Il est possible d'insérer, des schémas, images, diagrammes, etc.

La présentation assistée par ordinateur permet de présenter, en classe ou en amphi, des points de cours ou des activités. Il est plus possible de distribuer aux auditeurs une sortie papier de toutes les diapositives de la présentation. Ainsi chacun peut prendre des notes, diapositives par diapositive, de ce qui en a été dit et des questions qui lui viennent à l'esprit. S'il est vrai que la conception de ses premières diapositives peut s'avérer coûteuse en temps, les avantages qu'en tirent à la fois, l'enseignant et les apprenants sont énormes. Et au fur et à mesure de ses réalisations, l'enseignant peut utiliser un modèle de conception et réaliser de nouvelles présentations de plus en plus rapidement.

### **2.1 Du côté de l'enseignant**

Nous pouvons remarquer que l'enseignant qui se sert adéquatement d'un logiciel de présentation pour dispenser son cours sera perçu par ses apprenants comme un enseignant bien organisé, qui sait notamment les aider à prendre des notes et à étudier. D'où le constat d'une diminution des comportements dérangeants lorsqu'il utilise ce type d'outil. Cette utilisation permet, aussi, de mieux gérer de grands effectifs : l'enseignant n'a pas à photocopier ses exercices de compréhension par exemple.

Par l'utilisation de cet outil, l'enseignant stimule l'interactivité de ses apprenants, et petit à petit, il peut intégrer de nouvelles diapositives, actualiser les contenus des présentations avec très peu d'effort et de temps.

## **2.2 Du côté de l'apprenant**

Pour les apprenants, le cours apparaît plus intéressant et motivant, ainsi la prise de note est facilitée : les points les plus importants sont ceux figurant sur le diaporama. Aussi, l'utilisation d'images au moyen de logiciel présentation aide les apprenants à mieux comprendre le matériel qui leur est présenté : des études montrent que la rétention de la matière augmente lorsque des outils de présentation sont utilisés dans de larges groupes d'apprenants à l'université.

## **2.3 pourquoi accompagner le discours d'un visuel ?**

En bref, ce n'est pas seulement pour :

- se rassurer
- faire beau
- être à la mode

C'est plutôt pour :

- personnaliser son discours
- imposer des mots-clés
- dynamiser le message
- maintenir l'attention
- valoriser une idée
- synthétiser

Ainsi, entre ce que l'orateur souhaite dire, sait dire, pense à dire, peut dire et dit... et ce que l'auditeur a entendu, à écouté, a compris... 30% du contenu initial est retenu dans le meilleur des cas.

## **3. Conseils de conception**

### **3.1 Sélection des informations**

Les informations à présenter seront plus vues que lues, donc composées de phrases courtes. Pendant que notre auditoire lira le contenu des diapositives, il n'aura qu'une oreille distraite pour nous écouter. Faits marquants et conclusions partielles jalonnent la présentation.

- Utiliser un vocabulaire précis et concis. Chasser les verbes pauvres : faire, avoir, aller, mettre, etc. Eviter les expressions du type de « il ya ».
- Préférer des mots courts (au-delà de 4 syllabes, « danger » !).
- Bannir le passif, la forme négative.
- Présenter les informations pour qu'elles soient enchaînées de façon logique.

### **3.2 Organisation des éléments**

- Eviter de dépasser la présentation de 6 « points » différents par diapositive.
- Eviter de dépasser 6 mots par ligne.
- Préférer la présentation alignée à gauche à une présentation justifiée ou centrée qui ne propose aucun repère fixe pour l'œil.
- Créer des espacements entre les « points » de l'ordre de 50% de la hauteur des caractères.
- Eviter si possible d'avoir plus de 6 lignes dans un visuel (si une idée nécessite d'être délimitée en un trop grand nombre d'items, rechercher l'existence de deux sous-ensembles).
- Les textes disposés verticalement seront plutôt obtenus par une rotation gauche de 90°.
- Disposition des images : une image verticale donne une image de dynamisme, de mobilité. Une image carrée impose la neutralité. Une image horizontale implique le statisme, l'immobilisme. Une image vue de face informe, renseigne. Une image en contre-plongée domine le lecteur et avertit. Une image en plongée donne une impression de possession et incite à acquérir.

### **3.3 Police et taille de caractères**

- Groupe de plus de 200 étudiants : titre en 42 points et texte en 36 points.
- De 50 à 200 étudiants : titre en 36 points et texte en 28 points.
- Moins de 50 étudiants : titre en 32 points et texte en 24 points.
- Utiliser des polices sans espacement (sans « serif »), c'est-à-dire sans trait horizontal au haut et au bas du jambage d'une lettre. Par exemple la police de caractères Arial.
- Se limiter à un maximum de deux types de polices de caractères par présentation (un pour les titres, un autre pour le texte).
- Eviter les termes en italique pour augmenter la lisibilité du texte.
- Utiliser la combinaison des lettres majuscules pour les titres et minuscules pour le texte principal.
- Eviter, peu importe, le fond, la couleur bleue (la rétine est moins sensible à cette couleur), rouge et violette.

### **3.4 Animations et transitions**

- Insérer, si nécessaire, des effets (animations, transitions, etc.) appropriés.
- Eviter les transitions ou animations qui sont longues à apparaître et qui rompent le rythme.
- Choisir le même effet de transition entre les diapositives.
- Eviter, à moins que cela ne soit nécessaire, les effets aléatoires qui peuvent surprendre l'auditoire.

### **3.5 Couleurs de fond**

- Pour éviter de très gros impairs, nous devons utiliser les modèles de conception déjà construits dans le logiciel où l'agencement des couleurs est bien équilibré.

- De trop nombreuses couleurs s'annulent les unes les autres.
- Mettre à profit les effets dits psychologiques des couleurs : les couleurs chaudes telles que le rouge, le jaune et l'orange font apparaître les objets plus gros, ce qui est utile lorsque la perception de la taille est importante ; les couleurs claires sont perçues comme énergisantes et utiles pour mettre des données en évidence ; le blanc est plus vivant que le noir ; les couleurs projetées sur grand écran deviennent plus foncées que sur un moniteur.
- Eviter les fonds avec des teintes de rouge, de jaune et leurs dérivés (orange et vert).
- Utiliser des couleurs qui contrastent bien entre le fond et le texte. On préférera un fond foncé et une écriture claire.
- Sur les plans du fond et des polices de caractères, ne jamais combiner le jaune avec le violet, le rouge avec le bleu, le jaune avec le vert.

#### **4. Pour une utilisation optimale**

##### **4.1 Au niveau de la conception des représentations**

Afin de favoriser l'attention de l'auditoire et de faciliter la mémorisation des idées présentées, il est conseillé de :

- Créer une première diapositive qui contient un plan de la présentation.
- Sur chaque diapositive, reprendre le titre de la partie à laquelle elle appartient.
- Lorsque cela est possible, faire appel aux principes de mnémotechnie.
- Présenter une seule idée par diapositive.
- Présenter les idées de façon concise.

- Utiliser les images, les sons, les vidéos pour stimuler l'attention et l'intérêt.
- Varier les images présentées.
- Utiliser des effets sonores uniquement lorsqu'ils bonifient l'information présentée.
- Il peut être nécessaire d'insérer des commentaires qui pourront être imprimés en marge de chaque diapositive sur un support papier pour guider le présentateur.

#### **4.2 Au niveau des réglages de l'ordinateur**

- Le mode veille de l'ordinateur est désactivé.
- L'écran de veille de l'ordinateur est désactivé.
- Nous devons vérifier qu'une autre application n'est ouverte dans la barre de tâche (objectif : rendre un maximum de mémoire disponible pour la présentation et éviter l'écran bleu).
- Si on n'en a pas besoin, on éteint le haut-parleur de l'ordinateur (inutile de souligner par un signal sonore une fausse manœuvre pendant la présentation).
- Le diaporama est calé sur la première diapositive.

#### **4.3 Au niveau de l'utilisation en cours**

Le risque d'être statique, assis, rivé derrière sa souris est ici plus grand qu'avec des transparents. Pour éviter le cours magistral et favoriser l'interactivité, il est conseillé de :

- Ne pas choisir le défilement automatique mais le défilement manuel qui est plus souple et permet au présentateur d'être plus attentif à la qualité d'écoute de l'assistance et de mieux ajuster la forme et les contenus de son intervention au contexte immédiat.
- Maintenir un contact visuel avec l'auditoire.
- Ne pas lire de façon mécanique le texte affiché à l'écran. Ne pas limiter la présentation au seul texte affiché à l'écran.
- Consacrer un temps raisonnable à chaque diapositive (une à trois diapositives par minute).

- Ne pas oublier de conclure sur un point fort, une ouverture, une réflexion philosophique, un propos qui encadre notre sujet. Ce n'est pas le diaporama qui s'arrête, c'est le présentateur qui conclut, prend congé et remercie.

Pour éviter le cours magistral et ne pas faire ce que nous pourrions faire avec un manuel, il faut privilégier :

- La recherche de documents qu'on ne trouve pas dans les manuels.
- L'animation de dessins, de carte ou la création de schémas.
- Le diaporama interactif à base de questions – réponses (le diaporama peut fonctionner de manière autonome et programmé, ou clic après clic ce qui permet d'en garder la maîtrise). Les apprenants apprécient ce type de cours : l'attrait de la nouveauté et de l'informatique, les bruitages et les animations qui maintiennent l'attention. Clic par clic, on peut suivre le rythme.

Dans tous les cas, nous devons :

- Utiliser les logiciels de présentation pour présenter autrement que de façon magistrale.
- Mettre l'accent sur le contenu et non sur les aspects graphiques.

## **V. Quel intérêt pour l'enseignant de préparer ses cours avec Internet en plus des moyens traditionnels ?**

Vouloir énumérer de façon exhaustive quelles pourraient être les diverses possibilités que le Web offre pour l'enseignement apprentissage du FLE serait aussi fastidieux que de vouloir dénombrer les avantages du livre. Il est important de considérer Internet comme un support supplémentaire, un complément des supports traditionnels, et non pas comme un remplaçant de ces supports. Internet ne contient pas « tout », mais « un peu de tout », c'est ce qui fait sa spécificité, engendrant certains écueils et étourdissements au vu de la quantité d'informations contenues mais donnant également accès à un formidable potentiel de ressources.

Parmi les principales spécificités du réseau utiles à l'enseignant de FLE dans la préparation de ses cours, on distingue l'aide à la recherche d'information et l'aide au traitement de données.

### **1. Recherche d'information : Actualisation des données**

C'est sans doute l'aspect qui vient en premier à l'esprit : les données présentes sur Internet peuvent être mises à jour à peine sont-elles connues des sources qui les diffusent.

Lorsque nous avons besoin de données chiffrées et d'informations actuelles, Internet est sans conteste notre meilleur allié. Pour ceux qui travaillent en permanence sur des sujets précis, les informations sur ce sujet peuvent même parvenir dans leur boîte aux lettres électronique à peine auront-elles été mises en ligne sur le réseau des réseaux grâce, entre autres, aux services d'alertes des moteurs de recherche.

## **2. Recherche d'information : Mutualisation des données**

A partir de sa formation initiale, l'enseignant dispose d'un champ professionnel qui ne cesse de se modifier. Afin de pouvoir en tenir compte, il doit puiser dans de nombreuses sources le moyen de mettre à jour ses informations. Avec Internet, en plus de ses documents habituels, l'enseignant va pouvoir en permanence réactualiser ses informations et éventuellement les conforter et les échanger avec celles de ses collègues. L'utilisation d'Internet permet un travail en collaboration avec des collègues ayant les mêmes préoccupations professionnelles. Les différents modes de communication synchrone (messagerie instantanée) ou asynchrone (courriel, forum, liste de diffusion) permettent à l'enseignant recherchant une ressource de s'adresser à l'ensemble de la communauté des enseignants de FLE pour obtenir de l'aide, des sources fiables, voire des documents déjà tout prêts.

Certains sites sont par ailleurs spécialisés dans le stockage de fichiers proposés par des enseignants : cours, exploitations pédagogiques, rapports d'expériences, etc. qui peuvent être téléchargés par d'autres enseignants, et même ré exploités, à condition d'en mentionner la source.

## **3. Recherche d'information : Logique de l'hypertexte**

C'est parce que les liens tissent des relations quasi à l'infini avec l'ensemble des sites existants que l'espace hypertextuel d'Internet a été appelé la Toile (Web en anglais). Et « surfer » sur le Web, c'est-à-dire glisser de page en page en cliquant sur les liens, fait voyager le long de cette Toile sans ordre prédéterminé au départ. Pour appuyer son argumentation, un auteur a l'habitude de faire référence à d'autres auteurs en renvoyant à l'un de leur ouvrage. L'avantage d'Internet, c'est que le fait de cliquer sur un lien externe renvoie aussitôt sur un site où se trouve non pas simplement la référence à un texte écrit par un autre auteur, mais le texte lui-même. L'hypertexte rompt avec les habitudes des arborescences hiérarchisées des répertoires informatiques et



avec la tradition de lecture linéaire issue du livre imprimé. De ce point de vue, nous pouvons considérer que l'hypertexte représente une révolution culturelle dans la manière d'appréhender la consultation et la publication d'informations.

L'hypertexte organise l'information de manière non linéaire et permet de rechercher l'information plus efficacement donc plus rapidement. Il permet ainsi d'aller directement à l'essentiel ou au contraire de constituer rapidement un réseau d'information de documents hypertexte traitant d'un même sujet. On peut ainsi rapidement connaître différents points de vue en étendant la recherche aux autres sources d'informations.

#### **4. Traitement des données : Mise en page**

A condition de respecter le droit d'auteur et la citation de ses sources, la majeure partie des ressources trouvées sur Internet peuvent ensuite être intégrées à nos supports de cours. Lors d'une collecte de documents multi-supports, le rassemblement de ces derniers en un support unique peut supposer l'utilisation du scanner, la capture de documents numériques divers, la manipulation des outils de retraitement de documents (logiciels graphiques ou de mise en page, par exemple). Avec Internet, nos documents sont déjà sous format numérique, et les retouches, ajustements et montages deviennent aisés. Il est fastidieux, et pour un résultat souvent peu esthétique, ou du moins ne répondant pas forcément aux attentes mêmes de l'enseignant, d'effectuer des montages à partir de documentation papier. L'avantage d'Internet par rapports aux supports traditionnels, c'est la possibilité de retravailler les contenus et les illustrations sur informatique de façon à obtenir une mise en page homogène, séance après séance.

#### **5. Traitement des données : Archivage, mise à jour, réinvestissement**

L'effort mis en œuvre pour constituer une bibliothèque numérique de documents est largement compensé au fur et à mesure que le temps passe.

Les supports et documents emmagasinés sous format numérique peuvent être facilement archivés et référencés, et ainsi plus facilement repérables en cas de nouveau besoin.

D'une année sur l'autre, les supports peuvent être enrichis, les données peuvent être mises à jour et l'on peut éliminer les données obsolètes.

## **6. Traitement des données : Illustration des cours**

L'enseignant, pour répondre aux exigences des apprenants, doit essayer de rendre sa séquence la plus attrayante possible. L'habitude des publics de la formation augmente l'exigence d'attrait. L'utilisateur accepte de moins en moins des documents à l'aspect négligé par rapport à la communication à laquelle il est habitué. L'utilisation d'Internet, d'un traitement de texte ou encore d'un logiciel de publication assisté par ordinateur deviennent des compétences de plus en plus courantes et par conséquent exigées.

De nombreux sites permettent aux utilisateurs de télécharger gratuitement des images libres de droit. Par exemple :

- Banque d'images et de scénarios pédagogiques : <http://bips.cndp.fr> : moteur de recherche par thèmes et matières.
- Plus de 3000 dessins pour enseigner le vocabulaire de base : <http://web.uvic.ca/hcmc/clipart>: requêtes à formuler en anglais.
- Des images, animées ou non, classées par thème.
- 200 photos sur la France, libres de reproduction à l'étranger : paysages, villes, monuments, etc.
- Banques d'images pour le préscolaire : l'alimentation, les saisons, les fêtes, les loisirs.

## **7. Parcours pour trouver des ressources**

De nombreuses occasions de formation, on découvre que le sentiment fréquemment exprimé par les enseignants est celui de se perdre un espace incontrôlé, dans une surinformation. Nous observons en particulier que c'est le « bruit » produit par des informations non désirées qui est le plus gênants, suivi de près par le problème de la compréhension par la machine des questions que nous lui posons.

En fait, pour trouver des documents pertinents sur Internet, nous avons deux solutions : ou nous partageons de gisements d'informations déjà connus, ou nous nous lançons dans une recherche à l'aide de différents outils disponibles sur le réseau. Il s'agit de deux démarches complémentaires et articuler les outils proposés ci-dessous, présentés sans ordre a priori, c'est avant tout utiliser diverses méthodes de travail qui s'affineront avec l'expérience d'Internet. Néanmoins, si nous débutons dans le vaste champ de la recherche

d'information internet, avant même de nous lancer dans une recherche documentaire, songeons à nous référer aux gisements documentaires connus.

## **7.1 Utiliser des gisements connus et reconnus**

### **7.1.1 Partir d'organismes connus**

On commence par lancer des recherches en suivant la même démarche logique que si nous ne connaissions pas Internet. Nous cherchons des organismes et des documents que nous connaissons. Nous gardons notre sens critique comme nous le ferions en lisant toute information sur support papier. Nous vérifions qui est l'émetteur de l'information. Les sites gouvernementaux ainsi que les sites des organisations internationales offrent généralement une information de base très crédible. Mais peut-être cette information est-elle trop « institutionnelle ». Nous couplons cette information avec des sites journalistiques et des sites universitaires et nous devrions avoir un panorama enrichi.

Nous pouvons repérer dans diverses publications des adresses de sites Internet ou de pages qui correspondent ou prolongent la lecture.

De nombreuses publications papier (quotidiens, hebdomadaires, livres, etc.) proposent, en plus de leurs contenus, des adresses de sites Internet pour prolonger l'activité de la lecture. Ces adresses sont souvent une base intéressante pour trouver de l'information pertinente, en complément de celle obtenue par un média traditionnel.

### **7.1.2 Connaître des sites génériques dans notre spécialité**

Les utilisateurs avertis les connaissent bien, il s'agit de sites d'Internet dont l'activité essentielle est de recenser d'autres sites. Qu'ils soient le fait de particuliers ou d'institutions, ces sites, lorsqu'ils sont repérés, sont parmi les auxiliaires les plus précieux de l'habitué d'Internet qui sera sûr de la qualité des résultats proposés. La découverte de ces sites est assez aisée, car des noms circulent dans chaque communauté d'intérêt qui les reprend, soit dans ses publications écrites, soit par l'intermédiaire d'autres vecteurs.

## **7.2 Exemples de portails pointant vers des ressources exploitables en FLE**

- *Ressources didactiques sur Internet* : liens classés en plus de 80 rubriques, de « grammaire », à « histoire de l'art », en passant par « tourisme », « cuisine », « francophonie », il est extrêmement riche.

- *Le point du FLE* : un portail FLE dont l'objectif est de faciliter l'accès aux meilleures activités proposées sur Internet : classement bien fait et contenu très riche.
- *Weboscope* : Inventaire critique des « ressources en didactique du FLE » sur Internet : langue, vocabulaire, interculturel, pistes de recherche.
- *Le cartable connecté* : portails de ressources pédagogiques pour la classe : de nouvelles adresses analysées tous les mois.
- *Francofil* : importante sélection de ressources pédagogiques, linguistiques, littéraires, administratives...
- *La porte des lettres* : « site portail » réalisé par des enseignants de lettres, comprenant une rubrique FLE.
- *REPSIT*, à la découverte du monde francophone : plus de 2000 sites choisis pour leur valeur informative, leur français soigné, leur présentation conviviale et leurs qualités d'ensemble. Enseignement et apprentissage de la langue française, littérature et culture francophones.
- *Sitographie FLE* : très riche et régulièrement mise à jour ; FLE, FOS, enseignement précoce.
- *ClicNet Français langue étrangère et langue seconde* : regroupe par sujet plus de 400 ressources pédagogiques virtuelles directement utilisables dans les cours de FLE et FLS. Pour chacune d'entre elles, descriptif et mention du niveau de langue requis.
- *350 sites pour les classes de français* : les signets du CAP : classement de sites francophones utiles pour l'enseignement du français en classe de langue seconde, en classe d'immersion ou en classe d'accueil et de francisation.

### **7.3 Exemples de portails pointant vers des ressources en littérature**

- *La bibliothèque du quartier français du village planétaire* : nous avons deux grandes parties :
  - Répertoire de liens vers des bibliothèques, éditeurs, encyclopédies, dictionnaires...

- La littérature par siècle (du Moyen Age au XX<sup>e</sup> siècle) : listes de liens vers des biographies, des fiches d'activités, des explications... très riche et bien classé.
- *Littérature francophone virtuelle* : classement annoté des textes et sites littéraires virtuels par ordre alphabétique et par thème.
- *Littérature de langue française en ligne* : nous pouvons trouver de nombreux liens : bibliothèques, bases de données, éditeurs électroniques...

#### **7.4 Exemples de portails pointant vers des ressources de civilisation**

- *Le quartier français du village planétaire* : répertoire très riche de sites sur la civilisation française : tourisme, économie, kiosques à journaux, ressources classées par siècle...
- *Civilisation française* : répertoire très riche de sites sur la civilisation française : Histoire / France actuelle / Partis politiques / Gastronomie / Architecture / Peinture.
- *Le Weboscope* : partie « interculturel » du Weboscope sur la France et la francophonie : géographie, tourisme, histoire, institutions, enseignement.
- *Le tour de France en 80 étapes* : un parcours qui éclaire sur les différents aspects de la société française (Ministère des Affaires Etrangères) : culture, religion, les Français, Paris et les régions, économie, politique, éducation, écologie, sciences, technologies, communications, politique extérieure.

#### **7.5 Utiliser les sites de diffusion ou les forums dans la spécialité choisie**

L'abonnement à des listes de diffusion est en général gratuit. Il s'agit de recevoir dans sa boîte aux lettres électronique des informations transmises automatiquement par les participants à cette liste. Il existe un grand nombre de ces mailing-sites dans toutes les spécialités. Elles sont en fait le reflet des trouvailles des participants et apportent ainsi à celui qui le souhaite des adresses de sites déjà testées ou au moins repérées.

La culture de la mutualisation est encore rare et nombreux sont les abonnés de listes qui n'apportent pas de contribution aux autres. Ce phénomène, normal, est amplifié dans le monde enseignant par les habitudes de

travail individuel, au détriment du travail en équipe. Cependant, cette mentalité semble en mesure d'évoluer progressivement avec ces nouveaux outils qui sont moins impliquants pour les utilisateurs : l'écran est neutre et il permet de se protéger.

Le « Forum FLE » par exemple est un lieu de débat entre enseignants de FLE, de nombreux messages y sont postés tous les jours, ainsi les apprenants peuvent en bénéficier.

### **Conclusion**

Cette partie nous l'avions voulue comme un préambule aux activités pédagogiques des apprenants : au-delà des cours magistraux et habituels, il y a un moyen d'enseignement et d'apprentissage plus attractif, plus autonome à savoir l'Internet. Ainsi, nous avons instauré la confiance et l'engouement inhérents chez les apprenants en leur mettant en évidence que l'outil multimédia facilite d'une part la communication et l'information nécessaires et d'autre part le pouvoir d'offrir un accès à toutes les langues et à toutes les cultures, dans notre cas le FLE.

Internet en classe de FLE: description et analyse des activités pédagogiques

## **Introduction**

### **Contexte et but général de l'étude**

Naviguer sur Internet sans s'y noyer, rechercher des documents pour la classe, utiliser des grilles d'analyse pour les ressources FLE (français langue étrangère), se servir du courrier électronique pour dialoguer en français, créer et publier des pages web, élaborer des activités et des exercices autocorrectifs, voilà quelques-unes des pratiques pédagogiques que propose notre nouvelle approche dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

Dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère nous ne pouvons pas ignorer le rôle des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TICE). Il s'agira donc de les intégrer dans les différents contextes (auto-apprentissage, enseignement à distance, enseignement présentiel, la salle multimédia ou la classe traditionnelle) et comprendre ainsi leurs limites et leurs potentialités.

L'ordinateur et les ressources multimédia constituent des outils incontournables pour les nouveaux enjeux didactiques. Les relations entre l'enseignant et les étudiants doivent s'adapter à ce processus de changement où des nouveaux rôles sont à développer, sinon à inventer.

L'étudiant, plus motivé par cet entourage interactif, doit en même temps maîtriser des techniques et savoir s'orienter dans les réseaux de l'information et de la communication (rechercher des ressources, réaliser des tâches, créer des documents). L'enseignant devient ainsi un guide et un médiateur qui accompagne dans la recherche, participe à la découverte et s'implique autant dans la création que dans l'évaluation du travail réalisé.



Enseigner et apprendre autrement avec Internet et les TICE est l'objet de notre expérience. Elle a commencé le mois de novembre 2006 avec, au départ un groupe de 400 étudiants, qui s'est vu réduit à 200 étudiants, vu le manque de moyens d'une part et le suivi présentiel et « virtuel » (à distance) que nous devons faire d'autre part. Pour mener à bien notre expérience, on a divisé le module des TICE, introduit nouvellement dans les enseignements de la licence de Français (dans le cadre du LMD), en deux phases : la première, c'est le cours magistral durant lequel, nous avons essayé d'expliquer l'objectif et l'importance d'un tel module dans le cursus de l'étudiant du 3<sup>e</sup> millénaire ; la seconde phase (T.P.) était d'assurer l'acquisition de capacités techniques et linguistiques afin de contribuer à la nouvelle construction des savoirs ainsi qu'au développement de l' « intelligence collective ».

### **1. Déroulement de l'expérience**

Dans cette phase, nous avons mis l'accent qu'il ne s'agit pas seulement de lutter contre la fracture numérique, encore bien réelle, mais que le développement des TICE correspond aussi à une volonté forte d'éduquer les jeunes pour qu'ils fassent un usage citoyen et responsable de ces technologies, notamment dans le domaine Internet, à savoir :

- Eviter les comportements de « zappeur » sur la toile, c'est à dire leur apprendre à cibler et à trier les sites en fonction de leurs besoins.
- Avoir un regard critique sur l'information délivrée par ce réseau de communication (importance des sources d'information).
- Les protéger des intentions malveillantes (pornographie, escroquerie, sites marchands plus ou moins déguisés).
- Expliquer les méfaits du piratage, le respect de la propriété intellectuelle.

Cette liste n'est pas exhaustive. L'objectif est de guider l'apprenant dans l'apprentissage de ces technologies, sachant que, dans les familles, il est souvent livré à lui-même.

Ceci pose le problème de la formation des enseignants. Tous ne sont pas compétents dans ce domaine pointu. Cette technologie fait peur à certains, d'autres encore résument l'informatique à Microsoft et utilisent un vocabulaire étroit (Word au lieu de traitement de textes, etc.). Les règles de mise en page, de typographie, sont souvent inconnues. Mais les enseignants se forment le plus souvent par eux-mêmes. L'informatique n'est qu'une option dans les écoles, les CEM voire les lycées.

De plus, l'infrastructure des écoles et universités est souvent insuffisante : elles ont rarement les moyens d'offrir un poste de travail par apprenant, les ordinateurs ne sont pas équipés de logiciels de gestion de classe, ou la connexion Internet est trop lente.

Au delà de cette initiation à l'informatique, outil désormais indispensable au citoyen, dont l'usage appelle aussi bien une familiarisation technique qu'une formation intellectuelle, les TICE représentent également un important potentiel d'innovations pédagogiques et un réservoir quasi infini de nouvelles pratiques pour les enseignants comme pour l'ensemble du système éducatif. Pour esquisser une typologie rapide des ressources apportées par les TICE, on retiendra 5 familles de ressources :

- Banques de données et d'informations (images, statistiques, supports de cours et d'illustrations).
- Banques d'informations actualisées et validées (statistiques, informations, etc.).
- Manuels numériques enrichis de données nouvelles (vidéos...) et d'outils de navigation outils de travail personnel (exerciseurs, laboratoires personnels) capables de s'adapter au niveau des apprenants, à leurs objectifs et à leurs parcours).
- Simulateurs, systèmes experts, permettant de modéliser les phénomènes étudiés et d'en faire varier les paramètres.
- Dispositifs de travail collectif, de mise en réseau, de communication.

Une fois les étudiants ont compris le fonctionnement de ce travail et ses exigences, nous avons commencé par leur expliquer des notions de base c'est-à-dire connaître les premières commandes et actions : le Bureau, Démarrer, Programmes, l'Explorateur de Windows.

Après, nous leur avons expliqué, que dans notre cas, Internet est synonyme de « Naviguer » et « Rechercher » en découvrant Internet et consultant des pages par les liens hypertextuels en ciblant une recherche bien définie.

## **2. Activités**

### **2.1 Communication avec le courrier électronique**

Après avoir attiré l'attention des étudiants, d'abord, sur les différentes appellations que nous pouvons rencontrer au sujet du courrier électronique, tel que le courriel chez les Québécois ou le Mel comme l'encourage l'Académie

de l'Atlantique, nous leur avons expliqué, ensuite, qu'on le prononce « i-mail » pour respecter l'origine anglo-saxonne.

Toutefois, nous n'avons pas négligé de leur expliquer qu'un courrier électronique nous permet simplement d'échanger des courriers avec nos correspondants ou retrouver des amis que nous avons perdus de vue (voir l'annuaire des adels sur [www.annuairemail.pagesjaunes.fr](http://www.annuairemail.pagesjaunes.fr)), envoyer des cartes de vœux à sa famille, diffuser des bonnes blagues et des dessins plus ou moins animés à ses camarades.

Etant donné que nous étions dans le début de l'année universitaire et que le nombre des étudiants était considérable d'où la plupart ne se connaissent pas encore, nous leur avons proposé de créer chacun d'eux un e-mail, et de l'échanger avec l'enseignant et leur camarades dans le but de les familiariser avec ce premier outil d'Internet d'une part, et de se présenter aux autres apprenants d'autre part. Ainsi, nous leur avons découvert l'interface de « Yahoo Mail » pour s'inscrire, avoir une boîte aux lettres électronique, lire et écrire des messages.

Cette première activité qui a commencé timidement, au départ, a pu révéler, par la suite, ses avantages. Les étudiants arrivaient à communiquer entre eux facilement et encore plus aisément avec l'enseignant, surtout, les apprenants qui ne participaient pas en classe pour des raisons diverses. Ainsi, derrière une machine, nous avons senti que l'apprenant peut aller au-delà de ses blocages divers et par conséquent s'ouvrir sur la communication et l'échange par le biais de la technologie.

Pour bien illustrer nos propos, voici quelques mails d'étudiants que nous présentons, ici, les uns ont choisi des pseudonymes pour s'identifier à un personnage historique, sportif, etc., d'autres ont préféré garder leur nom.

Nous remarquons que certains apprenants écrivent encore dans un français correcte, par contre certains le truffent de langage chat ou sms, d'où la présence de plusieurs abréviations.

## Exemples de courriers d'étudiants :

### Mail 1

[Précédent](#) | [Suivant](#) | [Retour aux messages](#) [AppelMessage instantané](#)

SupprimerRépondreFaire suivreSpamDéplacer...

Version imprimable Ce message n'a pas de drapeau. [ [Ajouter un drapeau](#) - [Marquer comme non lu](#) ]

**De:** "sarah harkat" <saradu05@hotmail.fr>

**À:** "Tarek Ecole doctorale" <tarek\_eco\_dz@yahoo.fr>

**Objet:** RE: RE : délire

**Date:** Sat, 9 Feb 2007 16:36:32 +0100

bsr mr sa va j'esper? moi oui on é débarac dé control mm avec mé not horribl mé pa grav comme on dit jferé mieu la prochén foi.mr jvoulé vs demandé:j'ai 1 fich 2 lecture a fair sur 1 tragédi( c moi k'a choisi) mais j'esite entre hernani ruy blas ou le cid aidé moi svp é dite moi si c mieu d'en faire 1 sur 1 roman g choisi (la dames aux camelias) votr choix m'aidra bcp .merci mr é a tré b1tot

SupprimerRépondreFaire suivreSpamDéplacer...


[Précédent](#) | [Suivant](#) | [Retour aux messages](#) [Sauvegarder le texte du message](#) | [En-tête complet](#)

### Mail 2

[Précédent](#) | [Suivant](#) | [Retour aux messages](#) [Appel](#) ou [Message instantané](#) sakura\_hadda

SupprimerRépondreFaire suivreSpamDéplacer...

Version imprimable Ce message n'a pas de drapeau. [ [Ajouter un drapeau](#) - [Marquer comme non lu](#) ]

|               |  |
|---------------|--|
| <b>Date:</b>  | Sat, 16 Feb 2007 20:05:45 +0100 (CET)  |
| <b>De:</b>    |  "Sakura Haruno" <sakura_hadda@yahoo.fr><br>Yahoo! DomainKeys a confirmé que ce message a été envoyé par yahoo.fr. <a href="#">En savoir plus</a> |
| <b>Objet:</b> | Ohayo  |
| <b>À:</b>     | tarek_eco_dz@yahoo.fr  |

Bonjour Monsieur

Je suis vraiment flattée par ce que vous m'avez écrit,étrangement je me sens un peu plus motivée à faire des efforts pour y parvenir...merci!

En ce qui concerne le choix du roman,je ne sais vraiment pas,j'aimerais si vous le voulez bien un **beau roman** avec une **histoire émouvante** ;vous savez ce genre où on veut plus lacher le roman,je vous laisse le soin de choisir pour moi,je sais que vous etes un fin connaisseur!!!

Mes sincères salutations!!!

Yahoo! Mail innove : interface hyper pratique, messenger intégré, couleurs - [découvrez la démo](#) !

SupprimerRépondreFaire suivreSpamDéplacer...



[Précédent](#) | [Suivant](#) | [Retour aux messages](#) [Sauvegarder le texte du message](#) | [En-tête complet](#)

### Mail 3

[Précédent](#) | [Suivant](#) | [Retour aux messages](#) [Appel](#) ou [Message instantané](#) rahim.00605

SupprimerRépondreFaire suivreSpamDéplacer...

[Version imprimable](#) Ce message n'a pas de drapeau. [ [Ajouter un drapeau](#) - [Marquer comme non lu](#) ]

|               |  |
|---------------|--|
| <b>Date:</b>  | Sun, 11 Nov 2006 20:31:05 +0100 (CET)  |
| <b>De:</b>    |  "rahim bouchet" <rahim.00605@yahoo.fr>  <a href="#">Ajouter au carnet d'adresses</a><br>Yahoo! DomainKeys a confirmé que ce message a été envoyé par yahoo.fr. <a href="#">En savoir plus</a> |
| <b>Objet:</b> | description  |
| <b>À:</b>     | tarek_eco_dz@yahoo.fr  |

je me presente:19ans etudiant univ.j'ai eu mon bac en 2004 et un autre en 2005...a part les etudes je suis un joueur de handball avec l'equipe MMBatna.je mesure 1m73.69kg. ch:chatin claire. yx:maron lol!!! le mignon haha!!!

hop j'ai oublié de vous dire que j'etais absent hier desolé desolé a cause de (texte manquant)ton etudiant...bonne nuit et n'oubliez pas de prendre soin de voussssss@+

Découvrez [le blog Yahoo! Mail](#) : le nouveau Yahoo! Mail, astuces, conseils.. et vos réactions !

SupprimerRépondreFaire suivreSpamDéplacer...


[Précédent](#) | [Suivant](#) | [Retour aux messages](#) [Sauvegarder le texte du message](#) | [En-tête complet](#)

## Mail 4

[Précédent](#) | [Suivant](#) | [Retour aux messages](#) [AppelMessage instantané](#)

SupprimerRépondreFaire suivreSpamDéplacer...

[Version imprimable](#) Ce message n'a pas de drapeau. [ [Ajouter un drapeau](#) - [Marquer comme non lu](#) ]

**De:** "amina boumdjane" <boum\_amina88@hotmail.com>  [Ajouter au carnet d'adresses](#)

**À:** tarek\_eco\_dz@yahoo.fr

**Objet:** bonjour

**Date:** Tue, 06 Nov 2006 19:36:14 +0000

Voila Mr tarek le msg que vous avez demandé:

*(" Chaque enfant vient au monde avec une certaine dose d'amour, cela dépend des parents et des enseignants. Que cet amour soit celui qui sauve ou celui qui tue "vous serez surement notre professeur sauveur et protecteur*

votre étudiante Amina Boumedjane)

En faite après avoir lu votre commentaire,je ne peux que vous remercier, j'en était tres flatteé.

---

Live.com : Fêtez la nouvelle année quand vous le voulez avec MSN Hotmail sur votre mobile!

SupprimerRépondreFaire suivreSpamDéplacer...



## Mail 5

[Précédent](#) | [Suivant](#) | [Retour aux messages](#) [Appel](#) ou [Message instantané](#) racim331

SupprimerRépondreFaire suivreSpamDéplacer...

[Version imprimable](#) Ce message n'a pas de drapeau. [ [Ajouter un drapeau](#) - [Marquer comme non lu](#) ]

**Date:** Mon, 5 Déc 2006 10:17:54 +0100 (CET)

**De:**  "mohamed racim bouhrara" <racim331@yahoo.fr>  [Ajouter au carnet d'adresses](#)  
Yahoo! DomainKeys a confirmé que ce message a été envoyé par yahoo.fr. [En savoir plus](#)

**Objet:** Héraclès!!!

**À:** Tarek\_eco\_dz@yahoo.fr

*Bonjour professeur, je vous dis Saha Aidek!!!*

*Désolé de ne pas vous avoir écrit auparavant, je croyais que nous nous connaissions déjà,*

*Et j'ignorais que cet échange fait partie de notre travail.*

*Je vais être franc avec vous, j'ai étudié presque dix sept ans (de la première année primaire jusqu'à l'obtention de mon diplôme de TS).*

*Je n'ai jamais aimé les études avant cette année, vraiment j'y trouve du plaisir.*

*Lors de ma première séance d'expression artistique; j'ai eu la chair de poule, j'ai adoré ce module.*

*Je sais que je vais passer une année formidable avec autant d'explorations.*

***Racim . (Héraclès)!!!***

---

Découvrez le blog Yahoo! Mail : dernières nouveautés, astuces, conseils.. et vos réactions !

SupprimerRépondreFaire suivreSpamDéplacer...

[Précédent](#) | [Suivant](#) | [Retour aux messages](#) [Sauvegarder le texte du message](#) | [En-tête complet](#)



## Mail 6

[Précédent](#) | [Suivant](#) | [Retour aux messages](#) [Appel](#) ou [Message instantané](#) guettala\_abderraouf

SupprimerRépondreFaire suivreSpamDéplacer...

[Version imprimable](#) Ce message n'a pas de drapeau. [ [Ajouter un drapeau](#) - [Marquer comme non lu](#) ]

**Date:** Tue, 13 Déc 2006 19:22:06 +0100 (CET)

**De:**  "Raouf guettala" <guettala\_abderraouf@yahoo.fr>  [Ajouter au carnet d'adresses](#)  
Yahoo! DomainKeys a confirmé que ce message a été envoyé par yahoo.fr. [En savoir plus](#)

**À:** tarek\_eco\_dz@yahoo.fr

Salut Monsieur,

J'ignore ce que je peux mettre dans un e-mail pour me présenter appart que je suis un de vos étudiants... mdr

Le jour où vous avez remis votre adresse yahoo au étudiants de premier année (LMD), j'avais pas encore commencer les cours parce que j'étais en stage (Basketball)

Mais après vous êtes venu en cours et vous avez annoncez qu'il y avait seulement 10 étudiants qui vous on écrit et les autres n'ont même pas essayé. Je me suis directement senti viser donc j'ai essayé de me rattraper ... mdr

Il est temps maintenant que je me présente. Guettala Abderraouf et je suis en groupe 3

Bon je voulais vous dire aussi que j'adore votre cours, parce que, d'un coté ont a toujours droit a des grands soupirez (grâce a votre sens d'humour), et de l'autre, à apprécié ce que vous nous enseignez tout en vous entendant parler un français exemplaire.

Enfin, je dois en profiter au max car, avoir des profs comme vous, cela n'est pas donné à tout le monde. ..mdr



a bientôt monsieur

---

Découvrez [le blog Yahoo! Mail](#) : le nouveau Yahoo! Mail, astuces, conseils.. et vos réactions !

Supprimer Répondre Faire suivre Spam Déplacer...

[Précédent](#) | [Suivant](#) | [Retour aux messages](#) [Sauvegarder le texte du message](#) | [En-tête complet](#)

## Commentaire

Plusieurs sites Internet facilitent l'information pour correspondre entre étudiants au moyen du courrier électronique. Nous trouvons ici des avantages pédagogiques par rapport aux listes de discussions généralistes. L'étudiant d'une langue étrangère est dirigé, d'une part, par le site ou l'enseignant vers d'autres étudiants qui partagent des motivations semblables afin de favoriser les échanges linguistiques ou culturels. D'autre part, ce même étudiant peut avoir un suivi pédagogique par l'échange favorisé à l'aide du courrier électronique avec son (ses) enseignant(s).

Ainsi le courrier électronique peut être une banque d'échange par type de projets et par pays pour développer des échanges éducatifs internationaux, aussi, il propose un espace appelé `classes@classes` dédiés aux projets d'échanges linguistiques et pédagogiques entre groupes d'étudiants.

**Du point de vue didactique**, nous sommes arrivés, à travers l'utilisation du courrier, à dire que le courrier électronique remplit 3 raisons :

- La première raison est d'ordre affectif. Le courrier électronique offre la possibilité de communiquer très vite avec autrui en passant outre une timidité personnelle : « *quand j'ai commencé à correspondre par Internet, j'avais du mal à communiquer de façon traditionnelle (orale) et ce procédé était plus facile pour moi, de plus je pouvais me confier sans problème* ». Aveu qui, sous différentes formes, revient plusieurs fois de la bouche de nos étudiants.

La communication par courriel apparaît ainsi comme la porte qui peut entrouvrir un jardin secret... Même, les jeunes (étudiants) avouent volontiers qu'ils sont ainsi entrés en contact avec des inconnus par l'intermédiaire de « chats », de forums de discussion, de dialogues en direct. Peut-être aussi assistons-nous à un nouveau mode de rencontre amoureuse, car « *on imagine l'autre comme on veut* », disent-ils... Cyber-romantisme ? Pourtant non, car le plus souvent, avec réalisme, les jeunes s'accordent pour dire que cela ne remplace pas une "*rencontre en direct, face à face*".

- La seconde raison avancée est le plaisir procuré par ce média, qui séduit par sa nouveauté – « *ça change de la lettre* », sa rapidité : « *c'est rapide et amusant* », « *les massages vont plus vite que par la poste et donc possibilité de s'en envoyer plus* » et son moindre de coût, « *c'est moins cher que le téléphone* » diront nos étudiants.
- Enfin la dernière raison est que le courriel apparait comme un média « buissonnier » pourrait-on dire, car ce type de communication épistolaire s'exerce en dehors du contexte scolaire, loin d'une tâche qui serait évaluée par un enseignant. Il se présente comme un « message codé » sur lequel l'école ou l'université ne peuvent avoir de prise et d'autant que beaucoup d'enseignants n'osent pas encore aborder en classe ce nouveau média.

Malgré l'engouement pour ce nouvel outil de communication, les étudiants pas toutes les potentialités techniques du courriel qu'ils semblent méconnaître. Les seules utilisations déclarées sont :

- L'intervention dans des forums de discussion.
- La suppression de messages, par souci d'économie spatiale du disque dur.
- Le recours aux abréviations.
- L'utilisation de « smileys » remplaçant ainsi les mots expressifs.

**Du point de vue linguistique**, la rédaction même du courriel telle qu'on l'observe chez les étudiants engage une réflexion sur ce genre épistolaire nouveau.

- Au niveau du message, la majorité des étudiants écrivent des messages courts, ceci prouve que face à une situation de l'écrit, les apprenants ne maîtrisent pas toutes les règles. Du coup, nous pensons que depuis leur première expérience dans le courriel, ils s'améliorent et se lâchent plus. (à revoir)
- Les incipit appartiennent au langage oral et jouent avec des formules familières « *salut* », « *coucou* », « *hello* », « *salut c'est moi* », « *salut c'est X* », « *hello mon...* ». Pour des personnes inconnues ou envers qui la déférence s'imposerait, on rencontre autant de « *bonjour* », « *cher* », « *chère* » que « *Madame* », « *Monsieur* », « *cher monsieur* »... Même, il peut n'exister aucune formule d'incipit : sans

formule nous pouvons rentrer tout de suite dans le sujet comme si la personne était en face de nous.

- Les formules d'adieu sont en parfaite corrélation avec celles d'incipit et on y découvre la même familiarité. Les formules citées le plus souvent sont : « *bisou* », « *gros bisou* », « *au revoir et à la prochaine* », « *bye bye* », « *hasta la vista* ». Et pour une personne inconnue ou envers qui le respect s'imposerait : « *au revoir* », « *à bientôt* »...
- Message et formule vont de pair avec un tutoiement généralisé entre les étudiants. Un vouvoiement entre étudiants et enseignants, malgré la non maîtrise générale du vouvoiement.
- La langue d'échange est la langue française, malgré l'introduction parfois de l'anglais, de l'arabe dialectal et de l'espagnol.
- La signature peut consister en un diminutif ou même, très souvent, un pseudonyme, ce qui confirme l'aspect « jardin secret » déjà mentionné.
- Orthographe, ponctuation et style n'ont pas préoccupé nos étudiants.

De tout ceci, il ressort que :

- Le courriel est manifestement un genre épistolaire nouveau qui se conjugue avec un mode d'écriture qui mérite qu'on s'interroge et qu'on s'y intéresse, en particulier dans la didactique du FLE. C'est un *fast-food communicatif* (expression empruntée à Henriette-Toussaint) avec ses avantages et ses inconvénients. On communique pour communiquer vite, plus vite... mais... pour dire quoi ?
- Il faut, pour bien l'exploiter, en connaître toutes les fonctionnalités techniques.
- L'on a le droit de s'interroger sur une possible utilisation didactique du courriel en classe et à quelles conditions, mais auparavant il importe de définir et de préciser les caractéristiques de ce genre nouveau ainsi que ses règles d'écriture.

## **2.2 Travail sur les commandes et les fenêtres**

Lors de cette activité, nous avons essayé, à l'aide de l'enseignant de T.D. de faire travailler les apprenants sur les commandes et les fenêtres ; il

s'agira de découvrir l'interface d'un éditeur de texte ou de pages Web, c'est-à-dire de décrire des fenêtres, la barre de menu, la barre d'outils et la barre des tâches. Egalement, nous les avons initiés à connaître les commandes principales, les boutons et les icônes (ouvrir, sauvegarder, couper, copier, coller, imprimer).

Après ce travail, nous avons demandé aux apprenants de faire une fiche de lecture d'un roman, d'une pièce de théâtre ou d'un recueil de poésie qu'ils devront lire et en faire un compte rendu en utilisant le Word pour nous l'envoyer, par la suite, par e-mail. Ainsi, nous vérifierons d'une part leur connaissance pour la mise en forme du texte : police, style, taille, paragraphe, alignement et couleurs et d'autre part, vérifier le contenu du travail demandé.

Pour des raisons de moyens logistiques et financiers, nous avons accordé aux apprenants un délai d'un mois pour la réalisation de cette activité. Il faut souligner qu'elle n'a pas été des plus aisées parce qu'il ne faut pas oublier que la plupart des apprenants viennent de faire un premier pas vers les nouvelles technologies d'information et de communication. D'où la difficulté quant à la réalisation de ce travail, où certains ont donné satisfaction, il s'agira d'apprenants, d'une part ayant les moyens (un micro-ordinateur à la maison, connecté à Internet avec l'avènement de l'ADSL) et d'autre part, leur passions et amours pour toutes les nouvelles technologies qui font partie de leur vie quotidienne.

Les apprenants qui n'ont pas réalisé leurs travaux comme nous l'avons souhaité, ils ont exprimé ce déficit par les moyens, où parfois, ils devaient faire la chaîne, au niveau des cybercafés des résidences universitaires, pour avoir une heure de connexion et par conséquent essayer de réaliser leurs travaux dans des séances réduites par rapports aux étudiants cités en haut.. Nous ne les avons pas jugés, toutefois, on leur a demandé de faire mieux lors des prochaines activités.

Voici quelques travaux réalisés par nos apprenants :

### **Fiche N°1**



# Pablo Picasso

## Pablo Picasso

### Introduction :

L'histoire ne connaît guère d'artiste qui soit devenu le symbole de tout un siècle. C'est pourtant le cas de Pablo Picasso. Son nom et son oeuvre sont synonymes de l'art du 20ème siècle.

Déjà reconnu comme mythe de son vivant, Picasso se voit dédié à lui seul trois musées de par le monde: à Antibes, Barcelone et Paris.

Si son oeuvre est devenue l'image même de l'art moderne, c'est que ses créations reflétaient la conception courante de l'essence de la modernité.

Le refus de la tradition et l'abolition de la reproduction de la forme naturelle d'une part, et de l'autre la création d'un monde de formes loin des schémas connus et répétés depuis des décennies, caractérisent autant l'art moderne tout entier que l'oeuvre particulière de Picasso.



Pour la première fois dans l'histoire de l'art, une oeuvre n'est plus appréhendée par la seule raison. L'irrationnel, le supra-sensoriel sont devenus le premier fondement de la créativité et envers et contre tous ses détracteurs.

"De nos jours, l'on ne va plus à l'asile,  
on fonde **le cubisme**"

Longtemps considéré comme art "dégénéré", ce mouvement s'est vu violemment critiqué, et même pourchassé sous le régime nazi des années

30.

Après les années d'apprentissage, Picasso a trouvé son style, l'a fait évoluer et l'a imposé comme référence au monde des arts.

### Pablo Ruiz Picasso:

Né le 25 octobre 1881 à Malaga en Espagne d'un père peintre, professeur de dessin et conservateur du musée municipal, Pablo Picasso commence à dessiner et à peindre dès l'âge de 8 ans.



Il est guidé et encouragé par son père mais aussi par l'apprentissage professionnel intensif et académique des écoles d'arts.

Les premières esquisses et tableaux sont très marqués par ses expériences de la vie de tous les jours. Sa première peinture à l'huile (ci-contre) réalisée à l'âge de 8 ans, intitulée "el Picador" en est un exemple.

À 15 ans, Picasso expose "La première Communion" à l'Exposition des Arts Décoratifs de Barcelone (considérée comme une manifestation majeure en Espagne). Le tableau ne fut pas primé, mais reçut l'éloge d'un grand journal.

En 1900, premier voyage à Paris où il participe à l'Exposition Universelle avec "Derniers instants". On commence à publier ses dessins en Espagne et à acheter ses toiles en France. Il découvre les toiles de Cézanne, Toulouse-Lautrec, Degas

Il prend le nom d'artiste de Picasso, en 1901 et délaisse le nom Ruiz (nom de son père).

En 1904, il s'installe définitivement à Paris au Bateau-Lavoir. Il fréquente les saltimbanques, ce qui lui inspira de nombreux tableaux.

Mariage en 1918 avec Olga, une danseuse des Ballets Russes, pour lesquels

il réalise des décors et des costumes. Ils se sépareront en 1935.

Il réalise des illustrations pour différents ouvrages touchant des mouvements artistiques naissants, comme le dadaïsme et le surréalisme. Dans les années 20, il travaillera sur des sculptures en fil de fer et des constructions métalliques.

En 1937, il prend position contre le mouvement fasciste de Franco en Espagne.

De 1944 à 1953, il adhère au parti communiste, justifiant sa décision en déclarant qu'il n'est pas seulement un artiste, mais un combattant et un révolutionnaire.

Pablo Picasso meurt le 8 avril 1973 d'une embolie pulmonaire à la suite d'une grippe.

.

### La formation :

Dés l'âge de 11 ans, il étudie à l'École d'Arts de Coruna, puis à 14 ans il rentre à l'École des Beaux Arts de Barcelone.

Contrairement à beaucoup de peintres, nous disposons de grande quantité de dessins et de croquis pour la période de jeunesse. On recense plus de 2200 pièces de format et technique les plus divers, rien que pour la période 1890 à 1904.

En 1897, déçu par l'enseignement, il quitte l'académie de Madrid pour s'installer à Barcelone, citadelle de l'art et de la culture progressiste Espagnole.

Côte à côte les cercles d'artistes les plus avant-gardistes et découvre grâce à ses nombreux voyages à Paris une nouvelle vision des arts plastiques modernes.

Au contact de peintres comme Braque, Matisse, Toulouse-Lautrec, Klee ou d'écrivains poètes comme Max Jacob, Cocteau, Éluard, Apollinaire ou André Breton, Picasso enrichit son art et donne libre cours à son inspiration pour aboutir à un style qu'il lui est propre et qu'il imposera jusqu'à la fin de ses jours.

### La période Bleue (1901-1904):



Au début de 1901, le suicide d'un de ses amis espagnols, Casagemas, obligera Picasso à voir les aspects douteux de la vie dissolue de la communauté artistique parisienne (sexe, alcool...).

Ses conceptions de la vie changent peu à peu.

L'un des grands talents de Picasso est de déceler très précisément les points forts et les faiblesses des courants nouveaux, et de savoir en tirer parti dans son œuvre.

Dès le courant de l'année 1901, Pablo Picasso était en mesure d'apporter quelque chose d'inédit.

La notion de "période bleue" insiste plus particulièrement sur la teinte monochrome qui prédomine dans ses tableaux.

Les thèmes évoluent également vers des préoccupations plus sociales. Il peint les mendiants, les filles des rues, les alcooliques, les vieillards et aussi les mères à l'enfant.

Le bleu n'est pas seulement rattaché à la tristesse, au deuil et à la souffrance, mais aussi aux ambiances érotiques.

Cette couleur traduit, depuis le romantisme allemand, le merveilleux et le surnaturel".

La période bleue culminera avec la composition intitulée "La Vie", en 1903

### La mort de casagemas 1901 :





### Un commentaire pour ce tableau :

\_On est en 1900. Picasso n'a que 19 ans. Avec son ami Casagemas, il quitte Barcelone pour se rendre à Paris. Ils se lient à Montmartre avec trois modèles, Luise, Odette et Germaine, leurs voisines. Casagemas tombe amoureux fou de la plus farouche des trois jeunes femmes, Germaine. Mais, alors qu'il est un timide et fier, elle, c'est une allumeuse. En février 1901, au *Café de la Rotonde*, poussé à bout par ses coquetteries, il tente de l'assassiner, puis retourne son arme contre lui. Germaine échappe à la balle, alors que le meilleur ami de Picasso meurt. La peinture de Picasso, qui, avant la mort de Casagemas, était en train de préfigurer le fauvisme avec son jeu de couleurs (*Les Tuileries*, 1901), est désormais hantée par ce drame qui le marquera profondément jusqu'à la fin de sa vie. " C'est en pensant à Casagemas que je me mis à peindre en bleu ", confie Picasso au critique d'art Pierre Daix. Sa peinture devient à ce point sévère et écrasante en raison du sujet dont elle est obsédée que les marchands de tableaux, surpris par son tournant inattendu et brutal, se détournent d'elle. Seul avec le malheur, Picasso s'engouffre dans la monochromie

bleue, qui envahira progressivement ses tableaux, comme dans un miroir tendu à son immense douleur face à la mort. (*La Mort de Casagemas*, 1901).



**Photo: Picasso, Mateu Fernandez de Soto et Carlos Casagemas à Barcelone vers 1900**

### Conclusion :

Picasso le génie du xxe siècle le symbole de ce siècle, immense artiste Pablo Picasso est un personnage hors du commun qui bouleversa l'art moderne. j'ai signalé dans mon petit travail sur la période marqué par le suicide d'un de ses amis, Picasso travaille essentiellement le bleu. Période empreinte d'angoisse et de nostalgie. "**la mort de casagemas**" est une des oeuvres majeures de cette période 1901 - 1904 (**Période Bleue**)

**Malki Amina. G 6**

### **Fiche 2**

### **Jimi Hendrix**

Jimi Hendrix naît le 27 novembre 1942 à Seattle aux Etats-Unis. Au début des années 60, il joue avec des grands de la soul tels que **Little**

**Richards, The Isley Brothers** et **King Curtis**. Chas Chandler, bassiste du groupe Animals, l'incite à aller à Londres en Angleterre pour monter un projet solo. Dès 1967, Jimi Hendrix devient une superstar avec les titres *Hey Joe*, *Purple Haze* et *The Wind Cries Mary* présents sur son premier album *Are You Experienced ?*. Jimi Hendrix, accompagné de son groupe **The Experience**, se distingue immédiatement par son jeu de guitare et ses mélodies vocales. De son vivant, il n'enregistre que trois albums. *Axis* : *Bold as Love* et *Electric Ladyland* sont encore plus expérimentaux que le premier. Hendrix est un pionnier dans le travail d'overdub en studio. Les deux dernières années de sa vie sont marquées par des disputes avec son management. Au festival de Woodstock, il interprète à la guitare le mythique *The Star-Spangled Banner*. A partir de 1970, Jimi Hendrix est incapable de sortir un album malgré des séances de jam incessantes. Il travaille sur l'album *First Ray of The Rising Sun* lorsqu'il s'éteint le 18 septembre 1970 à Londres des suites de prises de drogues trop régulières. Après sa mort, il laisse des titres en chantier et des enregistrements live qui feront le bonheur des maisons de disques pour des compilations.

### ***Electric Ladyland (The Jimi Hendrix Experience)***

*Electric Ladyland* (The Jimi Hendrix Experience), album de rock de The Jimi Hendrix Experience, paru en 1968 sous le label Reprise.

Un an après la sortie de son premier album — *Are you experienced?* (1967) — et une prestation remarquée au festival de Monterey (*voir* festivals de rock), Jimi Hendrix sort un double album, tentative rare et risquée à cette époque. Ce disque est un point d'orgue dans l'œuvre d'un artiste à la croisée des chemins entre le rock, le blues et le jazz. Le guitariste et chanteur est accompagné pour la dernière fois en studio par son groupe Experience — Noel Redding (basse) et Mitch Mitchell (batterie) —, remplacé quelques mois plus tard par le Band of Gypsies — Billy Cox (basse) et Buddy Miles (batterie) —, dernière étape paroxystique de la carrière météorique (tant chronologiquement que qualitativement) de Jimi Hendrix.

Musicalement, l'album marque une rupture dans l'hommage rendu au blues par Jimi Hendrix. Celui-ci explore ici de nouvelles voies inspirées des expériences psychédéliques (souvent en relation avec la prise de drogues parfois dures) alors en vogue (*voir* mouvement hippie). Enregistré dans le studio personnel de Jimi Hendrix à New York en compagnie, notamment, de Steve Winwood (orgue) ou d'Al

Kooper (claviers), *Electric Ladyland* illustre la volonté de distanciation que manifeste Jimi Hendrix à l'égard des schémas traditionnels d'écriture et de composition. Si « Crosstown Traffic » ou la reprise du « All along the watchtower » de Bob Dylan recèlent encore des éléments suffisamment « classiques » pour obtenir un franc succès auprès du public, ce sont les guitares aériennes de « Rainy Day, Dream Away » — au titre par ailleurs révélateur de l'état d'esprit de son compositeur —, les arpèges innovants de « Burning of the Midnight Lamp » ou encore les improvisations débridées de « Voodoo Chile » (hommage au bluesman Elmore James) qui contribuent à forger la légende d'un musicien virtuose, toujours plus ambitieux et inclassable.

Jimi hendrix pour moi est l'artiste le plus complet qui ait jamais existé, ce maître sans rival de la guitare électrique restera toujours un personnage énigmatique qui a gravé son nom dans l'histoire de la musique en général et du rock plus particulièrement.

Ayant inspiré plusieurs guitaristes virtuoses comme Ritchie Blackmore, Jimmy Page, Joe Satriani, Steve Vai,... ce personnage légendaire qui s'est éteint à l'âge de 27 ans sera toujours présent pour tous ceux qui l'aiment.

**Rebbache Abdelhalim G2**

### **Fiche 3**

#### **BIOGRAPHIE DE L'AUTEUR**

Antoine de Saint-Exupéry est né à Lion, le 29 juin 1900. En 1921, après avoir fait ses études, il a fait son service militaire à Strasbourg, dans l'armée de l'Air. Puis, il apprend à piloter et dès lors, sa carrière est tracée.

Ainsi, il publie en 1925 son premier récit, dont l'action se trouve dans le monde de l'aviation.

En 1926, il entre chez Latécoère, une société d'aviation qui assure le transport du courrier de Toulouse à Dakar, comme pilote .Puis, il est nommé chef d'escale de Port Juby, dans le Rio de Oro. A cette époque, il écrit *Courrier Sud*. En 1931 *Vol de Nuit*, dont le succès est considérable, le suit ...

Puis, en 1938 il essaye de relier New York à la Terre de Feu : grièvement blessé au cours de sa tentative, il passe de longs mois de convalescence à New York ...

Il publie alors *Terre des Hommes*.

Pendant la Seconde Guerre mondiale, il fait partie de l'armée de Libération : le pilotage lui est interdit : il est trop âgé.

Cependant, Saint-Exupéry insiste pour obtenir des missions : le 31 juillet 1944, il s'envole de Borgo en Corse. Il ne reviendra jamais. Durant la guerre il avait encore publié : *Pilote de guerre*, *Lettre à un otage* et ... *Le Petit Prince*.



## **LE RESUME**

Le narrateur voulait devenir peintre, mais les adultes n'ont pas compris son image du serpent boa. Un soir dans le désert du Sahara, étant en panne d'avion au lever du jour il regarde le petit prince devant lui. Lui demandant de lui dessiner un mouton. Après, le prince parle de sa petite planète, l'astéroïde B 612, sur laquelle il y a seulement trois volcans et une rose, qui est très vaniteuse et capricieuse. Le prince aime sa rose avant tout et fait ce qu'elle désire, mais la rose ne montre pas d'émotion pour le prince. Malheureux et triste le petit prince quitte sa planète pour chercher des nouveaux amis. La première planète qu'il visite est celle du roi. Le roi n'a personne à ordonner, mais

pense qu'il est très puissant. Il veut faire le petit prince ministre de justice. Mais parce qu'il n'y a personne à juger le prince ne veut pas rester chez lui et va sur la planète du vaniteux. Celui-là est très égoïste et veut être admiré par tout le monde. Le petit prince ne l'aime pas non plus et voyage sur la planète du buveur qui boit parce qu'il veut oublier qu'il a honte de boire. Alors le petit prince continue son voyage. Le businessman, qui se trouve dans la quatrième planète, affirme que toutes les étoiles sont à lui, parce qu'il était la première personne, qui a songé à les posséder. Le petit prince ne comprend pas le sens de posséder des étoiles. Il quitte cette planète aussi et commence à douter des adultes, parce qu'ils sont très extraordinaires pour lui. Sur la cinquième planète il rencontre l'allumeur de réverbères, qui est très fatigué d'allumer et éteindre son réverbère tout le temps. Le petit prince aime l'allumeur parce qu'il n'est pas égoïste comme les autres, mais sur cette planète il n'y a pas de place pour deux personnes et le prince la quitte un peu triste. Sur la sixième planète il fait la connaissance du géographe, qui a besoin d'informations d'explorateurs pour construire une carte géographique. Il conseille au petit prince de visiter la terre à cause de sa bonne réputation. Arrivant à la planète terre, il rencontre premièrement un serpent dans le désert. Le serpent lui explique qu'on est non seulement seul dans le désert mais encore chez les hommes. La deuxième connaissance c'est le renard, il lui apprend à nouveau que seuls les enfants savent ce qu'ils cherchent et ceux sont les seuls humains. Ensuite il rencontre un marchand de pilules perfectionnées qui apaisent la soif.

### **MON AVIS PERSONNEL**

Après avoir lu le livre, le style m'a enchantée, je l'ai trouvé passionnant. Il est à la portée des lecteurs, on ne se rend même pas compte de la fin du livre, je l'ai beaucoup aimé et je suis contente de travailler dessus et je conseille tous mes camarades de le lire

J'ai compris que l'auteur avait des messages à faire passer concernant la morale

- l'importance de l'amour et de l'amitié dans la vie
- La valeur des qualités humaines (la vraie richesse est la richesse intérieure)
- La liberté d'expression (être compréhensif vis-à-vis des autres)

**ETUDIANTE : MEDJDOUB HYND G 06.**

**Commentaire :**

Nous signalons que nos apprenants ont réussi à associer texte et image ainsi que les couleurs pour montrer l'importance quant à la maîtrise de tous ces outils indispensables aux techniques rédactionnelles par le biais des TICE. Ainsi le texte devient agréable à lire.

**2.3 Se lancer dans une recherche sur Internet**

Beaucoup d'internautes ont tendance à utiliser de la même manière les annuaires (ou répertoires) comme Yahoo ou Nomade et les moteurs de recherche, comme Google, Altavista, etc. Il est pourtant essentiel de bien comprendre leurs spécificités pour choisir le plus adapté à notre requête.

**2.3.1 Utiliser des annuaires pour explorer un sujet**

Ces répertoires sont en général sont mis à jour par des équipes qui passent en revue les sites qui demandent leur inscription, les évaluent et les classent.

Ils fonctionnent grâce à des systèmes arborescents. La page d'accueil présente une liste de domaines : quand on clique dessus, on obtient des sous-domaines, puis une liste de sites : Yahoo, Nomade, Voila.

**2.3.2 Utiliser les moteurs de recherche pour des requêtes pointues**

Un moteur de recherche répertorie un ensemble de pages web et y associe des mots-clés. Pour trouver une information, on lui précise le ou les

mot(s)-clé(s) correspondant à cette information et on lance la recherche. La réponse du moteur s'affiche sous forme d'une série de liens suivis d'un bref descriptif. Ainsi, si une page web contient plusieurs fois « choucroute », cette page fera partie des résultats portant sur ce terme. Plus ce terme y sera présent, plus la page sera mise en avant dans la liste des résultats de la recherche.

La plupart, entièrement automatiques, référencent chaque jour de nouveaux sites. Ils examinent en permanence le contenu du web.

Souvent, une recherche conduit à un très grand nombre de résultats (plusieurs centaines, voire plusieurs milliers). L'idéal est alors de lancer une nouvelle recherche avec plus de mots-clés, afin d'obtenir des réponses moins nombreuses, mais mieux adaptées. Par conséquent :

- Tous les moteurs de recherche n'ont pas le même répertoire.
- Les moteurs procèdent différemment pour ajouter des sites à leur répertoire.
- L'ensemble des moteurs de recherche ne couvre pas l'intégralité des contenus sur le web : Google, Altavista, Voila.

Il existe deux modes de recherche : la recherche simple où l'on écrit les mots à la suite et la recherche avancée qui permet de combiner les mots entre eux, de filtrer les réponses par date, par langue, par type de fichier, etc.

Voici donc les différences entre annuaires et moteurs :

### **ANNUAIRES**

- Indexation de sites par des documentalistes.
- Recherche sur des sites et des catégories.
- Avantages : choix des informations et classement raisonné par catégories et sous-catégories.
- Inconvénients : moins d'exhaustivité et mise à jour moins rapide.

### **MOTEURS DE RECHERCHE**

- Indexation de mots par des robots.
- Recherche en texte intégral sur des pages web.
- Avantages : plus d'exhaustivité et mise à jour plus rapide.



- Inconvénient : capture de pages web sans classement raisonné.

### **2.3.3 Utiliser les méta-moteurs pour obtenir une vue d'ensemble des résultats potentiels**

Un méta-moteur est un moteur de recherche qui effectue une recherche simultanément sur plusieurs moteurs et vous propose une synthèse des résultats obtenus. Le résultat de la recherche est alors présenté avec un lien hypertexte vers chacun des documents trouvés.

Le problème est que les critères de recherche se diffèrent entre les moteurs consultés par le méta-moteur. Ce dernier procède souvent en ignorant ces différences : Lxquick, Metacrawler, Vivisimo.

Voici donc les différences entre moteurs de recherche et les méta-moteurs :

#### **MOTEURS DE RECHERCHE**

- Répétition de la requête sur chaque moteur.
- Avantage : une syntaxe spécifique (résultats plus précis)
- Inconvénient : temps de réponse plus long.

#### **METAMOTEURS**

- Une seule requête simultanée sur plusieurs moteurs et annuaires.
- Avantage : gain de temps.
- Inconvénient : pas de syntaxe commune (résultats moins précis).

En conclusion, il vaudrait mieux utiliser :

Les annuaires pour :

- Explorer un sujet.
- Trouver des sites ressources dans un domaine.
- Trouver des sites similaires.

Les moteurs pour :

- Trouver une information précise sur une personne, un organisme, un produit...
- Effectuer des recherches complexes.
- Repérer des sites récents non indexés encore par les annuaires.

Les méta-moteurs pour :

- Débroussailler rapidement un sujet.
- Repérer les outils qui répondent le mieux à un sujet.

### **Réajustement des requêtes en fonction du « bruit » et du « silence »**

Pour restreindre la question :

- Affiner avec des termes plus pointus.
- Exclure les mots générateurs de bruit (avec « SAUF » : souvent très efficace).
- Préciser éventuellement le pays et/ou la langue.

Pour élargir la question :

- Elargir avec des termes plus larges.
- Utiliser des synonymes (avec OU).
- Voir des antonymes (avec OU).

### **2.4 Evaluation des ressources**

Sur le réseau Internet, l'absence de contrainte éditoriale et la possibilité pour quiconque d'y déposer une information dont il est lui-même le seul garant, peuvent présenter certains risques quant à la valeur scientifique de l'information repérée. Il importe donc de bien vérifier la validité d'une information avant de l'utiliser, de la citer ou de la diffuser.

Un document Internet reste un document quel qu'en soit le support. A ce titre, il convient de lui appliquer les règles normales de la critique externe du

document, lesquels concernent d'abord le contexte. Ces règles reposent sur les questions : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

Ces questions doivent être prises ensembles, et la décision de considérer comme fiables les informations doit venir de la convergence des réponses obtenues à ces diverses questions.

#### **2.4.1 Qui ?**

En posant cette question, on peut déjà tirer certaines conclusions au sujet de la fiabilité des informations qui seront recueillies.

Un organisme officiel, un centre spécialisé, sont supposés être des autorités plus avisées qu'un particulier qui met des informations sur le réseau. Les renseignements donnés par un organisme officiel peuvent donc être considérés comme des informations « de première main », alors que celles données par un particulier qui cite un organisme officiel doivent être tenues pour des renseignements de seconde main.

On peut donc aussi considérer comme fiables les informations émanant de sources qui précisent leurs références.

#### **2.4.2 Quoi ?**

Lors de la recherche d'une information ciblée, à l'aide d'un moteur de recherche, le nombre de sites référencés peut être énorme ; il est dès lors souvent éprouvant ou même impossible de lire toutes les pages qui sont ainsi proposées sur le sujet.

Aussi, lors de la lecture des vignettes descriptives, le résumé peut déjà être une indication précieuse sur la valeur du site.

#### **2.4.3 Où ?**

Il faut être attentif à la « nationalité » des renseignements obtenus. Cela est vrai, par exemple, en ce qui concerne la législation. Il semble évident, dans ce cas, de choisir en priorité les informations qui sont fournies par un site situé dans la zone géographique relative aux informations recherchées. La nationalité est indiquée dans l'adresse Internet, par exemple : \*.be indique que le serveur est belge ; \*.ca indique qu'il est canadien ; \*.dz indique qu'il est algérien ; \*.fr indique qu'il est français ; etc.

De même, d'autres indications figurant dans l'adresse peuvent aider à l'appréciation de la qualité du site ; par exemple, une indication comme \*.univ signale un serveur universitaire ; \*.com un serveur « commercial », etc.

#### **2.4.4 Comment ?**

Un des avantages d'Internet est de fournir des informations presque en temps réel. Mais, dans ce cas, il est impossible le recul indispensable pour confronter les informations recueillies avec d'autres ressources. Elles doivent donc être abordées avec toute la réserve nécessaire.

Le principe que nous devons adopter est celui-ci : une information scientifique révolutionnaire sera fiable si celui qui la donne cite la publication dans laquelle l'information est parue ou s'il établit un lien vers un autre site qui adopte cette démarche.

Par contre, il n'y a pas lieu d'adopter cette attitude de référence à d'autres publications ou sites si l'information provient d'un organisme dont la mission est de constamment mettre à jour les informations qu'il offre. Tel est le cas des statistiques émises par des organismes officiels.

Par ailleurs, nous devons vérifier toujours la date de l'émission de l'information. Un bon site doit pouvoir nous donner la possibilité d'identifier facilement l'émetteur mais aussi « l'âge » de l'information.

#### **2.4.5 Comment ?**

Les informations doivent être soit rédigées, soit chiffrées. Si elles sont rédigées, elles peuvent l'être, entre autres, sous forme d'assertions ou sous forme polémique. L'examen des modalisations, par exemple, va permettre de se faire une opinion sur le degré de validité des informations. Comme nous l'avons déjà signalé plus haut, les statistiques d'un organisme officiel sont plus fiables que l'exploitation qu'un particulier peut faire de ces chiffres...

#### **2.4.6 Pourquoi ?**

En posant cette question, on touche aux motivations de celui qui met les informations sur internet. Après tout, mettre des informations sur le réseau coûte de l'énergie, et celle-ci n'est évidemment dépensée qu'avec une intention de profit. Comme profits possibles, citons essentiellement la satisfaction d'un ego qui sait qu'il sera lu, le plaisir altruiste de rendre service à la collectivité, mais aussi parfois la volonté prosélyte de diffuser des idées.

Ici, de nouveau, les organismes officiels restent les moins suspects à ce point de vue, s'ils ont, entre autres, pour mission d'informer.

### **2.5 Traitement et archivage les ressources**

Maintenant que nous avons récupérés des documents, il va falloir les traiter et les archiver. C'est essentiel puisque les données présentes à un moment donné sur Internet peuvent disparaître du jour au lendemain. L'enseignant ne peut pas par ailleurs se connecter sur le réseau à chaque fois qu'il devra retrouver un document.

### **2.5.1 Récupérer les résultats trouvés**

### **2.5.2 Enregistrer des images de la toile**

- Se positionner sur l'image.
- Clic droit.
- « enregistrer l'image sous ».
- Repérer le dossier d'enregistrement.
- Enregistrer.

### **2.5.3 Enregistrer des documents à partir du navigateur web**

Selon le résultat à obtenir et le traitement des données à envisager, plusieurs techniques d'enregistrement s'offrent à nous.

La procédure technique est à chaque fois la même :

- Aller dans le menu « Fichier / Enregistrer sous ».
- Choisir le format d'enregistrement.
- Le cas échéant modifier l'intitulé du fichier et l'emplacement d'enregistrement de celui-ci.
- Cliquer ensuite sur Enregistrer ou taper sur la touche Entrée du clavier.

C'est au niveau de la deuxième étape (format d'enregistrement) que va se faire la différence.

### **Méthode 1 :**

Pour capturer l'intégralité de la page, avec tous ses attributs graphiques, notamment images, puces, fonds d'écran : Etape 2 du processus d'enregistrement : Choisir l'option par défaut « page Web complète ». Cette méthode présente l'énorme désavantage de créer à l'insu de l'utilisateur un dossier de même nom que la page enregistrée et au même endroit que celle-ci, qui contiendra tous les attributs graphiques de la page. D'où un gaspillage de place sur le disque dur ainsi qu'un enchevêtrement de sous-dossier qui devient très vite d'autant plus perturbant qu'ils sont créés automatiquement sans l'intervention de l'utilisateur. C'est pourquoi nous préférons nettement les autres méthodes proposées et qu'il faut toujours penser à spécifier à chaque usage le format choisi car par défaut le navigateur revient toujours à l'option « Page Web complète ».

### **Méthode 2 :**

Pour garder une trace du texte sans avoir nécessairement besoin de l'environnement graphique initial : Etape 2 du processus d'enregistrement : Modifier le type de fichier et choisir « Page Web HTML uniquement ». Cette option a pour effet de n'enregistrer que le fichier de la page sans ses attributs graphiques (images et fonds d'écran). A la relecture donc, l'utilisateur retrouvera le texte de la page mais aux lieux et places des images et autres graphiques, il trouvera le symbole de « l'image cassée » (petite croix de Saint André rouge). Mais dans la plupart des cas, c'est largement suffisant pour réutiliser l'information qui est sur la page.

### **Méthode 3 :**

Pour enregistrer la page Web avec tous ses attributs graphiques dans un seul fichier dans un format propre à Internet explorer : Etape 2 du processus d'enregistrement : Modifier le type de fichier et choisir « Archive Web... (Extension propriétaire.MHT) ». Il faut faire attention ici car ce système est propre à Internet Explorer, ce qui veut dire qu'il n'est pas possible de relire un fichier .mht sous un autre navigateur (Netscape ou Mozilla par exemple). Donc, pour envoyer un fichier de ce genre par courrier, ce qui est très pratique, il faut s'assurer à l'avance que le correspondant dispose bien d'Internet Explorer pour relire le fichier.

### **Méthode 4 :**

Pour enregistrer le contenu de la page Web sans aucun attribut graphique, ce qui revient, à peu près, à la technique du copier-coller : Etape 2 du processus d'enregistrement : Modifier le type de fichier et choisir « Fichier texte... (Extension .TXT) ».

Une fois le document récupéré au format brut, l'utilisateur peut aisément retravailler la présentation du document tel qu'il l'entend.

#### **2.5.4 Traiter et remettre en forme les résultats trouvés**

La méthode du copier-coller classique dans un traitement de texte se manifeste de la manière suivante :

- Sélectionner la partie de texte à copier à l'aide de la souris comme dans un traitement de texte.
- Activer l'option Copier (Menu Edition/Copier ou le raccourci Ctrl+C).
- Ouvrir un éditeur de texte tel que le Bloc-notes pour pouvoir récupérer le texte et le retravailler à sa convenance. Coller le texte sélectionné (Menu Edition/Coller ou le raccourci Ctrl+V).
- Copier/coller à nouveau le texte ainsi récupéré mais cette fois-ci dans un logiciel de traitement de texte.

#### **2.5.5 Respecter le droit d'auteur et citer ses sources**

Internet n'est pas une zone de non droit. Nous devons citer nos sources comme avec n'importe quel autre support. Nous devons essayer le plus possible de respecter la forme traditionnelle de la bibliographie lorsque nous citons les sites web.

#### **2.5.6 Site Web**

Auteur (date). Nom du site. Site consulté le. Adresse URL

#### **Exemple :**

Guertin, Hélène et al. (2003, 15 juin). Chercher pour trouver ! L'espace des élèves.

Site consulté le 16 juin 2003.  
<http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve>

#### **2.5.7 Page Web**

Auteur (date). « Titre de la page » sur le site Nom du site. Page consultée le Adresse URL. Lorsqu'il n'y a pas d'auteur, l'entrée se fait au titre de la page, suivi de la date d'édition.

**Exemple :**

Guertin, Hélène et al. (2002, 15 juin). « Je rédige un courriel et je respecte la nétiquette » sur le site Chercher pour trouver ! L'espace des élèves.

Page consultée le 14 juin 2003.

[http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/internet/cour\\_red.htm](http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/internet/cour_red.htm)

## **2.6 Gestion attentive des signets ou favoris de notre navigateur**

L'utilisateur averti d'Internet gère ses bonnes adresses. Pour cela, les concepteurs d'outils de navigation sur Internet ont prévu de les aider à l'aide d'un gestionnaire de favoris ou de signets. Cette base de données d'adresses de pages Internet permet d'organiser celles que l'on trouve selon ses usages, évitant ainsi d'avoir à repasser par des recherches fastidieuses quand on veut retrouver des liens anciens.

La gestion de la recherche des sites intéressants sur Internet est en fait un éternel recommencement si l'on n'y prend garde. Cependant, les utilisateurs professionnels avertis se satisfont largement d'une bonne trentaine d'adresses consultées régulièrement et de l'abonnement à quelques listes et lettres de diffusion, et ne font des recherches nouvelles que dans très peu de cas.

## **2.7 Le forum « Souk-System : Département de Français »**

Nous avons constaté, à travers nos discussions avec les étudiants que la jeunesse dans notre pays est mal à l'aise. Elle se sent incomprise par un monde institutionnel et politique qui la néglige. Des violences urbaines à l'expression d'une génération précaire, des signes de tension intergénérationnelle se font jour. Comment comprendre qu'une grande majorité de jeunes (étudiants) déclarent une adhésion forte aux valeurs de solidarité ou de justice, quand tout laisse penser que l'individualisme, ou encore la violence urbaine, sont de mise dans les nouvelles générations ?

En l'absence du mouvement associatif tel que conçu dans les pays développés, nous avons, avec la collaboration de quelques étudiants, créé un Forum de discussion sous le titre de « Forum du département des langues étrangères : Université de Batna », l'URL du site est : <http://souk->



system.keuf.net/index.htm/. Dans ce Forum, les étudiants ont proposé les axes suivants : « Actualités du monde », « Culture, Sports et Loisirs », « Films, Télé et Théâtre », « Sciences, Technologies et TICE », « Musique », « Littérature », « Espace exposés », « Cours et Liens utiles », « Emotions », « Discussions générales », « Religion, Philosophie et Spiritualité ». Ceci dit, d'autres axes peuvent s'ajouter à tout moment.

Les étudiants ont pensé à l'instauration d'un règlement sous le titre des dix commandements, ainsi ils invitent les participants (tous les autres étudiants) à respecter ces règles :

- Clair et précis, vous serez !
- Patient, il vous faut l'être et surtout avec les nouveaux membres.
- Vous êtes incités à bien soigner votre orthographe, le langage SMS vous ne faites point.
- Admin<sup>306</sup> et Modos<sup>307</sup>, vous respecterez !
- Le flood<sup>308</sup> vous éviterez ! En cas de besoin vous n'avez qu'à éditer vos messages.
- De la publicité, vous ne ferez qu'au bon endroit seulement !
- Pas de messages désobligeant avec aspects injurieux, vulgaires, indécents, sexuels, ou autre qui desserviront à l'image qu'on veut donner de ce forum.
- Veuillez à ce que vos messages soient postés dans la bonne rubrique.
- Accommoder vos messages avant de les poster.
- Retenez-vous à vous défier sur le forum.

Voici quelques pages du Forum « FLE » du département de français langue étrangère de Batna.

---

<sup>306</sup> Admin : c'est l'administrateur, dans notre cas, il a pour métier de gérer le réseau du Forum avec notamment un compte utilisateur spécial dans le système d'exploitation

<sup>307</sup> Modos : de modérateur qui veut dire : personne chargée de l'animation et de la bonne tenue des forums.

<sup>308</sup> **Flood** : c'est un mot anglais qui se traduit par « Inondation » en français. Il désigne le fait d'envoyer une telle quantité de message dans un canal ou bien une boîte aux lettres, que celui ou celle-ci sera saturé(e) et deviendra inutilisable.



## souk-system

Forum d'un pour tous et de tous pour tous !!

[Accueil](#) [Portail](#) [Calendrier](#) [FAQ](#) [Rechercher](#)

Rechercher



  
Résultats par :  Messages  Sujets  
[Recherche avancée](#)








[S'enregistrer](#) [Connexion](#)







### Forum département des langues étrangères ( université de batna )

souk-system

[Voir les messages sans réponses](#)

| Forum   | Sujets | Messages | Derniers Messages  |
|---|--------|----------|--|
| <b>BIENVENUE</b>  |        |          |  |
|  <b>Bienvenue</b><br>Ici vous trouvez " <i>le Règlement</i> ", " <i>Un beau petit message de bienvenue</i> ", ainsi que d'autres informations importantes au sujet du forum souk-system !!! | 2      | 2        | Lun 2 Jul - 13:36<br><a href="#">RoGoV</a>  |

|  |   |    |     |   |
|--|---|----|-----|---|
|  |   |    |     |   |
|    | <p><b>Comment utiliser le forum ?</b></p> <p>Ici, oui oui, ici! Vous saurez comment surfer sur le forum...Comment créer un nouveau sujet ou tout simplement répondre a un autre sujet ... ?Poster une image, une vidéo, ou même une musique... ?c'est pas sorcier ... cliquez ici !</p>   | 3  | 3   | <p>Ven 18 Jan - 18:06</p> <p><a href="#">RoGoV</a> ➔</p>            |
| <b>Actualité de la fac</b>   |   |    |     |   |
|    | <p><b>Activités estudiantines</b></p> <p>Dans cet espace, parlez de votre quotidien en tant qu'étudiants, parlez de l'orientation et des méthodes de travail, votre expérience permettra aux autres d'avancer.</p>  | 1  | 1   | <p>Mer 16 Jan - 14:23</p> <p><a href="#">RoGoV</a> ➔</p>            |
| <b>Cours et Recherches</b>   |   |    |     |   |
|    | <p><b>Mouvements et tendances</b></p> <p>Ici, nous posterons, même dans les désordre, tous les mouvements "Art et Littérature" qu'a connus la France ainsi que toutes les tendances afin d'enrichir les connaissances de tout le monde.PS. n'oubliez pas de respectez les références bibliographiques.</p> <p>Modérateur: <a href="#">vieuxsage</a></p> | 55 | 93  | <p>Aujourd'hui à 13:50</p> <p><a href="#">Rima_Belloula</a> ➔</p>   |
|  | <p><b>Espace Exposés</b></p> <p>L'endroit théorique pour partager vos recherches, le best secteur à tous le monde pour consulter et publier vos travaux et exposés .</p> <p>Modérateurs: <a href="#">zakinov</a>, <a href="#">vieuxsage</a></p>   | 4  | 9   | <p>Jeu 17 Jan - 23:16</p> <p><a href="#">RoGoV</a> ➔</p>            |
|  | <p><b>Cours et liens utiles</b></p> <p>Espace reservé au cours et au liens qui peuvent etre utiles a tous le monde</p> <p>Modérateur: <a href="#">pyro005</a></p>   | 2  | 9   | <p>Mer 23 Jan - 23:15</p> <p><a href="#">pyro005</a> ➔</p>          |
| <b>Les sujets de discussion</b>  |   |    |     |   |
|  | <p><b>Actualités du monde</b></p> <p>Ici on parle d'actualités, guerres, projets , mondialisation, manifestations, médias, etc...</p> <p>Modérateurs: <a href="#">pyro005</a>, <a href="#">zakinov</a>, <a href="#">vieuxsage</a></p>   | 3  | 15  | <p>Dim 20 Jan - 0:39</p> <p><a href="#">pyro005</a> ➔</p>           |
|  | <p><b>Culture, sports et loisirs</b></p> <p>La plaza de vos loisirs socio-culturels, sports, improvisation, passe-temps, etc.</p> <p>Ici tu parles de ce qui te permet de déconner, de t'impliquer toute en restant actif..</p> <p>Modérateurs: <a href="#">pyro005</a>, <a href="#">zakinov</a></p>  | 4  | 16  | <p>Jeu 24 Jan - 23:38</p> <p><a href="#">L'etalon italien</a> ➔</p> |
|  | <p><b>Cinéma &amp; Musique</b></p> <p>Parlons ici de Cinéma, émissions télérealités, médias, nouveaux films tant attendus et de la Musique , expérimentale, nouvelles</p>   | 15 | 259 | <p>Aujourd'hui à 12:07</p> <p><a href="#">oggy999</a> ➔</p>         |

|  |  |    |     |  |
|--|--|----|-----|--|
|  | découvertes, nouveaux albums, nouveaux groupes;bref tous ce qui concerne la zik et le cinéma....<br><b>Modérateurs:</b> <a href="#">pyro005</a> , <a href="#">zakinov</a> , <a href="#">vieuxsage</a>  |    |     |  |
|    | <b>Sciences et technologies</b><br>Internet, technologies, sciences, nanotechnologies, exploration de l'univers, etc... Discussions scientifiques et technologiques à la une !! au grand plaisir des T.I.C.E ..!!!!<br><b>Modérateurs:</b> <a href="#">pyro005</a> , <a href="#">zakinov</a> | 6  | 10  | Dim 13 Jan - 2:39<br><a href="#">PITCHU</a> @ © 🗨️ |
|    | <b>Littérature</b><br>Comédies de Molière, poésie, salons du livres, oeuvres, citations, Proverbes etc.<br>Quelles livres ont changés ta vie? Partages tes propres créations ainsi que tes belles découvertes littéraires ici ...<br><br><b>Modérateur:</b> <a href="#">vieuxsage</a>        | 14 | 62  | Hier à 20:39<br><a href="#">J-Sorel</a> 🗨️         |
| <b>Détente</b>   |  |    |     |  |
|    | <b>Emotions</b><br>Un petit endroit pour decharger vos ouuffff .. un coin réservé au sentiments ( confusion, humeur, chagrin et joie etc..... )  | 6  | 60  | Jeu 24 Jan - 19:34<br><a href="#">RoGoV</a> 🗨️     |
|  | <b>Discussions générales</b><br>Cette section est mise ici pour toutes les discussions qui fittent pas dans les autres sections. tu peux parler et faire entendre ici .<br><br><b>Modérateurs:</b> <a href="#">pyro005</a> , <a href="#">vieuxsage</a>                                       | 18 | 109 | Aujourd'hui à 13:05<br><a href="#">zakinov</a> 🗨️  |
| <b>Religion, philo et spiritualité</b>   |  |    |     |  |
|  | <b>Islam</b><br>L'ISLAM notre religion, l'islam face au athéisme, laïcité et la liberté de pensée, guerres des religions, croisades, philosophies, questions fondamentales, ..... etc<br><b>Modérateur:</b> <a href="#">pyro005</a>  | 4  | 8   | Dim 20 Jan - 0:31<br><a href="#">pyro005</a> 🗨️    |
|  | <b>Café philo</b><br>Ce coin est dédié à la construction rationnelle de la pensée et au débats sur tous les sujets demandant une certaine réflexion, tout en cherchant à devenir un espace philosophique....   | 7  | 35  | Hier à 2:08<br><a href="#">vieuxsage</a> 🗨️        |

## Qui est en ligne ?

Nos membres ont posté un total de **1046** messages

Nous avons **104** membres enregistrés

L'utilisateur enregistré le plus récent est [Rima\\_Belloula](#)

Il y a en tout **1** utilisateur en ligne :: 0 Enregistré, 0 Invisible et 1 Invité  
Le record du nombre d'utilisateurs en ligne est de **13** le Lun 21 Jan - 15:30

Utilisateurs enregistrés: Aucun

Membres connectés au cours des 24 dernières heures : [basma](#), [Dr.JAKAL](#), [J-Sorel](#), [oggy999](#), [pachtouna](#), [pyro005](#), [rased](#), [Rima\\_Belloula](#), [RoGoV](#), [zakinov](#)

Aucun membre ne fête son anniversaire aujourd'hui  
Membres fêtant leur anniversaire dans les 7 prochains jours: [amour](#) (19), [liilaa17](#) (18), [vaslikove](#) (22)

Légende : [ [Administrateur](#) ] [ [Modérateur](#) ]



Nouveaux messages



Pas de nouveaux messages



Forum Verrouillé

[Créer un forum](#) | [© phpbb](#) | [Forum gratuit d'entraide](#) | [Créer un blog](#)

Voici une autre illustration de la rubrique « Littérature »






## souk-system

Forum d'un pour tous et de tous pour tous !!

[forum](#) [portail](#) [calendrier](#) [faq](#) [rechercher](#)

Rechercher

Résultats par :  Messages  Sujets

 Recherche avancée

[membres](#) [groupes](#) [profil](#) [messagerie](#) [deconnexion](#)

Dernière visite le Lun 24 Déc - 1:33



La date/heure actuelle est Sam 29 Déc - 23:57

[Voir les nouveaux messages depuis votre dernière visite](#)

[Voir ses messages](#)

**souk-system :: Les sujets de discussion :: Littérature**

[Voir les messages sans réponses](#)

| Littérature   |  | Sujets | Messages | Derniers Messages  |
|---|--|--------|----------|--|
|  | <b>Littérature Française</b><br>Littérature française, auteurs classiques, conseils de lecture et critiques de livres, Dissertation, commentaire de textes, bibliographies et toute question de méthode sur les exercices de français proposés dans les divers cycles de l'enseignement supérieur. | 3      | 8        | Sam 15 Déc - 0:02<br>J-Sorel  |

**Nouveau**

souk-system :: Les sujets de discussion :: Littérature

















**Plus !**

[Plus !](#)

[Voir les nouveaux messages depuis votre dernière visite](#)  
[Voir ses messages](#)  
[Voir les messages sans réponses](#)  
[Sujets surveillés](#)









---

[Envoyer à un ami](#)  
[Copier l'adresse BBCode de la page](#)

| Annonce & Post-it   | Réponses | Auteur                | Vus | Derniers Messages   |
|---|----------|-----------------------|-----|---|
|  <b>Post-it: Règles du forum</b>   | 0        | <a href="#">RoGoV</a> | 23  | Mar 2 Oct - 16:28<br>RoGoV       |
|   [ Sondage ] <b>Le dernier bon livre que vous avez lu?</b> | 2        | <a href="#">RoGoV</a> | 64  | Aujourd'hui à 18:35<br>Sakura    |
|   <b>Fantasy : vraie littérature ?</b>                      | 1        | <a href="#">RoGoV</a> | 9   | Aujourd'hui à 18:14<br>Sakura    |
|   <b>À quoi sert la littérature ?</b>                       | 0        | <a href="#">RoGoV</a> | 6   | Aujourd'hui à 3:25<br>RoGoV      |
|   <b>Proverbes ! Que des proverbes....</b>                  | 9        | <a href="#">RoGoV</a> | 108 | Mer 26 Déc - 15:11<br>J-Sorel    |
|  <b>Meilleures Répliques</b>   | 1        | <a href="#">RoGoV</a> | 52  | Sam 15 Déc - 0:22<br>J-Sorel     |
|   <b>Connaissez-vous le réalisme?</b>                       | 1        | <a href="#">RoGoV</a> | 33  | Dim 18 Nov - 23:46<br>vieuxsage  |

[Marquez tous les sujets comme lus](#)

[Surveiller les sujets de ce forum](#)

|   |  |   |
|---|--|---|
| Utilisateurs parcourant actuellement ce forum: Aucun  |  |   |
| Modérateurs:  | Aucun  |   |
| Permission de ce forum:   | Vous <b>pouvez</b> poster de nouveaux sujets dans ce forum<br>Vous <b>pouvez</b> répondre aux sujets dans ce forum   |   |
| <b>souk-system :: Les sujets de discussion :: Littérature</b> <span style="float: right;">-</span>  |  |   |
| <a href="#">Marquez tous les sujets comme lus</a>   |  |   |
| Utilisateurs parcourant actuellement ce forum: Aucun  |  |   |
| <b>souk-system :: Les sujets de discussion :: Littérature</b> <span style="float: right;">+</span>  |  |   |
| <input type="button" value="Nouveau"/>  | Sauter vers: <input type="text" value=""/> <input type="button" value=""/>   |   |
|  Nouveaux messages<br> Nouveaux messages [ Populaire ]<br> Nouveaux messages [ Verrouillé ] |  Pas de nouveaux messages<br> Pas de nouveaux messages [ Populaire ]<br> Pas de nouveaux messages [ Verrouillé ] |  Annonce<br> Post-it |
| <a href="#">Créer un forum</a>   <a href="#">© phpb</a>   <a href="#">Forum gratuit d'entraide</a>   <a href="#">Statistiques</a>   <a href="#">Contribution</a>   <a href="#">Créer un blog</a>  |  |   |

Ici, nous pouvons voir une autre rubrique « détente : discussions générales »





## souk-system

Forum d'un pour tous et de tous pour tous !!

[forum](#) [portail](#) [calendrier](#) [faq](#) [rechercher](#)

Rechercher

Résultats par :  Messages  Sujets

 [Recherche avancée](#)

[membres](#) [groupes](#) [profil](#) [messagerie](#) [deconnexion](#)

[Plus !](#)

**Nouveau**

[souk-system :: Détente :: Discussions générales](#)

**Plus !**

[Voir les nouveaux messages depuis votre dernière visite](#)  
[Voir ses messages](#)  
[Voir les messages sans réponses](#)  
[Sujets surveillés](#)

[Envoyer à un ami](#)  
[Copier l'adresse BBCode de la page](#)

Annonce & Post-it

Réponses

Auteur

Vus

Derniers Messages



**Post-it: Règles du forum**

0

**RoGoV**

15

Mar 2 Oct - 16:21  
**RoGoV** 



**Un homme peut-il raconter sa vie en toute sincérité ?**

4

**RoGoV**

37

Mer 26 Déc - 23:28  
**cameleon** 




**Vos plus belles phrases !**

1

**RoGoV**

11

Mer 26 Déc - 15:47  
**J-Sorel** 




**Pourquoi ?? Why ?? wa3lah ??**

13

**RoGoV**

107

Sam 22 Déc - 1:24  
**RoGoV** 



**Textes automatiques**






2

**RoGoV**

51

Ven 14 Déc - 23:40  
**J-Sorel** 



|   |   |   |       |    |  |
|---|---|---|-------|----|--|
|  | <a href="#">La fin justifie-t-elle les moyens ?</a>               | 6 | RoGoV | 49 | Ven 14 Déc - 23:34<br><a href="#">J-Sorel</a> ➡  |
|  | <a href="#">Le 11 , un porte malheur ?!!!!</a>                    | 5 | RoGoV | 60 | Ven 14 Déc - 23:28<br><a href="#">J-Sorel</a> ➡  |
|  | <a href="#">Pensée du jour</a>                                    | 1 | RoGoV | 34 | Mer 12 Déc - 2:38<br><a href="#">vieuxsage</a> ➡ |
|  | <a href="#">Quel est le rapport entre l'homme et sa société ?</a> | 2 | RoGoV | 30 | Lun 26 Nov - 19:08<br><a href="#">RoGoV</a> ➡    |
|  | <a href="#">Un exemple d'une réussite totale</a>                  | 1 | RoGoV | 94 | Lun 19 Nov - 20:54<br><a href="#">J-Sorel</a> ➡  |



Marquez tous les sujets comme lus

Surveiller les sujets de ce forum

Utilisateurs parcourant actuellement ce forum: Aucun

Modérateurs:

Aucun

Permission de ce forum:

Vous **pouvez** poster de nouveaux sujets dans ce forum  
Vous **pouvez** répondre aux sujets dans ce forum

souk-system :: Détente :: Discussions générales



Marquez tous les sujets comme lus

Utilisateurs parcourant actuellement ce forum: Aucun

souk-system :: Détente :: Discussions générales



**Nouveau** Sauter vers:   



Nouveaux messages



Nouveaux messages [ Populaire ]



Pas de nouveaux messages



Pas de nouveaux messages [ Populaire ]



Annonce



Post-it



Nouveaux messages [ Verrouillé ]



Pas de nouveaux messages [ Verrouillé ]

[Forum gratuit](#) | [© phbbb](#) | [Forum gratuit d'entraide](#) | [Statistiques](#) | [Contribution](#) | [Créer son propre blog](#)

## Commentaire

Un forum de discussion (en anglais « *bulletin board* ») est un espace web dynamique permettant à différentes personnes (enseignants ou apprenants) de communiquer. Le forum de discussion est généralement composé de différents fils de discussion (le terme « fil de discussion » est parfois remplacé par *sujet de discussion, post, thread, enfilade ou topic*) correspondant chacun à un échange sur un sujet particulier. Le premier message d'un thread définit la discussion, et les messages suivants (situé généralement en dessous) tentent d'y répondre.

Toutefois, nous avons déconseillé aux apprenants de poster sur un forum avec leurs noms réels car les discussions d'un forum sont asynchrones, ce qui signifie qu'un message laissé un jour sur un forum à vocation à rester éternellement. Il est donc conseillé de choisir un pseudonyme permettant à tous les interlocuteurs de se reconnaître d'une discussion à une autre et protégeant d'une certaine façon leur anonymat.

Nos étudiants ont trouvé dans les sujets choisis un terrain propice non seulement pour renforcer leurs acquis, mais encore pour enrichir toute information concernant leurs études et recherches (voir les commentaires des étudiants qui suivent l'information et le sujet de discussion).

Cette activité « Forum » nous a permis de constater un fait non négligeable : l'amélioration du niveau de la langue française, car les étudiants ne communiquent qu'avec le français, langue d'objet d'étude.

A titre d'exemple, la rubrique « Actualités estudiantines », les apprenants ont voulu que cet espace soit sujet de leur quotidien en tant qu'étudiants où ils mettent au profit d'autres apprenants (leurs camarades de classe) sur leurs orientations et les méthodes de travail, des expériences qu'on a évaluées utiles et efficaces pour un meilleur apprentissage.

Aussi, dans l'« Espace exposé » les apprenants partagent leurs travaux de recherche ce qui leur permet d'avoir d'une part une banque de données utile et d'autre part enrichir leur connaissance en la matière.

Autre exemple qui a suscité notre intérêt, il s'agit de la rubrique « Cours et liens utiles », cet espace, avec la collaboration des étudiants, nous avons invité les enseignants à mettre les axes de leurs cours, et aussi des liens hypertextuels qui pourraient aider les apprenants à compléter le savoir acquis en classe.

Profitant du LMD, les étudiants ont créé la rubrique « Mouvements et Tendances », dans laquelle ils ont posté tous leurs travaux de recherche afin d'éclairer d'une part et de faire bénéficier d'autre part, les étudiants à venir (les nouveaux bacheliers qui s'inscrivent au département de français), de tous les mouvements et les institutions depuis la France gauloise jusqu'à nos jours.

## **Conclusion**

Ainsi, nous pensons que les activités pédagogiques incluant les TICE nous ont permis de repérer deux types d'effets :

### **\* Effets cognitifs :**

- Meilleure appropriation du programme.
- Développement de capacités de synthèse.

- Aptitude à mieux communiquer, à reformuler, à organiser son travail, à structurer ses connaissances.

- Goût pour le travail soigné : plus d'attention portée à la forme (orthographe, ponctuation...)

**\* Effets comportementaux :**

- Classe beaucoup plus engagée dans le processus d'apprentissage, ce qui a impliqué une responsabilité partagée entre apprenants et enseignants.

- Partage des connaissances, travail collaboratif, esprit d'équipe.

- Autonomie accrue.

- Meilleure image de soi pour les apprenants faibles.

- Prise de responsabilité : certains apprenants proposaient d'eux-mêmes des travaux.

- Apprentissage de la citoyenneté : respect d'autrui.

- Meilleure communication.

# Internet en classe de FLE: Weblogs, description et analyse

**Introduction**

Nous avons consacré le troisième chapitre à une seule activité qui nous a pris plus de temps sur le plan conception et réalisation d'une part, et aussi parce qu'elle est très importante d'autre part, en effet, elle marque un nouveau genre textuel à savoir : le blog.

Dès qu'on a abordé le terme blog des réactions fusaient : « On connaît ! C'est un truc sur Internet où on met des photos » ; voilà un exemple de réaction spontanée de quelques apprenants. Cette définition a le mérite d'aller droit à l'essentiel quant à la représentation que les apprenants se font du blog : c'est l'image qui est au centre et c'est ce que confirme une visite au hasard dans les pages de skyblog, même si ces images sont souvent accompagnées d'un court texte.

Les quelques cas concrets d'exploitation de blog en classe présentés ici montrent, s'il en est besoin, que les enseignants ont bien des choses à apprendre aux apprenants au sujet des blogs ; et les pistes d'« usage à inventer » proposés ci-dessous sont autant d'idées pour intégrer les blogs en classe à tous les niveaux : linguistique, didactique, littérature.

## **1. Définition et fonctionnement**

Les weblogs, carnets web, cybercarnets ou blogs – en français, « journal du web » - représentant un nouveau type de site Internet. Le Carnet web (weblog)

est, littéralement, un journal de bord (« log ») sur la Toile (« web »), c'est-à-dire une sorte de site régulièrement mis à jour au sein duquel les textes récents s'affichent en haut de page avec leur nom de leur auteur, la date et l'heure de leur rédaction. Ils permettent de réagir au contenu publié, favorisant la communication et dépassant ainsi les sites web habituels où le dialogue n'est pas possible.

Un blog est un site web organisé chronologiquement et actualisé périodiquement (calendrier, archives, le dernier message s'affiche le premier) qui s'appuie sur une technologie du type CMS (système de gestion de contenu). Son interface d'édition simplifiée et sa facilité d'utilisation permettent la création et la publication immédiate de pages web.

Nous pourrions ainsi parler des blogs comme d'un nouveau média et d'une nouvelle « écriture » (nouveau contexte technologique, créatif, interactif et communicatif sur le web). Cette orientation est en train de générer de nouvelles formes de création, dialogue et consommation comme le podcast et les communautés vidéoblogs bien différenciés des autres médias (presse, radio, télévision).

## **2. Blogs et enseignement**

Les carnets web ou blogs se caractérisent par une grande facilité et adaptabilité aux différents contextes didactiques de communication dans l'enseignement d'une langue étrangère (dans notre cas, il s'agit du FLE).

Nous remarquons les potentiels **didactiques** suivants :

- Facile à utiliser.
- Support web et hébergement gratuit.
- Souplesse et agilité pour la création des contenus (textes, commentaires, images et discussion).
- Espace de communication libre, motivant et interactif.
- Il est polymorphe et s'adapte à son environnement (pour la classe, pour les groupes associatifs et pour les chercheurs).
- Favorise le travail collaboratif et la construction de projets collaboratifs.
- Il permet le tutorat, l'évaluation et la mise en commun entre enseignants et apprenants.

Ainsi, les Carnets web sont ouverts à de nombreuses applications pédagogiques en classe de FLE :

- Deux modalités :
  - a) Système un seul auteur / administrateur ;
  - b) Système multi-auteur avec un groupe à l'intérieur d'un même carnet web.
- Facile à intégrer aux différents contextes pédagogiques.
- Pour réaliser des tâches ou des projets individuels ou collectifs.
- Il constitue un vrai cahier de travail pour les apprenants (brouillon et carnet historique).
- Favorise la communication et la motivation pour le travail en groupe ou individuel.
- L'enseignant accompagne et propose des itinéraires pédagogiques (exercices, tâches, débats, mise en commun).

### 3. Type de blogs

Le blog peut se manifester de différentes manières, ainsi, nous retrouvons différents types de blogs, nous les citerons sans classement précis :

- Selon la thématique (actualités, enseignement, informatique, société, etc.)
- Selon le support ou média : texte et images ; texte et audio (podcast) ; texte et vidéo (vidéoblog).
- Selon l'objectif : récit, information, création, éducation etc.

En 2003, A.P. Campbell<sup>309</sup> proposait une triple division des blogs dans l'enseignement des langues : *tutor blog* dans lequel l'enseignant organise les contenus du cours. *Learner blog*, rédigé par un seul étudiant ou par un groupe. *Class blog*, élaboré en collaboration par la classe et l'enseignant.

Nous aborderons cinq orientations générales dans l'utilisation des weblogs pour l'enseignement :

---

<sup>309</sup> CAMPBELL, A. P. (2003) Weblogs for use with ESL classes. The Internet TESL Journal, Vol. IX, No. 2. <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>



### 3.1 Le blog comme site pédagogique

Le blog comme journal personnel constitue une manifestation élémentaire est très répandue sur Internet. C'est le blog auteur, un espace d'opinion, recherche ou création qui rassemble des textes, des ressources, des outils ou des images. Le Carnet web se présente ainsi comme un site web conventionnel qui élabore et transmet de l'information, si bien il est ouvert au dialogue grâce à la fonction « commentaires ».

Nous trouvons plusieurs variantes des blogs éducatifs situés dans cette perspective. Un auteur (enseignant, informaticien, journaliste, artiste etc.) présente des ressources, créations ou réflexions et le blog devient alors un site pédagogique.

Pour mieux illustrer, nous présentons le weblog de Jean-Luc Raymond où il présente sous forme de journal des informations, des ressources et des réflexions autour des thématiques suivantes : solidarité numérique, innovation sociale et territoriale, usages technologiques, et culture et espaces publics numériques.

## Jean-Luc Raymond

« Dominique Pasquier : pratiques culturelles des | Podcasts de cours à l'Université Louis Pasteur »

### Manuel Castells, Peter Monge et Noshir S. Contractor : atelier sur la théorie des réseaux

Par Jean-Luc Raymond le mercredi 4 octobre 2006, 18:52 - [Lien permanent](#)

communication économie entreprise étude internet reseau  
savoir technologie



Le journaliste Francis Pisani rapporte en 3 billets l'essentiel d'un atelier qu'il a suivi, il y a quelques jours, au Annenberg Center de l'Université de Californie du Sud, sur le sujet de la théorie des réseaux, rendez-vous organisé par Manuel Castells (professeur de sociologie à Barcelone et à Berkeley, spécialiste de l'Internet), Peter Monge (professeur de communication et de management des organisations à l'USC Annenberg School for Communication, spécialiste des réseaux de communication) et Noshir S. Contractor (professeur au département de Communication de l'Énonciation et au département de Psychologie de l'Université de l'Illinois à Urbana-Champaign, spécialiste des réseaux communautaires).

#### A-propos

Blog de Jean-Luc Raymond.

#### Contact

info@jeanlucraymond.net

#### Théma

Solidarité numérique. Innovation sociale et territoriale. Usages des technologies. Culture. Espaces Publics Numériques.

#### Recherche

#### Tags

culture technologie livre innovation solidarite numerique initiative collaboration web2 reseau methodologie site internet cooperation fracture numerique entreprise communication citation solidarite bibliotheque commerce intelligence recherche etude jeunesse wiki collectivite territoriale mobilite education media son famille inegalite blog handicap veille universite video **internet** SAVOIR ECONOMIE art referencement afrique pauvreté international podcasting exposition temps developpement coree service public informatique sport futur wifi

↳ Tous les tags

## Image 1 : Blog « Jean-Luc Raymond »

Le célèbre blog de M. Asselin, *Mario, tout de go... Coach scolaire et catalyseur de communautés d'apprentissage*, nous raconte sous forme de réflexions, expériences et découvertes l'itinéraire d'un enseignant qui veut faire partager les nouveaux horizons pédagogiques ouverts par les nouvelles technologies et notamment par les Carnets web.

**MARIO TOUT DE GO**  
COACH SCOLAIRE ET CATALYSEUR DE COMMUNAUTÉS D'APPRENTISSAGE

Recherche

ACCUEIL : CYBERPORTFOLIO? : QUI JE SUIS : AU TRAVAIL : POLITIQUE ÉDITORIALE : MES SIGNETS DEL.ICIO.US : M

### JE PARTAGE

11 AVRIL

#### LE CITOYEN NUMÉRIQUE ET «LA PASSE» DU BULLETIN SCOLAIRE

Demain jeudi, le [Citoyen Numérique](#) Pierrot Péladeau traitera du bulletin scolaire comme objet informatique à l'émission de radio du même nom. Dans le contexte où certains profs continuent à garder cette question du bulletin [dans l'actualité](#), il pourrait s'avérer intéressant d'entendre ce que [le scientifique du groupe de chroniqueurs](#) de l'émission de Michel Dumais aura à dire sur le sujet. Ayant pris connaissance du sujet envisagé de ladite chronique, je me suis permis une question qui me paraît fondamentale dans ce dossier:

**«On entend souvent dire que l'horaire des autobus scolaire décide de trop de choses en éducation... Est-ce que les services informatiques décident de trop de choses en matière d'évaluation des apprentissages?»**

On me dit que la question sera peut-être adressée à M. Péladeau... On me dit aussi qu'il «renverra la balle aux acteurs du monde scolaire» à la suite de la chronique. À nous de la saisir!

N.B. Pour les auditeurs hors du rayonnement de Montréal, l'émission peut être écoutée en direct sur Internet, par [le](#)

### JE RÉFLÉCHIS

7 AVRIL

#### APRÈS LES COULISSSES DE L'AQUO

Je n'ai assisté à aucun atelier, ni même participé à une activité officielle du colloque et pourtant, ma présence pendant ces trois jours a rarement été aussi enrichissante. Après la [conférence d'ouverture](#), j'ai pris le temps de [rencontrer deux étudiants en éducation de l'U. de L.](#)



## Image 2 : Blog « Mario, tout de go... »

Dans un autre côté, un weblog rend possible la réalisation d'un colloque ou séminaire, comme nous avons observé dans certains wiki, un système de publication web et de travail collaboratif semblable au weblog dans certains aspects. Un wiki est un outil de travail collaboratif où les utilisateurs peuvent construire, rédiger et modifier à volonté une page web. Son nom provient hawaïen Wiki qui signifie (vite). Les différentes versions modifiées

d'un texte (billet, note) restent accessibles, de telle manière qu'un premier auteur rédige le brouillon d'un billet, un second peut le compléter puis un visiteur ou plusieurs visiteurs corrigent d'éventuelles erreurs qu'ils auront remarquées en naviguant sur le site.

Nous trouvons un exemple d'utilisation d'un wiki pour l'organisation d'un colloque dans les célèbres *Rencontres d'Autrans* qui ont développé ces dernières années des ateliers sur des sujets comme Web pédagogique ou Intelligence Collective.

2007  
Autrans

11 au 13 janvier 2007

Les générations internet

Imprimable Commenter Aide Page d'exercice

**Menu principal**  
[Préparation 2007](#)  
[Whos Who](#)  
[À propos du wiki](#)  
[Archives](#)

**Préparation 2007**  
[Programme](#)  
[Organisation](#)  
[Références](#)

**Recherche**

Préparation2007 /

# Accueil

**Sommaire:**

- [Programme](#)
  - [Esquisse du programme d'Autrans 2007](#)
  - [Liste des thèmes à débattre](#)
  - [Des questions auxquelles il faudra bien répondre](#)
  - [De bons exemples](#)
- [Références](#)
- [Pour info ...](#)
  - [Whos who](#)
  - [À propos du wiki](#)

## Programme

### Esquisse du programme d'Autrans 2007

Image 3 : Wiki Autrans 2007

### 3.2 Les blogs audio et vidéo

L'audio et la vidéo peuvent aussi être la principale fonction du blog pour l'enseignement d'une langue étrangère.

Les notions de audioblog, radioblog ou podcast évoquent les différentes variantes qui intègrent des fichiers son, du streaming ou un fil RSS audio dans

un weblog. Parallèlement des vidéoblogs ou Vlogs intègrent des fichiers vidéo, du streaming ou un fil RSS vidéo dans un Carnet web et fréquemment ils présentent comme des communautés pour partager des vidéos (Dailymotion, Youtube).

Dans nos contextes éducatifs d'enseignement d'une langue étrangère (FLE), les applications pédagogiques de l'audio et de la vidéo peuvent être déterminantes.

J. Van Caneghem différencie entre Podcast et Audioblog, « Le principe de mettre un fichier son (fichier MP3) sur son blog par exemple et juste en écoute dessus s'appelle de l'audioblog. Cela n'a rien d'incroyable même si cela peut rendre un blog plus ludique. Le Podcasting, c'est l'usage de lien RSS 2 pour pouvoir s'abonner directement et recevoir automatiquement les fichiers son et vidéo se trouvant sur un blog ou un site, pour pouvoir après les écouter où et quand on veut sur son ordinateur mais aussi sur son lecteur MP3. »

### **3.3 Le blog de l'enseignant**

Le weblog de l'enseignant constitue un espace de ressources, information et réflexion autour d'un cours, d'une expérience pédagogique ou d'une recherche. Il peut être dirigé vers les apprenants (dans notre cas : les étudiants) ou vers d'autres enseignants. Dans ce type de blog l'enseignant peut présenter des informations pour la classe (programmes, ressources, outils, liens), des réflexions didactiques ou des activités pédagogiques (exercices, tâches, projets).

Nous citons, à titre d'exemple, les blogs de **FLENET** – Fle et Internet – qui organisent les différentes rubriques et ressources sur les applications d'Internet dans l'enseignement du français langue étrangère. Pour illustrer nos propos, voici quelques blogs du projet **FLENET** :



Image 1 : Blogs du projet FLENET – Université de León –

Il s'agit du blog de José Maria Campo, **FLE D'ARTIFICE** (Departamento de Francés IES « Leonardo da Vinci » Majadahonda – Madrid) propose des ressources, des expériences pédagogiques et des outils pour les enseignants espagnols qui veulent intégrer les TICE en classe de français langue étrangère.

Pour illustrer nos propos, on peut voir l'interface du blog « **FLE D'ARTIFICE** » :



**Image 2 : blog FLE D'ARTIFICE**

Le carnet web **Fle z'et merveilles** présente des ressources, des idées, des réflexions et des outils orientés principalement vers l'autoformation des enseignants de français langue étrangère. Ainsi, nous pouvons voir sur l'image qui suit l'interface du blog « Fle z'et merveille » :

# Fle z'et merveilles

Ressources, idées, réflexions, outils... autour du FLE : prof de Fle perdu(e) dans le vaste monde ou sur la toile, bienvenue chez moi !

20 novembre 2006

## Podcasting et Fle



**Qu'est-ce que le podcasting?** C'est la diffusion de documents audio et vidéo sur Internet. C'est à dire que « tout le monde » peut envoyer un fichier audio ou vidéo sur Internet et « tout le monde » peut le récupérer - l'écouter ou



l'enregistrer et aussi et surtout, on est informé des dernières « parutions » dans ses domaines de prédilection grâce au RSS (pour ces "machins" là, lisez [une explication très claire](#).) pour faire bref c'est un genre d'abonnement qui permet de lire les fichiers directement dans des logiciels qui en feront tout ce qu'on veut en faire (une playlist, un CD, un transfert sur son lecteur mp3, sur sa clé usb, sur son portable, sur son blog etc. etc.) Pour les enseignants Fle, le podcast est évidemment un outil qui ouvre **de nombreuses perspectives de travail sur Internet comme en classe**. Je voudrais laisser la vidéo de côté pour le moment.

### CATÉGORIES

[Activités](#)

[Autour d'un thème](#)

[Compréhension Orale](#)

[Foxtrot et le blog](#)

[Foxtrot voudrait vous dema](#)

[Outils](#)

### DERNIERS MESSAGES

[Podcast Flezemerveilles](#)

[Podcasting et Fle 2](#)

[Podcasting et Fle](#)

[Lire des auteurs francophones contemporains](#)

[Profession formateur](#)

[Netvibes](#)

### Image 3 : Blog « Fle z'et merveilles »

### 3.4 Les blogs des apprenants

Le blog de l'apprenant (étudiant) est un espace de travail ou création en relation avec les activités pédagogiques proposées par l'enseignant dans le cadre de la classe virtuelle. Les blogs des étudiants peuvent être individuels ou collectifs. Ces derniers sont élaborés par deux ou plusieurs étudiants en relation avec un projet pédagogique à l'intérieur de la classe (travail collaboratif) ou entre classes (échanges et télécollaboration).

Dans le Campus Virtuel FLE, les étudiants du département de français de l'université El Hadj Lakhdar ont créé des blogs individuels, en se basant sur le texte, l'audio et la séquence vidéo et cela pour organiser et réaliser les différentes activités et tâches pédagogiques dirigées par l'enseignant.

Les résultats étaient très satisfaisants ; les étudiants se sont libérés des tâches classiques auxquelles, ils étaient le plus souvent contraints d'une part, au temps attribué à la réalisation des projets en classe et d'autre part, à l'espace exigu dans lequel les étudiants n'arrivent pas à travailler convenablement, ni à communiquer leurs « soucis ».

Nous proposons quelques billets (article) de blogs réalisés par les étudiants dans le cadre des activités diverses (un sujet d'actualité qui les intéresse, un sujet qui leur tient à cœur et qu'ils veulent en parler, ainsi qu'un thème dans leur spécialité) en classe de FLE. Les étudiants ne se sont pas fait attendre pour nous communiquer par les blogs des sujets d'actualité, intéressants et éclectiques, allant de la politique, passant par le sport jusqu'aux thèmes abordés en cours.

Voici quelques illustrations :

1. <http://nyakine05.skyrock.com/>

# Posté le lundi 07 mai 2007 16:38  
Modifié le samedi 12 mai 2007 17:22

Que vont devenir?



Après les resultat de vote en France c Sarco qui a été élu président alors que vont devenir les algériens et les sans papiers en France??????????

[Ajouter un commentaire](#) [1 commentaire](#)

# Posté le lundi 07 mai 2007 16:57  
Modifié le samedi 12 mai 2007 17:19





Le football est introduit en Algérie au début du 20<sup>ème</sup> siècle. Le premier club, dénommé "Avant Garde Vie Grand Air" (AGVGA), est créé en 1917, suivi de la création du Mouloudia d'Alger en 1921. Ensuite, plusieurs clubs ont successivement vu le jour à travers l'ensemble du territoire national. Avant l'indépendance, de valeureux et talentueux joueurs algériens (tels que Rachid MEKHOULFI, BENTIFOUR, ZITOUNI, AMARA, BOUCHOUR BOUBEKEUR Abderrahmane, SOUKHANE, BEKHOULFI, MAOUCHE, ZOUBA, OUDJANI, IBRIR, KERMALI, OUALIKENE, BOUCHACHE, etc...) ont évolué dans des clubs français et ont assuré leur gloire. Durant la révolution algérienne, les joueurs professionnels algériens évoluant en France rejoignèrent le FLN en (1956) en signe d'engagement et de solidarité avec leur peuple. Ils constituent la glorieuse équipe de football devenue par la suite le symbole de la révolution et l'ambassadrice de la cause algérienne à travers le monde.

Juste après l'indépendance, le 21 octobre 1962, est créée la Fédération Algérienne de Football, présidée par feu Mohand MAOUCHE.

Le championnat et la coupe d'Algérie sont instaurés à la même époque.

Le championnat d'Algérie pour les saisons 62/63 et 63/64 était organisé sous forme de Critériums d'honneur remportés consécutivement par l'USM Alger et l'USM Annaba. L'USM Alger est par conséquent, le premier club champion d'Algérie

La première finale de la coupe d'Algérie a eu lieu le 28.04.1963 entre l'ESSétif et l'ESMostaganem et s'est achevée par un score de parité un but partout. Le match est rejoué deux semaines plus tard, le 12.05.1963. L'entente de Sétif remporte le match par 2 buts à zéro et devient ainsi la première équipe à avoir détenu la coupe d'Algérie.

Ensuite, d'autres équipes ont émergé et ont dominé ces prestigieuses compétitions. On cite notamment le CR Belcourt, le MC Alger, la JSKabylie qui est la plus titrée des équipes algériennes.

L'équipe nationale marque sa première participation officielle aux compétitions internationales le 27.12.1964 à Alger en prenant part aux éliminatoires des jeux Africains de Brazzaville (1965). Cette date constitue également celle de sa première victoire puisqu'elle avait remporté le match qui l'opposait à la Tunisie par un but à zéro. Le but était inscrit par le joueur BENTAHAR.

En 1975, lors des jeux méditerranéens d'Alger, l'Algérie a arraché la médaille d'or face à la France sur un score de 3 à 2 après prolongation. Une autre médaille d'or est décrochée aux Jeux Africains d'Alger en 1978 après avoir battu en finale l'équipe du Nigeria par 1 but à 0. L'Algérie a été deux fois finaliste en coupe africaine des nations. Elle s'est inclinée à Lagos en 1980 devant le pays organisateur le Nigeria par 3 buts à 0 et remporta le trophée en 1990 à Alger face à la même équipe par 1 but à 0, où elle fut déclarée championne d'Afrique. A souligner également, la participation de l'équipe nationale à deux phases finales de la coupe du monde en 1982, en Espagne (où elle s'imposa devant l'Allemagne (2 à 1) et le Chili (3 à 2) ainsi qu'en 1986 au Mexique avec des joueurs de talent qui ont glorifié le football algérien à savoir ASSAD Salah, BELLOUMI Lakhdar, MADJER Rabah, FERGANI Ali, DAHLEB Mustapha, CERBAH Mehdi, MERZKANE Chaabane, GUENDOZ Mahmoud, KORICHI Nouredine, BENSOUOLA Tedj, ZIDANE Djamel, YAHI Hocine, et beaucoup d'autres.

## Une petite idée sur la linguistique.

### Analyse sociologique et psychologique :

Linguistique, étude scientifique du langage. Cette étude peut porter sur les sons, le vocabulaire ou la grammaire de langues spécifiques, sur les relations entre les langues, ou bien sur les caractères universels de toutes les langues. Les aspects sociologiques et psychologiques de la communication peuvent également être un objet d'étude pour la linguistique.

Le champ de la psycholinguistique est à la confluence des études de psychologie et de linguistique. Elle a, par exemple, pour centres d'intérêt l'acquisition du langage par l'enfant, la perception de la parole, l'aphasie et l'étude des rapports entre le langage et le cerveau ou neurolinguistique. Voir variation (linguistique).

La sociolinguistique est l'étude des fonctions de la langue en société. Cette discipline s'efforce de décrire la façon dont les individus appliquent des règles de parole différentes selon les situations. On peut, par exemple, étudier les raisons pour lesquelles un individu s'adresse à une personne en la vouvoyant et en l'appelant par son nom de famille ou par son prénom.

Les sociolinguistes pensent qu'il est possible de comprendre les mécanismes des changements de langue en étudiant les forces sociales qui déterminent l'usage de formes différentes selon les circonstances. Par exemple, dans certains dialectes de l'anglais américain, la prononciation du son -r est liée à la classe sociale du locuteur. Dans des expressions comme « fourth floor », certaines personnes prononcent le -r et d'autres pas, et l'usage du son -r correspond apparemment à un créneau socio-économique précis. Selon une étude portant sur l'anglais de la ville de New York, les personnes qui souhaitent passer de la petite à la haute bourgeoisie attachent un certain prestige à la prononciation du -r. Parfois même, ils pratiquent une hypercorrection et prononcent le -r là où ceux qu'ils prennent pour modèle ne le font pas.

## 2. <http://minett770.skyrock.com/>

### la didactique du FLE

**La didactique** des langues a évolué. Elle s'est enrichie des apports des sciences nouvelles comme la linguistique appliquée, la psychologie, la sociologie, l'ethnographie de la communication, la pragmatique, la sociolinguistique.

la manière d'enseigner les langues, de nos jours vise à positionner l'enseignant et l'apprenant "dans une relation de type égalitaire", pour reprendre l'expression de **ROBERT GALISSON**.

#### **Quel est le rôle de l'enseignant ?**

Il transmet un savoir, certes, mais surtout le savoir "apprendre à apprendre". l'enseignant a pour objectif d'amener l'apprenant à accomplir des tâches, de solliciter ses capacités, de les développer, afin de construire son propre savoir.

#### **Quel est le rôle de l'apprenant ?**

L'apprenant doit être réceptif, communicatif (CHRISTINE TAGLIANTE).

Il doit comprendre qu'il a une part de responsabilité dans son apprentissage cette nouvelle formation lui est totalement étrangère. Il n'y est pas habitué. Tout va changer.

si d'habitude il travaille seul. On lui demande à présent de s'intégrer dans des petits groupes et il ne faut pas qu'il soit tenté de ne rien faire.

Au contraire, il doit diriger les activités, participer, chercher, pour construire son

apprentissage.

L'enseignant doit favoriser la coopération plutôt que la compétition.

**Objectifs:**

la maîtrise de la didactique de la langue dans sa dimension particulière de langue étrangère.

Transformation des contenus. Matières en objectifs pédagogique.

Didactique de l'orthographe.

Didactique de lexicque.

Didactique de la grammaire.

Pratiques de lecture.

Pratiques de l'écrit.

DERECTION DE LA FORMATION. *Plan de la formation : M.E.F 2eme palier ,langue française.1999-2000.*

[ [Ajouter un commentaire](#) ] [ [3 commentaires](#) ]

fil d'Aiane!



Pourquoi fil d'Ariane?????

Ariane dans la mythologie grecque, est la fille de Minos , roi de CRETE  
Ariane a sauvé le roi Thésée qui été fait prisonnier par le roi Minotaure.  
Ariane lui a donné un fil qu'il a suivi et a pu sortir du labyrinthe et s'échapper. A partir de ce jour, on parle du fil d'Ariane

Aujourd'hui l'expression fil d'Ariane est devenue proverbiale pour caractériser la solution simple et élégante qui permet de retrouver sa route (ou son raisonnement fil) dans un passage difficile.

[ [Ajouter un commentaire](#) ] [ [4 commentaires](#) ]

Louis-Philippe CREPIN , Allégorie du retour des Bourbons le 24 avril 1814 : Louis XVIII relevant la France de ses ruines.



Nul n'aurait songé à restaurer les Bourbons sur le trône de France si la défaite puis l'abdication de Napoléon n'avaient créé un vide politique nécessaire à combler, ni, surtout, si les puissances alliées et notamment la Russie n'avaient clairement manifesté leur choix en ce sens. Le 6 avril 1814, le Sénat rédigea un projet constitutionnel qui, tenant compte des acquis révolutionnaires et maintenant pour l'essentiel les institutions de l'Empire, appelait au trône « Louis, frère du dernier roi ». L'entrée à Paris de son frère, le comte d'Artois, futur Charles X, au milieu de l'enthousiasme général, leva les dernières oppositions, d'autant que l'armistice était signé avec les Alliés : le retour des Bourbons coïncidait avec celui de la paix. Louis XVIII, qui résidait en Angleterre, put alors débarquer à Calais. C'est ce moment particulier qu'illustra, peu de temps après, le peintre Louis-Philippe Crépin, dans cette composition allégorique.

Auteur : Barthélemy JOBERT et Pascal TORRÈS

[ [Ajouter un commentaire](#) ] [ [1 commentaire](#) ]

3. <http://princessara05.skyrock.com>

## Qu'est ce qu'un texte? un texte littéraire?



Le texte : c'est un ensemble des termes qui constituent un écrit, une œuvre.

Un texte est une transcription de la parole...  
C'est à dire que si l'on peut lire, c'est que l'on sait parler.

Mais ce n'est pas suffisant... Certains textes nous sont "fermés" :

- la poésie par exemple, si on ne comprend pas son "langage"...
- un texte en langue étrangère non apprise ;
- un texte scientifique au vocabulaire spécialisé incompréhensible pour un profane
- etc.

Mais je pense aussi que le recours au texte littéraire est une pratique classique de la classe de français. S'interroger sur les raisons d'être de l'analyse du texte littéraire et sur les manières de procéder permet de redécouvrir la richesse de cet exercice.

Le texte littéraire est sollicité pour le travail des différentes compétences en français langue seconde, voire en français langue étrangère. Cependant, son exploitation peut laisser le formateur sceptique, car elle propose le plus souvent des activités de lecture limitées à la compréhension du sens ou des activités d'écriture ludiques qui ne répondent pas directement à la visée de formation en FLS. Dès lors, il est utile de rappeler l'intérêt d'une lecture explicative de la forme et du sens littéraires conjoints, sans laquelle le plaisir reste réduit et peu communicable. La formation continue des enseignants de FLS peut viser le renforcement de leur capacité à analyser le fonctionnement interne d'un texte littéraire, sa « mécanique » linguistique et stylistique. Pour les élèves, cette

perspective sert la découverte du monde francophone, l'acquisition de méthodes d'observation et d'interprétation préparant à de futures études scientifiques et « l'accès au plaisir (intellectuel, esthétique, etc.) du texte »<sup>1</sup>. Elle peut être suivie sans crainte à tous les niveaux, texte et démarche étant adaptés au public. Pour les enseignants, il s'agit de développer un savoir-faire technique sur lequel appuyer leur savoir-faire didactique. À quoi sert-il de repérer des figures de style, de lister des champs lexicaux, d'identifier un type de vers, d'étudier les marques d'énonciation, etc. ? Les observations sur sa forme contribuent à reconstruire le sens du texte littéraire. Soit, mais de quelles façons procéder concrètement ? Et dans quels buts précisément ?

*L'analyse littéraire : oui, mais pourquoi ?*

L'intérêt d'exploiter les textes littéraires et en particulier d'expliquer leur fonctionnement interne est multiple. Les motivations qui animent l'enseignant et les objectifs de sa mission peuvent s'entrecroiser autour des cinq axes suivants :

Poursuivre les objectifs définis.

L'exploitation des textes littéraires dans l'apprentissage du FLS/FLE est préconisée par les revues et ouvrages spécialisés. Cette recommandation apparaît également dans les instructions, programmes et manuels. Qu'il s'agisse de répondre à des besoins linguistiques, culturels, intellectuels ou esthétiques, les textes littéraires sont à part entière des supports de l'enseignement/apprentissage du FLS/FLE.

Selon les objectifs fixés et en lien avec la finalité des cursus, des activités d'analyse de textes littéraires peuvent être proposées. L'enseignant y amène les apprenants à exprimer avec pertinence ce qu'ils observent ou ressentent, d'eux-mêmes ou le plus souvent grâce à son questionnement. En veillant à « laisser tomber » les remarques insuffisamment perçues plutôt qu'à les « imposer », il vise à développer activement le sens de la langue et du style, non à faire accepter passivement de simples connaissances.

*Acquérir des méthodes de travail*

Les activités d'analyse littéraire offrent aussi des occasions riches de mettre en œuvre des méthodes de travail : outils tels que plan et tableau, formulation du sens, stratégies d'enquêtes, démarche épistémologique. Les capacités ainsi développées seront de première utilité dans les études supérieures, voire dans le milieu professionnel, et relèvent directement de l'enseignement du FLS.

*Initier à la démarche scientifique*

L'accès au sens des textes littéraires est parfois estimé difficile. En outre, leur étude ne sert pas les besoins immédiats de communication. Ce jugement est compréhensible de la part d'enseignants formés initialement au FLE et c'est pourquoi leur formation continue doit prendre en compte les spécificités du FLS. Son enseignement vise notamment à développer en français la capacité d'observer, interpréter et construire une cohérence. L'analyse d'un texte littéraire est en soi une recherche de sens et n'est pas sans rapport avec le schéma Oheric, qui « fonde encore actuellement la démarche d'exposition d'un cours de sciences expérimentales »<sup>2</sup>. Parce que son sens est plus complexe, le texte littéraire offre la possibilité de ce jeu entre l'examen, l'hypothèse et la compréhension. Dans cette perspective, l'explication stylistique, toujours adaptée au public, est un exercice qui peut initier de futurs universitaires à une disposition d'esprit scientifique.

*Sensibiliser à l'interculturel:*

Si un prolongement de l'analyse situe les observations dans leur contexte socio-culturel, elle favorise l'ouverture sur la culture francophone. Plus généralement, elle ouvre sur une vision du monde et des relations multiculturelles empreintes de compréhension. L'analyse de textes littéraires permet ainsi de découvrir d'autres cultures d'un point de vue interne et complète l'approche réalisée avec des textes non littéraires.

*Développer le goût esthétique*

Cette élaboration progressive d'une cohérence nourrie est en lien direct avec le développement du goût esthétique. En général, le texte littéraire est lu pour le plaisir, puis l'effort de compréhension permet de revenir à un plaisir augmenté, à la manière de Montaigne tout heureux de se réveiller pour comprendre qu'il dort et mieux goûter son sommeil en se rendormant. L'analyse littéraire veut ainsi être pour l'apprenant un échafaudage qui lui permette d'accéder à un plus grand plaisir devant l'art de l'auteur.

[ [Ajouter un commentaire](#) ]

**Vive le Printemps**

Ronsard:  
Le printemps

Le printemps n'a point tant de fleurs,  
L'automne tant de raisins meurs,  
L'été tant de chaleurs halées,  
L'hiver tant de froides gelées,  
Ni la mer a tant de poissons,  
Ni la Beauce tant de moissons,  
Ni la Bretagne tant d'arènes,  
Ni l'Auvergne tant de fontaines,  
Ni la nuit tant de clairs flambeaux,  
Ni les forêts tant de rameaux,  
Que je porte au cœur, ma maîtresse,  
Pour vous de peine et de tristesse



[ [Ajouter un commentaire](#) ]

## Allah Le tout Puissant



***Selon Le Coran, le livre sacré de l'Islam, il n'y a qu'un seul Dieu, Allah. Point de divinité à part Lui. Il est Le Créateur des cieux, de la terre et de toutes les créatures dont l'Homme. Allah n'est ni masculin ni féminin et, ne ressemble à aucun être vivant. Quatre de Ses attributs Le distinguent clairement de tout être vivant:***

***1er attribut: Le Créateur (Al Khaliq): c'est-à-dire qu'Allah peut donner à toute chose une existence matérielle à partir du néant.***

***2e attribut: L'Omniscient (Al Aalim): Son savoir embrasse toute chose. Il sait tout de tout temps.***

***3e attribut: Celui qui subsiste par Lui-même (Al Qayyum): Allah ne dépend de rien pour subsister et, tout dépend de Lui. De cet attribut, découle Son immortalité. Alors que tout être vivant dans la nature dépend pour survivre d'éléments qui lui sont externes tels que l'eau, l'oxygène ou les aliments.***

***4e attribut: L'Inébranlable (Al Matine): Allah est Inaltérable. Aucune défaillance ne peut le saisir. De ce fait, Il n'a besoin ni de repos ni de sommeil et demeure Immuable dans sa toute-puissance. Alors que tout être vivant dans la nature se fatigue, vieillit, ses facultés physiques et mentales s'altèrent avec le temps et finit par mourir.***

***Outre ces quatre attributs, 95 autres sont utilisés pour désigner la divinité que vénèrent les musulmans et sont consultables sur l'article attributs de Dieu en Islam.***

[ [Ajouter un commentaire](#) ]

4. <http://yesilovefootball.skyrock.com/>



[ [Ajouter un commentaire](#) ] [ [1 commentaire](#) ]

## La littérature

### Definition

Le mot littérature (du latin littera, « lettre », puis litteratura, « écriture », « grammaire », « culture ») désigne principalement[1] :

- 1.L'ensemble des œuvres écrites ou orales fondées sur la langue et comportant une dimension esthétique (à la différence par exemple des œuvres scientifiques ou didactiques) : sens attesté en 1764 .
- 2.Les activités de production et d'étude de telles œuvres : sens apparu dans la première partie du XIXe siècle .
- 3.Ensemble de textes publiés relatifs à un sujet, qu'ils aient ou non une dimension esthétique (d'après l'allemand Literatur, 1758). C'est en ce sens que l'on peut parler par exemple de littérature scientifique. L'expression littérature grise désigne les textes administratifs ou de recherche non publiés servant aux échanges entre professionnels d'une même discipline. Ces sens larges ne sont pas pertinents dans le cadre de la présente rubrique.

La littérature se définit comme un aspect particulier de la communication verbale — orale ou écrite — qui met en jeu une exploitation de toutes les ressources de la langue pour multiplier les effets sur le destinataire, qu'il soit lecteur ou auditeur. La littérature — dont les frontières sont nécessairement floues et variables selon les appréciations personnelles — se caractérise donc, non par ses supports et ses genres, mais par sa fonction esthétique : la mise en forme du message l'emporte sur le contenu, dépassant ainsi la communication utilitaire limitée à la transmission d'informations même complexes. Aujourd'hui la littérature est associée à la civilisation des livres par lesquels nous parlent à distance les auteurs, mais elle concerne aussi les formes diverses de l'expression orale comme la poésie traditionnelle des peuples sans écriture — dont nos chansons sont les lointaines cousines — ou le théâtre, destiné à être reçu à travers la voix et le corps des comédiens.

La littérature, dans son sens le plus courant, est donc un art à part entière. Mais il est parfois difficile de cerner les limites de cet art quand on aborde des écrits philosophiques, des pièces de théâtre ou des scénarios qui relèvent aussi des Arts du spectacle. D'une manière générale, la littérature regroupera ici les œuvres ayant soit un but esthétique soit une forme esthétique particulière. La dimension esthétique est donc la finalité de la littérature, critère qui la différencie des autres types d'écrits comme le journalisme ou la politique répondant à certaines contraintes spécifiques. À première vue, cette définition exclut donc les écrits purement philosophiques, politiques ou historiques. Mais il convient d'être particulièrement précautionneux dans la catégorisation des genres et types d'écrits appartenant ou non à la littérature. Un texte peut ainsi posséder une certaine dimension littéraire sans que l'auteur ne l'ait voulu, ou alors sans que cela ne soit son but en tant que genre. Les critères de littérarité d'une œuvre ont également fait l'objet de nombreux débats entre académiciens, certains établissant une hiérarchie entre les genres, d'autres s'en tenant à la conformité

d'une œuvre par rapport à son genre ou bien s'attachant au rôle supposé du texte littéraire. Enfin, pour certains, une grande œuvre littéraire est avant tout celle qui résiste à l'épreuve du temps, qualité qui garantirait sa portée universelle.

Bibliographie

<http://fr.wikipedia.org/wiki/litterature>

[ [Ajouter un commentaire](#) ] [ [Aucun commentaire](#) ]

# Posté le mardi 22 mai 2007 22:07

et oui



Les Kabyles

Les Kabyles sont un peuple berbère habitants la Kabylie, région montagneuse du nord-est de l'Algérie. Les habitants de cette région densément peuplée ont massivement émigré vers différentes parties du pays (notamment Alger) et vers la France. On estime la population kabyle au nombre de 5,5 millions en Kabylie, et plus de 7 millions dans le monde.

Depuis 1871, ce groupe sociolinguistique tente de faire face à une assimilation culturelle, linguistique (arabe dialectal et français) et à une mutation de son organisation sociale.

Très attachés à leur identité berbère, les Kabyles revendiquent la reconnaissance du pluralisme linguistique, notamment par la consécration pour la langue Tamazirt (Berbère) dans la Constitution algérienne d'un statut de langue nationale et officielle.

La langue kabyle (taqbaylit) est une variante qui se rattache au groupe berbère. Il s'agit de la variante la plus parlée du berbère, après le chleuh (sud du Maroc).

-----  
Les Berbères

Les Amazighs (ou Berbères) sont répartis en différents groupes sur l'Afrique du Nord, aussi appelé Tamazgha, « Terre des hommes libres » :

Les Chleuhs dans la vallée du Souss, le Haut et l'Anti-Atlas (Maroc)

Les Rifains dans le Rif (Maroc)

Le Zayanes au Moyen Atlas (Maroc)

Les Chaouis dans les Aurès (Algérie)

Les Chenouis dans la région du Chenoua (Algérie)

Les Kabyles en Kabylie (Algérie)

Les Mozabites dans la vallée du Mzab (Algérie)

Les Siwis dans le Siwa (Égypte)

Les Touaregs dans un vaste territoire qui s'étend sur plusieurs pays : Algérie, Libye, Niger, Mali et Burkina Faso

La langue tamazight (le berbère) et ses variétés :

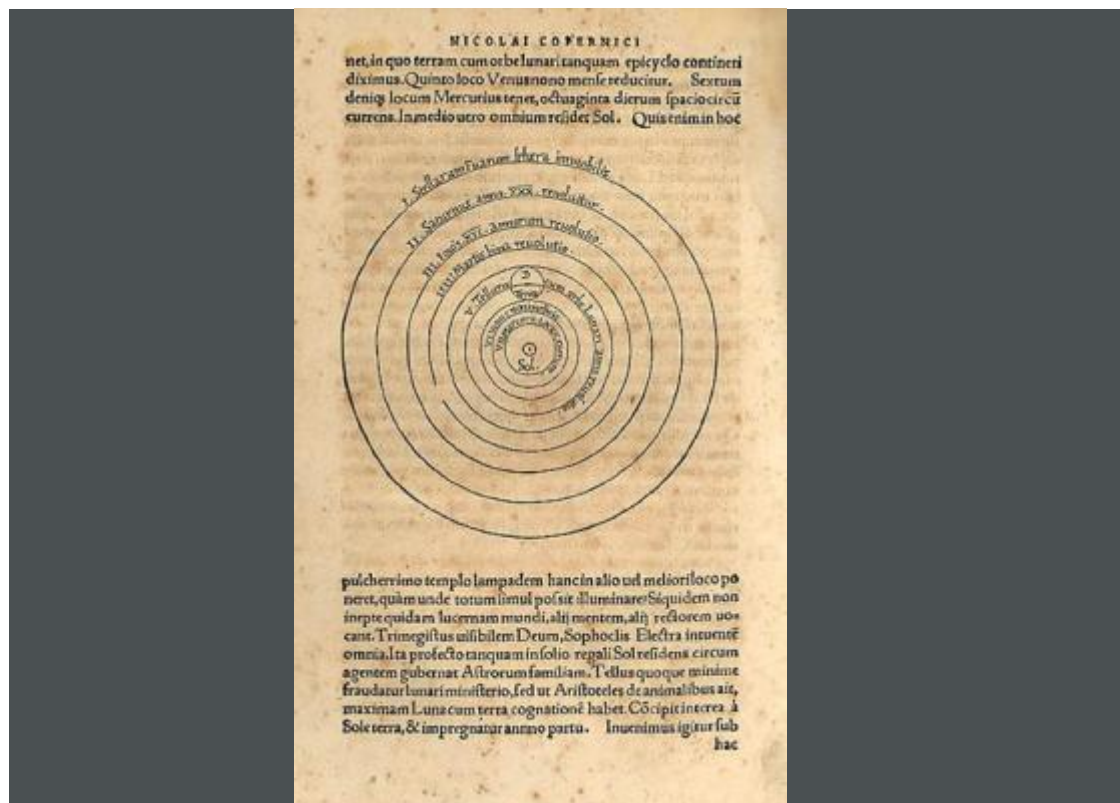
Chaoui - Chenoui - Chleuh - Kabyle - Mozabite - Nafusi - Rifain - Siwi - Tagargrent - Touareg - Zayane

Le tamazight peut être noté avec l'alphabet tfinagh (ou libyco-berbère), vieux de plus de 2500 ans, ou l'alphabet latin

[ [Ajouter un commentaire](#) ] [ [3 commentaires](#) ]

5. <http://ramed.skyrock.com/>





La formation en Sciences du Langage aborde toutes les questions liées :

- aux langues et à leurs usages (diversité et points communs parmi les 6000 langues du monde, description et comparaison des langues, réflexion sur les grammaires qui permettent d'expliquer la formation des messages verbaux, relations entre l'oral et l'écrit, relations entre langage et société, analyse des politiques linguistiques, rôle de la langue dans l'apprentissage scolaire, acquisition des langues secondes...)

- au langage (nature et origines du langage humain, langage et communication, langage et connaissance, verbal et non verbal, activités des sujets dans la communication, pathologies du langage et troubles de la communication, etc.)

- à la parole (parole et cerveau, parole et physiologie, parole et acoustique, parole – audition – vision, phonologie des langues et prononciation des sons, l'orthophonie face aux troubles de la parole et de la lecture).

Le terme « sciences du langage » est donc plus englobant que celui de « linguistique », même si la linguistique demeure centrale dans cette formation.

[http://www.up.univ-mrs.fr/wlacs/rub.php?rub\\_parent=10](http://www.up.univ-mrs.fr/wlacs/rub.php?rub_parent=10)

[ [Ajouter un commentaire](#) ] [ Aucun commentaire ]

Négritude (ADD MASTER)



Titre : Négritude  
Support : Acrylique sur Toile  
Dimensions : 101 x 76 cm  
Année de production : 2003  
Thème de l'œuvre : Politique et Engagé  
Style de l'œuvre : Impressionnisme Origine de l'artiste : Haïti

[ [Ajouter un commentaire](#) ] [ Aucun commentaire ]



L'art abstrait est une forme d'art qui n'essaie pas de représenter le monde sensible. La peinture peut se passer de modèle et s'affranchit de la fidélité à la réalité visuelle.

Aujourd'hui, on utilise ce terme pour désigner une pratique artistique ne représentant pas des sujets ou des objets du monde naturel, réel ou imaginaire, mais seulement des formes et des couleurs pour elles-mêmes que l'art contemporain poussera à son paroxysme, un demi-siècle plus tard.

Le peintre Wassily Kandinsky est le fondateur de l'art abstrait. Il a peint sa première aquarelle abstraite Sans titre en 1910. Selon le philosophe Michel Henry, « Kandinsky appelle abstrait le contenu que la peinture doit exprimer, soit cette vie invisible que nous sommes. » (Voir l'invisible, sur Kandinsky)

Au début du XXe siècle, ce terme incluait aussi le cubisme ou le futurisme, genres dans lesquels il y a bien volonté de représenter le monde réel, sans l'imiter ou le copier mais plutôt en montrant les qualités intrinsèques. On représente ce qu'on sait d'un objet plutôt que ce qu'on en voit

[ [Ajouter un commentaire](#) ] [ Aucun commentaire ]

6. <http://bouglui.skyrock.com/>

Montmartre village éternel



A la fois colline sacrée des temples romains à l'abbaye de Montmartre, butte politique d'Henri IV à la Commune, elle a préservé son identité culturelle et artistique en accueillant les plus grands mouvements picturaux des XIXème et XXème siècle (Impressionnisme, Cubisme, Fauvisme, Futurisme, surréalisme).

Montmartre reste aujourd'hui un lieu de vie et de découvertes historiques et culturels fréquentés par plus de six millions de visiteurs qui aiment à déambuler dans les ruelles typiques du vieux Paris.

Lieu de création, on rencontre toujours au coin d'un escalier le rapin sur le motif, mais aussi le tournage d'un film au détour d'une rue. Le Divan japonais est devenu le Divan des musiques du monde et les danseurs ne sont plus applaudis au Moulin rouge mais au Théâtre de la Ville place des Abbesses où l'on peut voir un programme très actuel.

[ [Ajouter un commentaire](#) ] [ [1 commentaire](#) ]

#### La Commedia dell'Arte



C'est en 1545, à Padoue, qu'est créée la première troupe de théâtre professionnel d'Europe.

Rapidement, ils sont l'objet de l'engouement des Français. Catherine de Médicis les affectionne tout particulièrement. Pendant tout le XVIIe siècle, ils jouent à Paris, n'entrant jamais en concurrence avec les Comédiens français : ils ne jouent pas en français ! Mais, avec le temps, le succès aidant, ils représentent pour leurs collègues une menace, jusqu'au jour où Louis XIV, vieillissant, les chasse de France à la suite d'une représentation de La Fausse prude, pièce dans laquelle ils auraient visé Mme de Maintenon. Le Régent à peine installé, les Comédiens italiens sont rappelés (ils sont les représentants de ce "grain de folie" qui avait disparu au cours des dernières années du règne du roi soleil). A leur retour, à partir de 1720, ils joueront en français, les pièces de Marivaux qui écrira pour eux pendant plus de dix ans.

[ [Ajouter un commentaire](#) ] [ [Aucun commentaire](#) ]

#### La trahison des images



René Magritte, 1928, l'artiste évoque l'approximation entre la chose et son aspect non fonctionnel (signifié et non signifiant).

[ [Ajouter un commentaire](#) ] [ [3 commentaires](#) ]

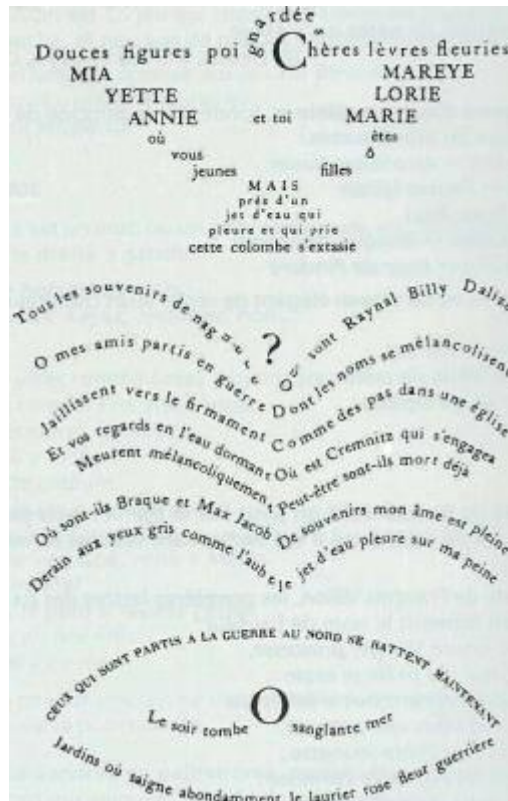
le retour



On attribue cette toile à ma gestation.  
Mes attitudes dans un utérus!

[ [Ajouter un commentaire](#) ] [ [4 commentaires](#) ]

7. <http://abderraouf1987.skyrock.com/>



Le calligramme est un exercice littéraire consistant à dessiner approximativement le thème évoqué, par la disposition typographique.

PS/ (Calligramme de Guillaume APOLLINAIRE, La colombe poignardée et le jet d'eau)

8. [[Ajouter un commentaire](#)] [Aucun commentaire]

## Le Palindrome



Le palindrome est un groupe de mots qui peut être lu indifféremment de gauche à droite ou de droite à gauche en gardant le même sens. On peut également faire remarquer que dans un palindrome on ne tient compte ni des accents, ni de la ponctuation, ni même des découpages en syllabes.

[ [Ajouter un commentaire](#) ] [Aucun commentaire]

## Parlons chui anagramme !!



Une anagramme (du grec ανά, « en arrière », et γράμμα, « lettre ») est le résultat de la permutation des lettres d'un ou plusieurs mots de manière à produire d'autres mots qui ont un sens. Jeu littéraire, il peut aussi avoir une valeur ésotérique. Il a fait l'objet de l'attention autant des linguistes - à l'instar de Ferdinand de Saussure - que des psychanalystes et des poètes contemporains.

[ [Ajouter un commentaire](#) ] [ Aucun commentaire ]

### 3.5 Le blog de la classe

Le blog de la classe est un espace de communication, collaboration et travail élaboré par l'enseignant et les apprenants dans le cadre d'un cours ou d'un projet pédagogique. L'enseignant dirige et propose des ressources et des tâches, et il accompagne les apprenants dans la solution des problèmes / consultations / questions, ainsi que dans la modération et dans la correction des différentes activités. Les étudiants poursuivent la réalisation des tâches, utilisent souvent la fonction « Commentaires » et participent au débat et aux mises en commun avec des contributions écrites ou orales.

Pour comprendre les potentiels pédagogiques des weblogs dans la classe de langue étrangère (FLE), nous proposons quelques exemples de tâches et de scénarios pédagogiques, des commentaires / dialogues, ainsi que la réalisation des travaux / tâches par les apprenants, ce qui permet d'actualiser un travail de tutorat de la part de l'enseignant.

### 3.5.1 Exemple de tâche pédagogique

Recherche de ressources web sur les pronoms personnels.

**EDUfrançais2004**

Mon travail sur les pronoms personnels (17-02-2004)

**PROJET: COURS DE F.L.E.  
GRAMMAIRE**

<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grammairecours.htm>

[RESSOURCES / SITES sur la Grammaire](#)

[TABLEAUX GRAMMATICaux](#)

[THÉORIES / RÉFLEXIONS/ RÉFÉRENCES](#)

<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grammairecours.htm>

Aujourd'hui, nous avons fait une recherche sur les pronoms personnels. Je suis entrée dans le site Flenet: <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/>. Là, j'ai cherché des exercices et de la théorie de la grammaire <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grammairecours.htm>, où se trouvent des pages de théorie, et des exercices autocorrectifs et traditionnels.

Carolina Llamazares Garcia

Publié par edu à 10:47:08 dans Taches etudiants | Commentaire(0) | Trackback(0) | Permalien

1. ACTIVITÉ / TÂCHE  
RECHERCHE DE RESSOURCES  
WEB SUR LES PRONOMS  
PERSONNELS

Site internet: GRAMMAIRE  
FLENET

Image 1 : EDUfrançais2004

### 3.5.2 Exemple de tâche pédagogique

Création d'un scénario pour la correction de la prononciation.



Index | [Projet FLENET](#) | [Français I Filologie](#) | [Weblogs et Enseignement](#) | [Recherche - Lab](#) | [Audio Vidéo FLE](#) | [Français III Education](#)

## Campus Virtuel FLE - Audio Vidéo Blog



« mai 2006

| lan | mar | mer | jeu | ven | sam | dim |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   |
| 8   | 9   | 10  | 11  | 12  | 13  | 14  |
| 15  | 16  | 17  | 18  | 19  | 20  | 21  |
| 22  | 23  | 24  | 25  | 26  | 27  | 28  |
| 29  | 30  | 31  |     |     |     |     |

Rechercher

Liens

**Audio Video**

- [Audio CamiFLE 2006](#)
- [Audio EDU TLE 2004](#)
- [Blogg AUDIO VIDEO](#)

**Outils**

- [Aide Orthographe](#)
- [Prononciation FLE](#)
- [Dictionnaires](#)
- [Grammaire FLE](#)
- [Traduction](#)

Archives

### Le son /OE/

Par [Projet FLEnet](#), vendredi 5 mai 2006 à 13:16 - [Français I Filologie](#) - #28 - [rez](#)

**Tâche: Créer un scénario pour corriger la prononciation**

CONSIGNE:

- Cliquez sur l'image pour regarder la vidéo.



- Rédigez un dialogue entre deux personnages autour de la correction d'un phonème
- Envoyez les travaux dans la fonction "Commentaires"
- Consultez les site: [Cahier de prononciation française](#)

**Image 2 : Audio – Vidéo Blog**

### 3.5.3 Exemple des commentaires / dialogue à partir de la tâche

On peut consulter sur cette illustration un exemple de commentaires faits par nos apprenants au sujet de la timidité :

**A vous de juger ?**

**Tarek, Posté le vendredi 02 novembre 2007 21:10**

Je ne sais pas, si mon avis peut éclairer quelque chose ou non, à vrai dire, je dirai que tu es pudique, et c'est une qualité rare de nos jours, timide, non, tu ne l'es pas, puisque tu arrives à t'affirmer et affirmer ta personnalité.

---

**Dina**, Posté le **mardi 19 juin 2007 15:25**

oui et non, ça dépend des circonstances ...  
+

---

**ranou**, Posté le **jeudi 14 juin 2007 21:36**

Au fait, pour répondre à la question, oui tu es timide, ça tient de famille, regarde moi je me suis libérée sauf avec les hommes lol  
Bisou

---

**ranou**, Posté le **jeudi 14 juin 2007 21:33**

La timidité peut être une qualité, mais peut aussi être la pire des conneries ...  
Dans la vie, on a besoin d'assurance et parfois de culot pour réussir surtout dans sa vie professionnelle. En amour, la timidité reste une qualité et c'est très attendrissant pour un homme. C'est à toi d'adapter ta timidité selon les circonstances ...  
ps : si tu as besoin d'un conseil, appelles moi  
Ta tata ranou

---

**valid**, Posté le **lundi 11 juin 2007 23:17**

non lollllllll

---

**nabila**, Posté le **samedi 09 juin 2007 23:30**

timide toi nonnnnnnnnnnnn je dirais plutôt discrète.  
je te connais que quand on est entre cousines et je trouve que tu es une bonne vivante. on a des souvenirs inoubliables et comme te l'a dit dina cet été tu remplacera lola ok? on compte sur toi!(pour faire des conneries...)  
tu me manques énormément! bizous



**Ramed**, Posté le **vendredi 08 juin 2007 23:24**

la timidité!!!? ben c elle ki fé ta grandeur.



**abderraouf1987**, Posté le **mercredi 06 juin 2007 01:28**

non je pense pas que c'est la timidité mais je pense plutôt que tu portes le plus beaux bijoux que possèdent les femmes... a toi de voir keskisike...mdr

---

[ [Ajouter un commentaire](#) ] [ [Fermer cette fenêtre](#) ]

#### 4. **Commentaire**

On peut déplorer que l'École n'ait commencé à se préoccuper des blogs que parce que les blogs ont commencé à parler d'elle, à travers quelques dérives qui restent pourtant marginales en regard de l'importance de la « blogosphère ». Parce que l'École ne peut avoir comme seule réponse la répression, le premier objectif pédagogique envisagé au sujet des blogs a été d'inculquer aux jeunes, dès lors qu'ils ont l'accès à la publication, le respect des lois sur la vie privée, sur le droit à l'image et sur la propriété intellectuelle.

Si l'apprentissage de ces règles est certes aujourd'hui une nécessité, il serait néanmoins réducteur d'en faire le seul objectif d'un travail pédagogique autour des blogs. Ce serait méconnaître la variété de la blogosphère qui, loin d'appartenir exclusivement aux adolescents, est aussi très largement investie par les adultes et s'est peu à peu détournée de la sphère intime pour faire d'Internet un lieu de débat public où se déploient aujourd'hui les idées et les échanges. Le blog n'est pas un journal intime mais une chronique personnelle, il parle de politique, de journalisme, d'art, de la littérature, de la pédagogie, de la linguistique, de l'économie et, en général, de tous les sujets évoqués par les médias (voire les liens de blogs d'étudiants en dessus), si bien que la blogosphère est presque devenu un média autonome, auquel les journalistes ne manquent pas de se référer avant d'aborder un sujet. Comprendre et enseigner les nouveaux codes émergents est désormais nécessaire pour rester en phase avec une réalité qui s'annonce de plus en plus prégnante et pour amener les apprenants à mieux appréhender des situations de communication dans lesquelles ils sont souvent moins à l'aise qu'on ne croit. Intégrer les blogs dans son enseignement est d'ailleurs d'autant plus naturel pour l'enseignant de français langue étrangère que ces outils visent trois processus qui ne lui sont pas indifférents : lire, écrire et publier.

Le succès des blogs est évidemment lié à leur commodité en tant qu'outil de publication : non seulement il est inutile de connaître le langage HTML, mais il est inutile même de chercher à comprendre quoi que ce soit dans le mystère de la mise en ligne : il suffit de s'inscrire sur une plate-forme de « blogging », puis d'accéder via son navigateur habituel, en donnant son nom d'utilisateur et son mot de passe, à une page donnée sur laquelle on écrit directement (bien sûr, il existe des solutions personnalisables pour les utilisateurs avancés, qui peuvent installer un blog sur leur propre site, sans passer par un hébergeur spécialisé). Un clic sur le bouton « publier », et l'acte de publication est effectif. A chaque nouveau « billet » publié (aujourd'hui le terme d' « article » remplace peu à peu celui de « billet »), la page d'accueil est mise à jour et affiche le dernier billet. Sous chaque billet, les lecteurs peuvent

laisser des commentaires, et interagir ainsi avec le blogueur qui peut lui-même répondre aux commentaires par d'autres commentaires.

Comme tous les moyens de publication en ligne, toutefois, le blog, par ses caractéristiques techniques, suppose des contraintes particulières et impose donc un modèle éditorial qu'il est intéressant d'exploiter en tant que tel. Ainsi, si des types de blogs très différents sont apparus (blogs artistiques, journalistiques, thématiques, personnels, militants, politiques, commerciaux... sans que cette typologie soit exhaustive), il reste que :

- L'écriture des billets par un auteur (ou deux, trois auteurs) bien identifié, confronté à des lecteurs divers qui ne sont que des pseudonymes, fait qu'il s'agit toujours d'une écriture personnelle. Même sur les blogs politiques ou commerciaux, ce qui caractérise l'écriture, c'est la forte présence de la subjectivité et de la personnalité de l'auteur.
- La publication d'un billet quotidien, ou régulier, crée une attente chez les lecteurs. La présentation des billets par ordre chronologique inverse met en valeur leur accumulation et leur succession chronologique. Le dernier « billet » apparaît en haut de page d'accueil, sa date y joue un rôle essentiel : c'est elle qui montre que le blog est « vivant ». Le blog est donc, avant toute chose, une chronique personnelle, c'est sans doute là sa principale caractéristique éditoriale.
- Les commentaires placent le blogueur dans l'interactivité, la réactivité du public. Plus important encore, c'est le nombre de commentaires qui témoigne directement de la popularité d'un blog.
- Enfin les « rétroliens », ou les liens que les blogs tissent entre eux, contribuent à inscrire l'auteur du blog dans un petit cercle de blogueurs intéressés aux mêmes thèmes : se créent ainsi des communautés virtuelles.

Une chose marquante en tous cas, lorsqu'on observe les projets pédagogiques de nos enseignements de français langue étrangère qui exploitent le blog en classe : c'est leur diversité. Comme souvent dans les activités innovantes, tout enseignant doit être imaginatif. Les quelques témoignages (voire les images de blog des apprenants) présentés ici suffisent à le montrer : dans le premier, le blog sert de moyen de publication pour des thèmes touchant leur profil universitaire pour pouvoir se spécialiser plus tard dans leurs études, chaque apprenant publiant au fur et à mesure ses penchants qu'ils soient littéraire, linguistique ou didactique, les commentaires servant aux appréciations. Un autre blog sert de support pour créer une interactivité entre

les apprenants qui y présentent leurs lectures et échangent leur point de vue à travers les commentaires ; un autre encore raconte au jour le jour un voyage au service de ses études. D'autres, enfin, servent toute l'année, chaque fois qu'une production écrite se prête à la publication, à la manière des *portfolios*.

Les quelques témoignages réunis dans ce dossier ne sont ni exemplaires, ni exhaustifs. Les pratiques qu'ils relatent ne sont pas destinées à être reproduites telles quelles, mais à montrer ce qu'il est possible de faire, à susciter d'autres projets, que chacun s'appropriera à sa manière, comme il est habituellement d'usage chez les enseignants.

Bien d'autres pistes d'exploitations en effet sont possibles, qui n'ont pas été mentionnées ici, et qui se rattachent directement aux programmes de français. En voici quelques ébauches :

- Dans le module des techniques d'expression écrite, le blog est naturellement une occasion de placer les apprenants en situation rédactionnelle, face à un public divers composé à la fois de personnes qu'ils connaissent (l'enseignant, les camarades de classe, les parents) et de personnes inconnues croisés sur le Web dans diverses situations (sollicitations des apprenants, commentaires, etc.). Inutile de dire que l'expérience peut dépasser très largement la classe et intéresser tous les niveaux.
- Le programme du 3<sup>ème</sup> semestre appelle l'étude de la communication et médias ; les blogs journalistiques peuvent constituer un support de cours (parmi d'autres : le rapprochement, sur un thème d'actualité, entre plusieurs types de médias, peut même être intéressant) ; de plus en plus de sujets d'actualité naissent sur les blogs, c'est l'occasion de prendre quelques repères parmi les blogs les plus influents médiatiquement. Le blog peut être aussi un support de publication pour un journal universitaire (si l'on se sert de publier les billets dans les rubriques, ce que la plupart des blogs proposent).
- Dans le module des traditions des genres littéraire, on pense naturellement (dans l'étude de la naissance du roman) à l'autobiographie. Une activité, exploitée dans l'un des témoignages de ce dossier, consiste à replacer ce discours (celui des blogs personnels) dans la lignée traditionnelle de l'écriture autobiographique tout en mettant en évidence la rupture qu'il crée aux genres bien assis, et donc la nouveauté qu'il instaure. On pourrait aussi imaginer de créer des

blogs de fiction, où les apprenants raconteraient à la première personne une vie qui n'est pas la leur.

- On peut encore exploiter les blogs dans les techniques d'expression écrite – et notamment les commentaires – pour des travaux écrits d'argumentation : c'est ce qui arrive dans l'un des témoignages, lorsque les apprenants, devenus critiques littéraires le temps d'une publication, doivent convaincre leurs camarades de l'intérêt du livre qu'ils ont aimé, et que ces derniers sont invités à défendre leur point de vue dans les commentaires. Des variantes innombrables sont possibles : on peut lancer un sujet de réflexion dans un billet (qui s'appuierait éventuellement sur des liens vers des blogs scientifiques, politiques, journalistiques, littéraires...) et proposer aux apprenants de réagir par des commentaires.
- Plus largement, et à tous les niveaux universitaires, l'usage des blogs se prête particulièrement aux activités transversales : éducation aux médias, à l'image, à la citoyenneté...

## **Conclusion**

Comme on le sait depuis les premiers sites web d'établissements, quelque soit le travail que la classe effectue, l'écriture en ligne apporte une dimension nouvelle liée à la publication. C'est que celle-ci, outre qu'elle demande à l'apprenant de s'adapter à un véritable public, impose une exigence inconnue des situations scolaires habituelles ; il ne suffit pas d'avoir écrit un texte, d'avoir reçu une note ou une appréciation et corrigé quelques fautes : il faut encore retravailler le texte jusqu'à ce qu'il soit « publiable », c'est-à-dire qu'il n'y ait rien à redire sur le niveau de langue, le vocabulaire, l'orthographe, l'expression, le style, mais aussi le contenu, les idées développées, le respect des droits sur la vie privée et la propriété intellectuelle...

C'est cette exigence de qualité qui est nouvelle, et que les apprenants acceptent dès lors qu'ils prennent conscience que publier un texte, c'est de le rendre potentiellement accessible à tout le monde.

Par ricochet, c'est la lecture des autres blogs qui en est changée, car les apprenants qui sont passés de l'autre côté de l'écran en faisant l'expérience de la publication sur le blog, n'ont plus la même réception des autres blogs ; ils sont plus sensibles à ce à quoi ils ont eux-mêmes été sensibilisés (et qui varie selon les objectifs que s'est donnés l'enseignant) et connaissent les conditions de production de ce type d'écriture.

Ainsi, nous pensons être face à la naissance d'une nouvelle dimension de la lecture, de l'écriture et de la publication à travers l'intégration des TICE en classe de FLE.

# Conclusion générale



## **Conclusion générale**

L'évolution rapide des technologies d'information et de communication et la richesse des horizons qu'elles révèlent implique que l'on réfléchisse sérieusement, avant tout investissement, à leur potentiel pédagogique. Cette réflexion embrasse deux axes, que je ne ferai qu'évoquer.

Il est temps, sur une grande échelle, de former intensivement les enseignants à la pratique des TIC, ce qui signifie :

- Ne pas réduire l'utilité de l'ordinateur, pour l'enseignant, à la seule utilisation de ces outils génériques (traitements de textes et tableur, par exemple) dont l'utilité est avérée pour tous, mais d'offrir une réelle approche à la fois diachronique (comprendre l'évolution des outils à travers les ans y compris les logiciels éducatifs) et synchronique (être à même d'évaluer les qualités intrinsèques et extrinsèques de tous les outils existants) des TICE comme moyen pédagogique.
- Démythifier l'ordinateur, en insistant sur les différences entre le technicien, qui comprend comment fonctionne une machine, et l'enseignant qui comprend comment l'utiliser. Cette démythification passe par la mise sur le marché des logiciels conviviaux et intuitifs voire des sites pédagogiques, tant sur le plan des didacticiels que celui de la Toile du Web, qui redonnent à l'ordinateur sa véritable place : un outil au service des deux pôles de l'enseignement apprentissage à savoir : l'enseignant et l'apprenant (utilisateurs).

Le but de ma recherche était de répondre, d'une part, aux craintes des enseignants évoquées en introduction et, d'autre part, aux hypothèses émises au départ, à savoir le centrage de nos enseignements sur les apprenants et leur autonomie, c'est pourquoi, nous pensons que les activités pédagogiques incluant les TICE englobent trois objectifs :

1- Des objectifs pédagogiques en termes de contenus :

- Meilleure appropriation du programme du FLE (sciences du langage, sciences des textes littéraires et didactique du FLE) grâce à un approfondissement personnel et non magistral.
- Soins accrus accordés à l'expression écrite.
- Aptitude à classer, organiser, trier l'information.

2- Des objectifs en termes de compétences techniques :

- Apprentissage des règles typographiques de base.
- Utilisation du traitement de texte.
- Utilisation du courrier électronique.
- Argumentation des idées en participant à des Forums spécialisés.
- Création des blogs.
- Vérification de la fiabilité des sites à savoir l'information.

3- Des objectifs en termes d'attitude face au travail :

- Meilleure implication.
- Moins de passivité.
- Développement de l'autonomie.

En résumé, après un tour d'horizon des fondements théoriques de la réflexion pédagogique nécessaire à l'utilisation des nouvelles technologies, puis la proposition d'une démarche d'intégration et de création de ces outils, cette réponse se résumera à trois affirmations que je voudrais tant à la fois rassurantes et encourageantes :

- Oui, les TICE représentent une avancée dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, dans notre cas le FLE, pourvu qu'on en définisse clairement la place et la fonction.
- Oui, l'enseignant de langue peut maîtriser relativement rapidement les nouveaux outils de création qui lui sont désormais offerts, pourvu qu'il sache ce qu'il est en droit d'en attendre et ce qu'il doit y trouver.
- Oui, l'institution et le pouvoir politique ont raison de favoriser le recours aux TIC, pourvu que les moyens financiers et humains, en termes de formation et d'investissement, soient à la hauteur des enjeux éducatifs de la nation.

# Sources bibliographiques

## Bibliographie

Amossy R., *Les Idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan, 1991.

Annot E., et Bertin J.-C., « *l'intégration des Nouvelles Technologies dans les Formations en Langue de Spécialité* » (cas des langues du transport et de la logistique), Rapport du CIRTAI, Université du Havre, Mai 1997.

Annot E., *Etudes des phénomènes d'hybridation des situations d'enseignement et d'apprentissage avec des ressources éducatives* (didacticiels, vidéos, documents papier). Enquête auprès des étudiants de l'Université du Havre (MST) au sujet de l'apprentissage de l'anglais du transport (25 entretiens semi-directifs), Université du Havre, 1997-2001

Annot E., *Les Formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement*, Paris, Ophrys, 1996, p. 153.

Arénilla L., Gossot B., Rolland M.-C., Roussel M.-P., *Dictionnaire de Pédagogie*, 2<sup>e</sup> édition, Bordas 2000.

Atelier espace, *Multimédia* Jonas Formation éditeur, 1994, Sucé-sur-Erdre.

Barchechath E., *Quelle évaluation pour les didacticiels ?*, Paris, Annuaire 1987 des logiciels d'enseignement, Cesta et Cédic Nathan, 1987,

Baron G.-L. et Bruillard E., *L'Informatique et ses Usagers dans l'éducation*, Paris, PUF, 1996, pp. 138-177.

Barrière I., *Des Systèmes d'Evaluation en FLE, Echelles de niveaux, tests et certifications*, In EduFLE.net « *Didactique de l'Evaluation en FLE* », 16 juin 2003.

Belair L., *Profil d'évaluation : une analyse pour personnaliser votre pratique*, Montréal, Les Editions de la Chenelière, 1995.

Benadava S., *La civilisation dans la communication*, Le français dans le monde n° 184, avril 1984, pp. 79-80

Bérard E., Canier Y. et Lavenne Ch., *TEMPO 1 : Méthode de français* (Guide pédagogique), Paris, Didier/HATIER, 2003.

Berthet J.-P., *Guide du Multimédia en formation*, article « *L'évolution technique* », Retz, Paris 1999, p. 82.

Berthet J.-P., *L'évolution pédagogique*, chapitre 3 : il tente un exercice de prospective. Paris, Retz, 1999, p. 82.

Bertin H., *Conception de leçons multimédia : liberté ou guidage ?*, Rennes, publié dans A.sp., N° 19-22, 1998.

Bertin J.-C., *Des outils pour des langues, Multimédia et Apprentissage*, Paris, Ellipses 2001, p. 85.

Bertin J.-C., *L'ordinateur au service de l'apprentissage ou l'apprentissage au service de l'ordinateur ?*, XIX<sup>e</sup> Congrès de l'APLIUT et CETaLL, 5-7 juin 1997, Université de Nancy 2, publié dans Les Cahiers de l'APLIUT, Mars 1998 pp. 57-68.

Besse H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue : Eléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, Coll. « U2 », 1970.

Besse H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-CREDIF (Coll. Essais), 1985.

Blandin B., « *La dimension organisationnelle* » ; et *L'offre de formations ouvertes*, Paris, La Documentation Française, 1992, p. 63.

Blanton W.E., Moorman G. et Trathen W., *Telecommunications and teacher education, A social review*, Dans Pearson P.D et Iran-Nejad A. (dir), *Review of Research in Education*, n°23, Washington, DC, American Educational Research Association, 1998, pp. 235-275.

Bloch I., *Dédidactification et connaissance nécessaire, un exemple de « retournement » de situation*. Communication présentée au colloque « Autour de la théorie des situations didactiques », Bordeaux, in *Revue des Sciences de l'éducation*, juin 2000.

Bloom. B.-S., *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I : Cognitive Domain*, David McKay, New York, 1956.

Bouchard R. et Mangelot F., *Interactivité, interactions et multimédia*, Lyon, ENS Editions, 2001.

Bouchard R., *Le Dialogue pédagogique : unités pragmatiques et procédés énonciatifs*, Université Lumière-Lyon2, GRIC, 1999.

Boyer H., Butzbach M. et Pendanx M., *Nouvelle introduction de la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International, 2004.

Brodin E., et Narcy J.-P., *Comment choisir les nouvelles technologies en fonction des théories de la didactique des langues*, in Ciampoli et al. (éds), *langue de Spécialité/Langue pour le spécialiste : du linguistique au didactique*,

Actes du XII<sup>e</sup> Colloque du GERAS et de l'Atelier Langue de Spécialité du XXXI<sup>e</sup> Congrès de la SAES, 1991, p. 12.

Brumfit C., *Linguistic specifications for fluency work*, in Richterich et Widdowson, *Description, Présentation et Enseignement des Langues*, 1981, p. 54.

Burney P. et Damoiseau R., *La Classe de conversation*, Hachette-Larousse, le Français dans le Monde-BELC, 1969.

Calbris G. et Montredon J., *Approche rythmique intonative et expressive du français langue étrangère*, Paris, CLE International, 1975.

Calbris G. et Montredon J., *Des gestes et des mots pour le dire*, Paris, CLE International, 1986.

Canale M. and Swain M., *Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing*, Applied Linguistics, 1980.

Carbonneau M., *Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines*, Revue des Sciences de l'Éducation n° 19, pp. 33-57, 1993.

Carré P., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, article sur l'autoformation, Paris, Nathan, 1998, pp. 108-110.

Carré P., Moisan A. et Poisson D., *L'autoformation*, Paris, PUF, 1997.

Celce-Murcia M. et Hilles S., *Techniques and Resources in Teaching Grammar*, Oxford (UK), Oxford University, Press, 1988.

Chamot A.U., *The learning strategies of ESL students*, in Wenden Anita and Rubin Joan (éds), *Learner Strategies in Language Learning*, 1987, pp 71-84.

Conseil de l'Europe, *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer*. Un Cadre européen commun de références, chap. 9 « Evaluation », pp. 149-169, 1998.

*Contrat d'Etude Prospective*, Paris, La Documentation Française, 1998.

Cortès J., *L'ancien et le nouveau testament de la didactique des langues*, Revue de Phonétique, pp. 59-60 (« Problématique SGAV et approche communicative »), 1981.

Cortès J., *Une Introduction à la Recherche en Didactique des Langues*, Paris, Didier, Crédif, 1987, p. 43.

Cuq J.-P et Gruca I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Marseille, HORIZON groupe, 2002

Cuq J.-P. et Kahn G. (dir.), *L'apport des centres de français langue étrangère à la didactique des langues, Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, SIHFLES, n°20, décembre 1997.

Cuq J.-P., *Le Français langue seconde*, Paris, Hachette, 1991.

Dabène L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, 1994.

Davelay M., *Peut-on former les enseignants ?* Paris, ESF Editeur, 1994.

Debray R., *Apprendre à penser – Le programme de R. Feuerstein*, 1990, Eshel, Paris

Delorme Ch., *L'Evaluation en questions*, ESF éditeur, 2<sup>e</sup> édition, 1987.

Demaizière F., *Enseignement assisté par ordinateur*, Paris, Ophrys, 1986.

Demaizière F., et Dubuisson C., *De l'E.A.O. aux NTF – Utiliser l'ordinateur pour la formation*, Paris, Cool. AEM, Ophrys, 1992

Dickinson L., *Self-Instruction in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, p. 11,

*Dictionnaire Le Robert*, Paris, 2006, p. 1265.

Don D., *Dictionnaire de l'E.A.O.*, Paris, Ophrys, 1988, p. 95.

Ducrot O. et Todorov T., *Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*, Paris, Seuil, 1979, p. 417.

Dunkel P., *Computer-Assisted Language Learning and Testing*, New York, Newbury House, 1991, p. 24.

Duquette L. et Laurier M., *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Outremont (Québec), Les Editions LOGIQUES, 2000.

Faerch C., *Rules of Thumb and Other Teacher-formulated Rules in the Foreign Language Classroom*, in Bange P., *L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère*, Université Lyon II France, Marges linguistiques M.L.M.S. éditeur, Septembre 2003.

Finkielkraut A., *L'ingratitude*, Paris, Gallimard, 1999.

Fishman J., *Sociolinguistique*, trad. française, Labor, Bruxelles, Nathan, « Langues et Culture », Paris, pp. 35, 1971

Foucher A.-L., *Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues*, Alsic, 1 (1), 3-25, Besançon : [<http://alsic.univ-fcomte.fr>]

Gadet F. et Lureau S. (dir.), *Norme(s) et pratique(s) de l'oral*, le français aujourd'hui, n° 101, 1993.

Galisson R., *Eloge de la « didactologie/didactique », des langues et des cultures (maternelles et étrangères) D/DLC*, Etudes de Linguistique Appliquée, n° 64, 1986.

Galisson R. et Coste D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.

Galisson R., *L'apprentissage systématique du vocabulaire : Tome 1, Niveau 1,2*, Paris, Hachette-Larousse, Coll. Le Français dans le Monde, BELC, 1970.

Gautellier C., *Comment fabriquer un cédérom éducatif ? Les coulisses...* Dans Ceméa, *Apprendre avec le multimédia : où en est-on ?* Paris, Retz, 1997.

Ginet A., Kohlmayer C., Narcy J.-P., Northrup L. et Tassin D., *Du laboratoire de langues à la salle de cours multimédia*, Paris, Nathan, 1997.

Ginet, A. et al, *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*, Paris, Nathan, 1997.

Gouvernement du Québec, *Réaffirmer l'école : rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum* (sous la dir. de Inchauspé P.), Québec, Ministère de l'Éducation, 1997a.

Grand-Clément O., *Savoir-vivre avec les Français. Que faire ? Que dire ?*, Paris, Hachette, Coll. Outils, 1996.

Guillot M.-N., *Computer information systems and learner independence – a word of caution*, Recall, n° 8, 1993.

Guimbretière E., *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier-Hatier, « Didactique du Français », 1994.

Guir R., *Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies, Education permanente – Technologies et approches nouvelles en formation*, n° 127, 1996, p. 71.



Hadji C., *L'Evaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*, ESF éditeur, 1989.

Hadji Ch., *L'Evaluation démystifiée*, ESF, 1997, in *Le Français dans le Monde*, n° 324 novembre/décembre 2002.

Hamburger H., *Evaluation of L2 systems-learners and theory*, Call, vol. I, 1990

Hargreaves A., *Changing Teachers, Changing Times : Teacher's Work and culture in the Postmodern Age*, London, Cassell, 1994.

Hemard D., *Knowledge representations in hypermedia CALL. Authoring : conception and evaluation*, Oxford, CALL, 1998,

Holec H., *Autonomie et Apprentissage Auto-Dirigé : terrains d'application actuels*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1988, pp. 7-146.

Holtzer G., « *Conduites et stratégies dans l'apprentissage d'une langue étrangère à distance* », dans Oudart, P. (dir.), « *Multimédia, réseaux et formation* », *Le Français dans le Monde*, n° spécial, pp. 105-115, juillet 1997.

Izraelewicz E., In *Le Monde*, mardi 23 février 1999.

Jacquinet G., *Pour mieux savoir ce que l'on fait, en le faisant*, *Educations* n° 14, 1997.

Kaneman-Pougatch M. et Pedoya-Guimbretière E., *Le Plaisir des sons : enseignement des sons du français*, Paris, Hatier-Didier, 1989.

Kerbrat-Orecchioni, C. et Plantin C., *Le Trilogue*, Presses universitaires de Lyon, éd. 1995.

Kerbrat-Orecchioni, C., *La Conversation*, Paris, Seuil, 1996.

Kimmel A., *Vous avez dit France ? Eléments pour comprendre la société française actuelle*, Paris, Hachette, 1987.

Konopczynski G., *L'acquisition du système prosodique de la langue maternelle et ses implications pour l'apprentissage d'une L2*. Delcloque P., (ed.), *Speech Technology Applications in CALL*, séminaire InStill, Eurocall'99, Besançon, 1999.

Krashen S., *Language Acquisition and Language Education*, New York, Prentice Hall ; 1985, p. 53.

Kreutzer N. et Neunzig T., *Report of a language teacher training session to technology*, *CALICO Journal*, n°12, 1995, pp. 22-45.

L'informatisation de la société Nora et Minc, Paris, La Documentation française, 1978.

Lancien T., *Le Multimédia*, Paris, CLE International, 1998.

Landsheere C. et G. de, *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, 1984.

Laurel B., *Computer as theatre, Massachuschet*, Addison-Wesley, 1991

Lebre P. et al., *Le document oral, but dans la classe de français*, Paris, BELC, 1977.

Lecourt D., *Le savoir en cybérie*, Paris, Le Monde de l'Education, Avril 1997 n° 247, p. 31.

Lévy P., *Cyberculture*, Odile Jacob / Editions du Conseil de l'Europe, 1997.

Lhote E., *Enseigner l'oral en interaction : Percevoir, écouter, comprendre*, Paris, Hachette, 1995.

Linard M., *Des Machines et des Hommes – Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Lussier D., *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Coll. F, Hachette, 1992.

McLaughlin B., *Theories of Second-Language Learning*, London, Edward Arnold, 1987.

Moirand S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.

Montmollin M., *Les systèmes hommes-machines, introduction à l'ergonomie*, Paris, P.U.F, 1967

Moullaki M., Tardif M. et Gauthier C., *Le Savoir des enseignants : Unité et Diversité*, Montréal, Editions LOGIQUES, 1993.

Narcy J.-P., *Apprendre une Langue Etrangère – didactique des langues, le cas de l'anglais*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1990.

Nataf R. (sous la direction de), *Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Hachette, 1972.

Naymark J., *Guide du multimédia en formation, dans le chapitre I « les enjeux pédagogiques »* Paris, Retz, 1999, p. 42.

NCATE, Task Force on Technology and Teacher Education, *Technology and the New Professional Teacher : Preparing for the 21<sup>st</sup> Century*, Washington, DC, National Council for Accreditation of Teacher Education, 1997.

Nergoponte N., *L'homme numérique, comment le multimédia et les autoroutes de l'information vont changer votre vie*, Paris, R. Laffont, 1995.

Not L., *Enseigner et Faire Apprendre – Elements de psychodidactique générale*, Toulouse, Privat, nouvelle édition 1991, p. 9.

O'Reilly T., *Architecture de l'information pour le Web*, in Morville P. et Rosenfeld L., Edition française, 3<sup>e</sup> édition, Mars 2007.

OCDE (Organisation de la coopération et de développement économique), Ceri, 1983.

OCDE, *Les Technologies de l'Information et de l'Education – Choisir les bons logiciels*, Paris, 1989, p. 100.

Papert S., *L'enfant et la machine à connaître, repenser l'école à l'ère de l'ordinateur*, Paris, Dunod, 1994, In Les Cahiers pédagogiques, article paru dans le N° 398 de septembre 2001.

Papert S., *Le jaillissement de l'esprit, Ordinateurs et apprentissage*, Paris, Flammarion, 1981.

Paquay L., *Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?* Recherche et formation n°16, pp. 7-38, 1994.

Paugam B., *Guide du Multimédia en formation*, Paris, Retz, 1999, p. 337.

Paugam B., *Le nouveau rôle des acteurs de la formation, in Guide du multimédia en formation*, Paris, Retz, 1999, p. 337.

Peck, A.J. et al., *Vorwärts : Nuffield introductory German course*, Leeds, E.J.Arnold, 1988.

Porcher L., in Bertin J.-C., *Des outils pour des langues : Multimédia et Apprentissage*, Paris, Ellipses Edition Marketing S.A., 2001, pp. 38-39.

Porcher L., *Le Français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP, Hachette éducation, p. 53, 1995.

Pothier M., *Interactivité et activations cognitives : Les représentations des enseignants confrontées à celles des apprenants : de l'expérimentation d'un logiciel à la conception argumentée d'un autre produit*, pp. 31-49, in Bouchard

R. et Mangenot F., *Interactivité, interactions et multimédia*, Lyon, ENS Editions, 2001.

Pouts-Lajus S. et Riché-Magnier M., *L'Ecole à l'heure d'Internet : les Enjeux du multimédia dans l'éducation*, Paris, Nathan, 1998, p. 173.

Preece J., Rogers Y., Sharp H., Benyon D., Holland S. & Carrey T., *Human-Computer Interaction*, Wokingham, Addison-Wesley Publishing company, 1994, p. 34.

Puren Ch., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International, pp. 95-201, 1988.

Puren Ch., *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Didier, « Essais », 1994.

Raby F., Baille J., *Is there a didactic specificity in multimedia English teaching ?*, Bordeaux, ESSE/2, 1993

Rebouillet A., Malandin J.-L. et Verdol J., *Rendez-vous en France*, Paris, Hachette, 1990.

Renard R., *La méthodologie SGAV d'enseignement des langues : Une problématique de l'apprentissage de la parole*, Paris, Didier, 1976.

Richterich R. et Widdowson H.G., *Description, Présentation et Enseignement des Langues*, Paris, LAL, Crédif, Hatier, 1981.

Richterich R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 1985.

Rouet J.-F., *Hypermédia et Apprentissages*, Colloque de Poitiers, exposée lors du Congrès de RANACLES, 1998.

Samuel J., *Différenciation dans les exigences et « aide à la tâche » - une recherche concernant l'enseignement de l'anglais, La pédagogie différenciée II*, CIEP, pp. 50-51, 1985.

Savignon S., *Communicative Competence : Theory and Classroom Practice*, Reading, Addison Wesley, 1983, p. 137.

Schön D.A., *Le Praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (trad. De Heyneman J. et Gagnon D.) Montréal, Editions LOGIQUES, 1994.

Seedhouse P., *Communicative CALL : a contradiction in terms ?*, Recall, n°7, 1992, pp. 9-13

Serres M., *Tous les savoirs du monde*, Paris 1997, p. 9.

Shulman L.S., *Paradigms and research programs in the study of teaching*. Dans Wittrock M.C (dir.) *Handbook on Research and teaching*. New York, Macmillan 3<sup>e</sup> éd. 1986.

Stern H.H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, O.U.P., 1983, p. 129.

Tagliante Ch., *L'Evaluation*, Paris, CLE International, « Techniques de classe », 1991.

Thiercin S., du CLPS, «*Rencontres du multimédia* », Rennes, 1999

Trocmé-Fabre H., *J'apprends, donc je suis*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1987, édit. 1997.

Viallet F., et Maisonneuve P., *80 Fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement*, Paris, les Editions d'Organisation, 1981

Vigner G., *Façons de parler*, Paris, Hachette, Coll. Outils, 1981.

Watson D.M., *Generating language learning with CAL*, in Smith Pr, *Advances in Computer-Assisted-Learning – Selected Proceedings from the CAL 85 Symposium*, 1986, p. 181.

Wenden A. and Rubin J., *Learner Strategies in Language Learning*, London, Prentice Hall, 1987, p. 159

Widdowson H., *Teaching Language as Communication*, 1978, tr. Fr. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Crédif-Hatier, LAL, 1981.

Widdowson H.G., *Aspects of Language Teaching*, Oxford, O.U.P., 1990, p. 48.

Widdowson H.G., *The teaching of English as communication*, in Brumfit and Johnson, *The Communicative Approach to Language Teaching*, 1979, p. 118.

Wolton D., *Internet et après ? Théorie critique des nouveaux médias*, Paris, Flammarion, 1999.

Wolton D., *Le Monde diplomatique*, article « *Sortir de la communication médiatisée* », Paris, juin 1999.

www.cnam.fr

Yalden J., *Principles of Course Design for Language Teaching*, Cambridge, C.U.P., 1987, p. 95.

Zähler C., *second language acquisition and the computer : variation in second language acquisition*, Recall, 1995,

Zarate G., *Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère*, Le français dans le monde, n° 181, 1983.

### **Sitographie**

www.edufle.net

www.psc-cfp.gc.ca

www.educnet.education.fr

<http://www.univ-lehavre.fr/recherche/cirtai/fich-pdf/ANNOOT.pdf>

www.wikipedia.org

www.ccdmd.qc.ca/fr

www.archive-  
edutice.ccsd.cnrs.fr/docs/00/02/78/27/PDF/ritpu0101\_villeneuve.pdf

<http://bips.cndp.fr>

<http://web.uvic.ca/hcmc/clipart>

www.annuairemail.pagesjaunes.fr

<http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve>

[http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/internet/cour\\_red.htm](http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/internet/cour_red.htm)

<http://www.skyblog.fr>

<http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>

# Annexes

**ACQUIS** : capital des savoirs, savoir-faire et savoir-être d'un individu à un moment donné.

**ALGORITHME** : Description détaillée, mathématique ou logique, d'un processus.

**ANALYSE DE L'ERREUR** : issue de l'Intelligence Artificielle (I.A.), cherche à retrouver grâce à l'ordinateur les sources des erreurs commises par les apprenants.

**APPRENANT** : personne engagée dans un processus d'apprentissage.

**APPRENTISSAGE** : processus systématiquement et intentionnellement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire et savoir-être.

**APPROCHE** : base théorique constituée d'un ensemble de principes sur lesquels repose l'élaboration d'un programme d'études.

**APTITUDE** : potentialité naturelle ou acquise à faire quelque chose.

**AUTONOMIE GUIDÉE** : (ou « semi-autonomie ») : apprentissage au cours duquel l'apprenant jouit d'un degré important de liberté, à l'intérieur d'un cadre (programme, tâche,...) prévu par l'enseignant.

**BLOG** : un blog ou blogue est un site web constitué par la réunion d'un ensemble de billets triés par ordre chronologique. Chaque billet (appelé aussi note ou article) est, à l'image d'un journal de bord ou d'un journal intime, un ajout au blog ; le blogueur (tenant du blog) y porte un texte, souvent enrichi d'hyperliens et d'éléments multimédias et sur lequel chaque lecteur peut généralement apporter des commentaires.

**BOGUE** : erreur de programmation informatique pouvant conduire à un blocage complet du programme.

**BRAIN-STORMING** : expression anglaise signifiant « remue-méninges » ou « assaut d'idées ». Technique de créativité appliquée à la résolution de problèmes et consistant à laisser vaguer l'imagination.

**CAPACITES OPERATOIRES** : ensemble de comportements permettant de traiter des tâches complexes lors de l'apprentissage d'une langue.



**CENTRE DE LANGUES** : organisme généralement chargé de centraliser et de gérer les formations en langue. Il n'existe aucune définition exacte de ce type d'organisme, qui peut se focaliser uniquement sur les fonctions d'enseignement ou intégrer une composante de recherche, voire de formation de formateurs. Les associations RANACLES, pour la France, ou CERCLES, pour l'Europe, (voir sites Internet) cherchent à générer une certaine cohérence entre les différentes expériences menées dans l'enseignement supérieur.

**CENTRE DE RESSOURCES** : centre de gestion, de création, de conseils en matière de ressources pédagogiques.

**COGNITIF** : qui concerne la connaissance (intellectuelle) et les moyens de connaissance : perception, formation de concepts, raisonnement, décision, langage, pensée.

**COMMUNICATION** :

a- Dans la théorie de la communication : transfert de l' « information » entre un « émetteur » et un « récepteur » grâce à un message circulant à travers un « canal ».

b- En linguistique, acte de communication: acte d'échange linguistique entre deux interlocuteurs. On constate que l'échange met en œuvre d'autres moyens que ceux du système linguistique proprement dit (il y a la situation, le rapport entre les interlocuteurs, etc.) et que les informations reçues par le récepteur ne sont pas toutes d'origine linguistique (elles peuvent être d'origine psychologique, sociologique, etc.).

**COMPÉTENCE COMMUNICATIVE** : maîtrise des diverses composantes de la communication (lexique, syntaxe, prononciation, correction sociolinguistique...).

**COMPÉTENCE DE COMMUNICATION** : connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques,

culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social.

**COMPETENCE LINGUISTIQUE** : maîtrise du système linguistique, indépendamment de son adéquation au contexte de la situation de communication particulière.

**COMPETENCE STRATEGIQUE** : capacité à pallier une compétence linguistique insuffisante pour faire face à une situation de communication donnée.

**COMPORTEMENT** : Au sens classique, manifestation observable d'une activité globale s'organisant selon des schémas préétablis.

**Remarque** : Toute réalisation linguistique se présente, en particulier à l'oral, comme un comportement global mettant en œuvre non seulement la langue mais aussi d'autres activités de l'individu (gestes, mimiques, etc.). En ce sens, l'apprentissage d'une langue étrangère - qui doit d'abord permettre la mise en place et/ou la mise en œuvre du système de règles intériorisées que constitue la compétence - passe aussi par l'entraînement à des comportements nouveaux.

**CONSENSUS** : accord entre personnes, consentement.

**CONTEXTE** : ensemble des éléments, des détails extérieurs qui accompagnent un fait ou un texte et qui contribuent à l'éclairer.

**CRÉATIVITÉ** : En didactique des langues, aptitude de l'apprenant à inventer et à créer des énoncés dans des cadres thématiques ou situationnels qu'il découvre lui-même. L'enseignement d'une L.E. qui se limiterait à des pratiques de répétition a peu de chances de donner à l'apprenant une compétence créative, ni même de le préparer à l'expression libre.

**CRITERE** : éléments de base auxquels on se réfère pour mener à bien une évaluation.

**CURRICULUM** : synonyme de « programme ».

**DIDACTICIEL** : logiciel destiné à l'apprentissage ou à l'enseignement, aussi appelé « logiciel éducatif ».

**DIDACTIQUE** : ensemble de méthodes et de techniques pour l'enseignement. La didactique générale s'adresse à la conduite générale de la classe alors que la didactique spéciale s'intéresse à l'enseignement d'une discipline particulière.

**DISCOURS** : équivalent de parole; s'appliquant aux réalisations écrites ou orales de la langue.

**DOCIMOLOGIE** : science qui a pour objet l'étude systématique des examens, en particulier des systèmes de notation, et du comportement des examinateurs et des examinés.

**DOCUMENT AUTHENTIQUE** : extrait représentatif de la communication réelle.

**DOCUMENT DIDACTIQUE** : document créé (ou modifié) par l'enseignant dont l'objectif est de mettre en évidence un savoir spécifique correspondant à l'objectif de la formation.

**E.A.O. (Enseignement Assisté par Ordinateur)** : cette appellation se réfère désormais à la première génération de logiciels éducatifs, directement inspirés des principes d'un enseignement le plus souvent directif et linéaire.

**ÉLÉMENTS PARALINGUISTIQUES** : Éléments tels que gestes, mimiques et intonations propres à la transmission d'un message et qui en facilitent la compréhension.

**ÉNONCÉ** : De manière générale, souvent employé comme synonyme de "phrase" ou d'ensemble de phrases qui se suivent.

**ENQUETE** : méthode de recherche utilisée pour regrouper, selon des processus scientifiques, un ensemble de données, de faits, d'observations permettant d'apporter – ou non – des réponses à des questions données.

**ENSEIGNEMENT** : - au sens restreint : processus de transmission de connaissances. – au sens large et moderne : processus d'organisation des situations d'apprentissage.

**ERGONOMIE** : science de l'adaptation des outils à l'homme et aux conditions de travail.

**EVALUATION** : processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision.

**EXERCISEUR** : logiciel permettant à l'enseignant de créer ses propres exercices sur ordinateur. Il existe autant d'exerciseurs que de types d'exerciseurs développés.

**FEED-BACK** : terme anglais, synonyme de « rétroaction ». Information en retour verbale ou non, permettant à une personne qui a eu un comportement donné (ou qui a émis un message) de connaître l'effet ou le résultat de son comportement (ou de sa communication).

**HEURISTIQUE** : méthode qui vise à faire découvrir par l'apprenant ce qu'on veut lui enseigner. Cette méthode, préconisée en son temps par Socrate, est proche de la maïeutique : méthode par laquelle Socrate, fils de sage-femme, se flattait d'accoucher les esprits des pensées qu'ils contiennent sans le savoir.

**HTML** : Hyper Text Markup Language est le langage du Web. Il permet de doter certains mots ou images d'une propriété d'hyperlien : en cliquant on accède à un autre document.

**HTTP** : Hyper Text Transfert Protocol est le protocole de communication entre les navigateurs et les serveurs. Il s'appuie sur le principe des hypertextes.

**HYPERMEDIA** : document informatique non linéaire composé d'informations de nature différente : texte, image, son, vidéo...

**HYPERNAVIGATION** : navigation individualisée au sein d'un hypertexte ou hypermédia, grâce à des liens activables au gré de l'apprenant et selon ses besoins spécifiques.

**HYPERTEXTE** : document informatique non linéaire composé d'informations textuelles accessibles par des « clics » de la souris sur des zones sensibles de l'écran.

**INTELLIGENCE ARTIFICIELLE** : programmes informatiques (nommés aussi « systèmes-experts) visant à reproduire le comportement humain en

cherchant notamment à faire « apprendre » à la machine le comportement de son utilisateur.

**INTERACTION** : échange signifiant entre deux ou plusieurs personnes dans un but défini. Cet échange est fondé sur un besoin réel de communiquer et sur le caractère imprévisible des énoncés.

**INTERACTIVITE** : Caractère des matériels, programmes ou conditions d'exploitation qui permettent des actions réciproques en mode dialogue avec des utilisateurs ou en temps réel avec des appareils. Capacité d'interaction entre l'ordinateur et son utilisateur.

**INTERFACE** : en informatique, point de connexion entre deux éléments leur permettant de travailler ensemble. Dans les ordinateurs, l'interfaçage intervient à différents niveaux, de l'interface visible avec l'utilisateur, qui permet à ce dernier de communiquer avec les programmes, jusqu'aux interfaces matérielles moins apparentes, mais indispensables, qui relient les composants entre eux dans l'ordinateur. Parmi les interfaces-utilisateurs, on distingue des interfaces de réception de l'information (écran, haut-parleur, casque) des interfaces de production (souris, clavier, micro...)

**INTERNET** : Internet est le réseau des réseaux. Il est fait d'ordinateurs et de câbles, il permet d'envoyer des blocs d'information n'importe où dans le monde. Internet propose différents types de services comme le courrier électronique ou encore le Web (la toile).

**INTERVIEW** : technique de communication d'une durée de 5 à 30 minutes pendant laquelle une ou deux personnes-ressources répondent à des questions systématiques posées par l'interviewer sur un sujet déterminé et devant un auditoire.

**JEU DE ROLE** : technique d'animation dans laquelle plusieurs participants sont invités à s'impliquer dans l'interprétation des différents rôles de personnages se trouvant dans une situation précise, afin de permettre une analyse des représentations, sentiments et attitudes liés à cette situation. Les participants autres que les acteurs sont placés en position d'observateurs

pendant la phase d'interprétation des rôles. Ils prennent part avec les acteurs à la phase d'analyse menée sous la direction de l'animateur.

**LANGAGE AUTEUR** : langage de programmation comportant un jeu d'instructions spécifiques pour l'apprentissage des langues.

**LOCUTEUR** : Celui qui émet le message linguistique (par opposition à « auditeur »: celui auquel est destiné le message). On dit également « émetteur » ou « destinataire ». Le terme « locuteur » s'applique plutôt à la communication orale. Pour la communication écrite, on emploie quelquefois « scripteur ». Autre synonyme de « locuteur » : « sujet parlant ».

**Remarque** : Le locuteur se distingue de l'interlocuteur par le fait que celui-ci reçoit et émet des messages linguistiques: quand il les reçoit, il est récepteur ou destinataire ou auditeur; quand il émet, il est émetteur ou destinataire ou locuteur ou allocutaire.

**LOGICIEL FERME** : logiciel dont on ne peut modifier le contenu.

**LOGICIEL OUVERT** : logiciel dont on peut modifier le contenu grâce à la présence d'un module auteur approprié.

**MATERIEL DIDACTIQUE** : ensemble des documents et des moyens audiovisuels utilisés comme aides et supports dans une action d'enseignement.

**MÉTHODE ACTIVE** : Méthode pédagogique qui fait participer l'apprenant activement à l'élaboration de ses connaissances.

**MÉTHODE AUDIO-ORALE** : Méthode qui privilégie la langue orale et qui, à l'aide d'exercices structuraux pratiqués au laboratoire de langues, enseigne un « modèle » à imiter.

**MÉTHODE AUDIO-VISUELLE** : Méthode qui utilise l'image comme point de départ de la compréhension, et le son comme modèle sonore et qui simule un acte de communication dans une certaine réalité culturelle.

**MÉTHODE DIRECTE** : Méthode qui plonge l'apprenant dans un bain de langue et évite de faire appel à la traduction en présentant la langue étrangère à l'aide d'objets réels et figurés.

**MÉTHODE MAGISTRALE** : méthode où le maître communique un contenu d'enseignement sans rechercher une rétroaction pendant la communication (exemple : le cours-conférence).

**MÉTHODE STRUCTURO-GLOBALE** : Se dit d'une méthode qui plonge l'apprenant dans une situation de communication qu'il perçoit d'abord globalement par voie audio-visuelle.

**MÉTHODOLOGIE** : discipline pédagogique qui traite du comment mener un processus d'enseignement.

**MOTEUR DE RECHERCHE** : le moteur est accessible grâce au navigateur et propose un service précis : trouver pour nous une adresse de site web à partir de mots-clés, par exemple : Google...

**NAVIGATEUR, BROWSER, FURETEUR, BUTINEUR** : il n'y a aucune différence, il s'agit d'un logiciel qui permet de lire les documents sur le web, par exemple : Explorer, Netscape...

**NORMATIF** : Attitude normative: Un professeur de langue aura une attitude normative s'il relève et corrige immédiatement et systématiquement toutes les erreurs des apprenants au nom d'une norme et quelle que soit cette norme.

**NORME** : Chez les linguistes, la norme est un recueil de prescriptions et correspondant à ce qu'il faut dire et ne pas dire pour se conformer au bel usage de la bonne société.

**OBJECTIF** : capacité à exercer sur un certain contenu, défini en termes de comportement de l'apprenant et que l'enseignement cherche à installer chez les apprenants.

**PAGE WEB** : c'est l'élément de base d'un site.

**PERTINENCE** : caractère de ce qui est plus ou moins approprié, qui s'inscrit dans la ligne de l'objectif poursuivi.

**PROGRAMME (D'ETUDE)** : ensemble structuré, qui contient d'une part, la politique éducative à suivre, ce qui se traduit essentiellement par l'énoncé des finalités, des objectifs institutionnels et des bénéficiaires de l'enseignement, et d'autre part, la liste des objectifs, des contenus, des méthodes, des moyens

d'évaluation et des ressources (techniques, matériels, gestion du temps et de l'espace...)

**QUESTION DE PRODUCTION :** question pour laquelle le sujet doit produire lui-même sa réponse (par opposition à la question de sélection). La question fermée et la question ouverte sont toutes deux des questions de production.

**QUESTION DE SELECTION :** question pour laquelle le sujet doit choisir entre plusieurs réponses possibles. On distingue habituellement trois types de questions de sélection :

**QUESTION FERMÉE :** question à laquelle le sujet doit apporter une réponse courte dont le contenu est univoque.

**QUESTION OUVERTE :** question à laquelle le sujet répond en utilisant son propre vocabulaire, ce qui permet des déductions plus fines sur sa psychologie et son niveau culturel, notamment. Dans la question ouverte, le contenu et la formulation ne sont pas univoques.

**SAVOIR :** ensemble des connaissances acquises par une personne.

**SAVOIR-ETRE :** catégorie d'objectifs comprenant les activités, en termes de comportements ou d'attitudes ou d'opinions ou de représentations, par lesquelles une personne manifeste non seulement sa façon d'appréhender sa propre personne (le « concept de soi »), les autres, les situations, la vie en général, mais aussi la façon de réagir et d'agir.

**SAVOIR-FAIRE COGNITIF :** catégorie d'objectifs où il s'agit d'exercer des capacités cognitives (exemple : résumer, comparer, etc.) sur un support pas strictement identique à celui qui a été présenté lors de la formation ; si le support était le même, il s'agirait d'un « savoir-redire ».



**SAVOIR-FAIRE PRATIQUE** : catégorie d'objectifs où il s'agit d'exercer des capacités psychomotrices (habileté physique) sur un support matériel ; le savoir-faire pratique peut être évalué selon plusieurs dimensions : conformité à un modèle, dextérité, précision, vitesse.

**SERIALISTE** : style cognitif d'un apprenant : un apprenant de type « sérialiste » ou « sérialisant » cherche à construire sa compétence à partir de questions ou d'hypothèses spécifiques.

**SERVEUR** : c'est un ordinateur qui contient des informations consultables par d'autres.

**SITE WEB** : un site web est l'ensemble des informations mises sur Internet par une société ou par une personne.

**SKILL** : mot anglais signifiant savoir-faire.

**STRATEGIE** : science ou art de combiner et de coordonner des actions en vue d'atteindre un but. Elle correspond à une planification pour parvenir à un résultat avec proposition d'objectifs à atteindre et de moyens envisagés pour y parvenir.

**SYSTEME-AUTEUR** : logiciel de création informatique proposant à l'utilisateur une gamme de fonctions préprogrammées et évitant de ce fait le recours à une véritable programmation. Les systèmes-auteurs pédagogiques sont des « boîtes à outils » dans laquelle l'enseignant peut puiser à sa guise pour entrer ses propres données (documents, activités...).

**TUTORIEL** : didacticiel d'enseignement (plus que d'apprentissage) organisé de manière linéaire pour guider l'apprenant dans une tâche.

**VARIÉTÉS DE LANGUE** : Se réfèrent à différentes utilisations de la langue telle que la langue populaire, familière, usuelle, soutenue ou autres.

**VOCABULAIRE**

- **ACTIF** : Vocabulaire immédiatement compris et utilisé par un locuteur.
- **PASSIF** : Vocabulaire qu'un locuteur ne fait que reconnaître et comprendre.
- **DISPONIBLE** : Vocabulaire qu'un locuteur peut immédiatement utiliser pour les besoins de la production linguistique.
  - la question à appariement (on demande au sujet de faire correspondre les éléments de plusieurs listes).
  - la question à choix multiple (plusieurs réponses sont possibles).
  - la question vrai-faux (deux réponses sont possibles).

**WEB** : le Web est un espace virtuel d'information contenant des documents reliés entre eux par des liens hypertextes.

## **Evaluation de l'information sur Internet : L'identification**

### **Identification de l'organisation, du site**

#### **Identification de l'auteur**

### **Identification de la nature du document et de l'information**

---

*"Mal nommer les choses, c'est ajouter au malheur du monde"*  
(Albert Camus)

Préalable indispensable à toute évaluation, l'identification des documents électroniques est néanmoins une opération distincte de l'évaluation proprement dite, puisqu'il ne s'agit pas ici de juger, de comparer ou d'évaluer un document ou une information, mais de commencer par l'identifier soigneusement. Opération (relativement) facile dans le monde de l'imprimé, la reconnaissance, l'identification, le repérage du type de document sont beaucoup plus complexes dans l'univers numérique, qui brouille les frontières, uniformise les genres et formes documentaires habituels, et place toutes les sources et tous les auteurs sur le même plan.

L'identification doit porter sur trois parties au moins du document, toujours étroitement liées :

- l'organisation, le site producteur ou hébergeur : autrement dit la responsabilité éditoriale

- l'auteur proprement dit du document (auteur physique ou moral).

- la nature du document

Il ne s'agit pas de présenter ici les méthodes et les travaux des professionnels de l'information, confrontés à la description des documents électroniques.

**Condition de toute identification : l'orientation dans le site**

■ TP (du Détective de l'Internet) : [Sachez vous orienter](#)

---


## **Identification du site ou de l'organisation responsable**

Première étape, essentielle et commune à tous les sites et toutes les informations : identifier clairement le site producteur ou hébergeur de l'information trouvée, ou l'organisation responsable, c'est-à-dire essayer de déterminer la nature, l'objet, le statut, la nationalité, les objectifs, le domaine... du site.


**Différentes questions à (se) poser (liste non limitative) :**



 ***en italiques et précédé d'une flèche, les éléments d'identification pouvant faire l'objet d'une évaluation.***

| <b>Différents éléments d'identification</b> | <b>Exemples de questions</b> | <b>Éléments possibles de réponse</b> |
|---|------------------------------|--------------------------------------|
|---|------------------------------|--------------------------------------|


|   |   |  |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel est le nom de l'organisation ?</li> </ul>   | <p>Retrouver le nom précis de l'organisation responsable</p> <p> <b>Élément d'évaluation :</b> le nom de l'organisation ou du responsable du site est-il facilement identifiable ?</p>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- le <i>hostname</i> : nom du "sous-domaine"</li> <li>TP Détective de l'Internet : <a href="#">Trouvez les indices à partir des URL</a></li> <li>- la page d'accueil : rubrique Présentation, Auteurs, A propos...</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle est la "nationalité" du site ?</li> </ul> | <p>Identifier clairement l'origine géographique, la nationalité, la langue du site (ou de l'hébergeur)</p> <p>...</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- le <i>hostname</i> : nom de domaine national (.fr, .be, .ca, etc.)<br/>Sur les noms de domaine nationaux, voir le site : <a href="http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/validite/evaluer.html">http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/validite/evaluer.html</a></li> <li>- la page d'accueil</li> <li>- le site lui-même</li> <li>TP Détective de l'Internet : <a href="#">Trouvez les indices à partir des URL</a></li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle est la nature du site ?</li> </ul>        | <p>S'agit-il d'un site :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• universitaire ?</li> <li>• éducatif ?</li> <li>• institutionnel ?</li> <li>• commercial ?</li> <li>• d'entreprise ?</li> <li>• associatif ?</li> <li>• politique ?</li> <li>• personnel ?</li> <li>• ...</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- le <i>hostname</i> : nom de domaine international (.edu, .org,, .com...)</li> <li>- la page d'accueil</li> <li>- le site lui-même</li> <li>TP sur "<a href="#">Identification de la nature d'un site</a>"</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel est son statut ?</li> </ul>                 | <p>S'agit-il d'un site :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• public, officiel ? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ de quelle instance ?</li> </ul> </li> <li>• privé ? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ de</li> </ul> </li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- la page d'accueil</li> <li>- le site lui-même</li> <li>TP sur "<a href="#">Identification du statut d'un site web</a>"</li> </ul>   |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>quelle nature?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• personnel ?</li> <li>• principal ou "sous-site" hébergé ?</li> <li>• gratuit ou payant ?</li> <li>• ...</li> </ul>  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Quel est son objet ?</b></li> </ul> <p>L'identification doit chercher à définir, cerner au mieux l'objet même du site, ses fonctions premières, ses objectifs...</p> <p>Difficultés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un site vise souvent plusieurs fonctions et objectifs à la fois</li> <li>- difficultés parfois à cerner l'objet d'un site</li> <li>- distinguer les objectifs explicites et implicites</li> </ul> | <p>S'agit-il d'un site :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de production-diffusion d'informations : une institution, une association, une bibliothèque ... ?</li> <li>• de publication de la recherche : un laboratoire, un site universitaire ?</li> <li>• de diffusion d'informations produites en interne, ou en externe ?</li> <li>• d'expression, personnelle ou collective : artistique, littéraire, personnelle... ?</li> <li>• de militantisme, de défense d'une cause</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans la page d'accueil : la présentation du site</li> <li>Exemple</li> <li>- le site lui-même</li> <li><a href="#">TP sur "Identification de l'objet d'un site"</a></li> </ul> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ?</li> <li>• de services (communication, vie pratique...) ?</li> <li>• de vente, de commerce?</li> <li>• d'échange (de services, d'informations...) ?</li> <li>• de propagande, de prosélytisme ?</li> <li>• de divertissement ?</li> <li>• ...</li> </ul> <p> <b>Élément d'évaluation :</b><br/>- le contenu du site correspond-il vraiment à ses objectifs déclarés ?</p> |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel est le public visé?</li> </ul> | <p>S'agit-il d'un site:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tous publics ?</li> <li>• visant un public spécifique (professionnel, universitaire, communautaire, spécialisé...) ?</li> <li>• le public visé est-il clairement annoncé sur la page d'accueil ?</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- la page d'accueil</li> <li>- le site lui-même</li> <li>TP sur <a href="#">"Identification du public visé"</a></li> </ul> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p> <b>Elément d'évaluation :</b><br/> - le contenu du site correspond-il vraiment au public visé ?</p>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Quelle est la date de création du site ?</b></li> </ul>  | <p><b>Identifier les différentes dates du site :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- date de création</li> <li>- date de la dernière mise à jour</li> </ul> <p> <b>Éléments d'évaluation :</b><br/> - le site est-il mis à jour régulièrement ?<br/> - les dates sont-elles clairement indiquées ?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- la page d'accueil</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Quelle est la notoriété du site, ou de l'organisation ?</b></li> </ul> <p>Attention : notoriété, ou popularité n'égalent pas forcément crédibilité et sérieux...<br/> La mesure de la popularité doit prendre autant en compte "l'audience" du site (qui relève de l'identification) que la nature de cette audience (qui relève plutôt de</p> | <p>Observer, mesurer la popularité, la notoriété du site, sur le web et hors du web ; deux éléments (au moins) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la consultation directe du site : <ul style="list-style-type: none"> <li>○ nombre de visiteurs ?</li> <li>○ forum de discussion sur le site ?</li> <li>○ livre d'or ?</li> </ul> </li> <li>• les liens vers</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- le site lui-même : compteur, livre d'or, forum...</li> <li>- sur les moteurs de recherche, recherche sur le champ link ou anchor<br/> Exemple sur Alta Vista :<br/> +link:adbs -host:adbs</li> <li>- recherches sur les sites de référence</li> <li>- recherches hors Internet</li> </ul> <p><a href="#">TP sur "Observation de la notoriété d'un site"</a></p> |



|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>l'évaluation) ; <b>par qui</b> le site est référencé compte plus que les citations elles-mêmes.</p> | <p>le site, i.e. la reconnaissance du site par les autres :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>nombre de liens</b></li> <li>○ <b>nature des sites qui "pointent" vers le site observé : Signets de la BNF, CNRS...</b></li> </ul> <p> <b>Élément d'évaluation :</b><br/> <b>- Combien d'autres sites "pointent" vers le site évalué ? Et lesquels ?</b></p> |  |
|--|---|--|



## Identification de l'auteur

L'identification de l'auteur est essentielle pour toute évaluation portant sur un document précis, sur un site web personnel, sur une sous-partie de site web... Dans cette première étape, il ne s'agit pas d'évaluer un auteur (tâche particulièrement difficile et délicate), mais de recueillir sur lui un certain

nombre d'informations. Les questions ci-dessous peuvent être communes à plusieurs types d'auteurs ; mais les documents scientifiques (articles, ouvrages...) exigeront un questionnement plus poussé et plus spécifique (cf SAPRISTI).

**▶ en italiques et précédé d'une flèche, les éléments d'identification pouvant faire l'objet d'une évaluation.**

| Différents éléments d'identification  | Exemples de questions  | Éléments possibles de réponse  |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Qui est l'auteur du document ?</b></li> </ul>   | <p>Est-il joignable ? (coordonnées, e-mail, adresse)</p> <p>▶ <i>Élément d'évaluation :</i><br/> <i>- quelle est la facilité d'identification de l'auteur ?</i><br/> <i>&gt; un site anonyme peut être considéré comme suspect</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- la page d'accueil du site</li> <li>- la page de titre du document</li> <li>- la fin du document</li> <li>- en dernier recours, les métadonnées :<br/> Voir sur Netscape : <i>Affichage, Source de la page.</i></li> <li>- repérer la balise "Meta name=author"</li> </ul> <p><a href="#">TP sur "Identification du nom de l'auteur"</a></p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Quel est son statut, son domaine ?</b></li> </ul> <p>- Remarque : en dépit des difficultés, l'identification doit chercher à apprécier le niveau, le degré d'expertise d'un auteur sur le sujet traité : débutant ?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- quel est son statut ? (élève, étudiant, enseignant, doctorant, chercheur, ingénieur, spécialiste...)</li> <li>- quel est son domaine de connaissance ou de recherche ?</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- la page d'accueil du site : présentation de l'auteur</li> <li>- la page de titre du document</li> <li>- le document lui-même</li> <li>- l'auteur lui-même : possibilité de le contacter ?</li> <li>- recherche hors Internet</li> </ul> <p><a href="#">TP sur "Identification</a></p>   |


|   |   |   |
|---|---|---|
| <p>bon connaisseur ?<br/>spécialiste ?<br/>expert ?</p>   |   | <p><u><a href="#">du statut de l'auteur"</a></u></p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Quelle est sa notoriété ?</b></li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'auteur est-il connu ou reconnu dans son domaine ?</li> <li>- S'il n'est pas connu, l'auteur est-il cité par d'autres ?</li> <li>- si oui, par qui ? (auteurs reconnus ? non reconnus ? )</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- recherche sur le champ " <i>anchor</i> " ou " <i>link</i> "</li> <li>- recherche hors Internet</li> <li><u><a href="#">TP sur " Identification de la notoriété de l'auteur"</a></u></li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Quel est son "réseau de référence" ?</b></li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- A quels auteurs fait-il référence ?</li> <li>- Qui (ou quoi) le document cite-t-il ?</li> <li>- Quelle est la bibliographie ?</li> <li>- De quelles théories, approches, idées, modèles... l'auteur se réclame-t-il ?</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- les liens extérieurs du document</li> <li>- les auteurs cités dans le texte</li> <li>- la bibliographie, les sources citées</li> <li>- le texte lui-même</li> </ul>                            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Quel est le "point de vue" de l'auteur ? (ou plutôt "d'où" parle-t-il ?)</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'auteur s'exprime-t-il sur son site personnel ou bien sur celui d'une organisation ?</li> <li>- S'exprime-t-il en son nom propre ou au nom de l'organisation qui l'héberge ?</li> <li>- Quels sont les liens entre l'auteur et le site hébergeur ?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'URL ou le hostname : présence, dans l'URL des sites personnels, de ~nom</li> <li>- la page d'accueil du site : présentation de l'auteur</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Quelles semblent être ses motivations?</b></li> </ul> <p>A noter :<br/>Plusieurs</p>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- expression personnelle ?</li> <li>- souci d'informer ?</li> <li>- volonté de partage (de travaux, de recherches, d'informations, d'une passion...) ?</li> <li>- auto-promotion ?</li> <li>- vente ?</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- la page d'accueil du site : présentation de l'auteur, du document</li> <li>- le site ou le texte lui-même</li> </ul>   |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>difficultés pour identifier clairement les objectifs de l'auteur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- caractère subjectif de l'appréciation</li> <li>- plusieurs motivations entremêlées</li> <li>...</li> </ul> <p>Questionnement plus important que la réponse...</p> | <p>- <b>propagande, prosélytisme politique, religieux, social... ?</b></p> <p>- <b>autre... ?</b></p> |  |
|--|---|--|



### Identification de la nature du document et de l'information

| Différents éléments d'identification  | Exemples de questions  | Eléments possibles de réponse   |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Quelle est "l'étendue" du document ?</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- un site entier ?</li> <li>- une partie d'un site ?</li> <li>- une page web ?</li> <li>- une unité documentaire autonome (par ex. un extrait de monographie, un article...)?</li> <li>- ...</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- le site ou le document lui-même</li> </ul>                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Quel est le type de "support"</b></li> </ul>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- un ouvrage ?</li> <li>- une publication en série ?</li> <li>- une thèse ?</li> <li>- une base de données ?</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- le site ou le document lui-même</li> <li>- TP du DéTECTIVE de</li> </ul> |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>"<br/>documen<br/>taire ?</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- un site web ?</li> <li>- une liste de diffusion ?</li> <li>- un forum ?</li> <li>- un message électronique ?</li> <li>- ...</li> </ul>   | <p><b>l'Internet</b> : <a href="#">Déterminez le type de la ressource internet</a></p>                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles sont les dates du document ?</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- quelle est la date de création du document ?</li> <li>- ses dates de mise à jour ?</li> </ul> <p> <b>Élément d'évaluation :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>indication claire des dates de création et de mise à jour</i></li> <li>- <i>fréquence des mises à jour, selon la nature des informations diffusées</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- la page d'accueil</li> <li>- le document lui-même : souvent à la fin</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle est la nature du document ?</li> </ul>     | <p>S'agit-il d'un document :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- scientifique ?</li> <li>- de vulgarisation ?</li> <li>- d'expression ?</li> <li>- artistique ?</li> <li>- ...</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- le document lui-même</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel est le domaine de l'information ?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel est le domaine de connaissance, ou la discipline ?</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- le document lui-même</li> </ul>   |



Date de dernière mise à jour : Avril 2003

© URFIST Bretagne-Pays de Loire, Alexandre Serres, Avril 2002

---

## **I- Activités pédagogiques réalisés par les étudiants.**

<http://alnnacere.skyrock.com/2.html>

### Histoire des sciences du langage

Histoire des sciences du langage

'histoire des sciences du langage remonte à la nuit des temps, puisque l'Humain a toujours échangé avec son semblable.

Les sciences du langage font, avec les mathématiques et l'astronomie, partie de ce que l'on peut appeler les disciplines cardinales pour l'humanité. Ce sont en effet les domaines du savoir pour lesquels nous possédons les traces les plus anciennes, rendues possibles par l'invention de l'écriture, d'une activité réfléchie de description et de théorisation.

Dans le cas des sciences du langage, on peut considérer que, déjà au II<sup>e</sup> millénaire avant J.-C., les listes unilingues en sumérien, les listes « grammaticales » utilisées par les Akkadiens et les listes bilingues akkadien-sumérien sont le premier stade d'une activité lexicographique, monolingue puis bilingue.

Licence Science du langage L3

La licence Sciences du langage se déroule sur 3 années (L1, L2, L3). Seule l'année L3 est ouverte en enseignement à distance.

Organisation des études

- La licence Sciences du langage
- La licence Sciences du langage option FLE (Français Langue &Eacute;trangère)

Exigence de la formation

- Demande une bonne connaissance de la langue française (grammaire, syntaxe).
- Acquisition d'une vision d'ensemble du champ des sciences du langage. Connaissances théoriques relatives à la structure et à l'histoire des langues et au fonctionnement du langage.
- Techniques de recueil, de description et d'analyse des données linguistiques. Certains enseignements sont communs aux licences Médiation culturelle et communication et Lettres modernes.

Finalité professionnelle de la formation

La perspective professionnelle principale est l'enseignement dans les universités. L'enseignement dispensé peut constituer une base appréciable pour préparer le concours d'entrée à l'IUFM, certains concours administratifs ou plus spécialisés (orthophonie par exemple).

La licence Sciences du langage avec ses différentes options : FLE (disponible en EAD), TAL et DOC ( non disponibles en EAD), correspond à des débouchés spécifiques.

[ [Ajouter un commentaire](#) ] [ Aucun commentaire ]

# Posté le mercredi 23 mai 2007 22:01

## METHODOLOGIES INNOVANTES et ALTERNATIVES EN DIDACTIQUE DES LANGUES

### METHODOLOGIES INNOVANTES et ALTERNATIVES EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Ces méthodes sont susceptibles d'apporter une dimension humaine là où, dans la relation enseignant/enseigné et dans la relation enseigné/apprentissage, on se concentre habituellement sur les contenus d'enseignement/apprentissage et la communication.

Il est difficile de définir le non conventionnel dans la mesure où le conventionnel lui-même n'est pas vraiment définissable.

Le non conventionnel s'appuie sur des préconceptions, des intuitions, des croyances, des hypothèses, des suppositions sur le langage, la communication, l'enseignement, l'apprentissage, et plus largement la société et la culture. Chacune des approches dites non conventionnelles se définit comme une alternative à ce qui est considéré comme légitime (normes et représentations) par les apprenants, les parents d'élèves, les enseignants, les éditeurs, les décideurs institutionnels (par exemple « on apprend en parlant » versus « droit au silence » ; « usage de la langue maternelle ou d'autres langues véhiculaires ou véhiculaires » versus « usage exclusif de la langue cible » ; « subordination de l'enseignement à l'apprentissage » versus « subordination de l'apprentissage à l'enseignement » ; « utilisation du corps » versus « utilisation du cerveau » ; « mise en œuvre de la dynamique du groupe d'apprenants » versus « individuation de l'apprentissage », etc.).

C'est donc la question de la légitimité, de la reconnaissance, et du rapport de force entre l'habituel et l'innovant qui permet de définir ce qu'on appelle « non conventionnel » : telle pratique sera par exemple reconnue à une époque, mais pas à une autre, ou encore dans une institution (apprendre une langue par le théâtre, par exemple, où elle devient conventionnelle), mais pas dans une autre institution ou sur un autre continent.

D'autre part, les approches non conformes apparaissent comme des alternatives lorsque les approches « conformes » ne fonctionnent pas bien.

La journée proposera une façon de procéder quelque peu non conventionnelle (qui à nos yeux est justifiée par le peu de place laissée d'ordinaire aux débats lors des colloques habituels) :

les contributeurs seront sélectionnés sur la base d'un texte de 15 000 signes (5 pages) à envoyer au CRAPEL pour le 15 juin au plus tard. Après sélection par le comité de lecture (29 juin) les textes retenus seront mis en ligne le 5 septembre, soit un mois et demi avant le 19 octobre, pour que tous les participants puissent en prendre connaissance avant la journée ;

pendant la rencontre, les contributeurs seront réunis par trois en fonction de la proximité ou de l'éloignement de leurs points de vue, de manière à générer une discussion intéressante. Ils animeront un débat d'une heure avec leurs partenaires et la salle. Les participants présents dans la salle auront eu accès aux textes initiaux et interviendront également pour alimenter les débats.

ce débat aura été en partie préparé à l'avance : chacun des contributeurs réagira aux deux autres textes de ses partenaires dans l'atelier (questions, proposition de commentaires, désaccord ou demande de justification, suggestions d'élargissement...), et enverra ses réactions au Crapel ([crapel@univ-nancy2.fr](mailto:crapel@univ-nancy2.fr)) pour transmission aux contributeurs concernés.

([www.atilf.fr/melanges-crapel](http://www.atilf.fr/melanges-crapel) ; <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel> )

[ [Ajouter un commentaire](#) ] [ Aucun commentaire ]

<http://cool-jam.blogspot.com/>



Voilà une autres de mes Oeuvres ! celle ci datte d'il y a un ans au moins , me souvient c'était l'été , y avait rien foutre il faisait chaud ! et tout ! tout pour faire un BON dessin !

une bonne dose d'ennui et surtout ...devinez Quoi?

Publié par Cool-jam à l'adresse [11:08 0 commentaires](#)

JEUDI 24 MAI 2007





En temps libre, j'écoute de la musique, mais un de mes passes temps ultime c'est le dessin, plus précisément LE MANGA ! Oui le manga est d'origine japonaise, mais beaucoup d'entre nous ignore que MANGA n'est pas dessin animé ...mais bande dessiné, car MANGA est composé de 2 idéogramme le 1er MAN = Désuet, et le second GA = image...mes artistes favoris sont : hyung tae kim, Range Murata, Tatsuyuki Tanaka, Chen Shu-Fen et Pin-FAn, ces nom vous disent peut être rien, mais faite donc des recherches, vous verrez, Kiff garantie !

En attendant voila un tit aperçu de mes capacités, je boss avec adobe photoshop, Mon but est d'atteindre leurs niveau...lol.mais c'est pas encore gagné

N'hésitez pas à commenter...

<http://batna2007.dzblog.com/>

## ***ESPAGNE***

### ***PANORAMA***

*Aucun pays n'inspire autant d'attachement pour diverses raisons .aucun autre ne suscite non plus chez ses fidèles pareil désir de paraître initié à ses secrets.*

*On peut aimer l'Espagne bien différemment. Ce qui nous frappe, lorsque nous y sommes, c'est généralement ce que nous espérons y trouver. Depuis Théophile Gautier ou Mérimée, des centaines d'artistes et écrivains nous ont fabriqué une Espagne conventionnelle, romanesque...*

### ***L'Espagne ...une Histoire***

Les Historiques de l'Antiquité ont donné beaucoup de noms à l'Espagne. Pour certains, c'était Ophiusa, pour d'autres Edetania, Sacania, Tartessos, Hesperia... Mais ce sont les Romains qui choisirent le nom d'Hispanie, mot vraisemblablement d'origine phoenique, dérivé du shephan et signifiant très probablement "côte ou île des lapins".

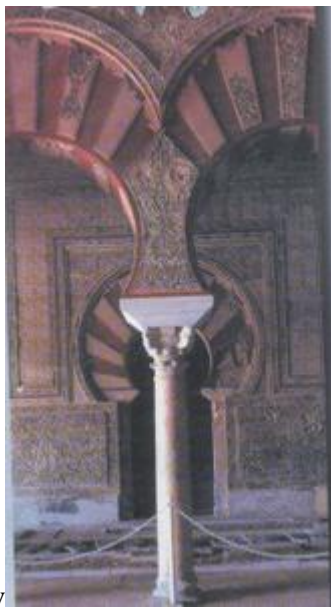
Un professeur pense que le nom d'Hispanie remonte à deux siècles avant J-C.

Le pays le plus exotique du vieux continent à aussi la réputation d'appartenir à une époque révolue et de conserver un style de vie qui ailleurs semble définitivement banni.

On y vient en pèlerinage.

Située au carrefour de deux mers et de deux continents, l'Espagne favorisa la rencontre des peuples d'Espagne d'Europe et d'Afrique. Habitée aux temps les plus lointains par les chasseurs paléolithiques, ainsi qu'en témoignent les fameuses, ainsi qu'en témoignent les fameuses peintures rupestres de Puente Viesgo et d'Altamira, elle fut durement secouée par les invasions successives.

Après la chute de l'Empire romain, l'Espagne devient durant trois siècles un royaume visigoth.



Elle fut envahie par les Arabes en 711 et la reconquête du territoire perdu remplit toute l'histoire de l'Espagne à l'époque médiévale.

L'Espagne est un découvreur, un créateur de principes. Du golfe du Mexique à la terre de feu, l'Espagne est toujours la mère de vingt nations.

Le XVI<sup>e</sup> et le XVII<sup>e</sup> siècles virent l'apothéose culturelle de cet immense empire.

Le génie d'écrivains comme Cervantès et Lope de Vega, de peintres comme le Greco, Velasquez, Goya et Ribera, d'architectes comme Herrera, a valu un immense héritage de chefs – d'œuvre.

Le XIX<sup>e</sup> siècle a commencé avec la guerre napoléonienne et se poursuit par une série de luttes intestines qui divisèrent les Espagnols.



Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'Espagne n'a cessé de progresser dans tous les domaines.

De nos jours, elle se présente comme un kaléidoscope, un merveilleux monde qui a su conserver l'essence du passé.

En comparaison avec beaucoup d'autres pays, l'Espagne n'occupe qu'une petite partie de l'atlas (505 000 km).

Cependant, sur la carte européenne, l'Espagne est le troisième plus grand pays après la CEI et la France.

Les figures de don Quichotte se profilant sur la plaine interminable de la Mancha peuvent faire croire que l'Espagne est une plaine imprégnée d'ascétisme sévère et nu sur laquelle le soleil tombe perpendiculairement.

L'Espagne est cependant le pays le plus montagneux d'Europe après le suisse.

Tout au long de ses côtes se succèdent des plages et des sites touristiques exceptionnels regroupés sous des noms mondialement connus tels que la Costa Brava , la Costa Del Sol, la Costa Dorade, la Costa Del Azahar, la Costa Blanca , la Costa de la Luz , la Costa Blear...

<http://asmasissa.blogspot.com/>



## Littérature

Le mot littérature (du latin littera, « lettre », puis litteratura, « écriture », « grammaire », « culture ») désigne principalement<sup>[1]</sup> : 1. L'ensemble des œuvres écrites ou orales fondées sur la langue et comportant une dimension esthétique (à la différence par exemple des œuvres scientifiques ou didactiques) : sens attesté en 1764 ; 2. Les activités de production et d'étude de telles œuvres : sens apparu dans la première partie du XIXe siècle ; 3. Ensemble de textes publiés relatifs à un sujet, qu'ils aient ou non une dimension esthétique (d'après l'allemand Literatur, 1758). C'est en ce sens que l'on peut parler par exemple de littérature scientifique.

L'expression littérature grise désigne les textes administratifs ou de recherche non publiés servant aux échanges entre professionnels d'une même discipline. Ces sens larges ne sont pas pertinents dans le cadre de la présente rubrique. Définitions La littérature se définit comme un aspect particulier de la communication verbale — orale ou écrite — qui met en jeu une exploitation de toutes les ressources de la langue pour multiplier les effets sur le destinataire, qu'il soit lecteur ou auditeur. La littérature — dont les frontières sont nécessairement floues et variables selon les appréciations personnelles — se caractérise donc, non par ses supports et ses genres, mais par sa fonction esthétique : la mise en forme du message l'emporte sur le contenu, dépassant ainsi la communication utilitaire limitée à la transmission d'informations même complexes. Aujourd'hui la littérature est associée à la civilisation des livres par lesquels nous parlent à distance les auteurs, mais elle concerne aussi les formes diverses de l'expression orale comme la poésie traditionnelle des peuples sans écriture — dont nos chansons sont les lointaines cousines — ou le théâtre, destiné à être reçu à travers la voix et le corps des comédiens. La littérature, dans son sens le plus courant, est donc un art à part entière. Mais il est parfois difficile de cerner les limites de cet art quand on aborde des écrits philosophiques, des pièces de théâtre ou des scénarios qui relèvent aussi des Arts du spectacle. D'une manière générale, la littérature regroupera ici les œuvres ayant soit un but esthétique soit une forme esthétique particulière. La dimension esthétique est donc la finalité de la littérature, critère qui la différencie des autres types d'écrits comme le journalisme ou la politique répondant à certaines contraintes spécifiques. À première vue, cette définition exclut donc les écrits purement philosophiques, politiques ou historiques. Mais il convient d'être particulièrement précautionneux dans la catégorisation des genres et types

d'écrits appartenant ou non à la littérature. Un texte peut ainsi posséder une certaine dimension littéraire sans que l'auteur ne l'ait voulu, ou alors sans que cela ne soit son but en tant que genre. Les critères de littéarité d'une œuvre ont également fait l'objet de nombreux débats entre académiciens, certains établissant une hiérarchie entre les genres, d'autres s'en tenant à la conformité d'une œuvre par rapport à son genre ou bien s'attachant au rôle supposé du texte littéraire. Enfin, pour certains, une grande œuvre littéraire est avant tout celle qui résiste à l'épreuve du temps, qualité qui garantirait sa portée universelle. En effet, riche de sa diversité formelle sans limite autant que de ses sujets sans cesse revivifiés qui disent l'humaine condition, la littérature est d'abord la rencontre entre celui qui, par ses mots, se dit lui-même et son monde, et celui qui reçoit et partage ce dévoilement. La littérature au fil des siècles

Littérature Par catégories Histoire littéraire Antiquité - Moyen Âge XVIe s. - XVIIe s. - XVIIIe s. - XIXe s. - XXe s. - XXIe s. Courants littéraires Genres & formes littéraires Conte Nouvelle - Roman - Poésie - Théâtre Auteurs Écrivains - Livres Portail littérature

La définition de la littérature en tant qu'ensemble d'œuvres à finalité esthétique est une conception assez moderne. En effet, auparavant, on avait plutôt tendance à attribuer le statut de littérature à des œuvres correspondant à des critères formels assez stricts. Dans sa Poétique, Aristote, un des fondateurs de la critique littéraire, se concentre principalement sur la tragédie et l'épopée en instaurant des règles formelles régissant ces discours. De plus, pour les Grecs, l'Histoire est un art à part entière, inspiré par la muse Clio. L'essai a également appartenu au domaine de la littérature. Son sujet n'était alors pas aussi important que dans les essais contemporains qui ne sont plus considérés comme œuvres littéraires. La philosophie quant à elle n'est pas moins ambiguë: la littéarité des Dialogues de Platon n'est pas remise en question aujourd'hui, ni celle des Pensées de l'empereur romain Marc Aurèle. Par ailleurs, la poésie a souvent été considérée comme la forme littéraire la plus pure, dans laquelle l'esthétique de la littérature est présentée dans sa plus stricte simplicité. Il apparaît donc que la littéarité d'une œuvre est sujette au changement et que les siècles ont vu la littérature s'étoffer et incorporer des formes de plus en plus diversifiées et populaires.

<http://fr.netlog.com/farahlmd/blog>

- **le pouvoir des mots et des pensées!**

Un orateur parle du pouvoir de la pensée positive et des mots.

Un participant lève la main et dit:

"Ce n'est pas parce que je vais dire bonheur, bonheur, bonheur! que je vais me sentir mieux, ni parce que je dis malheur, malheur, malheur! que je me sentirai moins bien: ce ne sont que des mots, Les mots sont en eux-mêmes sans pouvoir..."

L'orateur répond:

"Taisez-vous espèce d'idiot, vous êtes incapable de comprendre quoi que ce soit !"

Le participant est comme paralysé, il change de couleur et s'apprête à faire une répartie cinglante: "Vous, espèce de..."

L'orateur lève la main : "Je vous prie de m'excuser. Je ne voulais pas vous blesser. Je vous prie d'accepter mes excuses les plus humbles"

Le participant se calme.

L'assemblée murmure, il y a des mouvements dans la salle.

L'orateur reprend:

"Vous avez la réponse à la question que vous vous posiez:

- Quelques mots ont déclenché chez vous une grande colère.

- D'autres mots vous ont calmé.

Comprenez-vous mieux le pouvoir des mots ?"

Je vous tiens au courant de la suite.

Bien amicalement,



- o [Spotlight](#)
- o [Modifier](#)
- o 21 mai 2007
- o [1 commentaire](#)
- o [note: 6](#)

<http://mechaka.skyrock.com/2.html>

## Naissance de l'opéra

La naissance de l'opéra

À la fin du xvie siècle, les compositeurs italiens se lancent dans une série d'innovations qui vont modifier la structure de la musique. Ils écrivent des compositions plus simples, des airs et des textes plus accessibles. L'opéra acquiert ses lettres de noblesse au siècle suivant. C'est une période féconde au cours de laquelle la musique gagne en ornements, c'est-à-dire que les mélodies sont embellies et deviennent plus riches en

harmonies.

Les principaux représentants de cette période sont d'abord les Italiens Giovanni Pierluigi da Palestrina (vers 1525-1594) et Claudio Monteverdi (1567-1643), mais aussi l'Anglais William Byrd (1543-1623). Puis les grandes figures de la musique baroque sont le Français Jean-Baptiste Lully (1632-1687), l'Italien Antonio Vivaldi (1678-1741), l'Allemand Jean-Sébastien Bach (1685-1750) et l'Anglais d'origine allemande Georg Friedrich Haendel (1685-1759).

De nouvelles formes musicales

En réaction à la musique baroque trop « chargée », un mouvement épris de rigueur se dessine. Le style « classique » peut être considéré comme un âge d'or dans l'histoire de la musique. Il correspond à l'apparition de nouveaux genres : la symphonie, la sonate et le concerto.

Les principaux représentants de cette période sont les Autrichiens Franz Joseph Haydn (1732-1809) et Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), ainsi que l'Allemand Ludwig van Beethoven (1770-1827).

## LA MUSIQUE ROMANTIQUE

La musique s'ouvre aux autres arts

Le « romantisme » succède à la période dite « classique ». Il privilégie les émotions transmises par la musique (et non la forme) et puise ses sources dans la littérature et la peinture ; c'est ainsi que naît le lied, une mélodie pour piano et chant qui retranscrit les sentiments exprimés dans un poème. Les romantiques trouvent également leur inspiration dans les musiques folkloriques de leur pays de naissance.

Les principaux représentants de cette période sont l'Allemand Ludwig van Beethoven (1770-1827), qui fait le lien entre le courant « classique » et le courant « romantique », l'Autrichien Franz Schubert (1797-1828), le Polonais Frédéric Chopin (1810-1849) et le Hongrois Franz Liszt (1811-1886).

La musique s'ouvre au grand public

Le XIXe siècle est aussi le siècle par excellence de l'opéra. Le concert à entrées payantes, tel qu'on le connaît aujourd'hui, est popularisé à cette époque : la musique devient un loisir pour ceux qui y ont accès.

Les principaux représentants de l'opéra romantique sont l'Allemand Richard Wagner (1813-1883), l'Italien Giuseppe Verdi (1813-1901) et le Français Georges Bizet (1838-1875).

## LA MUSIQUE MODERNE ET LA MUSIQUE CONTEMPORAINE

Le temps des expérimentations

La fin du XIXe siècle et le début du XXe siècle est une période de bouleversements musicaux : recherches systématiques en histoire de la musique, emprunts à des systèmes musicaux étrangers et à de nouveaux genres (comme le jazz), tendance à l'expérimentation.

Les principaux représentants de cette période sont les Français Claude Debussy (1862-1918), Erik Satie (1866-1925) et Maurice Ravel (1875-1937), mais aussi l'Italien Giacomo Puccini (1858-1924), l'Espagnol Isaac Albéniz (1860-1909), l'Allemand Richard Strauss (1864-1949) et le Russe Sergueï Prokofiev (1891-1953).

L'éclatement des genres musicaux

Après la Seconde Guerre mondiale, la musique est de plus en plus considérée comme une véritable « matière sonore ». Elle est soumise à de multiples expérimentations, qui donnent naissance à de nombreux genres :

- la musique concrète combine de la musique et des bruits enregistrés dans la rue : ses principaux représentants sont les Français Pierre Schaeffer (1910-1995) et Pierre Henry (né en 1927) ;
- la musique électronique recourt aux premiers ordinateurs pour produire et modifier des sons : ses principaux représentants sont l'Italien Luciano Berio (1925-2003) et l'Allemand Karlheinz Stockhausen (né en 1928) ;
- la musique sérielle est fondée sur la notion de « séries », c'est-à-dire sur la répétition de certaines « figures » musicales : ses principaux représentants sont les Français Olivier Messiaen (1908-1992) et Pierre Boulez (né en 1925) ;
- la musique aléatoire intègre le hasard : par exemple, le choix est laissé au musicien de jouer les différentes parties de la composition dans l'ordre qu'il souhaite. L'Américain John Cage (1912-1992) est l'un des principaux représentants de ce courant.

Collection Microsoft ® Encarta ® 2005. © 1993-2004 Microsoft Corporation. Tous droits réservés.

[ [Ajouter un commentaire](#) ] [ Aucun commentaire ]

<http://sakura00741.skyrock.com/>

Mangas



Mangas

Je vous propose quelques mangas cool que j'adooore beaucoup  
HUNTER X HUNTER

Ça parle des aventures de Gon un garçon de 12ans (assis à droite de la photo) et de ses amis (Kurapica, Leorio et Killua)

Alors le premier c'est Kurapica le petit blondinet, il n'est pas seulement beau mais aussi sage pour son jeune âge, motivé par désir de vengeance envers la "brigade fantôme" appelée aussi "les araignées" qui ont sauvagement décimé son clan.

Le deuxième est Leorio le type avec les lunettes, c'est le premier personnage que Gon a rencontré au début de ses aventures, c'est un jeune homme, oui, car il est plus vieux que les 3 autres, qui veut devenir médecin en mémoire de son ami mort et qu'il n'avait pas pu sauver.

Le troisième se nomme Killua, c'est le meilleur ami de Gon et à peu près le même âge que lui c'est aussi le descendant et l'héritier de la célèbre famille Zoldèk, une famille très crainte, c'est une famille d'assassins professionnels qui veut à tout prix priver leur héritier d'avoir des liens affectifs avec d'autre personne en dehors des membres de la famille. Mais ça n'a pas empêché Gon de lier des amitiés avec lui. Quand au type avec un air menaçant à gauche c'est Hisoka, un maître magicien qui se sert des cartes pour se battre, il est un peu maniaque et un peu fou, il s'est inscrit en même temps que Gon et ses amis à l'examen des hunters et passe son temps à s'amuser en leur faisant la chasse, il est aussi un membre des "Araignées", mais lui n'était pas encore membre lors du massacre de la tribu de Kurapica ... à suivre.

[ [Ajouter un commentaire](#) ] [ [12 commentaires](#) ]

<http://hollow110.skyrock.com/2.html>

hommes-femmes : pas le même cerveau!

Les hommes ont plus de neurones, les femmes sont plus douées pour le langage... Non ce ne sont pas les élucubrations de misogynes mais le résultat d'études scientifiques ! Des chercheurs ont comparé les cerveaux et les aptitudes cognitives des deux sexes et les résultats sont surprenants...

Les hommes et les femmes ont-ils des performances intellectuelles équivalentes ? C'est la question que se sont posés de nombreux scientifiques depuis des années.

Ce n'est pas la taille qui compte !

Avant tout, les femmes ont-elles le cerveau plus petit que celui des hommes ? Curieusement, on ne connaît pas la réponse à cette question ! En effet, les résultats des différentes études sont souvent contradictoires car les conditions de mesure varient énormément. Certes, le fait que les femmes soient généralement plus petites laisse penser que le cerveau est forcément plus réduit. Mais de toute façon, le volume du cerveau n'a rien à voir avec les capacités intellectuelles ! C'est ce que souligne une étude américaine<sup>1</sup>, qui prouve que le nombre total de neurone est indépendant de la taille. Malgré tout, cette étude dénombre en moyenne 16 % de neurones en plus chez les hommes...

Le langage des sexes



En revanche, il semble démontré que le cerveau des hommes et des femmes ne fonctionne pas de la même façon ! Ainsi, un chercheur américain<sup>2</sup> a utilisé l'imagerie médicale pour observer le cerveau de 19 hommes et 19 femmes soumis à des tests de langage (orthographe, sémantique, prononciation...). Il a constaté que les hommes faisaient appel à la partie gauche de leur cerveau, alors que les femmes utilisaient les deux hémisphères. Mais le chercheur ne mettait pas en évidence de meilleures performances au test des uns ou des autres. Faut-il en conclure que les hommes ne savent faire fonctionner qu'un demi-cerveau ou à l'inverse que pour une même tâche, les femmes ont besoin de plus de matière grise ?

Meilleur sens de l'orientation ?

"Les hommes ont un meilleur sens de l'orientation que les femmes" ! Vous avez certainement déjà entendu cette affirmation ! Et vous vous dites que c'est n'importe quoi (si vous êtes une femme) ou au contraire que c'est bien vrai (si vous êtes un homme). La science s'est également posé la question... Et elle semble accréditer la thèse d'un meilleur sens de l'orientation chez l'homme. Celui-ci aurait en effet une meilleure perception de la 3D et serait ainsi plus à même de se diriger. Cela serait lié à une action des hormones mâles lors du développement du cerveau, qui favoriserait le développement de l'hémisphère droit. Or cette partie du cerveau est notamment responsable de l'orientation dans l'espace. Et ne dites pas qu'il y a un biais dû au sexe des chercheurs : plusieurs travaux émanent d'une femme, Doreen Kimura<sup>3, 4</sup>.

Louis Asana

[ [Ajouter un commentaire](#) ] [ Aucun commentaire ]

## II- Voici les liens de blogs réalisés par les étudiants

<http://carmin85.skyrock.com/>

<http://fifibelle.blog.fr/>

<http://cooolblog.blog.fr/>

<http://3amourihayati.blog.fr/>

<http://azizi-nassimag6.blog.fr/>

<http://salima405.skyrock.com/>

<http://flame1.skyrock.com/>

<http://kalmosa.skyrock.com/>

<http://rima.dzblog.com/>

<http://midou66.bloguez.com/>

<http://asma12361.skyrock.com/>

<http://benayachehassiba.blog.fr/>

<http://bnezzarblog.skyrock.com/>

<http://saber142.skyrock.com/>

<http://taousse400.skyrock.com/>  
<http://rimabnkhemis.jeeran.com/>  
<http://sansouna.dzblog.com/>  
<http://najet80.skyrock.com/>  
<http://faycel19.skyrock.com/>  
<http://geniline742.skyrock.com/>  
<http://fatima26381.skyrock.com/>  
<http://aminalmd05.skyrock.com/1.html>  
<http://minett770.skyrock.com/>  
<http://aminatice.skyrock.com/>  
<http://behtiche.skyrock.com/>  
<http://akila13.skyrock.com/>  
<http://saad86.blog.fr/>  
<http://alg-2007.blog.fr/>  
<http://www.marie-mareh.blog.fr/>  
<http://nouryakine.blog.fr/>  
<http://www.aissa3.blog.fr/>  
<http://zohralmd.blog.fr/>  
<http://hassouna-belle.blog.fr/>  
<http://gharibsm.skyrock.com/2.html>  
<http://jakoub2007.skyrock.com/2.html>  
<http://eco015.skyrock.com/>  
<http://lsp-lmd.blog.fr/>  
<http://www.aissa8.blog.fr/>  
<http://hanine.dzblog.com/>  
<http://princessara05.skyrock.com/>

<http://salama100.skyrock.com/>  
<http://fattima.skyrock.com/>  
<http://tolerro-oneday.skyrock.com/3.html>  
<http://www.manel1989.blog.fr/>  
<http://madi155.blog.com/>  
<http://fairouz7.skyrock.com/2.html>  
<http://minopicasso.skyrock.com/>  
<http://erena05.skyrock.com/3.html>  
<http://moussaoui88.blog.fr/>  
<http://nailinassima.unblog.fr/>  
<http://doctora232.skyrock.skyrock.com/>  
<http://fatima-belle.blog.fr/>  
<http://sorilee.skyrock.com/>  
<http://rahim00605.skyrock.com/>  
<http://zaki1977.skyrock.com/>  
<http://rymhiba.skyrock.com/2.html>  
<http://lmd-arabe.blog.fr/>  
<http://nadia20428.skyrock.com/>  
<http://hakim2019.skyrock.com/>  
<http://samira266.skyrock.com/>  
<http://rose616.skyrock.com/>  
<http://abderraouf1987.skyrock.com/>  
<http://rared.skyrock.com/index.html>  
<http://www.lamia2007.blog.fr/>  
<http://tadjinesara.skyrock.com/>  
<http://sabrina961.skyrock.com/>

<http://hadilou.faistonblog.com/>

<http://hadjer05.blog.fr/>

<http://mamina2007.skyrock.com/>

<http://www.zerdoumiyoucef.blog.fr/>

<http://fafeu.skyrock.com/2.html>

<http://lindalmd.blog.fr/>

## **TABLE DES MATIERES**

Remerciements

Dédicaces

Avant propos.....1

Introduction générale.....4

### **Partie I : Historique de la didactique du FLE**

#### **Chapitre1 : Linguistique et enseignement du FLE**

Introduction.....7

1. Conceptions de l'enseignement du français.....7

1.1 Le français est une langue vivante.....7

1.2 Certaines particularités de la langue française.....8

2 Linguistique appliquée et enseignement des langues vivantes.....8

|  |    |
|--|----|
| 2.1 La langue est comme un système.....                              | 8  |
| 2.2 Distinction entre système de langue et acte de parole.....       | 9  |
| 2.3 Une langue est un moyen de communication.....                    | 10 |
| 2.4 Différentes langues, différents systèmes.....                    | 11 |
| 3 Apport des psychologues à l'enseignement des langues vivantes..... | 12 |
| 3.1 Motivation et intentionnalité du langage.....                    | 12 |
| 3.2 Enseignement et public visé.....                                 | 13 |
| 4. Les Méthodes pour enseigner / apprendre les langues.....          | 13 |
| 4.1 Du traditionnel au communicatif.....                             | 13 |
| A. La méthode traditionnelle.....                                    | 13 |
| B. La méthode directe.....   | 15 |
| C. La méthode audio-orale.....                                       | 17 |
| D. La méthode audio-visuelle (SGAV).....                             | 18 |
| E. L'approche communicative.....                                     | 20 |
| 1. Quelle approche communicative ?.....                              | 20 |
| 2. L'approche communicative en classe de langue.....                 | 23 |
| 3. Analyse de manuels.....   | 28 |
| 3.1 Grille descriptive.....  | 28 |
| 3.2 Grille d'évaluation par rapport à l'approche communicative.....  | 29 |
| Conclusion.....  | 30 |

## **Chapitre 2 : Les pratiques dans la classe de FLE**

|   |    |
|---|----|
| Introduction.....   | 31 |
| A. La prononciation et la correction phonétique.....                              | 31 |
| 1. La réintégration d'une pratique phonétique dans les classes<br>de langues..... | 31 |
| 2. Les différents types d'activités phonétiques.....                              | 34 |
| B. l'enseignement du vocabulaire.....   | 39 |
| 1. Niveau débutant.....   | 39 |

|  |    |
|--|----|
| 2. Niveau moyen.....   | 41 |
| 3. Niveau supérieur.....   | 42 |
| C. L'enseignement de la grammaire.....   | 43 |
| 1. L'enseignement de la grammaire dans une approche<br>Communicative.....                        | 43 |
| 2. Quelques observations de l'enseignement de la grammaire en<br>Classe de langue étrangère..... | 45 |
| 3. Quelques propositions de pratiques de l'enseignement de la<br>Grammaire.....                  | 50 |
| D. Une approche de la civilisation.....  | 54 |
| 1. L'approche sociologique.....  | 54 |
| 2. L'approche anthropologique.....   | 55 |
| 3. l'approche sémiologique.....  | 57 |
| Conclusion.....  | 58 |

### **Chapitre 3 : Evaluation dans l'approche communicative et enseignement interactif**

|   |    |
|---|----|
| Introduction.....                                     | 59 |
| A.L'évaluation.....                                   | 59 |
| 1. Le test dans la pratique pédagogique.....          | 59 |
| 2. la préparation des tests.....                      | 65 |
| 3. Quelques types de tests de C.E. ....               | 73 |
| 4. Analyses de quelques ITEMS.....                    | 80 |
| B. Pour un enseignement communicatif des langues..... | 84 |
| I. Matériels pédagogiques.....                        | 84 |
| II. Le développement de l'interaction en classe.....  | 91 |
| 1.La valeur des activités interactives.....           | 91 |

|   |    |
|---|----|
| 2. L'organisation du travail en groupes.....      | 92 |
| 3. La tolérance de l'erreur et la correction..... | 96 |
| Conclusion.....                                   | 98 |

## **Partie II : Didactique et NTIC en FLE**

### **Chapitre 1 : Les TICE nouveau positionnement didactique**

|   |     |
|---|-----|
| Introduction.....                                   | 99  |
| 1. Un peu d'histoire.....                           | 103 |
| 2. Les enjeux pédagogiques.....                     | 107 |
| 3. Typologie des interactions.....                  | 111 |
| 4. Processus d'apprentissage et Multimédia.....     | 114 |
| 5. Quels médias pour quel type d'apprentissage..... | 117 |
| 6. Savoir-faire et Multimédia.....                  | 122 |
| 7. Savoir-être et Multimédia.....                   | 124 |
| 8. Les modèles d'apprentissage.....                 | 126 |
| 9. L'organisation des ressources.....               | 130 |
| 10. les situations pédagogiques.....                | 133 |
| Conclusion.....                                     | 134 |

### **Chapitre 2 : Intégration de l'outil multimédia**

|  |     |
|--|-----|
| Introduction.....  | 135 |
| 1. Variété des applications pédagogiques des NTIC.....           | 135 |
| 2. Les différents niveaux de l'intégration.....                  | 141 |
| 3. Intégration logicielle : individualiser les didacticiels..... | 143 |
| 4. Mode d'utilisation de l'informatique.....                     | 146 |
| 5. Objectifs pédagogiques et ressources informatiques.....       | 147 |
| 6. Méthodologie de l'intégration.....                            | 149 |
| 7. Choisir des didacticiels : l'évaluation de la qualité.....    | 152 |
| Conclusion.....  | 168 |

### **Chapitre 3 : Multimédia et apprentissage**

|   |     |
|---|-----|
| Introduction.....                                 | 169 |
| 1.L’efficacité des TIC.....                       | 169 |
| 2. Les avantages pour les enseignants.....        | 171 |
| 3. Les avantages pour l’apprenant.....            | 172 |
| 4. Craintes et contraintes.....                   | 173 |
| 5. Place des TIC : outil multimédia.....          | 174 |
| 5.1 Définitions.....                              | 174 |
| 5.2 Le multimédia : outil idéal ?.....            | 176 |
| 5.3 Formation et Autoformation.....               | 177 |
| 5.4 Qu’est ce qui va changer ?.....               | 182 |
| 6. Les composantes du multimédia pédagogique..... | 184 |
| 6.1 Volet linguistique.....                       | 186 |
| 6.2 Volet didactique.....                         | 192 |
| Conclusion.....                                   | 205 |

### **Chapitre 4 : Formation les enseignants :**

#### **Nouveaux outils, nouvelles problématiques ?**

|   |     |
|---|-----|
| Introduction.....   | 206 |
| A.Formation des enseignants.....  | 206 |
| 1. Quelques constats n’incitant pas à l’enthousiasme.....   | 206 |
| 2. Former au préalable ou en accompagnement.....  | 209 |
| 3. Formation et produits.....   | 211 |
| 4. Former aux usages.....   | 214 |
| 5. Environnements conceptuels.....  | 216 |
| 6. Formation au multimédia et formation de base.....  | 218 |
| B. La familiarisation des futurs enseignants aux technologies<br>de l’information et de la communication..... | 219 |



|   |     |
|---|-----|
| 1. Les exigences de la professionnalisation.....              | 220 |
| 2. les compétences à développer.....                          | 223 |
| 3. un exemple d'initiation aux TIC en formation initiale..... | 230 |
| Conclusion.....   | 235 |

### **Partie III : Internet en classe de FLE : Cadre expérimental**

#### **Chapitre 1 : Internet en classe de FLE : on commence par où ?**

|  |     |
|--|-----|
| Avant propos.....  | 236 |
| Introduction.....  | 237 |
| I. Internet et pédagogie : définitions de principes pour une utilisation pédagogique d'Internet..... | 239 |
| 1. Internet pour tous.....   | 239 |
| 2. De la nature de l'apprentissage.....  | 239 |
| 3. De la nature d'Internet.....  | 242 |
| II. Illustrations pratiques et en ligne de ces principes Pédagogiques.....                           | 244 |
| 1. Outils et idées pour l'autoformation de l'enseignant.....   | 244 |
| 2. Outils et activités pour la classe.....   | 246 |
| 3. trouver des documents pour la classe.....   | 247 |
| III. Les avantages de l'utilisation du multimédia dans L'enseignement.....                           | 250 |
| 1. Internet.....   | 250 |
| 2. Un cours Internet est porteur d'une pédagogie centrée sur l'apprenant.....                        | 250 |
| 3. Nouveaux outils d'aide à l'apprentissage.....   | 251 |
| 4. Nouveau rôle de l'enseignant.....   | 251 |
| IV. Conseils méthodologiques pour l'utilisation d'un   |     |

|  |     |
|--|-----|
| logiciel de présentation d'un cours magistral.....   | 251 |
| 1. Qu'est-ce qu'un logiciel de présentation.....   | 252 |
| 2. Quels avantages pour l'enseignement ?.....  | 253 |
| 3. Conseils de conception.....   | 255 |
| 4. Pour une utilisation optimale.....  | 258 |
| V. Quel intérêt pour l'enseignant de préparer ses cours<br>avec Internet en plus des moyens traditionnels ?..... | 260 |
| 1. Recherche d'information : Actualisation des données.....  | 260 |
| 2. Recherche d'information : Mutualisation des données.....  | 260 |
| 3. Recherche d'information : Logique de l'Hypertexte.....  | 261 |
| 4. Traitement des données : Mise en page.....  | 262 |
| 5. Traitement des données : Archivage, mise à jour et<br>Réinvestissement.....                                   | 262 |
| 6. Traitement des données : Illustration des cours.....  | 262 |
| 7. Parcours pour trouver des ressources.....   | 263 |
| Conclusion.....  | 267 |
| <b>Chapitre 2 : Internet en classe de FLE, description et analyse<br/>des activités pédagogiques</b>             |     |
| Introduction.....  | 268 |
| 1. Déroulement de l'expérience.....  | 269 |
| 2. Activités.....  | 270 |
| 2.1 Communication avec le courrier électronique.....   | 270 |
| Commentaire.....   | 277 |
| 2.2 Travail sur les commandes et les fenêtres.....   | 280 |
| Commentaire.....   | 291 |
| 2.3 Se lancer dans une recherche sur Internet.....   | 292 |

|   |     |
|---|-----|
| 2.4 Evaluation des ressources.....  | 295 |
| 2.5 Traitement et archivage des ressources.....                           | 297 |
| 2.6 Gestion attentive des signets ou favoris de notre navigateur<br>..... | 301 |
| 2.7 Forum « Souk-System : département de français ».....                  | 301 |
| Commentaire.....  | 312 |
| Conclusion.....   | 314 |

**Chapitre 3 : internet en classe de FLE : Weblogs, description et analyse**

|   |     |
|---|-----|
| Introduction.....                       | 315 |
| 1. Définition et fonctionnement.....    | 316 |
| 2. Blogs et enseignement.....           | 316 |
| 3. Types de blog.....                   | 317 |
| 3.1 Le blog comme site pédagogique..... | 318 |
| 3.2 Les blogs audio et vidéo.....       | 321 |
| 3.3 Le blog de l'enseignant.....        | 322 |
| 3.4 Les blogs des apprenants.....       | 325 |
| 3.5 Le blog de la classe.....           | 342 |
| 4. Commentaire.....                     | 345 |
| Conclusion.....                         | 349 |
| Conclusion générale.....                | 350 |
| Ressources bibliographiques.....        | 352 |
| Annexe.....                             | 363 |
| Annexe I : Glossaire                    |     |
| Annexe II : Sitographie                 |     |

Annexe III : Activités des étudiants

Annexe IV : Table des matières.