



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

UNIVERSITE ABBAS LAGHROUR – KHENCHELA

FACULTE DES LETTRES ET LANGUES

DEPARTEMENT DE LETTRES ET LANGUE FRANÇAISE

FILIERE : FRANCAIS

SPECIALITE : LANGUE APPLIQUEE

**L'APPORT DES TIC DANS L'AMELIORATION  
DE LA COMPETENCE LINGUISTIQUE CHEZ LES  
LYCEENS CAS DE LA PREMIERE ANNEE SECONDAIRE**

MEMOIRE PRESENTE AU DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANÇAIS/  
ANGLAIS\*, POUR L'OBTENTION D'UN DIPLOME DE LICENCE/ MASTER 2

Présenté Par:

DIRIGE PAR

\* FALEK FATIMA ZOHRA

\* MLLE BOUZIDI SORAYA

**Président de jury :** Mr. BOUDJLLEL HASSEN, Maitre Assistant « A »

**Examinatrice :** Mlle. BOUSSAD AMEL, Maitre Assistant « A »

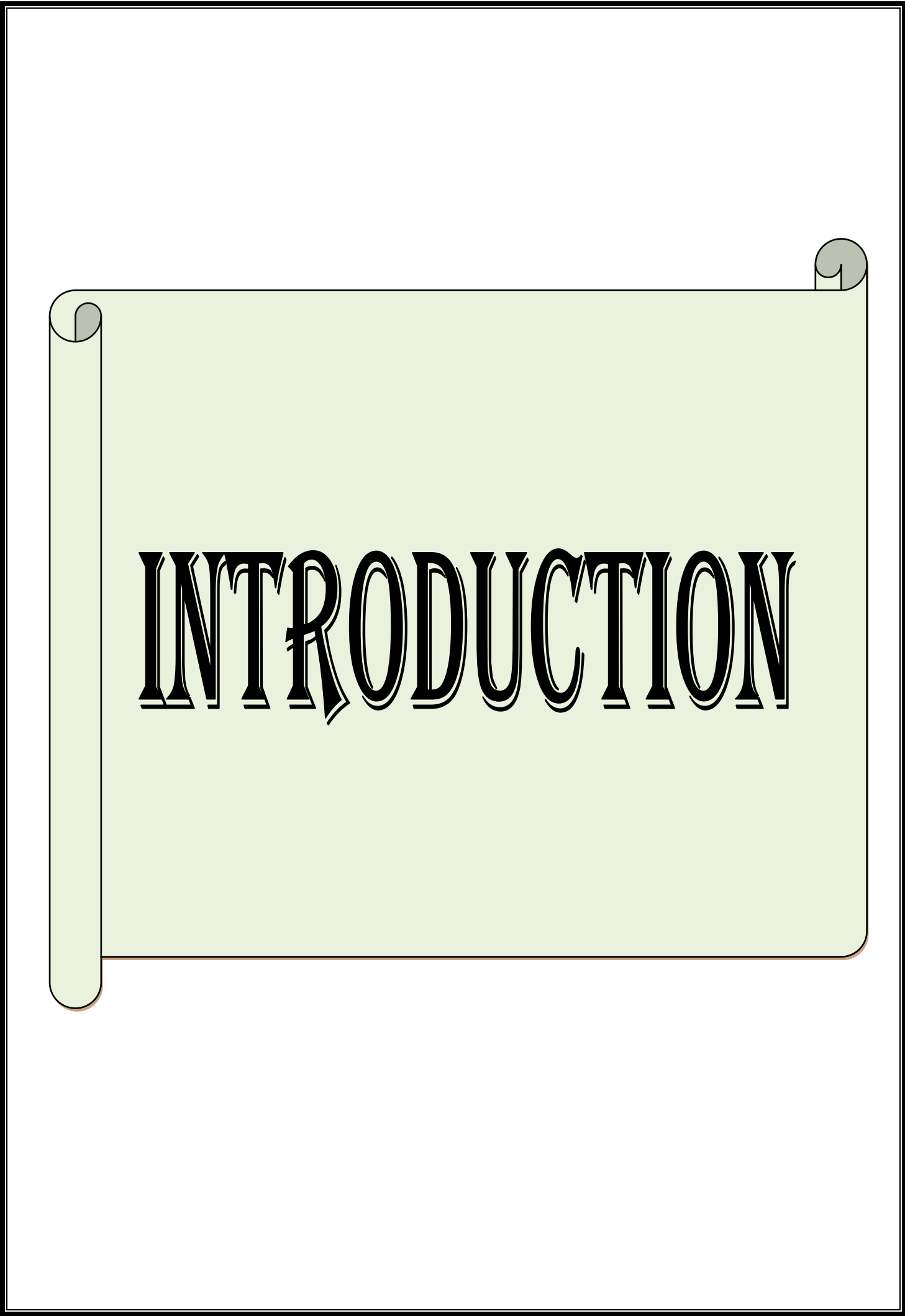
**Rapporteur :** Mlle. BOUZIDI SORAYA Maitre Assistant « A »

**Année Universitaire  
2013/2014**

# Table des matières

<b>Introduction</b>	.....	
<b>Chapitre I : Tic et enseignement/Apprentissage des langues étrangères.</b>	.....	05
1. Quelques définitions	.....	05
2. Evolutions technologiques et multimédia	.....	07
2.1 La méthode traditionnelle	.....	07
2.2 La méthode directe	.....	08
2.3 La méthode audio-orale	.....	10
2.4 La méthode audio-visuelle	.....	11
2.5 L'approche communicative	.....	11
2.5.1 Les bases théoriques	.....	12
2.5.3 La notion de compétence de communication	.....	13
2.5.2 Quelques concepts clés de l'approche communicative.	.....	16
2.5.4 La centration sur l'apprenant.	.....	16
<b>Chapitre II : La relation enseignant/TIC/Apprenant dans l'enseignement/Apprentissage du FLE.</b>	.....	21
1. Les avantages de l'utilisation des Tic dans l'enseignement/Apprentissage du FLE.		21
1.1 Pour les enseignants.	.....	21
1.2 Pour les apprenants.	.....	23
1.3 Pour une recherche efficace de l'information	.....	25
2. La motivation.	.....	26
3. L'individualisation.	.....	27
4. L'autonomie de l'apprenant	.....	28
5. L'interactivité	.....	30
6. Quelques limites relevées.	.....	32
6.1 Au niveau institutionnel	.....	32
6.1.1 Concernant la question technique.	.....	32
6.1.2 Concernant la question psychologique.	.....	33
6.2 Au niveau pédagogique.	.....	34
6.3 Une régression pédagogique.	.....	35
7. Le nouveau rôle de l'enseignant	.....	37
<b>Chapitre III : L'utilisation des Tic dans l'enseignement apprentissage du FLE</b>	.....	44
1. Présentation du lycée.	.....	44
1.1 Situation géographique du lycée.	.....	44
1.2 Infrastructures.	.....	44
1.3 Ressources humaines.	.....	44
2. Usage des TIC dans le lycée	.....	44
2.1 Au niveau de l'administration	.....	44
2.2 Au niveau des enseignements	.....	45

2.2.1 Les Tic comme discipline	.....	45
2.2.2 Les Tic dans l'enseignement dans la classe de français.	.....	45
3. Scénario pédagogique proposé	.....	46
3.1 Public visées.	.....	46
3.2 Méthode	.....	46
3.3 La réalisation du scénario	.....	46
4. Description du support utilisé.	.....	48
5. Le déroulement de l'activité.	.....	48
5.1 Activité de l'orale.	.....	48
5.2 Remarques	.....	49
5.3 Activité de l'écrit	.....	50
6. Difficultés rencontrés	.....	52
6.1 Sur le plan pédagogique	.....	52
6.2 Sur le plan technique	.....	52
6.3 Remarques et recommandations.	.....	52
7. Suggestions pour une intégration satisfaisante en milieu scolaire.	.....	53
7.1 Organisation des activités	.....	53
7.1.1 Dans une situation présentielle	.....	53
7.1.2 Dans une situation non présentielle	.....	54
7.2 Formation des enseignants à l'utilisation des TIC	.....	54
Conclusion partielle		
Conclusion		
Résumé		
Références bibliographiques		
Annexes		



# INTRODUCTION

## Introduction

---

Le développement technologique touche, aujourd'hui à tous les secteurs de la vie de l'homme. L'émergence de nouveaux outils tels que l'ordinateur et l'Internet dans notre quotidien a généré de nouveaux usages. Or l'enseignement n'échappe pas à la tendance. Les acteurs de la formation et de l'enseignement ont compris qu'ils devaient s'adapter à ce nouvel environnement clivé entre le matériel et le numérique, mais aussi s'ajuster à un nouveau type d'apprenant. Un apprenant moderne qui étudie, travaille, communique, achète et s'informe via les nouvelles technologies.

Cependant, les enseignants rencontrent parfois des difficultés pour atteindre leurs objectifs pédagogiques. En effet, notre problématique se constitue d'une série de questions se présentant comme suit :

- Quelle place et quel rôle jouent les TIC dans l'évolution méthodologique dans l'enseignement du FLE?
- quelle(s) application(s) des TIC dans l'enseignement de l'activité de l'oral et de l'écrit en classe de première année secondaire?

C'est autour de ces questions que s'articule notre travail de recherche ; nous essayerons, par ailleurs, de répondre à ses questions en posant les hypothèses suivantes ;

L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement de FLE (français langue étrangère) en Algérie semble présenter une solution à cette problématique.

La variation des documents via les TIC en classe serait l'objet d'une amélioration de la, de l'intérêt des apprenants en classe.

Ce sont là les principales hypothèses qui, a priori, semblent éclaircir la problématique annoncée.

Par ailleurs, ce n'est qu'après expérimentation, analyse et interprétation des données qu'elles pourront être confirmées ou infirmées, selon leur adéquation ou non aux réalités.

Notre choix du thème repose sur une motivation orientée par la présence d'une génération qui confronte les nouvelles technologies et des apprenants qui naissent aujourd'hui « la souris à la main ». Face à ce nouveau public émergent, il devient primordial de s'adapter, d'apporter un renouveau à la didactique via les TICE, et tout particulièrement lorsqu'il s'agit de langues vivantes. Il devient donc primordial de s'adapter, d'intégrer les technologies à l'enseignement du français. Précisons qu'il ne s'agit pas de remplacer l'enseignant par l'ordinateur mais de considérer l'outil informatique comme un auxiliaire d'enseignement.

## **Introduction**

---

Notre mémoire s'organise en trois chapitres.

Dans le premier chapitre, nous présenterons l'évolution des TIC à travers les différentes méthodologies d'enseignement du FLE.

Ensuite, pour une recherche ciblée à notre sujet, le chapitre suivant visera à analyser la relation entre l'enseignant, les TIC et l'apprenant dans l'enseignement / apprentissage du FLE. De là, d'une part nous serons mieux formés pour proposer un scénario pédagogique dans le dernier chapitre, afin de présenter nos suggestions personnelles pour une intégration satisfaisante des TIC dans l'enseignement du FLE en milieu institutionnel.

Nous suggérerons, d'autre part, des solutions aidant à dépasser des difficultés d'usage qu'ont rencontrées les enseignants de FLE. Enfin, nous essaierons de proposer une application efficace des TIC.

# CHAPITRE I

TIC Et Enseignement/Apprentissage  
Des Langues Etrangères

## 1. Quelques définitions :

**TIC:** Les T.I.C (technologies de l'information et de la communication) désignent l'ensemble des technologies numériques (ordinateurs, réseaux<sup>1</sup> électroniques, multimédia...) englobant aussi bien la visioconférence<sup>2</sup>, la télévision par satellite, la vidéo, les logiciels<sup>3</sup>, les cédéroms et Internet.

**Multimédia:** Ce terme, vulgarisé au cours des années 1980, peut être défini, au sens large, en tant qu'univers combinant les technologies de l'écrit, de l'image et du son. Le « multi »-« média » est caractérisé par l'utilisation de plusieurs moyens de communication de manière simultanée ou encore par l'intégration de plusieurs vecteurs de représentation de l'information tels que textes, sons, images fixes ou animées. En termes techniques –lorsque l'on parle, par exemple, d'un ordinateur « multimédia »-, ce qualificatif désigne l'ensemble des matériels et des techniques capables de gérer conjointement du son, de l'image et de la vidéo.

**Cédérom:** CDROM, Compact Disc Read Only Memory. Ce disque compact stocke l'information numérique ; ainsi nommé car il ne permet pas les modifications ; il est gravé une fois pour toutes. C'est un support idéal pour la distribution de logiciels ou de documentations volumineuses. Aujourd'hui, les cédéroms sont réinscriptibles.

**Internet (Interconnected Networks):** ce terme désigne le réseau mondial associant des ressources de télécommunication et des ordinateurs serveurs et clients, destiné à l'échange de messages électroniques, d'informations multimédias et de fichiers. Il utilise un protocole commun qui permet l'acheminement de proche en proche de messages découpés en paquets indépendants. L'acheminement est fondé sur le protocole IP (Internet Protocol), spécifié par l'Internet Society (ISOC). L'accès au réseau est ouvert à tout utilisateur ayant obtenu une adresse auprès d'un organisme, d'une entreprise. Il a des équivalents étrangers comme International network, Internet, Net.

**URL :** pour Unified Resource Location, ou Universal Resource Locator ou Uniform Ressource Locator ; il s'agit de l'adresse d'une information sur le web.

**Hypertexte:** Les supports multimédias mentionnés précédemment (cédéroms et Internet) ont en commun le principe fondateur de l'hypertexte. Ce dernier présente l'information selon une modalité de lecture non linéaire, dans la mesure où des unités de sens sont liées entre elles par la présence de liens (qu'on appelle hyperliens) qui permettent, au moyen d'un simple clic de souris, de mettre en relation des données complémentaires, quel que soit leur emplacement dans le cédérom ou sur Internet. Le terme d'« hypertexte » est encore souvent utilisé en lieu et place de celui d'« hypermédia »: dans les environnements multimédias, les données peuvent se présenter sous forme de texte (hypertexte), mais aussi d'image et de son (hypermédia), le mécanisme des liens entre les données demeurant à l'identique.

L'hypertexte et l'hypermédia sont donc des procédés informatiques qui permettent de relier des mots, des paragraphes, des images, des sons à d'autres mots, paragraphes, images et sons, l'hyper document étant le protocole contenant à la fois de l'hypertexte et de l'hypermédia, tout en conservant une proportion à l'intérieur de ces ensembles d'informations. En cliquant avec la souris sur le mot ou l'image qui l'intéresse, il est immédiatement orienté vers la partie du document qui s'y réfère. Il élabore son cheminement personnel de lecture et de découverte en fonction de ses besoins. On ne peut visualiser la globalité de l'hyper document, c'est l'action de l'utilisateur qui le rend interactif, dans la mesure où les choix de ce dernier sont prépondérants dans le cheminement: aussi la consultation d'un hyper document peut s'effectuer d'une multitude de façons possibles.

Ce principe commun de l'hypertexte, partagé par le cédérom et Internet, fonctionne à l'identique dans les deux types de supports. La différence réside en ce que le cédérom, disque compact sur lequel sont stockées des données pouvant être lu par un ordinateur, représente un univers « fermé », alors qu'Internet est un espace « ouvert », puisqu'il est constitué d'un ensemble de réseaux interconnectés. De ce fait, on privilégiera l'utilisation du cédérom dans deux cas de figures: d'une part, lorsque l'on souhaite utiliser une banque de données

considérée comme fiable (on connaît les auteurs et l'éditeur) et, d'autre part, lorsqu'on a une connexion Internet à faible débit (avec le cédérom, on évite les problèmes liés au téléchargement de l'information).

**Moteur de recherche :** en anglais, search engine : il s'agit d'une application informatique permettant d'accéder à des informations dans une banque de données (sur CDROM, DVD ou en ligne), à des ressources en ligne (pages, sites, etc.) à partir de mots clés. Un exemple de moteur disponible sur Internet <http://www.google.fr/>

## **2. Evolutions technologiquement et multimédia :**

Pour cerner les caractéristiques du TIC et comprendre la place et les rôles qu'il peut occuper dans des contextes d'apprentissage des langues, il convient de le situer par rapport aux technologies qui l'ont précédé et qui continuent pour certaines à l'environner. Sous les effets de phénomènes de mode largement encouragés par les milieux économiques concernés, on a trop souvent tendance à laisser une technologie effacer les précédentes, parée qu'elle est de tous les prétendus avantages de la nouveauté. C'est oublier qu'elle s'inscrit dans une filiation, une généalogie qu'il faut examiner pour en saisir les enjeux.

### **2.1. La méthodologie traditionnelle, dite de grammaire-traduction :**

La méthodologie traditionnelle, dite de grammaire-traduction – la plus ancienne dans l'histoire des méthodologies du FLE –, est un héritage de l'enseignement des langues mortes (latin et grec ancien) et renvoie aux cours de thème-version dispensés dans les universités. Elle confère une absolue priorité à la grammaire, le lexique occupant une place secondaire. Il est abordé soit en relation avec l'aspect grammatical traité, soit de façon tout à fait aléatoire. La langue source conserve une place prépondérante dans l'enseignement.

L'entraînement est réalisé au moyen d'exercices de traduction, dont le double objectif est de faire intégrer les règles de grammaire et de faire assimiler des formes linguistiques.

L'expression orale est limitée à l'oralisation de textes écrits. À ceci s'ajoute la dimension du contrôle des connaissances qui n'est autre qu'un moyen de vérifier la mémorisation: conjugaisons, listes de vocabulaire, traduction de phrases isolées. Un des axes fondateurs de cette méthodologie est «l'apprentissage par cœur » où la restitution des acquis prend une forme récitative. L'enseignant est au centre du processus, dans la mesure où il choisit les matériaux d'enseignement, contrôle l'acquisition du savoir et corrige de façon systématique les erreurs commises.

Il constitue un « modèle de savoir » que les apprenants s'efforcent d'imiter, la langue étant « l'objet à connaître ». En effet, l'objectif principal de cette méthodologie reste la lecture et la compréhension de textes littéraires.

## **2.2. La méthodologie directe :**

Dans la méthodologie grammaire-traduction, la dimension communicationnelle de la langue était laissée de côté et son apprentissage n'avait pas d'objectif pratique. Une conception radicalement différente de l'enseignement-apprentissage des langues s'est donc développée. Il s'agit de la méthodologie directe qui s'inspire de l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Cette méthodologie prône l'enseignement des vocables étrangers sans recourir à la traduction en langue maternelle. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images. L'apprenant doit donc s'entraîner à « penser » en langue étrangère et la pratiquer oralement sans recourir systématiquement à l'écrit. La phonétique est à l'honneur (il est important de bien prononcer) et la grammaire s'étudie de façon implicite, en ce sens qu'elle vient alimenter la priorité donnée à la conversation.

La rupture, le changement de cap brutal entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe explique en grande partie que de nombreux enseignants de FLE dans le monde se soient situés en porte-à-faux par rapport à cette (r)évolution. Le recours systématique à la langue d'apprentissage est souvent

vécu comme insurmontable et il n'est pas rare d'assister à des cours se réclamant de la méthode directe. Dès 1902, les écoles de la langue Berlitz utilisaient des matériaux relevant de cette méthodologie. En FLE, le manuel le plus connu s'en réclamant est *Le Mauger bleu* (1953). Les principes que l'on y propose ne sont pas sous-tendus par une théorie linguistique: c'est le « bain de langue » qui est privilégié, sous forme de questions-réponses entre enseignants et apprenants. Ce courant est toujours d'actualité ci et là dans le monde, dans la mesure où les enseignants rompus à l'utilisation du *Mauger bleu* ont continué à appliquer cette même méthodologie avec d'autres supports qui n'en relèvent pas forcément.

Certains produits multimédias se sont inspirés en grande partie de cette approche (absence de traduction, exposition à la langue orale, travail sur la phonétique, production orale de l'utilisateur). Ainsi, les deux cédéroms *Écoutez bien*<sup>4</sup> ont pour objectif de faire travailler tant la compréhension orale que l'expression orale de l'apprenant par des séries de questions variées. L'utilisateur, après avoir sélectionné le thème qui l'intéresse, est invité à répondre à une série de questions de type QCM<sup>5</sup>. Il peut s'agir d'associer l'image ou la phrase qui correspond à la conversation, à la description ou au dialogue entendu ou de choisir le juste prix d'un objet, de donner la bonne heure. L'enregistrement des productions orales est possible. À ce sujet, il est intéressant de remarquer qu'il n'est pas seulement question de répéter le message oral entendu mais qu'il s'agit bien de construire un message oral correspondant à la question posée.

*Apprenez le français, Talk now*<sup>6</sup> constitue un autre exemple, qui s'intéresse davantage à l'association mot-objet en tant que technique de mémorisation. Destiné essentiellement aux débutants pour travailler le lexique, *Talk Now – French* entraîne les apprenants à faire des associations entre la forme sonore et écrite d'un mot et d'une image à travers diverses activités ludiques. L'exploitation de la multicanalité y laisse encore grandement à désirer.

### 2.3. La méthodologie audio-orale (M.A.O) :

Dans un autre contexte qui privilégie une maîtrise rapide de la langue orale, la M.A.O. apparaît au cours de la Seconde Guerre mondiale et émane des besoins de l'armée américaine de former rapidement ses recrues à d'autres langues que l'anglais. Elle a suscité, dans les années 1950, l'intérêt de linguistes qui ont travaillé à des formules plus abouties. La M.A.O. se réclame d'un panachage de béhaviorisme et de structuralisme linguistique. L'enseignement de la grammaire se caractérise par l'apparition des exercices structuraux. La M.A.O. intègre en effet des éléments de psychologie béhavioriste. Le langage, selon cette théorie, est considéré comme une des variétés de comportements humains et son schéma de fonctionnement repose sur le réflexe conditionné: stimulus-réponse-renforcement. Les réponses déclenchées par les stimuli deviennent des réflexes, voire des acquis définitifs. C'est l'avènement du laboratoire de langues dont l'objectif est de faire répéter les structures linguistiques de façon systématique et intensive de sorte qu'elles s'en trouvent mémorisées et automatisées.

La M.A.O. pose aux enseignants et aux méthodologues le problème de l'appropriation des acquis de classe par les apprenants en vue d'un réemploi dans une situation de communication ultérieure, extérieure à la classe.

Par ailleurs, les exercices structuraux sont diversement appréciés par les apprenants qui les trouvent souvent démotivants. Le niveau de transfert est généralement peu satisfaisant.

Pour l'enseignement du FLE cette méthodologie connaît un impact limité dans la mesure où il n'existe pas de matériel publié s'en réclamant. En ce qui concerne les outils multimédias, la plupart des cédéroms offrant le principe de la reconnaissance vocale s'inspirent peu ou prou de cette approche, dans la mesure où ils proposent majoritairement des exercices structuraux. C'est typiquement le cas de la gamme de cédéroms Tell me more (Parle-moi encore). Cette série a pour but d'initier un public de débutants et de faux débutants à la langue française à partir d'exercices destinés à travailler la compréhension orale et

écrite et la production orale, notamment à partir d'exercices de prononciation (reconnaissance vocale).

#### **2.4. La méthodologie audiovisuelle (M.A.V) :**

À partir des années 1950, pour des raisons politiques, l'enseignement du français comme langue étrangère devient une préoccupation au plus haut niveau de l'État français. C'est dans ce contexte que le CREDIF publie en 1954 les résultats d'une étude lexicale en deux listes: un français fondamental de premier degré constitué de 1475 mots, puis un français fondamental de second degré comprenant 1609 mots. Le français fondamental témoigne du souci de proposer aux apprenants de FLE une acquisition progressive et rationnelle de la langue. Il s'étoffera par la suite pour aboutir à un niveau seuil.

La M.A.V. connaît son premier cours, publié par le CREDIF en 1960 (Voix et images de France). Elle suppose une utilisation simultanée de l'image fixe et du son. Ce cours sera suivi par *De vive voix* (1972). Dans la M.A.V, les quatre habiletés sont travaillées, même si perdure une prédominance de l'oral sur l'écrit.

Les sentiments et les émotions font partie intégrante du processus d'apprentissage. Cette approche est globalisante du point de vue des formes et s'attache à l'assimilation par le cerveau d'un ensemble que constitue la langue, ensemble expérimenté par la perception sensorielle.

De nombreux cédéroms (pour les raisons économiques le plus souvent) proposent cette alternance d'image fixe et de son, tout en offrant la possibilité de travailler les quatre habiletés.

C'est le cas par exemple du cédérom *Tempo 1*<sup>7</sup>. Même si la méthode se réclame ouvertement de l'approche communicative, pour des raisons techniques le cédérom trouverait plutôt sa place dans la M.A.V. Les contraintes de réalisation font également que les quatre habiletés ne sont pas travaillées systématiquement.

#### **2.5. L'approche communicative :**

L'approche communicative se développe en France à partir des années 1970 en réaction à la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle.

Figurent dans cette catégorie des ensembles pédagogiques aussi divers qu'Archipel, publié en 1982, avec une centration notionnelle-fonctionnelle (langue générale), ou que Fréquence Jeunes, publié en 1994, de type interculturel, qui cible un public d'adolescents.

### **2.5.1. Les bases théoriques**

Comme l'explique Danielle Bailly (1998b : 40), l'approche communicative est basée sur les notions de « simulation ou [de] reconstruction directe de situations d'échanges langagiers authentiques ». Face à des besoins langagiers redéfinis dans cette période de communication et d'échanges accrus, l'approche communicative prévoit de fournir à l'apprenant les « outils de langue [correspondant à ses] besoins informationnels, pragmatiques, expressifs, qui sont les siens compte tenu des caractéristiques de l'interaction concernée ».

L'approche communicative s'appuie donc sur les théories cognitivistes et constructivistes de l'enseignement/apprentissage des langues, même si elle a adopté une orientation plutôt sociolinguistique à ses débuts. Il semble, en effet, que la didactique des langues ait souffert d'une réputation de non-scientificité et d'illégitimité à une certaine époque (Pothier, 2003 : 20).

### 2.5.2 La notion de compétence de communication :

L'approche communicative recentre l'enseignement de la langue étrangère sur la communication : il s'agit d'apprendre à communiquer dans la langue étrangère, c'est-à-dire, d'acquérir une compétence de communication. Le recours au terme « approche » marque une distance par rapport aux courants antérieurs, nommés « méthodologie » réputés plus dogmatiques. L'approche communicative a ensuite été précisée et a donné l'approche actionnelle, qui centre l'enseignement/apprentissage sur l'apprenant.

Dell Hymes, linguiste anthropologue, introduit la notion de compétence de communication dans la continuité de la compétence linguistique de Chomsky. Pour Dell Hymes, la compétence communicative n'est pas conçue comme une simple connaissance mais plutôt comme une disposition à agir, à s'engager dans une performance communicative. Cette notion amène l'idée que pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social.

A partir des travaux de Dell Hymes, la notion de compétence de communication a été utilisée en didactique des langues, puis redéfinie et précisée.

Ainsi, Canale et Swain reconnaissent trois compétences principales dans la compétence de communication : grammaticale, sociolinguistique et stratégique. Selon eux, la compétence sociolinguistique inclut une compétence socioculturelle (la connaissance des règles sociales dans un groupe donné) et une compétence discursive (maîtrise des différentes formes de discours). La compétence stratégique est définie comme l'ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les difficultés de la communication. Ces stratégies peuvent s'exercer soit, par la compétence linguistique, soit par la compétence socioculturelle.

Sophie Moirand précise la définition de la compétence de communication comme étant la combinaison de quatre composantes : la composante linguistique (la connaissance des modèles phonétiques, lexicaux et morphologiques), la composante discursive (la connaissance et l'appropriation des différents types de

discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés), la composante référentielle (la connaissance et l'appropriation des objets du monde et de leur relation), la composante socioculturelle (la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux). Pour Sophie Moirand, des phénomènes de compensation interviennent au moment de l'actualisation de cette compétence de communication. Elle définit ces phénomènes comme des « stratégies individuelles de communication ».

Pour D.Little, les stratégies jouent un rôle capital dans la relation entre les compétences d'un individu et l'exécution réussie d'une tâche communicative donnée.

Il définit la compétence de communication comme une compétence stratégique comprenant: les compétences linguistique, sociolinguistique, discursive, socioculturelle, sociale « à la fois la volonté et la capacité d'engager une interaction avec autrui », et stratégique recours à des stratégies de communication : un processus de compensation et d'évitement. Cette dernière compétence est considérée comme une capacité cognitive plus générale qui recherche des solutions pour remédier aux difficultés rencontrées pendant la communication. Le développement de la compétence stratégique des apprenants est lié à la maîtrise stratégique de leur processus d'apprentissage, c'est-à-dire « apprendre à apprendre ».

Le Conseil de l'Europe parle de compétence plurilingue et pluriculturelle : « Un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a la maîtrise mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition ». Selon le Conseil de l'Europe, la compétence plurilingue/pluriculturelle est déséquilibrée (maîtrise généralement plus grande dans une langue que dans d'autres, maîtrise inégale des aptitudes langagières entre les différentes langues connues, maîtrise des connaissances culturelles et

linguistiques différentes selon les langues et en inadéquation) et évolutive. La prise de conscience de cette compétence dans l'apprentissage permet d'installer une meilleure perception des généralités et spécificités des organisations linguistiques de langues différentes.

Ces recherches sur la compétence de communication ont une incidence sur le choix des documents. Les documents doivent être dans la mesure du possible authentique afin de permettre aux apprenants une exposition à la langue réelle et d'être placés en situation de communication. Le choix des documents doit se faire en fonction de la définition d'objectifs précis (selon les différentes compétences de communication et aptitudes langagières). A partir des documents authentiques, des situations de communication peuvent être mises en place. Ces situations de communication doivent être des situations auxquelles pourraient être confrontées l'apprenant et doivent se rapprocher le plus possible du réel. Les documents et activités proposées aux apprenants doivent être variés afin de permettre le développement des différentes compétences et stratégies communicatives.

### 2.5.3 Quelques concepts clés de l'approche communicative :

Le but de l'approche communicative est d'impliquer l'apprenant dans une communication orientée, c'est-à-dire « lire avec l'intention de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments » (Germain et Le Blanc, 1988, cités par Martinez, 1996 : 77).

Pour ce faire, l'approche communicative regroupe plusieurs lignes de force qui la caractérisent et que nous allons développer maintenant : premièrement, un des concepts clés de l'approche communicative, c'est la centration sur l'apprenant, avec ce que cela comporte en termes d'autonomisation, de différenciation et de motivation.

Ensuite, nous verrons l'importance de la dimension sociale et des interactions dans l'enseignement /apprentissage des langues d'aujourd'hui. Ce contexte d'apprentissage favorise donc un retour au sens, avec le débat sur les documents authentiques et l'accès aux ressources.

Enfin, nous verrons le rôle de l'enseignant dans ce contexte d'apprentissage dont le but ultime est d'apprendre à l'apprenant à communiquer.

### 2.5.4 La centration sur l'apprenant :

L'approche communicative met très nettement l'accent sur l'apprenant en tant qu'«acteur autonome de son apprentissage » (Martinez, 1996 : 76). Cette approche est tout à fait représentative d'une responsabilisation de l'apprenant accompagnée d'une «conscientisation » de son apprentissage. L'objectif ultime est donc de rendre l'apprenant le plus autonome et le plus responsable possible de son apprentissage.

Selon Robert Bouchard (1995 : 397), cette prise de conscience des différences individuelles des apprenants s'est faite dans un esprit d'enseignement que l'on voulait «moins monolithique et universaliste ».

Dans cette optique d'autonomisation et d'individualisation, Philippe Meirieu (2000: 135) a joué un rôle très important en prônant une pédagogie différenciée qui se caractérise par une certaine « flexibilité ». Selon lui, c'est un

moyen de multiplier « les chances de réussite, puisque l'on offre aux apprenants une palette de propositions et de simulations grâce auxquelles ils peuvent se construire leur propre stratégie ».

Cette flexibilité se matérialise par une alternance non seulement entre temps d'apprentissage différenciés et non différenciés mais également entre différenciation simultanée et successive (Meirieu, 2000 : 125). L'apprenant se trouve donc face à une façon de travailler rigoureuse, « en se fixant des objectifs, en s'interrogeant régulièrement sur ses besoins, en recherchant les meilleures conditions d'apprentissage et en tirant les conclusions du résultat de ses évaluations (...) l'organisation de la séquence respecte la personnalité de chacun sans l'enfermer dans un donné, s'inscrit dans son histoire et lui permet de la subvertir » (Meirieu, 2000 : 143).

Philippe Meirieu ne prône pas une « pédagogie différenciée statique qui confinerait à l'enfermement ». Bien au contraire, il défend le croisement progressif des apprentissages: « il faut (...) renoncer à concevoir la différenciation de la pédagogie comme la mise en place mécanique d'un système éducatif où la programmation de différentes variables conduirait à définir avec certitude à chaque instant, la solution unique optimale » (Meirieu, 2000 : 126).

Le but de cette démarche d'individualisation consiste à mobiliser la motivation de l'apprenant, qui est le « facteur clé de la réussite de l'apprentissage des langues » (Brodin, 2002 : 175). Comme le rappelle Jean-Paul Narcy (1990 : 43), la mémoire est « sans aucun doute liée à l'émotionnel de l'individu, c'est donc en le motivant et en l'impliquant positivement dans son apprentissage qu'on l'aidera à bien mémoriser !... »

Cependant il existe différents types de motivation. Huit (1998) oppose les apprenants qui ont pour motivation la maîtrise d'un sujet (« mastery goals ») à ceux qui ont pour motivation la performance (« performance goals »). La deuxième catégorie est motivée à ne pas échouer et pour cela, soit ils vont choisir une tâche à leur niveau pour être sûrs de réussir, soit ils vont choisir une

tâche au-delà de leur niveau de développement potentiel pour avoir une bonne raison d'échouer. Au contraire, la première catégorie d'apprenants est motivée par le succès.

Ils vont donc choisir une tâche qui va se trouver dans leur zone proximale de développement, qui sera intéressante et qui représentera un défi pour eux. Dans le cas où ils réussissent, le succès est d'autant plus valorisé.

Ce facteur de la motivation doit être d'autant plus pris en compte et analysé que l'on développe la responsabilisation de l'apprenant dans la didactique des langues actuellement.

Le comportement de chacun face à une tâche, qu'elle soit sur support papier ou sur support numérique, peut être très révélateur des pratiques de classe à mettre en place.

D'un point de vue psychologique, la motivation regroupe des « processus physiologiques et psychologiques responsables du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement ainsi que de la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lesquels s'exerce ce comportement. (...) La motivation permet aussi aux individus humains d'ajuster leur comportements, au moyen d'évaluations, d'anticipations et de corrections, de façon à s'approcher le plus près possible du but désiré »

**(Bloch et al.1993 : 480).**

Or, il apparaît que dans un contexte de violence et d'échec scolaire, la motivation diminue et les ambitions s'en trouvent elles aussi réduites. Il existe plusieurs façons de redonner la motivation à un apprenant mais elle sera extrinsèque la plupart du temps et donc éphémère, seulement tant que les apprenants sont sous contrôle de l'enseignant (Huitt, 1998).

Dans la perspective de centration sur l'apprenant, d'autonomisation et de différenciation de l'apprentissage dont nous venons de parler, la motivation joue en effet un rôle crucial.

Nous tenterons de montrer plus loin la place que les Technologies de l'Information et de la Communication peuvent jouer dans ce contexte. En effet,

nul ne peut ignorer la motivation, voire même l'acharnement que peuvent montrer certains apprenants face à un cours de langue supporté par les TIC.

-Quel est l'apport potentiel des TIC?

-Comment rendre les TIC accessibles à la classe de FLE, si c'est un moyen de remotiver les apprenants?

# CHAPITRE II

La Relation Enseignant / Tic /Apprenant Dans  
'Enseignement / Apprentissage Du FLE

## **1. Les avantages de l'utilisation des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE :**

### **1.1. Pour les enseignants :**

Si nous mettons en regard le contenu de sites consultables sur le réseau Internet et certains paramètres relatifs à la formation continue d'un enseignant en langues étrangères, on peut arriver à la catégorisation suivante.

Le réseau pourra d'abord jouer un rôle d'information professionnel au sens large. L'enseignant, grâce à des sites de ministères, d'associations, d'organismes spécialisés, aura alors accès à des informations concernant les instructions officielles, les programmes (nationaux mais aussi maintenant européens et internationaux), les possibilités d'échanges de classe. Dans ce cas, le réseau, consultable par exemple dans l'établissement scolaire de l'enseignant, permettra d'éviter toute déperdition d'information, de pallier les inégalités liées à l'éloignement géographique des centres d'information et d'éviter les blocages hiérarchiques.

Le réseau devrait d'autre part permettre une « exposition » à la langue et à la culture enseignées. Pour les enseignants qui, dans le monde, enseignent la langue d'un pays dans lequel ils n'ont pas souvent ou pas du tout l'occasion de se rendre, la navigation sur le réseau sera alors l'occasion d'entretenir, voire de perfectionner, la langue qu'ils enseignent de même que d'enrichir leur compétence culturelle. Cette situation est comparable à celle qu'on trouve déjà avec d'autres « fréquentations médiatiques » (écoute de la radio et de la télévision, notamment grâce aux réceptions satellitaires et câblées) mais elle présente plusieurs autres caractéristiques. Au niveau linguistique tout d'abord, puisque à côté des sites « authentiques » l'enseignant aura aussi accès à des sites de formation linguistique. Il s'agira de cours en ligne destinés à des apprenants (ce dernier type de programme n'existant pratiquement jamais sur les médias classiques). En dehors de toute contrainte institutionnelle et évaluative avec ce qu'elle peut avoir d'inhibant, cette gamme de programmes devrait permettre à

l'enseignant de mener à bien, à son rythme et selon ses besoins, son projet de perfectionnement linguistique. Dans le domaine culturel, ce qui distingue sans doute le plus le réseau des autres supports, c'est qu'il donne accès à toutes sortes de données généralement compilées dans des encyclopédies ou des ouvrages de référence spécialisés, chers et difficiles d'accès pour les enseignants.

À côté de ces deux fonctions, le réseau devrait en remplir une troisième qui serait de documentaire pédagogique. Le réseau constitue en effet une espèce de centre de documentation virtuel, sans cesse enrichi, remis à jour et amélioré, dans lequel l'enseignant peut aller chercher toutes sortes de documents pour sa classe. Au niveau des supports, il peut s'agir de simples textes qui seront imprimés puis photocopiés pour les apprenants ou au contraire de documents multimédias articulant texte, images et sons. Ces derniers pourront être chargés sur disque dur et « déclinés » sur différents supports. La variété des documents consultables et les liens qu'on peut établir entre eux, grâce à l'hypertextualité, sont tels qu'il sera possible de les utiliser de manière centrale dans un cours ou bien pour présenter des référents contextuels par rapport à d'autres documents.

À cet égard, il est intéressant de considérer le cas des médias de masse : presse, radio et télévision. Leur présence sur le réseau va permettre d'établir des liens intéressants entre différentes situations de « fréquentation médiatiques » proposées aux apprenants. Le visionnement d'un journal télévisé transmis par satellite ou par câble pourra par exemple être situé dans son contexte médiatique immédiat grâce aux informations du jour qui sont proposées par le site de la chaîne. De même liens pourront être établis entre un journal radio (dont certains sont d'ailleurs transmis sur le réseau) et la « une » d'un quotidien.

Songons aussi aux possibilités qu'offre le réseau pour restituer des informations par rapport à un contexte médiatique plus large. En constituant des dossiers à partir des informations présentes sur les différents sites médiatiques du réseau, l'enseignant lui-même sera capable d'inscrire une information dans une épaisseur qui lui donnera tout son sens.

Enfin, la quatrième avantage du réseau pourrait être de formation lorsque des sites, que nous appellerons « dédié », proposent aux enseignants des ressources directement liées à leur pratique professionnelle. L'examen d'un certain nombre de ces sites montre qu'à l'heure actuelle les ressources en ligne ne présentent pas de véritables programmes de formation, mais plutôt des conseils pédagogiques. Cette situation évoluera sans doute vite selon des orientations que nous essayerons de prévoir et d'analyser plus loin. En ce qui concerne les ressources actuelles, on observe qu'elles sont majoritairement consacrées à l'utilisation des nouvelles technologies et plus particulièrement du réseau dans des enseignements de langue.

### **1.2. Pour les apprenants :**

Les aspects positifs pour l'apprenant et l'apprentissage de la langue sont difficilement quantifiables. En revanche, il est tout à fait possible d'en décrire les conséquences indéniablement positives et enrichissantes pour le développement des compétences de communication des apprenants.

D'un point de vue purement pédagogique, l'intégration d'Internet en cours de langue permet à l'apprenant d'être en contact avec des documents réels reflétant donc la culture et la langue telle que vécue et utilisée. Le décalage entre les « normes » langagières et linguistiques présentes dans les documents didactisés et celles de la langue en contexte sont annihilées. Cette mise en contact avec une réalité sociale de la langue ne peut être que motivante. Il ne s'agit plus d'apprendre une langue des livres mais bel et bien une langue utilisée et pratiquée à des fins de communication. L'ordinateur, vecteur de l'apprentissage a un rôle désinhibant contrairement au tableau noir, qui a toujours une action paralysante sur les apprenants, quel que soit leur âge... Le poste informatique rend l'apprentissage vivant, il répond aux commandes de l'apprenant et ne peut émettre une quelconque critique sur le discours produit. D'autre part, l'apprentissage est actif... il est assez surprenant de constater une diminution des erreurs d'orthographe dans un texte produit au moyen d'un traitement de

texte, même lorsque le correcteur automatique n'est pas sélectionné. Il engendre une réflexion sur la langue qui est beaucoup moins importante lors d'une production sur feuille. D'autre part l'utilisation des exercices en ligne, tout systématiques soient-ils, permet d'intégrer un caractère ludique à l'apprentissage et de dédramatiser les erreurs et donc de favoriser les progrès. Cette dimension interactive de l'apprentissage a pour effet de provoquer et d'encourager l'autonomie dans l'apprentissage. Mis en confiance, l'apprenant éprouvera du plaisir à aller par lui-même sur d'autres sites, à découvrir d'autres aspects de la langue et à acquérir par là même des compétences de compréhension mais aussi des compétences lexicales, grammaticales et interculturelles. Les ressources présentes sur la Toile sont également un moyen d'accompagner l'apprentissage en présentant des documents authentiques et actuels, comme nous l'avons vu. Ce qui présente l'immense avantage de « coller » à la réalité sociale et linguistique de la francophonie. Cette présentation de documents réels est un facteur motivant, non seulement pour l'apprenant mais aussi pour l'enseignant qui peut de cette manière rester en constante relation avec la culture francophone et ne pas se contenter uniquement des documents présents dans les méthodes ou rapportés de voyages, il y a plusieurs années. Cet aspect de l'accompagnement de l'apprentissage permet aussi de réduire et de combattre les stéréotypes.

L'exploitation d'Internet peut également être réalisée d'une toute autre manière. Il est en effet possible de profiter de la présence de nombreux sites sans rapport didactique avec la langue par le biais de parcours ou simulations. Ces activités ont pour but de faire découvrir un aspect culturel, historique, géographique...d'une région ou d'un pays. Grâce au soutien d'un questionnaire ou d'un guide, les apprenants sont amenés à réussir différentes étapes afin d'atteindre l'objectif final. Ces tâches se révèlent être très motivantes pour tous les niveaux dans la mesure où les apprenants utilisent de « vrais » documents, prennent conscience de leurs compétences et peuvent découvrir une utilisation réelle de la langue.

Ces parcours peuvent allier une recherche en français avec des moteurs de recherche. Cela oblige à effectuer un choix de mots pertinents puis à effectuer un tri dans les propositions faites. Il y a donc ici une lecture rapide, une sélection d'informations à réaliser ; opérations de compréhension immédiate et globale qu'il est assez difficile à mettre en œuvre avec des documents papier, Internet étant dès le départ le monde de la rapidité.

### 1.3. Pour une recherche efficace de l'information :

Les moteurs de recherche nous proposent de multiples références à partir d'un mot clé ou thème demandé. Mais l'internaute (enseignant/apprenant) devra trier et vérifier l'information proposée pour ainsi dire à l'état brut. Ainsi, si nous proposons la recherche sur Français langue étrangère nous obtiendrons de multiples références sur le français en général et sur la langue française, et nous devons consulter une bonne part des documents proposés afin de vérifier s'ils appartiennent au domaine sollicité. Les répertoires, annuaires et listes de ressources sur le FLE ne sont pas limités, et ils posent en même temps le problème de la confusion entre le FLE et la langue et la culture française. Les références qu'ils proposent représentent normalement des documents d'une utilité pédagogique très variable et diverse. Pour les exploiter convenablement l'internaute devra analyser et évaluer des aspects comme : **le niveau de langue** (débutant, moyen, avancé); **les caractéristiques du document** (théorique, pratique, orientation linguistique littéraire ou culturelle, etc) et **ses vraies possibilités d'exploitation**, soit dans le cadre de la classe (laboratoire multimédia), soit individuellement par l'internaute, ainsi que **la nature des exercices, activités ou tâches proposées** (exercices traditionnels, activité partagée ou individuelle, dans le cadre de la classe ou d'Internet, possibilités de correction ou de mise en commun, etc). Nous pouvons signaler les sites suivants, comme spécifiques ou proches du français langue étrangère :

- Français langue étrangère virtuel (CLIC NET) par C. Netter:

<http://clicnet.swarthmore.edu/index.html>

- Recursos docentes en Internet. Para Francés par C Vera:

<http://clicnet.swarthmore.edu/index.html>

- Français, langue étrangère animé par l'Espace universitaire A.Camus:

<http://www.fle.fr/>

- FLENET: Français langue étrangère et Internet (1999) par M. Tomé

## **2. La motivation :**

La motivation selon Myers, 98 est « un besoin ou un désir qui sert à dynamiser le comportement ou à l'orienter vers un but ». On a donc une force et une direction, un vecteur diront les mathématiciens.

De nos jours, la question de la motivation se pose avec une acuité particulière lors de l'usage de l'ordinateur. Parce qu'il permet de communiquer avec d'autres personnes et parce que typiquement l'Internet s'explore seul ou à deux, cela crée des situations où l'influence de l'enseignant est moins tangible; où l'apprenant est au contact d'autres influences de dynamique et d'orientations et s'évade un peu de l'aura de l'enseignant, de son influence motivatrice.

La question de la force et de la direction de ces autres sources de motivation se pose donc de manière critique. Distinguons quelques-uns des facteurs de l'attractivité de l'Internet:

- Son usage est fortement valorisé socialement, son importance économique considérable, et l'image professionnelle qui accompagne l'informatique produisent un sentiment de fierté, tant chez les enseignants que les apprenants.

- Son contenu est perçu comme plus réel, plus authentique que le savoir scolaire; puisque les savoirs qu'on y trouve n'ont pas été sélectionnés ni prescrits, ils apparaissent moins ternis par l'image désuète que notre société projette sur l'école.

- L'Internet permet une ouverture sur l'extérieur: le réseau ouvre les murs de la classe à tout un monde qui informe parfois, qui inonde aussi bien souvent le surfeur en quête de savoirs.

- Le réseau est nouveau. Cette nouveauté attire, on le sait bien.

Nous prenons un exemple pour mieux voir l'impact des TIC sur l'apprenant: Les étudiants d'une classe traditionnelle réalisent un projet qui porte sur les sites touristiques de la France. Ils utilisent bien évidemment des ressources conventionnelles telles que la bibliothèque, le manuel souvent avec les images noires et blanches, les photos collectionnées des magazines, d'albums, un compte rendu écrit à la main, et ainsi de suite.

Les étudiants d'une classe dite branchée s'adonnent au même projet, mais bénéficient des moyens offerts par les TIC. Une fois le projet terminé, qu'est-ce que les étudiants de la classe branchée ont acquis de vraiment plus significatif que ceux de la première? Certes, si les étudiants de la classe branchée manifestent plus d'intérêt tout au long du projet, les TIC méritent une attention particulière.

La motivation sera donc un préalable à l'apprentissage, et sera en rapport avec la capacité de faire. Ainsi, plus la motivation sera faible, plus la capacité d'apprentissage sera faible ; plus la motivation sera forte, plus la capacité d'apprentissage sera élevée. Mais ce n'est pas suffisant. Les TIC ne sont pas seulement introduits en classe de FLE pour stimuler l'intérêt des étudiants, mais surtout pour les aider à mieux apprendre et à développer leur plein potentiel.

### **3. L'individualisation des rythmes :**

Un des atouts évidents et maintenant largement reconnus de l'utilisation des TIC, c'est l'individualisation des rythmes des apprenants.

Selon Philippe Meirieu (2000 : 135), « que l'on maîtrise mieux les technologies éducatives, avec suffisamment de distance pour les introduire sans les systématiser, et il y a fort à parier pour qu'une grande partie des élèves y trouve bénéfice (...) chacun pourra peut-être trouver une situation où il pourra s'approprier le savoir proposé... ». Même s'il voit un intérêt évident dans l'utilisation des TIC, il précise tout de même qu'une réflexion didactique lui est indispensable.

L'utilisation des TIC a également un effet dédramatisant sur l'apprenant. C'est l'occasion pour lui de prendre confiance en soi, de se libérer d'une certaine pression, seul, face à son écran. Il dispose de tout le temps nécessaire pour réfléchir à la langue.

L'apprenant peut oser, il ne se trouve plus en situation de comparaison de sa performance par rapport à celle des autres.

Cependant il faut souligner que si l'individualisation des rythmes peut être vécue comme un outil d'encouragement ou comme un palier vers une meilleure compétence langagière, elle peut éventuellement être perçue comme un facteur d'enfermement, selon le profil de l'apprenant.

#### **4. L'autonomie de l'apprenant :**

Cette individualisation des rythmes d'apprentissage rendue d'autant plus facile par l'introduction des TIC va de pair avec un processus d'autonomisation de l'apprenant. Il convient tout de même de faire preuve de prudence quant au concept d'« autonomie » qui est couramment utilisé mais parfois avec des sens très différents. Lorsque François Mangenot parle de « travail autonome devant un ordinateur » par exemple (Mangenot, 2002 : 135), il fait référence au fait que l'apprenant travaille seul devant la machine, sans enseignant, chacun à son rythme.

Or il existe un sens bien plus fort au terme d'autonomie, celui de Henri Holec et de l'équipe du CRAPEL à Nancy. En effet, ils ont été des précurseurs dans l'approche éducative qui consiste à « apprendre sans se faire enseigner » (Gremmo & Riley, 1997 :87). Selon Henri Holec, l'autonomie c'est « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (Holec, 1979 : 3, cité par Sanchez, 2002 : 212), c'est-à-dire prendre la responsabilité et assumer le choix de tous les aspects de cet apprentissage : les objectifs, le contenu, la progression, la méthode, le rythme, le moment, le lieu et l'évaluation.

Cependant il semble important de souligner que la mise en place de nouveaux dispositifs tels que ceux du CRAPEL et d'autres plus classiques implique « la définition des nouveaux rôles à assumer et l'organisation de formations appropriées » (Holec, 1997 :3). Il semble évident que les TIC ont un rôle primordial à jouer dans ce cadre mais force est de reconnaître que pour passer à l'étape supérieure et tendre vers une utilisation de Lorsque François Mangenot parle de « travail autonome devant un ordinateur » par exemple (Mangenot, 2002 : 135), il fait référence au fait que l'apprenant travaille seul devant la machine, sans enseignant, chacun à son rythme.

Or il existe un sens bien plus fort au terme d'autonomie, celui de Henri Holec et de l'équipe du CRAPEL à Nancy. En effet, ils ont été des précurseurs dans l'approche éducative qui consiste à « apprendre sans se faire enseigner » (Gremmo & Riley, 1997 :87). Selon Henri Holec, l'autonomie c'est « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (Holec, 1979 : 3, cité par Sanchez, 2002 : 212), c'est-à-dire prendre la responsabilité et assumer le choix de tous les aspects de cet apprentissage : les objectifs, le contenu, la progression, la méthode, le rythme, le moment, le lieu et l'évaluation.

Cependant il semble important de souligner que la mise en place de nouveaux dispositifs tels que ceux du CRAPEL et d'autres plus classiques implique « la définition des nouveaux rôles à assumer et l'organisation de formations appropriées » (Holec, 1997 :3). Il semble évident que les TIC ont un rôle primordial à jouer dans ce cadre mais force est de reconnaître que pour passer à l'étape supérieure et tendre vers une utilisation de l'ordinateur dont les mots-clés seraient « collaboration », « partage du savoir » ou « mutualisation », les représentations des enseignants vont devoir évoluer. Comme le dit Philippe Meirieu (2000 : 138), le domaine a bien besoin « d'un changement d'attitude de l'enseignant qui ne doit plus mesurer son efficacité à son temps de parole devant toute la classe ».

Maguy Pothier (nd.) souligne un autre problème : certains apprenants « ne voient absolument pas l'utilité de se fatiguer à trouver leur propre chemin. (...) Savoir apprendre, qui est la condition sine qua none, n'est pas à la portée de tout le monde ».

Comme le dit Denis Girard (1995 : 77), « l'autonomie de l'élève ne se décrète pas : elle se prépare soigneusement et progressivement ». C'est la raison pour laquelle, selon lui, il faut développer ce nouveau concept d'« apprendre à apprendre ». De plus, et Maguy Pothier (nd.) donne le même argument, la représentation que l'enseignant a de l'autonomie et de sa mise en œuvre joue un rôle crucial : « il va de soi qu'une telle autonomie ne peut être mise en œuvre que par un enseignant ayant lui-même su se dégager de certaines contraintes méthodologiques excessives ».

### **5. L'interactivité**

L'interactivité constitue un autre enjeu pédagogique de l'introduction des TIC dans l'enseignement / apprentissage des langues. Jacques Naymark (1999 : 21) en donne la définition suivante : « 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 ». Il ajoute à cela le potentiel dans le champ de l'apprentissage rendu possible grâce à cette interactivité, ainsi que la dimension intentionnelle dont nous reparlerons plus loin. Il souligne le fait que cette notion d'échange implique une certaine réciprocité, d'où une dimension humaine donnée à la machine.

En fait, la confusion entre interaction et interactivité semble assez courante, comme le souligne Claude Springer (1999 : 255). Cette confusion tient peut-être au fait que l'approche communicative met en évidence « l'importance de l'interaction et de l'authenticité communicative », donnant à l'apprenant le rôle d'« acteur dans la communication ». Or, bon nombre de produits multimédia mettent en avant les mêmes possibilités d'interaction que dans la salle de classe, proposant de « transformer l'utilisateur en acteur tout puissant ». Mais comme le

dit Claude Springer, « on oublie de dire que le modèle de l'apprenant virtuel en interactivité avec la machine n'est qu'une piètre reconstruction de l'apprenant communicateur réel ».

Françoise Demaizière et Colette Dubuisson (1992 : 27) adoptent, elles, une approche contrastive en rappelant que les deux termes ont une racine latine commune 'inter' dont un des sens fait référence à une « relation réciproque ». Interaction et interactivité renvoient donc tous les deux à des aspects de « réciprocité » et d'« activité ».

Pour elles, interaction serait utilisé « dans une session de formation classique, par exemple, pour traiter des échanges entre formateur et apprenants », alors qu'interactivité serait réservé « aux cas où, outre un ou plusieurs individus, un dispositif informatique au sens large est impliqué ». Le terme interactivité désigne « une activité de dialogue entre l'utilisateur d'un système informatique et la machine, par l'intermédiaire d'un écran » (Le Petit Robert, 1993 : 1193). Didier Paquelin (2002 : 6) rappelle la différence que Barchechath et Pouts-Lajus (1991) font entre deux types d'interactivité : l'interactivité fonctionnelle — « qui concerne la partie du logiciel qui établit et gère le protocole de communication entre l'utilisateur et le hardware (...) c'est-à-dire la logique et l'ergonomie des échanges d'information » — et l'interactivité intentionnelle — « qui concerne la partie du logiciel qui établit et gère le protocole de communication entre l'utilisateur et l'auteur du logiciel ». Selon Didier Paquelin (2002 : 4), l'interactivité intentionnelle reprend « l'idée que l'individu apprend lorsqu'il est placé dans une situation de relation avec l'environnement sur lequel il peut agir et qui réagit en modifiant certaines de ses composantes ». Selon Françoise Demaizière (1996 : 76), c'est l'interactivité intentionnelle qui va permettre de simuler ou de reproduire un échange entre êtres humains.

Cette notion d'interactivité a toujours soulevé de nombreuses questions quant à la relation homme / machine et aux conclusions à en tirer pour l'enseignement / apprentissage des langues. L'interactivité en termes de multimédia est

primordiale, agissant directement sur le potentiel d'un logiciel de langues. Nous nous arrêterons sur cette notion d'interactivité dans l'analyse des produits multimédia que nous avons réalisée en nous interrogeant sur leurs rôles potentiel et effectif dans le développement d'une compétence de production, qu'elle soit orale ou écrite.

## **6. Quelques limites relevées :**

### **6.1. Au niveau institutionnel :**

Les inconvénients sont notamment de deux types et s'il est possible de les dépasser, ils n'en sont pas moins les freins principaux, voire les obstacles majeurs, à l'utilisation d'Internet dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Les deux principales catégories de ces aspects négatifs sont d'ordres technique et psychologique.

#### **6.1.1. Concernant la question technique :**

Utiliser à Internet suppose d'avoir un accès au réseau ce qui n'est pas forcément le cas dans tous les établissements, non pas que l'accès soit indisponible mais plutôt parce que le nombre des postes reliés est insuffisant par rapport au nombre d'élèves. Une solution pour toutefois intégrer la Toile dans ses cours : favoriser le travail d'équipe. A deux ou trois autour d'un poste, les apprenants devront mettre en place des stratégies d'écoute, de concertation et de travail collaboratif. De plus, être à plusieurs devant l'écran ne peut que les rassurer quant aux difficultés de compréhension, l'un peut comprendre ce que l'autre ne saisit pas et le lui expliquer.

Si dans la majorité des cas, les accès au réseau sont de plus en plus à haut débit, les connexions à bas débit restent toujours d'actualité, ce qui peut engendrer quelques difficultés de navigation ou de téléchargement de documents. Cependant, en prenant patience, l'objectif est atteint et il y a toujours la possibilité de trier les documents ou sites à exploiter en fonction de leur poids ou de la rapidité de téléchargement des pages.

**6.1.2. Concernant la question psychologique :**

La seconde catégorie des inconvénients est, nous l'avons dit, d'ordre psychologique. En effet nombre d'enseignants non familiarisés avec Internet éprouvent réticences et peurs à son utilisation en cours. Peurs de ne pas pouvoir maîtriser les problèmes techniques qui peuvent surgir (ordinateur en panne, pages qui ne s'affichent pas, sites introuvables...). Il est vrai que dans un laboratoire informatique, il faut compter avec un ou deux postes hors d'état de fonctionnement, mais le travail d'équipe permet de résoudre ces incidents. Quant aux pages ou sites introuvables, il faut pouvoir proposer des sites similaires pouvant être intégrés dans l'activité. Il ne faut pas non plus négliger le fait que si les enseignants peuvent ne pas être habitués à Internet, les apprenants, eux, le sont.

Ils trouveront d'eux-mêmes des stratégies de contournement en cas de problèmes de sites ! Cependant les apprenants aussi peuvent éprouver des réticences à l'utilisation de ce nouveau média dans leur apprentissage. Ils n'en ont tout simplement pas l'habitude. Si la méthode communicative est répandue parmi les enseignants de FLE, la méthode « traditionnelle » grammaire-traduction avec liste de vocabulaire à l'appui reste cependant largement répandue dans de nombreux systèmes scolaires et universitaires. Changer les habitudes d'apprentissage suscite des oppositions mais quelques heures de pratique permettent de réduire ces réticences à néant ! Un dernier argument avancé par les apprenants, notamment par les étudiants, concerne les possibilités d'accès à Internet. Tous n'ont pas d'ordinateurs personnels... Mais dans bon nombre d'établissements d'enseignement supérieur, des postes sont mis à disposition des étudiants et il existe de plus en plus de « cafés-Internet » ou « cybercafés » proposant des accès pour des sommes modiques, bien moindres que celles qui auraient dû être dépensées pour l'achat d'ouvrages ou de photocopies nécessaires dans le cadre d'un « enseignement traditionnel ».

**6.2. Au niveau pédagogique :**

Si l'utilisation raisonnée d'outils multimédias performants dans le cadre d'une démarche pédagogique adaptée peut ouvrir de vastes perspectives quant à la réflexion sur l'évolution des modèles pédagogiques, ceci ne signifie pas pour autant que l'utilisation du multimédia ne présente pas de limites. Ces dernières sont celles générées d'une part par les concepteurs et, d'autre part, par les formateurs qui les utilisent de manière inadéquate. Lors d'une recherche d'informations, par exemple, l'apprenant rencontre inévitablement des difficultés s'il n'arrive pas à trouver du sens parmi les outils qui lui sont proposés, s'il ne peut se repérer dans des produits qui provoquent chez lui une surcharge cognitive.

Sur Internet se pose aussi l'éternelle question de la validation qualitative des documents qui, si elle n'est pas effectuée correctement par le formateur, fait courir le risque à l'étudiant d'effectuer des repérages parmi des documents de mauvaise qualité. On sait par exemple qu'il est prudent de privilégier des sites institutionnels (musées, ministères, associations, universités, etc.) à des sites personnels dont la fiabilité des sources est moins avérée, dans la mesure où chacun est libre de publier ce qu'il souhaite sur Internet.

De même, la qualité de l'interactivité constitue une préoccupation prépondérante. Si elle se limite dans certains produits à une simple interactivité technique sans interactivité de processus, l'intellect de l'utilisateur n'est pas sollicité pour réagir et l'acte d'apprentissage n'a pas lieu.

Il en va pareillement de la complémentarité des médias dont nous venons d'évoquer l'aspect bénéfique sur l'apprentissage. Si la concordance entre les différents médias est de mauvaise qualité, elle complique l'apprentissage au lieu de le faciliter.

Enfin, les individus n'ont pas tous le même comportement face aux modalités d'apprentissage induites par l'utilisation des ressources multimédias. Un utilisateur novice ou en difficulté peut être gêné de devoir renoncer à ses

stratégies habituelles de lecture linéaire face à un document hypertextuel. L'importance du guidage et de l'accompagnement est alors déterminante.

En termes de production de ressources, il est évident qu'un renouvellement doit voir le jour, sous peine d'aboutir à une sclérose provoquée par un ou deux modèles uniques. En s'inspirant davantage des recherches menées par la psychologie cognitive, c'est peut-être vers une nouvelle théorie de l'apprentissage que les futurs concepteurs devront se tourner pour faire avancer résolument l'édition de ces ressources vers une réflexion centrée encore davantage sur le processus d'apprentissage.

Delà, nous posons une question: « Est-ce que l'utilisation des TIC dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères en général, de la culture en FLE en particulier reconnaîtrait le risque de retour en arrière pédagogique ? »

### **6.3. Une régression pédagogique à éviter :**

En fait, comme le dit François Mangenot (2002 : 132), « la question n'est peut-être plus tant 'est-ce que les technologies sont efficaces ?' que 'dans quelles conditions sont elles efficaces ?' ». Il défend l'idée selon laquelle les TIC doivent impérativement être intégrées dans une séquence pédagogique car plusieurs observations montrent qu'une nouveauté technologique entraîne souvent un retour en arrière pédagogique.

Élisabeth Brodin (2002 : 154) explique ce phénomène par le fait que l'arrivée des ordinateurs dans la salle de classe correspond à un moment où l'oral était largement privilégié dans les pratiques d'enseignement. Or, les ordinateurs ne pouvaient alors traiter que l'écrit. Le début des années 80 a donc été caractéristique d'un décalage entre les contraintes techniques des ordinateurs et le courant communicatif qui se développait alors rapidement. Élisabeth Brodin parle de « vide théorique compensé par un retour du béhaviorisme à travers des programmes proposant souvent des activités mécaniques répétitives sans contextualisation, réactualisant des modèles pédagogiques dépassés ».

Jean-Paul Narcy (1993 : 59) tient un discours du même type : « une tâche inefficace sans support technologique restera inefficace avec support technologique. (...) Il arrive même que l'on assiste à une régression des pratiques (...) où sont proposés des exercices décontextualisés et répétitifs qu'aucun enseignant de bon sens n'oserait proposer en classe».

Françoise Demaizière (1996 : 74) souligne également le décalage entre les discours des enseignants (et des produits multimédia) qui se réclament de l'approche dite communicative et les pratiques réelles qui vont introduire une partie 'exercices' avec « des phrases hors contexte et hors situation, ce qui est a priori en contradiction avec leurs postulats de départ et correspond plutôt à une méthodologie structurale béhavioriste ».

Quant aux applications que l'on peut observer dans les logiciels, Claude Springer (1999 256) souligne que trop de produits multimédia « se contentent d'exploiter les ficelles simplistes de la méthodologie audiovisuelle ».

### **7. Le nouveau rôle de l'enseignant :**

Dans la classe traditionnelle, la mission première de l'enseignant consiste à transmettre un savoir, exercice au cours duquel son statut de détenteur et de « passeur » de ce savoir est rarement remis en cause. Il utilise généralement des ensembles méthodologiques constitués, « colonne vertébrale » de son enseignement, qu'il est libre ou non d'agrémenter de ressources extérieures. Il n'est pas amené à concevoir des ressources pédagogiques à proprement parler, mais plutôt à appliquer, parfois organiser, voire adapter un matériel déjà existant.

Dans le cadre d'un enseignement en présentiel, le groupe classe est censé apprendre la même chose en même temps. Même si l'enseignant pratique une pédagogie favorisant les interactions entre apprenants, en les faisant travailler en petits groupes, par exemple, des interrogations n'en sont pas moins soulevées quant à la gestion interne de ces sous groupes, la quantité des interactions, le dosage entre input et output et plus généralement la répartition du temps de

parole entre apprenants et enseignant et le statut de ce dernier ou la manière dont il est aperçu. Le processus d'évaluation est généralement sommatif (réussite ou échec aux examens qui sont proposés aux apprenants tout au long de leur cursus d'apprentissage).

Il ne s'agit en aucun cas ici de faire un quelconque procès à l'enseignement en présentiel ou à la classe traditionnelle, mais bien de montrer pourquoi, en quoi et comment le rôle central de l'enseignant dans ce dispositif doit se modifier dès lors que des phrases d'apprentissage en autonomie guidée sont intégrées.

Les parties précédentes ont fourni l'opportunité de postuler qu'une utilisation ciblée des technologies (cédéroms ou Internet) présentait un certain nombre d'avantages du point de vue de l'apprenant et de l'apprentissage. Le fait de confier des tâches à réaliser avec l'outil informatique à de petits groupes d'apprenants offre l'occasion d'une activité grandissante et cultive donc une motivation supplémentaire. Par ailleurs, ce type d'activité permet de mieux s'ajuster aux besoins et aux rythmes des uns et des autres (modalités de travail collaboratives) et les phases d'évaluation peuvent être plus aisément formatives, en mesurant l'amélioration et l'implication de l'apprenant dans la tâche à réaliser. Le rôle de l'enseignant se trouve donc modifié par rapport à celui qu'il tient dans la classe en présentiel, dans laquelle il délivre des connaissances au moyen d'une démarche, durant un temps donné, une seule fois et pour tous les apprenants en même temps.

Dans un dispositif intégrant des phases de travail en autonomie guidée avec des outils multimédias, la préparation des tâches, en amont, demande un investissement important. Il s'agit de les déterminer, d'en prévoir le déroulement, de formaliser l'ensemble au moyen d'une feuille de route, en apportant un soin tout particulier à la rédaction des consignes. L'enseignant devient concepteur de tâches d'apprentissage.

En effet, il doit ici s'interroger sur le parcours à établir parmi les différentes ressources pour que l'apprenant puisse apprendre en autonomie. Ce travail de

conception exige des qualités autres que celle qui sont sollicitées par l'utilisation d'un ensemble méthodologique constitué et, même s'il est passionnant, est davantage consommateur de temps que la préparation d'un cours en présentiel.

Pendant le déroulement de la séance elle-même, l'enseignant doit abandonner progressivement le rôle de référent central qui est le sien dans un cours traditionnel. Il évolue vers la fonction d'accompagnateur ou de tuteur, apportant de l'aide uniquement quand et si c'est nécessaire et seulement à ceux qui en ont besoin. Ceci signifie que le rapport entre enseignant et apprenant se personnalise et s'individualise. Par ailleurs, cette nouvelle relation représente pour l'enseignant une prise de risque, dans la mesure où il peut être sollicité à tout moment et pour des demandes variées qu'il n'avait pas forcément prévues. Il lui faut donc être doublement familier des techniques d'improvisation, à la fois pour trouver rapidement la réponse à une question mais aussi pour pallier d'éventuelles déficiences de l'environnement informatique et logiciel au moyen d'activités de secours.

Quant à l'évaluation du parcours des apprenants face à l'ordinateur, elle ne se présente pas nécessairement selon les modalités habituelles. En effet, plusieurs paramètres s'évaluent au cours de ces séances. Si elles aboutissent à des productions orales ou écrites, celles-ci peuvent être corrigées de manière traditionnelle. Mais l'intérêt de ces parcours est de mesurer la pertinence des actions de l'apprenant dans un cheminement que l'utilisation de l'informatique rend « traçable ». C'est pourquoi, outre une éventuelle production finale, il faut prévoir d'apprécier les comportements qui ont jalonné le parcours: tâtonnements, essais-erreurs, découpage du temps, etc., puisque les tâches que l'on confie aux apprenants sont de l'ordre de la résolution de problèmes. Tout comme, en amont, l'accent se trouvait mis sur la conception d'un dispositif pédagogique davantage que sur une simple préparation de séance, en aval est privilégiée l'importance des retours ou feed-back. L'évaluation ne porte plus uniquement sur une production finale mais sur une analyse fine des traces du

parcours de l'apprenant. Plus cette analyse s'attache à détailler chaque étape du parcours, plus l'apprenant doit réfléchir à chaque phase de son apprentissage. Cette formalisation des comportements adaptés et des comportements inefficaces lui permet d'aboutir à une construction de sens, puis d'effectuer un transfert pour la projeter d'abord dans un réajustement éventuel du parcours puis dans une situation d'apprentissage future.

Il existe un autre rôle que l'enseignant doit apprendre à s'appropriier dans le cadre d'un dispositif intégrant des phases de travail en autonomie guidée avec des outils multimédias: c'est celui d' « administrateur » de l'apprentissage. En effet, il lui faut bien connaître les supports avec lesquels les apprenants vont être amenés à travailler. Dans la classe traditionnelle, le travail porte davantage sur « l'unité document »: un extrait de presse, une page de livre, une chanson, etc. La particularité des cédéroms ou des sites internet est de constituer un monde virtuel, lui-même composé de nombreuses unités. L'enseignant doit donc passer de l'unité à la globalité, afin de déterminer les moments de l'apprentissage les plus adéquats pour l'utilisation de tout ou partie de ces supports.

Par ailleurs, il doit lui-même en maîtriser les contenus et le mode de navigation puisqu'il est amené à tenir le rôle de conseiller (ou de tuteur) au cours du déroulement des séances. Partant du principe que l'on s'ajuste au plus près aux besoins et aux rythmes des uns et des autres en adoptant des modalités de travail collaboratives, les apprenants n'effectuent pas tous le même parcours d'apprentissage; l'enseignant est appelé à accompagner diverses tâches, activités, séquences d'apprentissage au cours d'une même séance.

Ses qualités d'administrateur de l'apprentissage sont également sollicitées lors de la mise en place du volet temporel. En effet, la dimension complémentaire de l'utilisation de ces dispositifs d'apprentissage intégrant des outils multimédias par rapport à la classe en présentiel suppose de réfléchir à l'aménagement du temps. Si l'on postule que tout le monde ne fait pas la même chose en même temps, puisque le principe est de s'adapter aux besoins de chacun, il faut prévoir

des espaces au cours desquels certains apprenants travailleront individuellement (à des activités de remédiation, par exemple) pendant que d'autres effectueront des parcours en sous-groupes (au service d'une activité de classe).

Il est également nécessaire de déterminer une enveloppe temporelle globale, répartissant les séances de cours en présentiel et celles en autonomie guidée face à l'ordinateur. Il est évident que ce calcul dépend des profils des apprenants, de leurs besoins, de leurs difficultés éventuelles, de leur degré de motivation, mais aussi des conditions matérielles que l'environnement institutionnel dans lequel évoluent enseignants et apprenants met à disposition.

Dans ce domaine comme dans d'autres, l'apparition de nouveaux supports entraîne le développement d'une nouvelle conception de la relation enseignant / apprenant /apprentissage. C'est particulièrement vrai dans le cas des TIC, en ce sens qu'il présente une différence notable par rapport aux autres outils qui ont parsemé l'histoire de l'enseignement-apprentissage des langues (magnétophone, magnétoscope...). En effet, l'avènement des dispositifs multimédias entraîne une modification profonde du rôle de l'enseignant, ainsi que nous venons de le voir, dans la mesure où une partie de l'apprentissage s'opère hors de son contrôle direct (en autonomie guidée). Même s'il en est l'instigateur, il lui est parfois encore douloureux d'accepter qu'un sujet puisse apprendre de manière autonome. Si les institutions souhaitent évoluer vers ces formules nouvelles parce qu'elles sont conscientes que le marché d'aujourd'hui est particulièrement demandeur d'individualisation dans les cursus d'apprentissage, elles ne peuvent pas faire l'économie de formations pour leurs enseignants, particulièrement dans ce domaine des TIC dans lequel on ne leur demande pas seulement de se familiariser avec un outil, mais surtout de repenser intellectuellement et psychologiquement leur rôle dans l'apprentissage. Il existe aujourd'hui de nombreux centres de formation qui proposent des « stages multimédias », pour lesquels notre objectif n'est pas d'opérer une sélection, mais de donner quelques clés afin de faciliter le choix.

Il est souhaitable qu'au cours d'une formation les participants possèdent tous un niveau minimum de familiarisation avec l'outil informatique. Ceci signifie que dans les cas d'un stage suivi en dehors de l'institution, il faut s'assurer que l'organisme choisi a pris soin de proposer une autoformation tutorée en libre service à la médiathèque ou au centre de ressources avant (si possible) le début du stage. Dans le cadre d'une formation effectuée par un expert au sein de l'organisme, le prescripteur vérifiera les prérequis avant l'arrivée du formateur ou lui demandera de consacrer la première journée à cette mise à niveau pour ceux qui en ressentent le besoin. En effet, il ne faut pas sous-estimer l'impact psychologique négatif que peut avoir le déficit de maîtrise de l'outil sur l'idée que l'enseignant peut se construire de l'utilité de ces dispositifs. C'est encore et toujours le principe du learning by doing. On ne peut pas exiger d'une personne qu'elle soit capable de projeter les potentialités d'un nouvel outil si elle n'en a pas expérimenté elle-même l'utilité.

Les contenus des formations doivent être soigneusement étudiés, afin de privilégier ceux qui proposent une démarche basée sur l'observation pour aboutir à l'analyse, puis à la conception. L'idéal est que les enseignants en formation puissent observer des séances où des étudiants ont des tâches à réaliser à partir de supports multimédias (soit in vivo si le centre de formation reçoit aussi des étudiants, soit au moyen de séquences filmées). Il est en effet tout à fait important que le se formant<sup>28</sup> soit directement confronté à la réalité d'une séance, muni d'une grille d'observation qui lui permette de focaliser son attention sur différents critères qui serviront de base à la suite de la formation.

La méthodologie utilisée doit faire l'objet d'une attention particulière. En effet, une approche participative dans laquelle le brainstorming portant sur les observations des enseignants en formation est réinvesti dans une sensibilisation aux apports des TIC à l'enseignement du FLE est des plus efficaces.

Puis on s'assurera que la formation offre des séances pratiques (analyse de sites Internet, de cours de français sur cédérom et de cédéroms grand public;

élaboration de simulations et de scénarios). Il est intéressant de repérer des cursus qui proposent également des sensibilisations à la création d'exercices au moyen d'un logiciel auteur.

En tout état de cause, les institutions doivent être conscientes qu'au-delà de l'investissement en formation, elles devront dégager des crédits temps pour un travail d'équipe des enseignants visant à créer et mettre en place des cursus et élaborer du matériel pédagogique. Ce point restera d'actualité tant que les ensembles méthodologiques constitués n'auront pas évolué vers une grande intégration des outils multimédias.

Cette partie s'est attachée à opérer une sélection entre les ressources à utiliser telles quelles et celles à didactiser, ainsi qu'à définir les nouveaux rôles de l'enseignant qui intègre les TIC dans ses pratiques. Il nous faut à présent réfléchir aux différentes possibilités d'articulation entre le cours traditionnelle et les activités à réaliser en autonomie.

# CHAPITRE III

L'UTILISATION DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT /  
APPRENTISSAGE DU FLE. SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

## **1. Présentation du lycée :**

Le lycée d'Abid-Radjei est un établissement secondaire public. Le recrutement au lycée se fait par voix de concours.

### **1.1 Situation géographique du lycée :**

Le lycée d'Abid Radjei est situé dans la région du Nord Ouest de la wilaya de Khenchela, dans le 5<sup>ème</sup> arrondissement. Plus précisément à Cité El-Nassim.

### **1.2 Infrastructures :**

Le lycée d'Abid Radjei compte sept (02) bâtiments contenant 21 salles de classes, dont trois (03) étages (pour les classes de 1as,2a ,et3as).D'autre part d'une salle de professeurs qui contient un ordinateur à accès Internet, de laboratoires : un laboratoire informatique géré par un enseignant de spécialité et six laboratoires scientifiques (pour la chimie, les physiques, et les sciences naturelles),une cantine en cours de construction. D'une aire de jeu multisports, qui tient aussi lieu de cours de récréation. Une bibliothèque qui contient 200 livres.

### **1.3 Ressources humaines :**

Pour assurer le bon fonctionnement de l'établissement et une formation adéquate Le lycée compte ; 45 personnels administratifs et 40 personnels enseignants. Dont les enseignants du français sont : quatre et deux enseignants d'informatique. Le lycée assure la scolarité de 531 élèves dont 300 filles sont répartis sur différentes filières : science expérimentale, lettre et philosophie, gestion et économie plus les filières communes.

## **2. Usage des TIC dans le Lycée :**

### **2.1. Au niveau de l'administration :**

Le lycée dispose d'un réseau Internet de type Wifi et d'un secrétariat du proviseur ayant deux (02) ordinateurs, une imprimante laser, un photocopieur. Ce secrétariat tient lieu de cellule informatique dont les services sont les suivants :

- La saisie et tirages des épreuves, la saisie des notes administratives.
- L'organisation des réceptions du proviseur.
- Et un autre secrétariat du censeur qui contient à son tour (03) ordinateurs, une imprimante et un réseau-graphe dont leurs tâches est les suivantes :
- L'enregistrement des notes des élèves.
- L'impression des bulletins de notes des élèves.

## **2.2Au niveau des enseignements :**

### **2.2.1. Les TIC comme discipline :**

Il existe un enseignant titulaire et un autre vacataire qui assurent cette matière aux élèves. Le premier assure la théorie et le deuxième la partie pratique des cours.

Sur le plan pratique, les enseignements sont plus axés sur les applications WORD et EXCEL. Alors que sur le plan théorique, l'enseignement s'attarde sur la maîtrise des notions et concepts liés à l'informatique. A titre d'exemple on a : les systèmes d'exploitation, les réseaux informatiques, les fichiers, les périphériques.

### **2.2.2Les TIC dans l'enseignement dans la classe de français :**

Au lycée **d'Abid-Radjei** l'usage des TIC dans les autres disciplines spécifiquement au cours de langue française n'est pas encore effectif d'une manière satisfaisante. Malgré les efforts déployés par le proviseur et ses prestataires de services de doter le lycée en équipement informatique, les enseignants à défaut d'une formation à la base sur l'usage des TIC, manquent de motivation dans l'utilisation de celles-ci, à cause de l'impréparation. Près de 70% côtoyés utilisant les TIC (à titre privé) ignorent les connaissances suivantes :

La manipulation des logiciels.

La recherche par les TIC des informations utiles pour leur cours.

Du côté des apprenants :

On a constaté que les élèves désireux d'employer l'ordinateur, utilisent cet outil pour les jeux de cartes, pour écouter de la musique, regarder des films, se connecter sur facebook et rarement pour la maîtrise de ses leçons.

### **3. Scénario pédagogique proposé :**

#### **3.1 Public visées :**

Notre publique se constituent des élèves de la première année secondaire filière communes lettre en présence de deux enseignantes de la matière. Ces élèves se forment des classes hétérogènes Comment enseigner dans telles classes afin de bien transmettre les connaissances en maintenant toujours la motivation des étudiants de niveaux différents ? Adapter le contenu du cours à la moyenne.

#### **3.2. Méthode :**

Nous avons, pour ce faire, choisi une méthodologie quasi-expérimentale. Nous avons testé un dispositif de cours basé sur l'emploi des TIC dans l'activité de l'orale et de l'écrit.

#### **3.3. La réalisation du scénario**

**Projet N° 3 :** Ecrire une petite biographie romancée.

**Séquence n° :** Organiser le récit chronologiquement

**Objet d'étude :** La nouvelle

#### **Objectif de la séquence :**

- Repérer les éléments constitutifs d'une situation initiale finale
- déterminer les forces agissantes.
- Le schéma narratif.
- Reconstitution d'un récit.

#### **Objectifs de communication:**

##### **ORAL:**

- Susciter une véritable production orale de la part des apprenants.
- élèves doivent être capables de : - savoir s'exprimer librement.

##### **ÉCRIT :**

- Comprendre une nouvelle.

## CHAPITRE III. L'UTILISATION DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE. SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

-Amener l'élève à rédiger un court récit en respectant les moments fort du schéma narratif.

### Objectifs linguistiques :

- Savoir employer le vocabulaire de la nouvelle
- Savoir utiliser la description

### Dispositif :

- Un ordinateur connecté à Internet.
- Data-show
- Micro Portable
- Baffle

### Supports :

- Site du moteur de recherche Google : <http://www.google.fr/>

<http://www.youtube.com/watch?v=bGswu5MidSE>

The screenshot shows a Mozilla Firefox browser window displaying a YouTube video. The video title is 'LES BONS AMIS d'après Paul François et Gerda'. The video player shows a winter scene with a cabin and trees. Below the video, the channel name 'lesptitsloulousdu75' is visible, along with 157,871 views, 93 likes, and 32 dislikes. The video was added on February 24, 2013. To the right of the video, there is a sidebar with several recommended videos, including 'Père Castor COMPILATION 1 - 1H d'épisodes!', 'Les Histoires Du Pere Castor Benjamin a une petite soeur', 'Père Castor - La chèvre et les biquets', and 'Père Castor - Les Trois Petits Cochons'. The Windows taskbar at the bottom shows the 'démarrer' button and several open applications, including 'HandyCafe - Monitoring', 'Nouveau dossier', 'mémoire op', and 'CHAPITRE III.docx - ...'. The system clock shows 18:35 VALR on FR.

#### **4. Description du support utilisé :**

Le **Père Castor** est une collection de l'éditeur Flammarion qui publie depuis 1931 des ouvrages de qualité Le Père Castor a inspiré une série télévisée d'animation en 156 épisodes de 6 minutes, intitulé Les Histoires du père Castor, réalisés par J. Cubaud et P. Moreaux. La première diffusion a lieu en 1993 sur France 3 et Canal J. Elle a été rediffusée sur France 5 dans Zouzous depuis 2011. Le support utilisé s'intitule de « Les bons amis ».

#### **5. Le déroulement de l'activité :**

##### **5.1 Activité orale :**

###### **I)- Eveil de l'intérêt.**

###### **1. Quels sont vos loisirs préférés ?**

Le sport. Les jeux vidéo, la télévision. La lecture...

###### **2. A propos de la lecture. Que lisez-vous ?**

Journaux, magazines, revues, livres...

###### **3. Quel genre de livres lisez-vous ?**

Contes, histoires...

###### **4. Pouvez-vous citer des titres et des auteurs de ces histoires ?**

Victor Hugo, Med Dib, Mouloud Feraoun. L'incendie, le fils du pauvre, les misérables.

-Faire un rappel concernant ce type discursif

-Demander aux élèves s'ils connaissent des nouvelles, des contes, ou des histoires.

-Développer les idées données par les élèves en complétant les informations supplémentaires.

-Demander aux élèves s'ils connaissent la collection du Père Castor

-présenter la vidéo intitulé de : « Les histoires du Père Castor –Les bons amis ».

-Demander aux élèves de suivre la vidéo.

-Arrêter la vidéo au milieu de l'histoire juste après l'élément perturbateur de cette dernière.

- poser des questions de compréhension globale puis détaillée :

-Ou se passent les événements de ce récit ?

-Quels sont les personnages de ce récit ?

-faites le schéma narratif et le schéma actanciel du récit ?

-Quel est le temps verbal utilisé par le narrateur ?

-Puis demander aux élèves de raconter ce qu'ils ont vu oralement.

-Enfin demandé aux élèves d'imaginer une fin à ce récit afin de rédiger la situation finale du récit.

### **I.1 Identification de la situation initiale :**

- Quels sont les personnages de ce récit ? Les animaux. (Cheval, mouton, lapin).

- Où se passe la scène ? La scène se passe à la forêt, en hiver.

- Quand ? La nuit.

- Qu'est le narrateur du récit ? Le père Castor raconte l'histoire à ses enfants.

### **I.2 Repérage de l'élément modificateur :**

- Quel est l'élément perturbateur du récit ? Qui va manger la deuxième carotte.

### **5.2 Remarques:**

- Les connaissances culturelles fournies sont riches (vidéo, son, animations Flash...)

- Les apprenants sont beaucoup motivés car ils peuvent participer au cours Interactif.

- Ils jouent un rôle actif dans l'apprentissage.

- Le contenu animé favorise leur mémoire.

-Un cours intégré des TIC de type « en ligne » demande beaucoup de temps et d'efforts de l'enseignant dans la recherche des matériels pédagogiques convenables. Il lui faut aussi bien maîtriser les outils d'informatique.

-A la fin de la séance on a ramassé leur copies qui ont été rédigés en classe on a demandé aux élèves de revoir la vidéo complète (ils ont marqué

## CHAPITRE III. L'UTILISATION DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE. SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

beaucoup d'intérêt à cette étape), on a terminer par quelque proverbe concernant la morale extraite de cette histoire.

### 5.3 Activité de l'écrit :

**Consigne :** Rédiger la situation finale de ce récit, en commençant du début de l'histoire.

### Grille d'évaluation de la rédaction des apprenants :

Pour évaluer l'expression écrite des apprenants de la classe, nous proposons cette grille d'évaluation :

#### Grille n°01

Items	App01	App02	App03	App04	App05	App06	App07	App08	App09	Total
Présentation, soin, écriture, alignement	+	+	+	+	-	+	-	+	+	07
Lisibilité	+	+	+	+	-	+	-	+	+	07
Ponctuation	+	-	-	-	-	+	-	-	-	01
Titre du récit	+	+	+	+	+	+	+	+	-	08
Phrases correctes	+	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Description	+	+	+	+	+	+	+	+	+	09
Richesse du vocabulaire	+	-	+	+	-	+	-	-	-	04
Ordre chronologique des évènements.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	09
Mémorisation du récit	+	+	+	+	+	+	+	+	+	09
Temps verbaux utilisés	+	-	+	+	+	+	+	-	-	06

## CHAPITRE III. L'UTILISATION DES TIC DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE. SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

### Grille n°02

Items	App11	App12	App13	App14	App15	App16	App17	App18	App19	Total
Présentation, soin, écriture, alignement	+	-	-	+	+	+	+	+	+	
Lisibilité	+	+	-	+	-	+	-	+	-	05
Ponctuation	-	-	-	+	-	+	+	+	-	
Titre du récit	+	+	-	+	+	-	+	+	+	07
Phrases correctes	+	-	-	-	-	-	-	-	-	
Texte homogène	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
Richesse du vocabulaire	+	-	+	+	-	+	-	-	-	04
Ordre chronologique des évènements.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	09
Mémorisation du récit	+	+	+	+	+	+	+	+	+	09
Temps verbaux utilisés	+	+	+	+	-	+	+	-	+	07

A partir de cette grille d'évaluation, nous pouvons confirmer qu'au premier stade de l'évaluation, au niveau de la présentation (soin, écriture, mise en page), il n'y a pas des insuffisances remarquables, Or D'une part, la lisibilité laisse à désirer et d'autre part, nous enregistrons l'absence de la ponctuation et de paragraphes.

En ce qui concerne les phrases, il est évident que les apprenants éprouvent des difficultés à en produire qu'elles soient simples, amplifiées ou complexe sans ignorer l'incohérence manifestée. D'autant plus que les moyens

linguistiques (vocabulaire, richesse d'orthographe d'usage, maîtrise du capital mot, utilisation du référentiel...) sont moins maîtrisés. En outre, la concordance des temps, un des paramètres essentiels dans le discours est respectée de la part des apprenants.

Les apprenants mémorisent le vocabulaire utilisé par le narrateur ont appris plusieurs mots.

Les apprenants savent rédiger un récit en respectant les moments forts de ce type discursif (situation initiale, déroulement des événements et situation finale).

## **6. Difficultés rencontrés :**

### **6.1 Sur le plan pédagogique :**

Les difficultés rencontrées sur le plan pédagogique sont les suivantes :

- Les effectifs des salles de classe qui rendent difficile la maîtrise de celle-ci par l'enseignant.
- Le désintérêt, voire la désinvolture et le manque de motivation des enseignants vis-à-vis l'utilisation des TIC sous prétexte du volume horaire, et l'incapacité de gérer et manipuler ces outils.

### **6.2 Sur le plan technique :**

Sur le plan technique nous nous sommes heurtés certaines insuffisances ; manque de lepton. Aussi la non disponibilité régulière des responsables des équipements, et les pannes techniques pousse l'enseignant à ignorer l'utilisation des Tic.

### **6.3. Remarques et recommandations :**

Nous remarquons que les élèves présentent d'importantes difficultés au niveau des activités orales, surtout au niveau de l'expression écrite aussi, ils présentent des difficultés au niveau de la prononciation mais en utilisant l'animation on constate que les apprenants sont motivés et veulent suivre le cours. Cependant, plusieurs défaillances et défis restent respectivement à corriger et à relever. A commencer par l'initiation à l'usage de l'outil

informatique de tous les enseignants sur le terrain et en formation. Il faudrait également valoriser l'enseignement des langues afin de minimiser les peurs des élèves vis-à-vis du Français.

## **7. Suggestions pour une intégration satisfaisante en milieu institutionnel**

En vue de résoudre certaines difficultés rencontrées par les enseignants durant leur recours à Internet dans l'enseignement, telles que la capacité d'accueil limitée de la salle informatique, ou l'impossibilité d'accéder à Internet dans l'établissement, nous voulons donner des suggestions pour une intégration satisfaisante de cet outil dans les établissements. Partant de la situation actuelle dans ces institutions, nous donnerons nos propositions en nous basant sur quatre articles de Françoise Demaizière : « Différents types d'usage des TIC » (2004a), « Utiliser les TIC pour l'apprentissage : quels lieux pour cet apprentissage » (2004f), « Utiliser les TIC pour l'apprentissage : quelle organisation des lieux prévus pour l'apprentissage » (2004d), « Utiliser les TIC pour l'apprentissage : quel encadrement pendant l'utilisation des TIC » (2004e).

### **7.1. Organisation des activités :**

Un groupe d'apprenants avec son enseignant est un type classique d'usage des TIC. En raison des difficultés de temps ou d'espace soulignées par les enseignants, il est impossible de faire toutes les activités en situation présente. Puisque la majorité des apprenants ont la possibilité de trouver un poste connecté (chez soi, dans un cybercafé, dans la salle informatique en libre accès de l'institution, etc.), certains travaux peuvent être effectués en situation non présente.

#### **7.1.1. Dans une situation présente :**

Traditionnellement, tous les apprenants travaillent en même temps sur Internet pendant une séance prévue avec l'enseignant. Son grand atout est la bonne continuité du cours, mais elle nécessite évidemment de nombreux postes de

travail disponibles au même lieu et en même temps. Cette configuration conviendra donc aux universités qui disposent de grandes salles informatiques.

### **7.1.2. Dans une situation non présentielle :**

En analysant la situation actuelle du Lycée, nous trouvons que dans la salle de classe, on n'a pas encore le moyen de connecter à Internet. En attendant que l'institution règle le problème, l'enseignant pourra organiser une formation en deux parties, c'est-à-dire, une partie présentielle et une autre non présentielle. L'enseignant donne un cours en présentiel, sous forme classique, il demande aux apprenants de faire des activités s'appuyant sur Internet après le cours par leurs propres moyens, soit chez eux, soit sur leur lieu de travail, soit dans une salle informatique en libre accès.

Un grand inconvénient de cette configuration, est celui de la non-présence de l'enseignant dans la deuxième partie. Donc, il est nécessaire que l'enseignant indique clairement aux apprenants sur quoi travailler. Pour réduire cet inconvénient, l'enseignant pourrait créer une page Internet notifiant le programme des activités aussi bien que les indications des tâches, de sorte que les apprenants comprennent ce qu'ils vont faire sur Internet. L'enseignant pourrait également y lister les adresses des courriers électroniques et les messageries de toute la classe, y compris la sienne, pour qu'ils puissent échanger des idées.

### **7.2. Formation des enseignants à l'utilisation des TIC**

À l'heure actuelle, bien que les TIC jouent déjà un rôle important dans l'éducation des langues étrangères mais beaucoup des enseignants de français surtout ceux d'un certain âge, ont des connaissances lacunaires concernant les bases des TIC. Donc, pour une intégration satisfaisante des TIC dans l'enseignement, dans un premier temps, il faut leur faire prendre conscience des grandes potentialités d'Internet dans l'enseignement des langues étrangères.

Deuxièmement, les savoir-faire Internet sont indispensables. Si l'enseignant désire chercher des documents sur Internet, il devra maîtriser les compétences élémentaires ci-dessous :

Identifier les composants principaux d'Internet, tels que l'adresse de page, l'adresse de courriel, etc. ;

Connecter son ordinateur à Internet ;

- lancer le navigateur et surfer sur Internet, par exemple, repérer les commandes des menus, sauvegarder une page Internet, etc. ;

Faire de la recherche d'information sur Internet, effectuer des recherches à l'aide d'un moteur de recherche, etc. ; S'il veut faire des activités communicatives ou créatives, il devra être muni de savoir-faire plus aboutis :

- utiliser la messagerie ;

- participer à des forums ;

- créer une page HTML ;

- créer un petit site ;

- construire un scénario pédagogique s'appuyant sur Internet.

### **Conclusion partielle**

Tout au long de nos suggestions, nous avons proposé un scénario pédagogique visant à développer la compétence communicative, la motivation et ainsi les connaissances culturelles chez les apprenants de français. Nous avons constaté que l'Internet pourrait rendre possibles des tâches et des activités qui sont impossibles à réaliser dans une classe traditionnelle. Donc, nous pouvons dire que l'Internet pourrait aider et renforcer le processus de l'enseignement du FLE.

Pour ce faire, non seulement l'enseignement du français au lycée mais encore celui en Algérie ont besoin de s'approprier les outils de l'ère de l'information, de grands efforts techniques et une politique éducative favorable à l'usage des TIC.



**CONCLUSION**

## Conclusion

---

Depuis longtemps dans le monde entier, la discipline du français langue étrangère intègre les multimédias dans ses différents courants méthodologiques. Qu'ils soient audio ou vidéo, fabriqués, didactisés ou authentiques, ces documents font partie intégrante d'un enseignement de FLE.

En Algérie, les établissements d'enseignement ont été pourvus de postes et de salles informatiques et peu à peu les enseignants ont apprivoisé ce nouveau vecteur d'apprentissage. L'explosion des ressources disponibles sur Internet est un nouveau tournant dans le continuel développement de la didactique du français langue étrangère. Il n'est cependant pas emprunté de la même manière par tous les acteurs de l'enseignement du FLE.

Notre projet avait pour point de départ de présenter aux enseignants et aux élèves de FLE une approche différente de l'utilisation d'Internet pouvant les aider à la découverte et l'appropriation de FLE mais surtout en utilisant supports « classiques » et Internet nous voulions aborder la culture et la civilisation en proposant des activités impliquant les élèves en évitant le cours magistral.

La plupart des élèves manifestent un intérêt spontané plus grand pour une activité d'apprentissage qui fait appel à une technologie nouvelle qu'aux approches coutumières en classe.

en variant les outils et en intégrant Internet à la démarche pédagogique.

Sur le plan théorique, nous nous sommes appuyés essentiellement sur la présentation des notions de base de la langue, de la relation assurée entre l'enseignant, l'apprenant et les TIC, et des apports des TIC dans l'enseignement / apprentissage du FLE au fil du temps.

Toutes les analyses dans les parties suivantes nous ont permis de confirmer notre hypothèse : ce type d'outil est favorable à l'enseignement d'une langue étrangère, aussi. Mettre en évidence une formation en informatique et un recyclage dans ce domaine pour les enseignants.

En raison de ses caractéristiques et des possibilités qu'il offre, les TIC et concrètement Internet semblent se prêter particulièrement bien à la création d'un

## **Conclusion**

---

cours abordant des thématiques actuelles. Les élèves tirent profit de la variété offerte par les sites.

À l'issue de ce travail de recherche, il paraît évident que cet outil sera perçu positivement par les apprenants et qu'il diversifiera la mosaïque de documents dont dispose l'enseignant.

Pour notre part, Internet peut constituer une réponse satisfaisante à la conception d'un cours abordant les thématiques culturelles, pour forger la compétence linguistique chez les apprenants, à l'accès et à l'apprentissage des connaissances. Comme l'ordinateur connecté à Internet constitue une puissante ouverture sur les mille et un visages de la "réalité", parce que son caractère multimédia offre une riche séduction intrinsèque, bref parce qu'il constitue une source potentielle de plaisir et d'éveil, il serait dommage que l'école ne s'en serve pas pour renforcer, ranimer ou même susciter la motivation des élèves en les aidant à comprendre les vrais enjeux de leur scolarité, à donner du sens à leur présence à l'école.



# RÉSUMÉ

## Résumé

---

Dans le contexte d'intégration internationale du pays, la nécessité de pouvoir communiquer avec les partenaires étrangères, de comprendre la culture des autres est réelle. Alors que les jeunes de partout dans le monde adoptent les nouvelles technologies les unes après les autres, l'école tarde à se les approprier. En effet, nous trouvons que l'utilisation des TIC dans l'enseignement / apprentissage du FLE est vraiment une voie didactique qui digne d'être développée.

Nous essayons donc, dans ce projet de recherche, de présenter les apports que les TIC pourraient attribuer à l'enseignement / apprentissage des langues étrangères en général, et du français langue étrangère en particulier. Après avoir analysé les avantages et aussi les limites de cette application, nous proposerons des suggestions pour une intégration satisfaisante en classe de FLE. Un scénario pédagogique proposé à la fin de ce travail de recherche sera un bon exemple à consulter.



# RÉFÉRENCES

# BIBLIOGRAPHIE

1. Abdallah-Preteuille M. (1986), « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », in Porcher, Louis, dir. : La civilisation, Ed. CLE International, Paris, pp. 81.
2. Bernadette charlier, Daniel Peraya , Technologie et innovation en pédagogie, (éds) Duclot, B6060 Gilley.
3. Beacco J.C. (2000), Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Hachette, Paris.
4. Courtillon J. (2003), Élaborer un cours de FLE, Hachette, Paris.
5. Crinon J., Gautellier C. (2001), Apprendre avec le multimédia et Internet, Retz Pédagogie, Paris, 2001, ISBN : 2725621127.
6. Demaizière F. (1996), « Autoformation, nouvelles technologies et didactique, Réflexions et propositions méthodologiques ». Les Sciences de l'éducation, vol. 39, n° 1-2. pp 67-99.
7. Demaizière F., Dubuisson C. (1992), De l'EAO aux NTF, Utiliser l'ordinateur pour la formation. Gap : Ophrys. Collection « AEM ».
8. Girard D. (1995), Enseigner les langues : méthodes et pratiques. Place de la communication, autonomie de l'élève et rôle de l'enseignant dans l'enseignement des langues. Paris : Bordas. Collection « Pédagogie des langues ».
9. Guir R. (2002), Pratiquer les TICE, Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages, Éditions De Boeck Université, Bruxelles.
10. Hirschsprung N. (2005), Apprendre et enseigner avec le multimédia, Hachette, Paris.
11. Hymes D.H. (1991), Vers une compétence de communication. Paris : CREDIF Hatier, Collection « LAL ».
12. Lancien T. (1998), Le multimédia, CLE International, Paris.
13. Mangenot F. (1998b), « Réseau Internet et apprentissage du français », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°110, avril-juin, pp.205-214.
14. Mangenot F. (2000), « L'intégration des TIC dans une perspective systémique », *Les Langues modernes*, mars, Paris, pp. 38-44.
15. Mangenot F. (2001), « L'apprentissage des langues ». In *Psychologie des apprentissages et multimédia*, LEGROS D. & CRINON J. (éds.). Paris : Armand Colin. pp 128-153.
16. Martinez P. (1996), *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF. Collection « Que sais-je? ».
17. Meirieu P. (2000), L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée. Paris : ESF Éditeur. 13ème édition. Collection « Pédagogies Outils ».
18. Perrenoud P. (2006), « Chapitre 8 : Se servir des technologies nouvelles », Dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF éditeur, Paris, pp. 121-134. Puren C. (1988): Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan-Clé International, col. DLE, pp.50.

# SITES INTERNET

1. Balle F. (1999), « Les NTIC : outils au service de la formation à l'enseignement », Association canadienne d'éducation de langue française ACELF : <http://www.acefl.ca/c/revue/>.
2. Barrière I. (2006), NTIC et FLE, ÉduFLE.net : <http://www.edufle.net/NTIC-et-FLE>, article mis en ligne mardi 17 janvier 2006.
3. Braescu V.S, Sajewicz M. (2006), « Les avantages de l'utilisation de l'Internet dans la classe de FLE », Internet dans la classe de FLE, ÉduFLE.net : <http://www.edufle.net/Internet-dans-la-classe-de-FLE>, article mis en ligne samedi 29 avril 2006.
4. Darrigrand F. (2007), «Un petit tour de ce que l'on peut faire avec Internet en tant qu'enseignant de FLE», Internet en FLE, je commence par où ? (Partie 1), ÉduFLE.net : <http://www.edufle.net/Internet-en-FLE-je-commence-par-ou>, article mis en ligne dimanche 18 mars 2007.
5. Darrigrand F. (2007), « Un petit tour de ce que l'on peut faire avec Internet en tant qu'enseignant de FLE », Internet en FLE, je commence par où ? (Partie 2), ÉduFLE.net : <http://www.edufle.net/Internet-en-FLE-je-commence-par-ou,278>, article mis en ligne jeudi 12 avril 2007.
6. Demaizière F. (2004a), Différents types d'usage des TIC, sur la plate-forme Ganesha: <http://jalu.ouvaton.org/Ganesha/>.
7. Demaizière F. (2004b), Quelques terminologies utilisées au cours du temps, sur la plate-forme Ganesha: <http://jalu.ouvaton.org/Ganesha/>.
8. Demaizière F. (2004c), TIC et enseignement/apprentissage, généralités, sur la plateforme Ganesha: <http://jalu.ouvaton.org/Ganesha/>.
9. Demaizière F. (2004d), Utiliser les TIC pour l'apprentissage : quelle organisation des lieux prévus pour l'apprentissage ?, sur la plate-forme Ganesha: <http://jalu.ouvaton.org/Ganesha/>.
10. Demaizière F. (2004e), Utiliser les TIC pour l'apprentissage : quel encadrement pendant l'utilisation des TIC, sur la plate-forme Ganesha: <http://jalu.ouvaton.org/Ganesha/>.
11. Demaizière F. (2004f), Utiliser les TIC pour l'apprentissage : quels lieux pour cet apprentissage?, sur la plate-forme Ganesha: <http://jalu.ouvaton.org/Ganesha/>.