

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université des Frères Mentouri - Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Lettres et Langue Française

N° d'ordre :11/Ds/2018

N° de série :02/Er/2018

THÈSE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat ès Sciences

Spécialité : français

Option : didactique

THÈME

Enseignement /apprentissage du français:

perspective actionnelle et intégration pédagogique des TICE au lycée

Présentée par:

MANEL GHIMOUZE

Épouse **MEHILA**

Sous la direction de :

Pr : YASMINA CHERRAD – BENCHEFRA

Jury :

Présidente : DAOUIA HANACHI, Professeure Université Frères Mentouri - Constantine 1

Rapporteur : YASMINA CHERRAD, Professeure Université Frères Mentouri - Constantine 1

Examinatrice : KARIMA AIT- DAHMANE Professeure Université Alger 2

Examinatrice : SOUHEILA HEDID, Maître de Conférences A Université Frères Mentouri- Constantine 1

Examinatrice : Wafa BEDJAOUI, Maître de Conférences A Université Alger 2

Volume 1

Année universitaire 2016- 2017

Dédicace

A mes parents :

Ma Mère SALIMA qui a œuvré sans cesse pour mon bonheur et ma réussite, de par son amour, son assistance et sa présence dans ma vie

Mon Père ABDELMALEK qui peut être fier et trouve ici le résultat de longues années de sacrifices pour m'aider à avancer dans la vie. Merci pour les valeurs nobles, l'éducation et le soutien permanent venu de toi

A mon Mari SOFIANE

qui a toujours été présent et patient. Merci pour ton soutien, ta tendresse et ton affection qui me comblent au quotidien

A mes frères et sœurs

*Samia, Lamia, Mohamed Lamine et Ahmed Saber
A Hayet*

A ma belle-mère

Aux quatre petits princes si adorables et si charmants, mes enfants :

Mohamed Ramzi , Samy, Abdelkrim et Assim

A la mémoire

*de mon grand-père
de mon beau-père*

Remerciements

Pour commencer, je veux adresser mes remerciements les plus vifs à ma directrice de recherche, Madame Vasmira Cherrad. Je la remercie pour sa grande disponibilité, ses conseils et ses encouragements tout au long de la rédaction de ma thèse.

Je remercie vivement les membres du jury : Mme Hanachi Daouia, Mme Ait-Dahmane Karima, Mme Sedid Souheila et Mme Bedjaoui Wafa, qui ont accepté d'évaluer ce modeste travail.

Mes remerciements vont également à Mr Yacine Derradji pour ses encouragements.

Je remercie aussi mes amies Sabrina Touchah et Nabila Bedjaoui qui m'ont toujours aidée et soutenue

Merci à Fateh pour ses encouragements

Un merci chaleureux aux enseignants et aux apprenants qui ont accepté de répondre au questionnaire et de participer à l'activité en ligne.

Je remercie mon époux, Maître Sofiane Mehila, pour sa présence et sa patience

Merci à ma famille et à tous ceux qui ont cru en moi

Table des matières

Introduction générale.....	7
----------------------------	---

Première partie

Cadrage théorique

CHAPITRE I :

Théories et technologies au service de l'enseignement de la langue

Introduction	14
1-Le multimédia.....	15
1-1-Le rôle des émissions satellitaires.	17
1-2- Spécificités- du multimédia	17
1-2-1- La multicanalité	18
1-2-2-La multiréférentialité :.....	18
1-2-3-L'hypertextualité :	19
1-3- Le multimédia et ses différents usages	19
2- Théories de l'apprentissage, enseignement et nouvelles technologies .	20
2-1- Le béhaviorisme et l'enseignement	21
2-2- Le cognitivisme	22
2-3- Le courant constructiviste/vers la recherche de l'information.....	23
2-3-1 Importance du travail collaboratif.....	26
3- L'enseignement assisté par ordinateur.....	27
Conclusion	29

CHAPITRE II :

Intégration pédagogique des TICE dans l'enseignement des langues

Introduction	31
1-Définir les TIC à partir de leur utilisation	32
2- Apports des TIC	35
2-1- Liberté et autonomie de l'apprenant	36
2-2- L'ouverture sur le monde.....	37
2-3- La métacognition	38
2-4- L'interactivité et le rapport homme-machine	39
3- Les TIC et les activités de compréhension et de production écrite ou orale.....	40
3-1- La production écrite et/ou orale	40
3-2- La compréhension écrite et/ou orale	41
4- L'outil <i>Internet</i> et l'enseignement des langues.....	43
4-1- Une formation ouverte, une formation à distance.....	44
5- Evolution de la Toile.....	45
6- L'apport pédagogique d'Internet.....	49
6-1- Internet : banque de ressources	50
6-1-1 Les types de ressources	51
6-2- La cyberenquête	58
6-2-1- Les débuts de la cyberenquête	59

6-2-2 Les composantes de la cyberenquête	60
6-2-3 La trame d'une cyberenquête	61
Conclusion	64

CHAPITRE III :

La perspective actionnelle: vers la réalisation d'une tâche en langue étrangère

Introduction.....	66
1- Perspective actionnelle	66
1-2-La tâche dans la perspective actionnelle.....	67
1-3-La tâche sociale	70
2- Une dimension « co-actionnelle / co-culturelle »	72
3- Perspective actionnelle et signification de « la tâche »	74
3- 1-Les types de tâches	75
4- Le travail en groupe au service de la tâche	76
4-1-Le groupe pour apprendre	77
4-1-1 Le groupe, un meilleur moyen pour apprendre	78
5- Apprendre une langue en ligne	80
5- 1-Le Scénario pédagogique.....	81
Conclusion	82

Deuxième partie

Enseigner et apprendre le français par les TIC au lycée : analyse et perspectives didactiques

Chapitre IV : usage des TIC au secondaire

Introduction	84
1-Etat des lieux : Internet à l'école algérienne.....	85
1-1-Les contraintes d'intégration.....	87
2-2- vers la numérisation du secteur.....	88
2- L'enquête : cadre méthodologique.....	89
2-1 -Le choix du questionnaire.....	90
2-2- L'échantillonnage.....	91
2-3- Elaboration et présentation du questionnaire	92
2- 4- Les questions.....	92
2-5- Tester le questionnaire.....	95
3-Difficultés et conditions de passation	96
4-Critères d'analyse du questionnaire	97
Conclusion	135

CHAPITRE V :

La cyberenquête : vers la réalisation de la tâche

Introduction	138
1-Le choix de la cyberenquête	138
2-Le cadre méthodologique de l''expérimentation	140
2-1-Etude par questionnaire	142

2-2-Observation et description des séances	142
2-3 Bilan et analyse des données	142
3-Organisation et objectifs du cours	142
4- Contexte de l'étude	145
4-1 Présentation du public	146
4-1-1-L'enseignante	146
4-1-2-Les apprenants	146
4-2 Le questionnaire	147
4-2-1- Le pré-test	148
4-2-2- La passation du questionnaire	148
5- Les questions	149
5-1 Analyse des questions	151
5-2- Analyse et interprétation des données	155
5-2-1- La consultation d'Internet	155
5-2-2- Le lieu de connexion	155
5-2-3- Les usages d'Internet	157
5-3 Bilan de l'enquête par questionnaire	158
6-La réalisation du cours en ligne	159
6-1 L'organisation de l'espace	160
6-2 La formation des groupes	163
7- Analyse descriptive de l'activité	163
7-1- La situation d'intégration	164
7-2 Fiche de l'enseignante	168
7-3 Description des séances : le déroulement	171
7-3-1 <i>Séance 01</i> : découverte de l'activité	172

7-3-2- <i>Séance 02</i> : des micro-tâches	174
7-3-2 -1- Description et réalisation des tâches	180
7-3-3- <i>Séance 03</i> : les ateliers d'écriture	194
7-3-3-1- Les productions des groupes	199
7-3-3-2- Evaluation des écrits des groupes	202
7-3-3-3- Analyse des erreurs	204
7-3-4-- <i>Séance 04</i> : la mise en commun	209
8- Les résultats de l'expérimentation	209
8-1 De nouvelles attitudes et une nouvelle conception de l'apprentissage	210
8-1-1-Des apprenants actifs.....	210
8-1-2- L'enseignant : un guide	213
8-2- Production finale et réalisation de la tâche	216
8-2-1- Usage du courrier électronique	218
8-2-2- L'évaluation des productions	220
8-3- Le prolongement	224
8-3-1- Contenu des dépliants	225
8-4- L'évaluation de l'apprentissage en ligne	226
Conclusion	231
Conclusion générale	233
Références bibliographiques.....	239

Introduction générale

La réforme du système éducatif a donné naissance à de nouveaux programmes de français, et ce pour tous les niveaux. Les concepteurs de ces programmes avaient pour objectif d'améliorer les contenus en prenant en compte les transformations que vit l'Algérie, mais aussi celles que vit le monde entier. Pensons particulièrement à la mondialisation des échanges dans les domaines de la technologie de l'information et de la communication.

Selon le programme de français de la 1^{ère} Année Secondaire de 2005, l'école ne constitue pas pour l'apprenant la seule source de savoir et de connaissances. Ce dernier peut être « *en avance* » sur l'enseignant grâce aux nouveaux moyens technologiques de transmission de contenus pédagogiques et de connaissances. Cet état de fait, nous interroge sur la place qu'occupe aujourd'hui l'école, ainsi que sur les objectifs de nos pratiques.

Selon le ministère de l'éducation, les nouveaux programmes visent principalement : « *l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active par le développement de l'esprit critique, du jugement et de l'affirmation de soi* » (Programme de français, 2005) . Il faudrait donc passer du principe d'enseignement au principe d'apprentissage et rendre l'apprenant un élément actif qui pourrait se prendre en charge tout au long de sa formation.

Les concepteurs insistent sur la mise en œuvre de moyens et de dispositifs qui permettront à l'apprenant « *d'apprendre à apprendre* » et de devenir autonome.

Parmi les objectifs visés par l'enseignement du FLE au secondaire nous relevons la sensibilisation des apprenants aux technologies modernes de la communication et leur familiarisation avec les autres cultures pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle. Ainsi, la classe de langue s'ouvre sur l'Autre pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. (Programmes de français 2AS, 2006 :40).

Par ailleurs, le domaine de la didactique des langues a connu ces dernières années une grande révolution avec l'apparition de l'approche actionnelle mise en place par le *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer* (Conseil de l'Europe 2001). Cette approche, à la différence des autres méthodes en didactique, a pour objectif la réalisation d'une tâche en relation avec le vécu social des apprenants. Cette réalisation n'est possible qu'avec la participation et la collaboration de tous les apprenants. La notion de conflit socio-cognitif (Doise et al 1975) est au cœur de cette démarche qui implique des situations d'apprentissage basées sur la construction des connaissances. Cette dernière s'effectue en interaction avec d'autres personnes, d'où l'engagement personnel des apprenants dans le développement de certaines compétences (Tardif, 1998 :36-37).

Les TICE sont au service de l'apprentissage-action et permettent aujourd'hui de faciliter l'apprentissage grâce à leurs différents apports pédagogiques, tels qu'à la richesse des supports et des ressources en ligne ainsi que l'atout de l'interactivité et de l'autonomie qui peut être développé chez les apprenants. Dans notre étude, nous nous intéressons plus particulièrement à Internet en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage du français au secondaire.

La communauté de chercheurs dans le domaine de la didactique moderne des langues, a multiplié les tentatives d'exploitation de cet outil

et a mis en place des approches innovantes axées sur les interactions et le lien social. En plus des formations qui mettent en contact des enseignants à distance ou celles qui se réalisent à partir de dispositifs hybrides ou en tandem ; nombreuses ressources en ligne (Mangenot, 2005 :140) peuvent aujourd'hui assister la classe de FLE en suscitant la motivation et la collaboration des apprenants. C'est le temps de la communication instrumentalisée.

En Algérie, comme dans la plupart des pays du monde, le développement technologique affecte aussi bien les domaines de l'éducation et de l'enseignement que ceux de la vie sociale et culturelle. C'est pourquoi, les enseignants et les apprenants auraient les moyens technologiques connectés au réseau et dont l'usage diffère d'une personne à l'autre.

Aujourd'hui, et selon le discours des premiers responsables de l'éducation, l'école algérienne dispose d'Internet ; outil pouvant pallier le manque terrible de moyens didactiques et pédagogiques indispensables à l'apprentissage du français. Les professeurs se plaignent toujours du manque de supports écrits, sonores, visuels et audio- visuels, et ils se trouvent la plupart du temps obligés de consulter Internet. Ces enseignants s'intéressent de plus en plus à la richesse que leur offrent les documents authentiques disponibles en ligne. De leur côté, les apprenants fréquentent les cybercafés pour effectuer des recherches en vue de la réalisation des projets pédagogiques proposés par le programme.

Nous avons constaté que, depuis son intégration dans certains établissements à Jijel, l'outil informatique est utilisé pour apprendre aux élèves comment manipuler un ordinateur, créer des fichiers et effectuer la saisie de textes. Quant à la connexion à Internet, nous ne pouvons pas dire qu'elle est disponible dans tous les établissements, et même si c'est le cas, elle n'est exploitée que par certaines personnes à savoir le directeur, le conseiller de l'éducation et quelques professeurs. Donc, comment peut-on

prendre cet outil en considération ? Nous nous demandons alors ce qu'il en est pour la classe de langue.

Nous essayons à travers notre étude de comprendre cette nouvelle situation, et nous nous intéressons plus particulièrement à l'utilisation de l'Internet dans l'enseignement de la langue et à la possibilité de l'exploiter en classe de FLE.

Notre problématique repose essentiellement sur le questionnement suivant :

si, les TICE, en particulier Internet, font partie des moyens pédagogiques disponibles dans les établissements, les enseignants et les apprenants sont-ils en mesure de les exploiter pour réaliser des tâches et atteindre des objectifs actionnels? Autrement dit, les TIC peuvent-elles motiver l'apprenant et le rendre maître de son apprentissage ? En plus de cette interrogation, nous tenterons de répondre à d'autres questions relatives à l'usage des TIC et les conditions dans lesquelles travaillent les enseignants. Nous nous demandons donc :

Quelle place occupent les TICE, plus particulièrement Internet dans nos lycées, quel rôle remplissent-elles depuis leur intégration ? Quel rapport ont nos enseignants avec la Toile et pour quelles raisons se connectent-ils ? Sont-ils en mesure d'exploiter les différentes ressources dans leurs pratiques de classe, et comment procèdent-ils ?

L'apprenant est au centre de l'approche actionnelle, c'est pourquoi il sera aussi question dans notre travail d'évaluer sa motivation et son apprentissage à travers les compétences que permettent de développer certaines ressources en ligne. Cet apprenant qui trouve des difficultés, surtout à l'écrit et à l'oral, est-il en mesure de devenir « acteur » et travailler en collaboration avec ses pairs pour développer des stratégies d'apprentissage transférables ? Pourrait-il réfléchir sur ses pratiques d'acquisition de la langue ?

De toutes ces questions émergent un certain nombre d'hypothèses que nous pouvons formuler ainsi :

- Les TIC, moyens très motivants pour la classe de langue, permettraient à l'apprenant d'agir et de contribuer à son propre apprentissage

- Les TICE et Internet seraient disponibles dans beaucoup de lycées, mais les enseignants, fascinés par les ressources pédagogiques disponibles sur le NET, voulant moderniser leur travail, se heurtent à de nombreuses difficultés telles que le manque de matériel ou de formation.

- Les apprenants d'aujourd'hui sont de véritables internautes, c'est pourquoi l'apprentissage du français via Internet les intéresserait et les motiverait. Les ressources disponibles sur la Toile, faciliteraient certaines acquisitions langagières et constituerait un moyen efficace lors de la phase de l'interaction et de l'expression écrite.

- Grâce aux ressources disponibles, comme la cyberenquête, il serait possible de proposer à l'apprenant ou à des groupes d'apprenants des situations de communication authentiques où ils peuvent exprimer librement leur autonomie, travailler en équipe, agir, partager leurs pensées réaliser des tâches et développer des stratégies d'apprentissage.

- Malgré ses atouts en pédagogie, Internet pourrait poser à l'apprenant de sérieux problèmes et ce par rapport à la panoplie d'informations qu'il peut trouver sur la Toile, mais certains scénarios comme la cyberenquête, pourraient être exploités en classe de langues sans qu'il ait confusion chez les apprenants.

Nous allons tenter d'apporter des réponses ou des éléments de réponses à chacune des questions et nous essayerons de vérifier chacune

des hypothèses émises. Notre cadrage théorique, composé de trois chapitres, se propose tout d'abord de présenter la pédagogie multimédia et les théories d'apprentissage des langues telles que le béhaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme, qui ont largement influencé la conception des outils et leur intégration en didactique des langues. Nous insisterons sur le rôle que joue la technologie dans ce processus. Après, nous consacrons le deuxième chapitre aux apports et aux différents usages des TIC dans l'enseignement des langues. Nous verrons quels rôles peuvent jouer ces moyens dans ce cadre, quelles compétences peuvent-elles installer en classe de FLE. Nous aborderons plus particulièrement la Toile et les différents types de ressources pédagogiques disponibles en ligne. Une attention particulière sera accordée à la cyberenquête qui fera l'objet de notre expérimentation. Enfin, nous présenterons, dans le dernier chapitre, les principes de l'approche actionnelle axée sur la réalisation d'une tâche précise. D'autres points seront abordés tels que le scénario pédagogique (Mangenot 2001), et le mode du travail collaboratif qui s'attaque à l'apprentissage linéaire (Pothier 2003).

Constituée de deux chapitres, la deuxième partie de notre travail se propose de présenter d'abord une étude par questionnaire. Nous interrogeons les enseignants de français dans les lycées situés au centre ville de Jijel. Nous comptons recueillir des données précises sur leur rapport à Internet et les usages qu'ils en font aussi bien sur le plan personnel que professionnel. Nous étendrons cette réflexion à ce qu'ils pensent être les habitudes de leurs apprenants, avant de nous intéresser aux possibilités d'utilisation d'Internet qu'ils entrevoient en fonction de leurs compétences techniques, disponibilité du matériel informatique, accès à Internet...etc.

Ensuite, nous passons à la phase de l'expérimentation où nous allons essayer d'organiser une séance d'apprentissage en ligne avec un groupe de 24 apprenants de 2^{ème} année secondaire. Il s'agit d'exploiter, pour la première fois, Internet pour le cours de français. Nous essayerons d'évaluer les réactions et la motivation des élèves ainsi que les stratégies et les compétences qu'ils mettent en place en vue de la réalisation collective d'une tâche. Nous comptons réaliser ce cours à partir de la *cyberenquête*, dont le choix et la confection seront expliqués dans les chapitres qui vont suivre.

Nous terminons notre travail par une conclusion générale où il sera question de reprendre brièvement les grands axes de notre recherche ainsi que les résultats obtenus. Des suggestions et des propositions pédagogiques seront également avancées dans cette conclusion, et nous souhaiterions ouvrir de nouvelles perspectives pour d'autres travaux de recherche.

CHAPITRE I : : THEORIES ET TECHNOLOGIES AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

Introduction

Il est sans doute difficile actuellement de sous estimer le rôle que pourraient jouer les technologies de l'information et de la communication dans la modernisation des systèmes éducatifs, et leur contribution à la réussite des apprenants. Ces TIC peuvent : *«doter les jeunes de compétences numériques nécessaires à leur insertion sociale et professionnelle »*. (5+5 Education, 2009 :3). En effet, beaucoup de pays accordent une place prépondérante à l'intégration de ces outils didactiques dans des projets pédagogiques pour l'école.

Internet constitue une des principales innovations ayant vu le jour au XXe siècle. Il n'est plus guère de domaines qui échappent à son influence ; entre autres celui de l'apprentissage des langues. Nous sommes impressionnés par les ressources en ligne au point qu'il est souvent difficile de s'y retrouver.

Dans ce premier chapitre de la première partie, nous essayerons, tout d'abord, de mettre en exergue l'évolution qui a donné naissance à une pédagogie multimédia, sans oublier d'aborder celle qu'ont connue les méthodes du FLE en didactique des langues depuis les années 50. Notre objectif est de mieux circonscrire notre thème dans ce domaine de recherche. Nous verrons également comment les théories d'apprentissage ont été influencées par les nouvelles technologies. Nous nous intéressons plus particulièrement à l'approche actionnelle et à l'enseignement des langues assisté par ordinateur et son évolution en didactique des langues. Nous présenterons dans cette première partie les notions et les concepts-clés sur lesquels s'appuie notre réflexion.

Dans la deuxième partie, nous abordons l'enseignement du français en Algérie, cas de notre étude, et nous nous intéressons à l'intégration des technologies d'information et de communication dans l'enseignement du français au secondaire.

1- Le multimédia

La révolution industrielle du numérique a donné naissance à une « révolution multimédia » (Alberganti 1996). Dans cette première partie, nous essayons de cerner les caractéristiques du multimédia et de comprendre le ou les rôles qu'il peut jouer dans l'apprentissage des langues. C'est la raison pour laquelle, il serait préférable de le situer par rapport aux technologies précédentes notamment celles qui avaient recours à l'image, qu'il s'agisse d'audiovisuel au sens le plus didactique, d'émissions télévisées ou de vidéo. Beaucoup de spécialistes jugent important de reconnaître l'apport des autres médias, comme Thierry Lancien. Ce dernier nous donne une définition selon le GAME (Groupe audiovisuel et multimédia de l'édition : « *Œuvre qui comporte sur un même support un ou plusieurs des éléments suivant : texte, son, images fixes, images animées, programmes informatiques et dont la structure et l'accès sont régis par un logiciel permettant l'interactivité* ». (Lancien, 1998: 7).

Parmi les composantes essentielles du multimédia, nous relevons l'image. Cette dernière qu'elle soit fixe ou animée joue un rôle important dans la compréhension. L'image fixe, présente dans les dictionnaires, les encyclopédies et les cédéroms pour apprendre les langues facilite l'assimilation de mots écrits ou prononcés, et à travers les images situationnelles la compréhension de tout un énoncé. Avec le multimédia, nous assistons à :

des agencements qui sont proposés ou encore de l'interactivité rendue possible par le programme. Entre son et image, plusieurs mots ou énoncés peuvent être proposés, tandis que l'utilisateur d'un cédérom doit choisir l'énoncé qui

correspond à l'image, et ce à des fins de compréhension ou d'évaluation. (Lancien, 1998 :8).

Il est à noter qu'aujourd'hui, nous assistons à des applications et didacticiels beaucoup plus sophistiqués vu la concurrence enregistrée dans le marché numérique. Tout comme l'image fixe, l'image mobile est importante dans l'environnement multimédia. L'image mobile, dans les méthodes télévisées ou dans le document vidéo, a toujours été associée au texte, à l'image et au son. Pour Lancien :

La « multicanalité », c'est-à-dire l'agencement d'images mobiles et /ou fixes, de son et d'écrit, on note que les méthodes télévisées de langue cherchent à l'optimiser. Rappelons qu'en didactique des langues, les méthodes audiovisuelles pariaient sur la complémentarité des différents canaux pour faciliter l'acquisition. (Lancien, 1998: 9)

Le magnétoscope et les documents vidéo ont été exploités de façon importante dans les approches communicatives. Pour le magnétoscope la communication est moins unidirectionnelle qu'à travers la télévision, car celui qui utilise un document vidéo contrôle l'image et peut l'arrêter, repasse une partie, revenir en arrière. En plus des méthodes télévisées et les méthodes vidéo, on assiste dans les années soixante à l'apparition de *la notion de multimédia appliquée*. Concernant les supports, ils étaient différents :

Dans la mouvance des travaux du Conseil Européen, on emploie l'adjectif multi-média pour désigner des ensembles destinés à l'apprentissage et qui articulent trois supports différents. Lorsqu'il s'agit de médias dits de masse, ces ensembles proposent des émissions de télévision parallèlement à des émissions radio et des documents dans la presse. (Lancien, 1998: 11).

Nous pouvons dire, qu'aujourd'hui, les utilisateurs ont la possibilité de choisir parmi les différents médias qui présentent des spécificités de plus en plus remarquables.

1-1- Le rôle des émissions satellitaires.

Aujourd'hui nous avons accès, grâce aux réceptions satellitaires, à un très grand nombre de chaînes qui contribuent, non seulement, à l'apprentissage des langues grâce aux méthodes télévisées, mais aussi elles permettent aux apprenants d'accéder à de nombreuses réalités médiatiques, discursives ou culturelles. Ce phénomène a d'abord été remarqué dans les années quatre-vingt. Il ne s'agissait pas d'apprendre uniquement la langue, mais de s'ouvrir sur le monde.

Pour le français, nombreuses sont les émissions qui encouragent son apprentissage. Prenons comme exemple les programmes intéressants diffusés sur la chaîne TV5. Selon Lancien toujours, deux remarques sont à faire quant au rapport de ces programmes au multimédia :

d'abord sur les messages eux-mêmes qui présentent en termes de multicanalité des caractéristiques intéressantes, c'est à dire le recours à la redondance pour certains reportages, présence importante de l'écrit dans le journal télévisé, le mariage images fixes, écrit et commentaires comme dans les flashes d'information de TV5(..). Une deuxième remarque à propos de l'environnement écrit de ces émissions. TV5 propose, par exemple, un magazine télétexte que les téléspectateurs peuvent consulter grâce à un décodeur. Il s'agit de toutes sortes d'informations vidéographiques qui décrivent le contenu quotidien ou hebdomadaire des émissions ou qui traitent de bourse, de météo, d'économie ou même d'enseignement du français. (Lancien, 1998:13).

1-2- - Spécificités du multimédia

Texte, image (fixe ou animée) sont désormais stockés sur un même support, régis par un système informatique. Cet apport considérable de la science va permettre une grande interactivité qui : «constitue un autre phénomène nouveau, puisqu'elle va permettre à l'utilisateur de rétroagir sur le système, ce qui n'était pas possible avec les technologies antérieures ». (Mangenot, 2006 :12).

En plus de l'interactivité, Lancien voit d'autres caractéristiques du multimédia à savoir : la multicanalité, la multiréférentialité et l'hypertextualité.

1-2-1 -La multicanalité :

La « multicanalité » est le fait que se trouvent réunis sur le même support les différents canaux de la communication (texte, son, image fixe ou animée), supports qui ne s'agencent qu'à travers un système informatique permettant de les consulter, ce qui rend l'utilisateur actif (rappelons ici le phénomène de l'interactivité). Cette dimension présente une originalité, par rapport aux technologies antérieures, quant à la mise en relation des médias et la variété des choix offerts à l'utilisateur. Nous pouvons citer l'exemple du CD-Rom de langues permettant de visionner une vidéo avec un sous-titrage dans la langue cible. Ces sous titres pouvant à tout moment être activés pour obtenir des aides lexicales, grammaticales ou même civilisationnelles : l'originalité ici provient du fait que l'utilisateur peut constamment aller et venir entre la langue (description du système) et le discours (la langue en situation).

1-2-2- La multiréférentialité :

Dans notre recherche sur l'usage de l'Internet pour l'enseignement du FLE, nous verrons à chaque fois la prédominance de cette caractéristique majeure du multimédia. Il s'agit de la possibilité d'obtenir de nombreuses et diverses sources d'informations sur un même thème. Nous pouvons en donner une illustration pédagogique : si on traite avec les élèves un sujet controversé, comme le nucléaire, il sera facile de trouver sur Internet des sites favorables, d'autres défavorables, d'autres encore ayant une position neutre ou informative par rapport au problème. Une élaboration collective des connaissances devient possible sur la Toile.

Citons l'exemple de l'encyclopédie coopérative *Wikipedia* (<http://fr.wikipedia.fr>), dans laquelle tout internaute peut venir ajouter des articles ou discuter les articles existants.

1-2-3-L'hypertextualité :

Les appellations hypertexte, hypermédia et HTML témoignent de l'évolution rapide de l'histoire du domaine informatique (Santacroce, 2002 :129). L'hypertexte consiste en un document composé de plusieurs « textes », et dont les propriétés particulières sont conditionnées par le support informatique. Contrairement au texte écrit en paragraphes et de manière linéaire sur papier, l'hypertexte n'est pas nécessairement constitué d'unités d'information agencées de façon linéaire. D'après (Levy, 1990), cité par Santacroce, ces unités liées par une multiplicité de liens peuvent être : « *des mots, des textes ou des fragments de textes, des images, des graphiques ou parties de graphiques, des séquences sonores complètes ou tronquées, des documents complexes qui peuvent être des hypertextes eux-mêmes* ». (Santacroce, 2002 :129). Il suffit aujourd'hui, de cliquer sur un lien pour passer d'un texte à un texte ou à des images, un son ou une vidéo. Par exemple, les revues électroniques et les dictionnaires en ligne se prêtent aux applications de l'hypertexte ou l'hypermédia (terme plus approprié).

1-3 - Le multimédia et ses différents usages

Les premiers usages interactifs du multimédia étaient ceux des vidéodisques dont certains étaient orientés vers l'apprentissage linguistique, tels que *Peau d'âne* en France (1986), *A la rencontre de Philippe* aux Etats-Unis (1989) et *Vi-Conte* au Canada (1991). Au début des années 90, l'usage du multimédia s'est beaucoup répandu avec la diffusion des normes MPC (micro-ordinateur équipé d'un microprocesseur). Nous pouvons, à titre d'exemple, citer l'exemple de l'éditeur Jériko qui a voulu mettre en place à l'aide de son système *Labo* un

didacticiel multimédia de FLE. Malheureusement cette expérience n'avait pas donné ses fruits et s'est avérée insatisfaisante. En effet il fallait, tout d'abord, prendre en considération les caractéristiques sémiologiques et interactives du multimédia. Un groupe formé au sein du Credif en septembre 1995 « *Multimédia et didactique des langues* » créé en septembre 1995 par Marie-José Barbot, Thierry Lancien et Christine Develotte, s'est fixé des objectifs bien déterminés tels que: l'analyse des caractéristiques des supports multimédia et l'étude du processus de leur usage ainsi que la détermination des variables qui permettent d'évaluer l'apport de ces nouveaux supports dans l'apprentissage. Cette équipe a étudié deux genres de support, d'une part des supports multimédia conçus pour l'apprentissage du français, et d'autre part des supports multimédias grand public. Donc, si l'objectif des auteurs et des enseignants est celui d'autonomiser l'apprenant, le multimédia pourrait être le meilleur moyen. Selon Mangenot :

le multimédia offre un potentiel qui permet aux auteurs et aux enseignants (si tel est leur objectif) de développer l'autonomie de l'usager : structuration des processus cognitifs, organisation flexible de l'apprentissage, représentation du rôle de l'enseignant.
(Mangenot, 2005 :317).

2- Théories de l'apprentissage, enseignement et nouvelles technologies

L'apprentissage des langues suit toujours les progrès scientifiques et techniques. Il est vrai que les théories sur l'apprentissage ont pu influencer la conception des outils, mais également , le développement de la technologie a donné naissance à de nouvelles perspectives de recherche concernant leur intégration en didactique des langues. Nous présenterons en parallèle ces théories de l'apprentissage ainsi que leurs influences sur la didactique des langues étrangères. L'accent sera mis, bien évidemment, sur leurs conceptions spécifiques sur les TIC qui constituent le cadre général dans lequel nous nous situons. Nous présenterons ainsi les grandes approches théoriques d'apprentissage :

le behaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme qui sont au centre des travaux de Denis Legros et Jacques Crinon (2002). Ces théories nous aideront à comprendre comment se déroule l'apprentissage d'une langue étrangère.

2-1. Le béhaviorisme et l'enseignement

Les recherches en béhaviorisme pilotées par Skinner ont eu beaucoup d'impact dans le domaine de l'apprentissage et plus particulièrement dans l'évolution des théories d'apprentissage. Cette théorie s'intéresse beaucoup plus aux résultats et au traitement de l'information et ce à partir de l'analyse de comportements observables.

Pour le béhaviorisme, le rôle attribué à l'enseignant est d'évaluer les réponses de l'apprenant en fonction des objectifs assignés à l'enseignement et des structures grammaticales à réinvestir. Transmettre l'information est le souci principal des béhavioristes. Ils mettent ainsi entre parenthèses le système cognitif de l'individu.

Il a fallu donc se baser sur les principes du béhaviorisme pour concevoir des systèmes d'aide à l'apprentissage, autrement dit, des systèmes conçus selon un apprentissage programmé qui prend en considération le rythme de progression de l'élève. Il s'agit des systèmes EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) ou CAI (ComputerAssisted Instruction). En effet, les textes, les images et le son ainsi que des systèmes de notation sont venus renforcer l'apprentissage et mesurer les progrès.

Pour les systèmes EAO, ce qui motive le plus les apprenants à apprendre, ce sont bien les caractéristiques amusantes du multimédia. Les activités et les exercices proposés sont accompagnés de différents guides et tuteurs.

Le système d'enseignement assisté par ordinateur propose, comme le manuel scolaire, un programme selon un contenu pédagogique à enseigner dont l'accès :

bien qu'il puisse se faire par un index ou une table des matières, reste linéaire et peu interactif. Le concepteur de logiciels peut créer un matériel d'enseignement moins rigide. Mais il doit alors prévoir toutes les interactions possibles. Son système sera incapable de répondre à des questions inattendues et de saisir ainsi qualitativement les progrès de l'apprenant (Legros&Crinon, 2002:23)

Grâce à la machine, une meilleure prise en compte des réponses des apprenants contribue à faciliter, non seulement l'opération d'apprentissage, mais aussi celle de l'enseignement.

2-2 Le cognitivisme

Le cognitivisme, ou plus particulièrement les théories du traitement de l'information qui s'appuient sur l'informatique et les modèles du fonctionnement de l'ordinateur, attache une grande importance au processus fonctionnel et au contenu de la « *boîte noire* ». Ce dernier peut être défini par les processus cognitifs ainsi les représentations sur lesquels ils opèrent les différentes activités de l'individu. (Legros, 2002 :24).

Ainsi, les modèles s'inscrivant dans ce paradigme se distinguent par le rôle joué attribué à la mémoire, et les connaissances qui y sont organisées, mais aussi au rôle que jouent ces connaissances dans le traitement des informations présentes dans les différentes tâches. De ce fait des modèles ont été conçus à partir de ces éléments tels que des modèles de compréhension de textes (Denhière& Baudet, 1992 ; Kintsch, 1997), de construction des connaissances (Ferstl&Kintsch 1999), de production écrite (Fayol, 1997 ; Levy &Ransdell, 1996 ; Olive, Kellogg &Piolat, 2001), de la cohérence des représentations de ces connaissances (Noordman&Vonk, 1998 ; Pazzani, 1991) ou de

résolution de problèmes (Bastien, 1991 ; Gumm&Hagendorf, 1990 ; Newell& Simon, 1972 ; Richard, 1994 ; 1995).

Grâce aux modèles qui s'inspirent du cognitivisme, dans sa forme pure, des outils qui aident au développement des différents processus de traitement de l'information ont été proposés. En ce sens, nombreux logiciels dotés de systèmes de guidage et de régulation, des tutoriels et progiciels intelligents ou conçus à partir des connaissances générales ou spécifiques, ont été fabriqués et mis au point dans ce cadre. L'objectif de tels systèmes, comme l'EAO, est de proposer des moyens en vue d'un enseignement individualisé autour de plusieurs activités et avec une plus grande interactivité.

Concernant les systèmes d'EIAO (environnements interactifs d'apprentissage avec l'ordinateur) ou de tutorat intelligent, ils favorisent la production des interactions pédagogiques efficaces relatives à un contenu, d'où l'intelligence artificielle qui contribue à :

répondre à trois objectifs fondamentaux des systèmes d'EIAO : (i) s'adapter aux particularités et aux besoins des élèves, (ii) rendre possible l'apprentissage par l'action et (iii) permettre le transfert des connaissances.. (Legros & Crinon, 2002, 25)

2-3. Le courant constructiviste : vers la recherche de l'information

Beaucoup de recherches ont été menées sur le rôle de la mémoire dans le traitement des informations et ont contribué à installer et à développer la technologie éducative dirigée vers la recherche d'informations, c'est-à-dire à la construction des connaissances nouvelles. Citons, par exemple, les travaux sur l'organisation des connaissances, abordée dans la théorie des modèles mentaux (Johnson-Laird, 1980 ; 1983) ou dans celle des modèles de situation (Van Dijk et Kintsch, 1983) ayant mené à la création de systèmes conçus comme des outils cognitifs d'aide à la construction des connaissances. Ces outils considérés comme des mémoires externes ou des systèmes de bases de

données permettent une interaction avec les connaissances antérieures des personnes et participer à la construction de nouvelles connaissances.

Puisque l'importance est donnée à l'apprenant, ces outils débouchent selon (Casey, 1996 ; Hannafin& Land, 1997 ; Winn& Snyder, 1996), sur la conception d'un environnement spécifique d'apprentissage libre et favorables aux échanges et la collaboration entre apprenants.

Ainsi, grâce à cette nouvelle orientation ; nous assistons à un véritable bouleversement des conceptions traditionnelles de l'enseignement-apprentissage et de la recherche en éducation. Une grande attention est dorénavant attachée au virtuel mais aussi au travail collaboratif à distance, via internet.

Cette nouvelle orientation entraîne un changement et oriente la réflexion vers le constructivisme qui semble constituer un nouveau paradigme de référence pour développer les environnements conçus grâce aux TIC et permettre, de cette manière, leur intégration dans les classes. Le modèle « constructiviste » a occupé une place très importante dans tous les discours et les projets pédagogiques ainsi que dans la plupart des exposés théoriques de l'apprentissage et des contextes.

Notre objectif est celui de comprendre et d'expliquer l'effet des nouvelles technologies sur l'évolution de ce courant.

Pour les constructivistes :

Chaque apprenant construit la réalité, ou du moins l'interprète, en se basant sur sa perception d'expériences passées. Selon eux, la connaissance ne consiste pas en un reflet de la réalité telle qu'elle se présente, mais en une construction de celle-ci. Cela dit, les constructivistes ne rejettent pas l'existence du monde réel pour autant. Ils reconnaissent que la réalité impose certaines contraintes sur les concepts, mais soutiennent que notre connaissance du monde se fonde

sur des représentations humaines de notre expérience du monde.
(Kozanitis,2005 :5)

Il en est ainsi de la théorie du compagnonnage cognitif (« *cognitive apprentice ship* », exposée par Collins, Brown & Newman, 1989 ; Lajoie & Lesgold, 1989), qui vise la conception d'environnements qui s'appuient exclusivement sur des situations réalistes du monde.

Le modèle constructiviste débouche essentiellement sur deux approches différentes bien que souvent confondues, selon les travaux de Hannafin, Land & Oliver, 1997, par rapport aux environnements d'apprentissage. La première, nommée « constructivisme », peut être liée et rattachée à la fois au cognitivisme et à l'approche piagétienne. La seconde appelée « constructionnisme » émane de l'approche socioculturelle de Vygotski.

Une importance primordiale est accordée au rôle que jouent le sujet et l'influence de son environnement pour le constructivisme piagétien qui a inspiré plusieurs modèles d'enseignements, ainsi que beaucoup de programmes d'apprentissage, en particulier, les programmes des mathématiques et des sciences. Pour cette théorie piagétienne (1977), l'activité de construction des connaissances est conçue comme : « *un ensemble de processus d'assimilation des informations nouvelles aux schémas anciens. Les connaissances nouvelles qui en résultent constituent les nouveaux objets de pensée sur lesquels les sujets s'appuient pour agir* ». (Legros, 2000 :20).

Le contexte socioculturel de la cognition est, à son tour, pris en considération par l'approche socioculturelle inspirée des travaux de Vygotski, Leontiev et Bakhtine . Ce contexte conçoit la connaissance comme étant le produit d'une co-construction entre les individus et les groupes et le fruit d'une interaction entre plusieurs facteurs culturels et langagiers.

Ainsi de nouveaux horizons ont vu le jour grâce à cette approche qui a favorisé de nouvelles perspectives pour les travaux sur l'apprentissage menés par plusieurs chercheurs, et qui considèrent l'apprentissage comme un ensemble d'activités situées socialement et ancrée dans la réalité quotidienne. De ce fait, la pensée n'est plus conçue comme une activité qui se situe dans la tête de l'individu, mais plutôt dans les liaisons et les interactions entre les personnes et les objets du monde.

2-3-1 Importance du travail collaboratif

Dans notre travail de recherche, nous nous appuyons sur les avantages que présente le travail collectif. En effet, plusieurs études menées par des chercheurs ont montré l'efficacité et l'apport important de l'apprentissage collectif par rapport à l'apprentissage individuel. Selon (Demaizière 2004), le travail collectif encourage la prise d'initiative de la part des apprenants et diminue l'omniprésence de l'enseignant. Pour Pothier, ce type de travail permet de : « *casser la linéarité de l'enseignement et de l'apprentissage solitaire* » (Pothier, 2003 : 117). Cette efficacité se situe principalement selon Puntambekar (1999), dans la recherche facile des informations pertinentes, leur agencement et articulation ainsi que dans leur mise en cohérence. Notons qu'en fait, le travail collectif se définit selon deux modes: coopération et collaboration. La première étant une répartition des tâches entre pairs. Autrement dit une réalisation individuelle en vue d'une mise en commun J.Crinon et C. Gautellier (2001). Quant à la collaboration, il s'agit plutôt, d'une réalisation conjointe d'une activité, basée sur la négociation et l'interaction sociale, culturelle ou professionnelle des apprenants. Ces derniers réalisent ainsi : « *un travail commun de production de connaissances et apprennent à comprendre et à construire ensemble des connaissances* ». (Legros, Maître de Pembroke & Talbi, 2002).

3- L'enseignement assisté par ordinateur

Dans les années 60 et 70, est apparu le domaine de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur appelé en anglais, CALL). Durant cette période, l'importance est principalement donnée à la conception de logiciels. Pour ce faire, les recherches sont basées sur le développement informatique ainsi que sur le traitement automatique des langues (TAL). Autrement dit, la didactique des langues est rarement au premier plan ; les recherches et les expérimentations en situation authentique d'apprentissage sont peu exploitées. Le souci principal et la tendance largement dominante est de confectionner et réaliser des logiciels tutoriels, remplaçant l'enseignant au moment de leur utilisation et dans la limite des activités qu'ils proposent. Dès la fin des années 70, des chercheurs se sont opposés à cette conception de l'ordinateur comme tuteur : nous allons donc aborder brièvement les deux approches.

Dans un premier temps, un des premiers systèmes bien documentés appelé Plato (Programmed Logic for Automated Teaching Operations) a été élaboré et développé à l'université d'Illinois et est destiné à l'enseignement du russe, puis à d'autres langues, à partir de 1970. Ce système-auteur a vu le jour dans le cadre d'une mouvance pédagogique des « machines à enseigner » de Skinner. Son rôle est celui de présenter l'information et de générer des exercices structuraux.

Vers l'année 1969 et dans le cadre du centre Ordi (« Ordinateurs pour l'Enseignement ») de Paris 7, Françoise Demaizière met en place des logiciels pour apprendre l'anglais, et rédige une thèse sur ce sujet ayant pour objectif l'analyse des modalités énonciatives du « dialogue » machine-apprenant. À ce sujet, les recherches qui relèvent de l'approche « ordinateur tuteur », se basent principalement sur l'évolution en didactique des langues et sur les expérimentations avec des apprenants tout en prenant en considération le paradigme psycholinguistique.

Il est à noter que certains didacticiels, ou logiciels d'apprentissage, conçus durant les années 80, avant l'apparition du multimédia, se fondent principalement sur une approche qui s'appuie sur les avancées de la pédagogie et de la didactique des langues faisant appel au TAL. Citons par exemple le cas du *Saga*, élaboré par des chercheurs canadiens (Coulombes, Décary, Young, 1987). Mangenot affirme que : « *ce logiciel, grâce au principe du micro-univers (en l'occurrence, celui de la jungle) permettait à l'utilisateur de jouer à un jeu d'aventure par le biais d'un dialogue homme-machine d'une remarquable efficacité* ». (Mangenot, 2005, :314). Ce logiciel est un bon exemple de l'approche « ordinateur enseigné » de Papert (1981), opposée à l'approche « ordinateur tuteur ».

Au lieu de produire directement des énoncés décontextualisés, l'apprenant de langue utilisant le *Saga*, le faisait en vue de la résolution d'une énigme : Nous nous situons bien là dans l'approche actionnelle préconisée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* :

Dans un esprit proche, Ecritures automatiques simule, à partir d'un corpus constitué par l'utilisateur, la production de phrases toujours correctes au plan morphosyntaxique mais devant être sélectionnées au plan sémantique, comme les « cadavres exquis » des surréalistes. Plus complexe, Gammes d'écriture (Mangenot, 1996b) utilise un « dialogue » heuristique apprenant-machine, puis la génération automatique de texte pour étayer l'activité de l'apprenti-scripteur. (Mangenot ; 2005 :2)

Les premiers didacticiels constructivistes (voire socio-constructivistes s'il s'agit d'un travail collaboratif de deux apprenants devant un même ordinateur), privilégient une approche fondée sur le concept de *simulation linguistique*. Ce dernier est lié à une approche du type hypothético-déductif qui met l'accent sur des manipulations langagières le plus souvent ludiques, et qui consiste à : « *élaborer des modèles, à les tester, à en discuter, de façon à bien s'approprier les notions avant de parvenir à des formulations métalinguistiques(...). Ces simulations linguistiques peuvent être facilitées par l'utilisation d'ordinateurs* ». (Mangenot,1998 :1). Quant à l'hypothèse, Mangenot

trouve que ces simulations avaient une dimension heuristique pour les apprenants, leur facilitant, grâce à la manipulation d'items langagiers, de mieux assimiler le fonctionnement de la langue. De plus et, pour des raisons commerciales, ce type de didacticiels n'a pas connu une diffusion très importante. Aussi, parce qu'ils exigent un accompagnement pédagogique, c'est-à-dire, la présence conjointe de l'enseignant et de la machine. Or l'outil informatique n'était pas encore largement exploité: il est donc plus facile de faire utiliser des tutoriels qui jouent à la fois le rôle d'un enseignant dans la machine et traitent les productions des apprenants. C'est pourquoi, nous parlons plutôt aujourd'hui de *dispositif*.

Daniel Coste pense qu'« *on raisonne moins aujourd'hui en termes de produits qu'en termes d'agencement de ressources humaines et technologiques mises à la disposition des apprenants selon différentes modalités spatio-temporelles* » (Coste, 1996 : 43).

Conclusion

En fin de ce chapitre, nous disons que les nouvelles technologies ont eu un impact considérable sur les théories d'apprentissage, et par conséquent, sur la conception des outils didactiques. Dans notre travail de recherche, nous abordons les TIC comme moyens d'apprentissage et nous insistons sur l'apport particulier de la Toile à l'enseignement des langues. Dès le début, les principes du mouvement béhavioriste ont motivé les spécialistes pour confectionner des systèmes d'aide à l'apprentissage. En effet, l'ordinateur, et grâce aux spécificités du multimédia comme la multicanalité et l'hypertextualité, a trouvé sa place parmi les autres supports tels que le manuel scolaire. EAO a beaucoup servi l'enseignement- apprentissage des langues, et nous verrons dans la deuxième partie de notre travail, comment les enseignants et les apprenants se servent-ils de la machine et pour quelles raisons. Pour le courant cognitiviste, des moyens technologiques comme les logiciels de guidage, ont permis de créer des outils susceptibles d'aider l'apprenant à développer

les processus de traitement de l'information. Ce dernier sera évalué lors de l'activité que nous mènerons avec les élèves en ligne. Nous verrons également l'impact de la technologie sur la construction du savoir et son rôle dans l'apprentissage qui s'inscrit dans la pédagogie du projet, tout en mettant l'accent sur le travail collaboratif en classe.

CHAPITRE II : Intégration pédagogique des TICE dans l'enseignement des langues

Introduction

Le deuxième chapitre vise à apprécier l'utilisation des TIC dans l'enseignement de la langue. L'accent sera mis sur les bonnes conditions d'une intégration pédagogique réussie de ces technologies dans le domaine de l'enseignement. Nous nous intéressons également aux différents apports pédagogiques des TIC à l'apprentissage d'une langue étrangère. La notion d'intégration n'a pas vraiment été interrogée par les chercheurs par rapport à celle de l'innovation, parce qu'elle est considérée comme étant l'intégration réussie d'un outil, d'une ressource numérique ou d'un dispositif médiatisé dans une pratique pédagogique. L'accent est actuellement mis sur ce terme d'intégration largement privilégié par la communauté enseignante. C'est pourquoi ; nous emploierons l'item TIC pour parler des différents aspects de l'apprentissage médiatisé. Pour le Petit Robert, la notion d'intégration est abordée selon des visions diverses : psychologique, physiologique et philosophique. En faisant appel à ces différentes perspectives pour définir l'intégration, on peut dire que cette dernière se réfère principalement au :

processus par lequel un système humain, que celui-ci soit envisagé au niveau psychologique de l'individu ou au niveau collectif d'un groupe donné, se modifie en partie en incorporant un élément exogène et acquiert un nouveau équilibre en assurant une interdépendance et une cohérence entre les parties qui le composent et le nouvel élément (Guichon, 2012, 15).

Selon le même auteur, ce nouvel élément peut être considéré comme un « *corps étranger* » qui engendre généralement certaines peurs irraisonnées ou une réticence avant qu'il ait une habitude. Considéré ainsi, l'introduction d'un élément technologique nouveau dans les activités pédagogiques ne mérite le nom d'intégration que si certaines conditions se présentent. Guichon les énumère ainsi :

- 1- *une utilisation prolongée* : toute intégration de nouveaux moyens technologiques nécessite le temps nécessaire pour que les enseignants se préparent à leurs usages pédagogiques.
- 2- *la négociation de changements*, résultant de l'introduction de la nouveauté par l'enseignant ou l'ensemble des enseignants.
- 3- *la perception d'un gain pédagogique* par tous les partenaires, c'est-à-dire, l'enseignant et les autres personnes impliquées dans la situation éducative (apprenants, parents, inspecteurs et formateurs).

Dans le cas de notre pays, les réformes qui se font depuis quelques années prêtent une attention particulière à ce projet. Par conséquent, l'élaboration d'une stratégie spécifique à l'application des TIC dans l'enseignement demeure indispensable.

1- Définir les TIC à partir de leur utilisation

Les TIC introduites, comme les autres nouveautés, en situation de travail mais se distinguent d'elles pour trois raisons. En effet, selon Pascal Schweitzer, les TIC sont d'abord présentes et utilisées dans la vie privée des individus avant qu'elles ne soient introduites dans leur milieu professionnel. En effet, comme nous le voyons dans notre vie quotidienne, les nouvelles technologies servent à la distraction et à la communication. À cela Schweitzer ajoute que :

Les TIC génèrent inmanquablement des discours valorisant fortement leurs potentialités et vantant la modernité et l'innovation qu'elles sont censées provoquer. Enfin, elles sont sujettes à des évolutions constantes et rapides et nécessitent donc que les utilisateurs adaptent sans cesse leurs pratiques. Le caractère évolutif des technologies peut d'ailleurs expliquer le manque d'allant des enseignants à investir du temps dans la maîtrise d'un outil qui, à peine acquise, doit être recyclée dans un nouvel outil plus puissant et différent. (Schweitzer, 2013 :13)

Le souci financier s'impose à son tour. En effet, les établissements et les institutions sont confrontés, selon Kennedy & Levy(2009) à des

mises à jour coûteuses des logiciels et du matériel même s'il s'agit parfois d'utilisations pédagogique.

Les TIC, considérées comme des objets envahissants chargés de valeurs et de fantasmes, sont difficiles à circonscrire. C'est pourquoi certains spécialistes préfèrent s'appuyer sur leurs caractéristiques, plutôt techniques, pour les définir. Pour ces derniers ce sont : « *un ensemble de technologies fondées sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux), le multimédia et l'audiovisuel* » (Basque, 2005 : 34). Une fois ces éléments connectés, ils permettent de : « *rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations* » sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images vidéo, etc.) » (Basque, 2005 : 34) .. D'autres choisissent de partir des caractéristiques sociales des TIC analysant les utilisations qu'elles permettent.

Dans le domaine de l'enseignement / Apprentissage des langues, on pourra, selon (Guichon, 2012 :43), distinguer différents types de technologies:

- 1- *les technologies de gestion de la classe*, par exemple les tableurs pour compiler les notes, et de documentation (trouver des documents et des supports en vue de préparer les cours sur la Toile ou trouver des définitions avec des dictionnaires en ligne). Ces technologies sont principalement utilisées en amont et en aval de l'intégration pédagogique ;
- 2- *les technologies de diffusion* : grâce auxquelles, l'enseignant peut aider ses apprenants à accéder à la langue étrangère (l'input) pendant l'interaction pédagogique. Dans ce cas par exemple, des sites en ligne, le vidéo projecteur, et le tableau interactif sont utilisés pour faciliter l'accès à la langue étrangère authentique ;

- 3- *les technologies de création* qui aident les enseignants à éditer des supports et des documents tels que les logiciels d'édition de son, de l'image, de la vidéo et du texte, aussi à organiser et à créer des activités autocorrectives en ligne. Ainsi, à titre d'exemple, le logiciel *Hot Potatoesa* été très utilisé pour proposer des exercices en ligne ;
- 4- *les technologies de communication* médiatisée par ordinateur qui aident les apprenants à manipuler l'input eux-mêmes et de produire en langue étrangère. Pensons par exemple à la messagerie électronique ainsi qu'aux les forums de discussion ;
- 5- moins établies que les applications citées ci-dessus, les applications connues sous le nom du Web 2.0 favorisent la participation des apprenants et permettent des collaborations et des interactions entre eux. Dans ce cas, il s'agit ce des technologies issues des groupes et réseaux sociaux comme les blogs, wikis, You Tube..etc.

Le tableau suivant résume les différents types des TIC selon leurs fonctions.

Fonction de la technologie	Exemples	Contrôle exercé par
1. Gérer la classe et préparer le cour	Logiciel de suivi des élèves, sites Internet	L'enseignant
2. Diffuser	TBI/le vidéo-projecteur	L'enseignant, parfois l'apprenant
3. Créer et éditer les ressources	Logiciel d'édition, exercices	L'enseignant,

		parfois l'apprenant
4. Communiquer en ligne	Messagerie électronique	L'apprenant
5. Collaborer et interagir en ligne	Visioconférence	L'apprenant, parfois l'enseignant

Tableau 1 : Typologie des TIC selon leur fonction (Guichon ,2012 : 44)

2- Apports des TIC

Si, pour certains, l'utilisation des TIC ne constitue qu'un moyen de distraction pour les apprenants, d'autres voient qu'elles ont plutôt un effet positif dans le processus enseignement/ apprentissage. Pour ces derniers, elles sont signe d'ouverture sur le monde et sur le savoir. Pour notre travail, nous posons que les TIC rendraient plus facile l'apprentissage, ce qui amènerait à des résultats positifs et satisfaisants. Selon Naymark, les TIC ont un impact positifs si : « *les applications pédagogiques sont de bonne qualité : simples d'utilisation, construites à partir d'une véritable réflexion pédagogique et intégrant les connaissances les plus récentes sur les processus d'apprentissage* ». (Naymark, 2000 : 28).

De plus, pour Legros (Legros &Crinon, 2002), tout est question de situation pédagogique et de contextualisation. Enfin, n'oublions pas que les TIC permettent aux apprenants de communiquer grâce au travail collaboratif sur une tâche déterminée. Selon une étude menée par Atlan sur les stratégies d'apprentissage auprès d'étudiants français apprenant une langue étrangère, les« *différentes technologies [suscitent] différentes réactions auprès de différents apprenants* » (Atlan, 2000 :117).

De nos jours, les TIC sont employées comme moyen d'apprentissage en dehors de l'école. En effet, le retard est enregistré quant à l'intégration de la technologie en pédagogie est dû principalement au problème de financement. Comme nous l'avons démontré plus haut, même si certaines personnes se montrent sceptiques face à l'usage de la technologie en éducation, beaucoup de chercheurs trouvent qu'il est indispensable de recourir aux TIC qui sont un moyen didactique efficace pour l'apprentissage.

2-1- Liberté et autonomie de l'apprenant

L'ordinateur a beaucoup révolutionné le domaine de l'apprentissage en prenant en considération les différences qui existent entre les apprenants eux-mêmes. Ces derniers peuvent mener une activité selon leurs capacités et compétences. De ce fait, nous assistons à un rythme individuel de l'apprentissage. Devant la machine, chaque apprenant mène l'activité selon ses capacités et ses compétences. Aujourd'hui l'un des atouts importants et reconnus de l'utilisation des TIC, nous relevons l'individualisation des rythmes des apprenants. D'après Merieu : « Chacun pourra peut-être trouver une situation où il pourra s'approprier le savoir proposé » (Merieu, 2000 :135). L'apprenant avance donc à son rythme et se libère de plusieurs contraintes telles que le temps, la pression et la comparaison de sa performance avec ses camarades. Cette liberté lui permet de réfléchir sur les connaissances et le savoir recherchés. De ce fait, nous assistons à une autonomisation de cet apprenant, qui est étroitement liée à la disponibilité du matériel et à son accessibilité. Pour Mangenot, le concept d'autonomie, largement employé dans le domaine de l'apprentissage des langues, signifie : « *travail autonome devant un ordinateur* » (Mangenot, 2002 :135), en faisant référence au fait que l'apprenant travaille seul sur son ordinateur, sans l'assistance de son enseignant ou ses camarades. Holec, quant à lui, trouve qu'il s'agit plutôt d'une : « une capacité "puissance de faire quelque chose" et non une

conduite, “façon d'agir”. (Holec, 1979 : 31). Autrement dit, l'apprenant est censé devenir responsable et assumer le choix de tous les aspects de son apprentissage : objectifs, contenu, la progression, méthode, rythme, moment, lieu et évaluation. Travailler en autonomie ne signifie en aucun cas le fait de laisser l'apprenant livré à lui-même. Il s'agit selon plutôt d'un processus reculs-avancée (Portine, 1998 :74), ou selon, c'est-à-dire que l'autonomie n'est pas innée chez l'apprenant mais elle s'acquiert et « elle est à construire et non à décréter » (Pothier, Iotz et Rodrigues, 2000 : 150).

2-2- L'ouverture sur le monde

Très jeunes, nos enfants commencent déjà à manipuler les différentes technologies mises à leur disposition telles que l'ordinateur, le téléphone portable, les consoles de jeux et l'Internet. Ce dernier outil est largement consulté par les apprenants et les enseignants au quotidien, et leur permet de se distraire, de communiquer avec tout le monde et de s'informer sur tous les domaines. Parmi les informations disponibles sur la Toile, nous notons les connaissances culturelles à partir de ressources variées telle que la cyberenquête que nous exploitons dans notre travail. De ce fait, se découvrir et découvrir l'autre deviennent des opérations systématiques lors de la phase de l'apprentissage. En abordant des faits culturels, l'enseignant ayant mis en place des objectifs et des activités selon une approche culturelle, pourra aider ses apprenants à vivre dans l'altérité, relativiser et à prendre du recul par rapport aux affirmations précédentes (stéréotypes et préjugés). (Zarate (1986 : 111-114).

Il est vrai qu'aujourd'hui, la compétence culturelle prend une place de plus en plus importante dans l'enseignement des langues et ce grâce à la mise en place d'une pédagogie interculturelle. De plus, vivre dans l'altérité exige des moyens plus efficaces pour comprendre l'autre. Elisabeth Brodin parle des « interactions sociales via l'ordinateur » et considère les réseaux comme : « *facilitateurs d'accès aux sources d'information et aux autres humains, en ouvrant la voie à la*

communication médiatisée par ordinateur et en permettant le développement du travail collaboratif et la construction collective de connaissances par l'entreprise des TIC ». (Brodin ,2002 : 156).

2-3 La métacognition

Dans le dernier chapitre de notre travail, lors de l'activité en ligne (la cyberenquête), nous essayons de voir comment les apprenants arrivent à répondre à une consigne en mettant en œuvre des stratégies d'apprentissage. Les TIC, en particulier Internet, permettent à l'apprenant d'accéder aux différents savoirs. Mais en réalité, il s'agit de la création d'un environnement d'apprentissage où l'apprenant devient capable de construire son propre savoir, de l'organiser et de le partager avec d'autres personnes. De ce fait, l'usage des TIC sollicite une intervention cognitive de la part de l'apprenant, c'est-à-dire, des capacités telles que la recherche des informations, leur classement (importance et pertinence), leur structuration en vue d'atteindre un objectif précis. Il s'agit par la suite, de partager les résultats et les communiquer aux camarades de classe et à l'enseignant, l'objectif étant celui la comparer et de confronter son travail à ceux d'autrui. D'après Ollivier et Puren :

Le cognitivisme met l'accent sur les processus mentaux de construction du savoir. Sur le web, l'apprenant est incité à considérer le savoir comme quelque chose de disponible, qu'i convient de rechercher efficacement puis de s'approprier et d'organiser selon ses besoins, ses objectifs et son mode d'apprentissage personnel. (Ollivier & Puren, 2011 :47).

Pour Marie-Thérèse Vasseur (1996), l'apprenant réfléchit sur son apprentissage, via un nouveau système, pour résoudre un problème, et de cette manière, il développe son apprentissage linguistique. (Pothier, 2001 :34). Quant à Naymark, qui parle du « conflit sociocognitif » qui signifie :« *la possibilité de se confronter à des pairs et d'éprouver la justesse ou la pertinence d'un raisonnement en le confrontant à d'autres* ». (Naymark,1999 :28).

2-4 l'interactivité et le rapport homme-machine

Le paysage éducatif est aujourd'hui modifié suite à l'introduction des TIC dans l'enseignement et ce en transformant la relation enseignant-apprenant. En effet, la relation homme-machine s'impose dans tous les domaines et elle est prise en considération dans les nouvelles méthodes d'enseignement. L'échange et le dialogue entre l'utilisateur et l'ordinateur ont poussé des chercheurs comme Naymark à « humaniser » la machine. Il définit l'interactivité comme étant : « *la capacité de réaction de l'ordinateur (et de ses logiciels) aux actions de l'utilisateur, sa capacité de rétroaction ou feed-back* ». (Naymark, 1999 : 21).

L'un des enjeux pédagogiques de l'introduction des TIC dans l'enseignement / apprentissage des langues : l'interactivité. Jacques Naymark, parle du potentiel de cette interactivité dans le champs d'apprentissage et même d'une dimension humaine donnée à la machine du moment où on assiste à un échange. Naymark définit ainsi cette notion : « *l'interactivité est la capacité de rétroaction ou feed-back* ». (Naymark, 1999 : 21). On peut distinguer selon Didier Paquelin, l'interactivité fonctionnelle et l'interactivité intentionnelle La première : « *concerne la partie du logiciel qui établit et gère le protocole de communication entre l'utilisateur et l'auteur du logiciel* ». (Paquelin, 2002 : 6). La seconde pose 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* ». (Paquelin, 2002 : 4).

Il est clair que la notion d'interactivité reste à interroger et ce par rapport à l'enseignement / apprentissage des langues et par rapport à la nature même la relation machine/homme, mais n'oublions pas que dans le domaine du multimédia, le rôle de l'interactivité est indiscutable du moment où tout travail en classe de langue s'effectue à partir de logiciels.

3- Les TIC et les activités de compréhension et de production écrite ou orale

Après avoir abordé les domaines théoriques de la psychologie des apprentissages et les apports des TIC, il faut s'interroger sur les effets réels des TIC sur des compétences telles que la production écrite ou orale et la compréhension de l'écrit ou de l'oral. Il semble que le changement de support pédagogique et les recherches réalisées sur le rôle des TIC dans le développement des processus de compréhension et de production, aient conduit, selon Legros et al(2002) cités par Foucher à : « *un rapprochement des disciplines et [à] un renouvellement des cadres théoriques de référence* ». (Foucher, 2007 :321).

3-1 La production écrite et/ou orale

Nous tentons de voir, dans les chapitres à venir, le rôle que jouent les TIC dans l'activité de production écrite, et quels seraient le résultat et la qualité du texte à produire. Grâce aux TIC, la production écrite, qui constitue une tâche difficile par rapport à la conceptualisation et la formulation, est facilitée. Comme dans le cas du traitement de texte qui aide l'apprenant à bien structurer son texte et le rendre cohérent. Selon Marin et Legros : « *les situations d'apprentissage en contexte numérique ont un effet important sur les processus de production de textes, sur la façon de traiter l'information, d'apprendre et d'enseigner* ». (Marin et Legros ,2008 : 129)

Quant à la révision, ce processus serait facilité, d'après les mêmes auteurs, par le traitement de texte parce que l'apprenant use du pointeur pour corriger plusieurs fois et même pour produire plusieurs mots, phrases ou idées. C'est également l'avis de Mangenot (2002), qui voit que les TIC pourraient améliorer la qualité des productions écrites, surtout si le travail de production s'effectue au pluriel avec la participation

effective de deux ou trois apprenants. D'ailleurs, les spécialistes parlent d'un travail collectif qui encourage les activités réflexives et suscite des progrès cognitifs (Marin & Legros, 2008 : 129). Nous verrons dans la partie analyse de notre travail l'effet du travail collectif sur les productions des élèves de 2^{ème} année secondaire.

Concernant la production orale, il est clair que l'ordinateur permet une forte interaction dans la classe grâce aux activités de recueil et de recherche d'informations qui exigent l'intervention de plusieurs apprenants à la fois. Ces apprenants se trouvent dans l'obligation d'utiliser le langage comme moyen de communication. A propos de l'utilisation des TIC, Isabelle Salengros précise : « *Celles-ci peuvent conduire à une augmentation de l'interaction entre pairs et à l'utilisation du langage comme "un moyen et non une fin* » (Salengros, 2010 :51).

3-2 La compréhension écrite et/ou orale

Nous avons abordé plus haut dans notre exposé le caractère multi canal des TIC. C'est justement l'une des potentialités techniques de ces moyens qui contribuent de manière efficace au traitement de l'information. De ce fait la compréhension écrite ou orale est facilitée grâce à la combinaison des modalités auditives et graphique des textes présentés à l'aide des TIC. Autrement dit, l'aspect graphique ne permet pas, à lui seul, une meilleure compréhension des textes.

Nul ne peut nier que l'agencement image-mots aide les apprenants à bien assimiler le sens des messages. Ces apprenants établissent directement des liens référentiels en abordant les mots et les images de manière simultanée. Rappelons-le, dans notre travail sur l'apport pédagogique de bande dessinée (mémoire de magister soutenu en mai 2009, sous la direction de Mme Yasmina Cherrad), nous avons pu démontrer comment l'union images-textes pourrait faciliter la compréhension en classe de FLE. De leur côté, les aides multimédias (le

soulignement, les synthèses vocales, les glossaires, les liens sur les mots), facilitent la construction du sens. Travailler à partir de documents classiques ou utiliser des ressources numériques pourrait conduire à une surcharge cognitive pour l'apprenant. Prenons par exemple, la compréhension écrite qui, pour beaucoup de spécialistes, exige la mobilisation de plusieurs compétences telles que l'interprétation du texte et celle de l'image (Marin & Legros, 2008 : 42).

Internet constitue une banque de ressources pour l'activité de la compréhension de l'écrit, à condition que les documents choisis ou destinés à l'apprentissage des langues subissent une catégorisation mais aussi une hiérarchisation. Le plus important serait donc d'attirer l'attention de l'apprenant sur les informations essentielles. Pour B. Marin et D. Legros, il faudrait : «*améliorer la lisibilité matérielle et typographique du texte* » (Marin & Legros, 2008 : 82).. Cette stratégie doit être contrôlée du fait de la présence de textes et d'images difficiles à interpréter.

Contrairement aux supports habituels tels que les manuels scolaires, le document numérique peut aider à la compréhension écrite grâce aux différentes opérations de soulignement, d'encadrement, explications. Le recours à ces opérations diffère d'une personne à une autre car cela pourrait prendre plus de temps de traitement lors de la lecture. L'essentiel, comme l'a rappelé Pothier et al. (2000), serait de proposer à l'apprenants des aides et des logiciels pouvant l'assister au moment où il en a besoin. Une attention particulière serait aussi attachée aux types d'informations utiles qui aideraient ces apprenants à trouver les solutions adéquates aux problèmes ponctuels posés.

Il est à noter que malgré ces aides, les utilisateurs n'améliorent pas au même rythme leur compréhension. En effet, les apprenants ne possèdent pas les mêmes connaissances thématiques et certains d'entre eux arrivent plus facilement que d'autres à décoder le sens d'un texte. Donc,

si l'information est multimodale, l'accès serait plus facile au sens car l'apprenant choisirait le format qui conviendrait à ses besoins.

Qui dit exploitation de documents numériques dit étude préalable de la présentation des textes pouvant aider l'apprenant à la compréhension. C'est à l'enseignant de rester vigilant, plus particulièrement par rapport à l'ergonomie, quand il choisit de travailler sur tel ou tel document numérique. Selon Gabriel Otman

Le concept d'ergonomie recouvre tous les éléments qui contribuent à réduire la fatigue de l'utilisateur par un usage efficace et rationnel du matériel et du logiciel. Sur le plan matériel, l'ergonome cherchera à améliorer les écrans et le clavier du terminal, à adapter l'éclairage de la pièce à la brillance de l'écran, à réduire les bruits, à concevoir un environnement de travail performant. Sur le plan logiciel, l'ergonome, en relation avec le concepteur, veillera à limiter l'effort mental d'une session d'EAO par l'adaptation du rythme de travail aux possibilités intellectuelles de l'apprenant en recherchant un équilibre subtil entre tâches imposées et initiatives laissées à l'apprenant.(Otman,1989 :150).

Les documents numériques offrent à l'apprenant la possibilité de rétroaction et facilitent en classe le travail individuel. Mais il serait toujours utile de prendre en considération la pertinence des données transmises à travers les supports visuels, sonores ou écrits.

4- L'outil *Internet* et l'enseignement des langues

Personne ne peut ignorer aujourd'hui la place qu'occupe Internet dans les domaines de la vie de manière générale. L'enseignement apprentissage du FLE constitue un domaine qui nécessite l'intégration d'Internet, non seulement pour des raisons pédagogiques mais aussi l'exploiter comme moyen de formation. Pour Mangenot 2005, le souci de bien définir la place du français sur la Toile a poussé le ministère des affaires étrangères à demander aux chercheurs d'établir des comparaisons aux principales langues européennes (Mangenot, Potolia, Coste, 2001). D'après cette étude, Internet constitue une « ressource » incontournable

pour l'apprentissage et la pratique des langues, en particulier du FLE (Mangenot 2005).

Une approche pluridisciplinaire encouragée par Daniel Coste a essayé d'aborder la question des mutations des supports et son impact sur les manières à apprendre. Mangenot précise que :

Cette approche, si elle a parfois été source d'hésitations quant aux choix à privilégier, a cependant abouti à des descriptions diversifiées, tournées tantôt vers les sciences du langage (énonciation, reformulation, analyse des représentations, didactique des langues), tantôt vers les sciences de l'éducation (impact des TICE sur l'autoformation, nouvelles médiations), tantôt vers les sciences de l'information et de la communication (sémiologie, analyse des usages). L'importance est donc donnée aux notions d'interactivité, de médiatisation, et de ressources. (Mangenot ,2005 :317)

4-1- Une formation ouverte, une formation à distance

La FOAD (Formation Ouverte A Distance) constitue de nos jours un moyen intéressant pour médiatiser le savoir à transmettre. Le sigle FOAD vient de l'anglais ODL (Open and Distance Learning) :

recouvre toutes les modalités d'apprentissage plus souples que les formations dites « présentielles », à savoir le regroupement en une même unité de temps et de lieu d'un formateur et d'apprenants pour aborder des contenus identiques pour tous. (Ministère de l'emploi et de la solidarité), la circulaire DGEFP n°2001/22 relative à la FOAD)

Coste, en introduction à un numéro d'*Etudes de linguistique appliquée* sur l'enseignement et la formation à distance, souligne : « *parce que leur apprentissage relève d'une relation à l'autre lointain et d'une volonté de réduire cet écart, langues et distance ont en quelque sorte partie liée.* » (Coste ,1999 : 5).

Aujourd'hui, les TIC, et plus particulièrement Internet, jouent un rôle crucial dans la FOAD qui s'appuie sur l'auto-apprentissage ,mais aussi sur des formes de communication pédagogiques inconnues, qui selon

Mangenot : « *interrogent le linguiste comme le didacticien, de la même manière que la communication en classe a pu intéresser de nombreux analystes du discours* » (Mangenot, 2005 :118).

L'auteur présente dans son article deux dispositifs développés dans le cadre de l'ENS Lettres et sciences humaines et qui concernent; la formation d'enseignants et l'apprentissage du FLE.

Commençons par *Canufle* (Campus numérique FLE) dont l'objectif est celui de proposer un cursus FLE par Internet . Ce projet regroupe les universités de, Lyon 2 Grenoble 3, Franche-Comté, Bourgogne,l'ENS Lettres et sciences humaines et le CNED. A la clarté des contenus téléchargeables, s'ajoute le suivi de toutes les unités d'enseignement qui s'opère par Internet.

De son côté Christine Develotte a mené une expérience en collaboration avec l'université de Franche-Comté et celle de Sydney. Le principe était d'engager des étudiants de maîtrise FLE de Besançon pour réaliser des activités multimédias pour des étudiants débutants australiens, puis proposer ces mêmes activités en ligne. Les résultats obtenus à partir d'entretiens semi-directifs avec les étudiants français, montrent qu'ils ont été motivés et convaincus que la mission était accomplie grâce à la technologie Coste affirme que :

Désormais, on est entré dans une logique de réseaux où les émetteurs sont multiples et où les destinataires apprenants ont de plus en plus loisir de se connecter à des sources plurielles, à interagir entre eux et, singulièrement pour ce qui est de leur compétence langagière, à affronter de nombreuses instances d'évaluation, formelles ou non, officielles ou pas.
(Coste ,1999 : 10).

5- Evolution de la Toile

Comme dans la plupart des domaines de la vie de l'homme, les Américains ont été derrière la création de l'outil Internet devenu aujourd'hui indispensable dans la vie de toutes les sociétés. Selon le

Dictionnaire français *L'internaute*, Internet est défini comme : « *Un système immense de télécommunication informatiques développé au niveau international, qui permet d'accéder à des données de toutes sortes, textes, musique, vidéos, photos, grâce à un codage universalisé* ».

Nous essayons de retracer les grands moments de l'évolution de la Toile avant d'aborder ses différentes applications pédagogiques. En effet, l'année 1969 était marquée par des activités de recherche menées par l'armée américaine et plus précisément par le département ARPA « Projets avancés » actuellement nommé « *Defence advanced research project agency* » ou DARPA. L'objectif était de créer des liaisons entre les ordinateurs dans les centres de recherche et la transmission à distance était mise en place par un seul terminal ARPANET ou *Arpa network*, ou *réseau Arpa*. Ce sont des chercheurs de l'Université de Californie à Los Angeles qui ont mis en place ce réseau reliant uniquement trois ordinateurs. Par la suite, en 1971, il a été question d'essayer la liaison entre quinze ordinateurs. À cette époque, la France avait commencé à mettre en place le réseau *Cyclades* qui se basait sur la transmission par « datagramme » semblable à « l'Arpanet ». L'année 1972 était marquée par la tentative de relier le maximum de réseaux et en 1973 a vu le jour le mot « Internet », un concept qui a été créé par Bob Kahn et Vint Cerf. Il s'agissait d' : « *interconnecter les différents réseaux par des passerelles et de relayer les messages de réseau à réseau. Le protocole utilisé par les passerelles fut appelé le protocole IP (Internet Protocol)*. (Bolot et Dabbous, 2004 :1). Donc l'usage des réseaux locaux est devenu à la fois intéressant et indispensable grâce au *protocole IP* et au développement extraordinaire des différentes applications comme le courrier électronique.

Vers 1986, la NSF (*National Science Foundation*) crée le réseau **NSFnet** (backbone) , qui avait comme mission de relier tous les réseaux et de couvrir tous les États-Unis avec un débit de 56 000 bits par seconde (56 kb/s). Ce n'est qu'en 1988 que la France s'est raccordée au NSFnet et ce grâce à l'équipe INRIA Sophia Antipolis. Donc, à cette époque,

Internet, le réseau des réseaux, reliait uniquement 10000 ordinateurs environ, et en 1997, 17 millions d'ordinateurs étaient déjà reliés.

Les principes de base

Le fonctionnement de l'internet est basé sur trois principes qui sont :

- Le bout-en-bout
- IP par-dessus tout
- la connectivité est sa propre justification

Le principe de bout en bout décrit la répartition des tâches entre le réseau et ses extrémités (c'est à dire les ordinateurs connectés au réseau). Il stipule que le réseau doit être le plus simple possible et ne faire que son travail, qui est l'acheminement des messages (découpées en ce que l'on appelle des paquets ou des datagrammes), et que toutes les autres procédures liées à la communication doivent être faites à l'extérieur du réseau (...) le deuxième principe de l'architecture Internet stipule qu'il faut concaténer des réseaux de technologies variées en y surimposant un protocole unique. Ce principe de IP par dessus tout permet d'éviter la traduction de services (i.e. la mise en correspondance de services identiques dans les deux réseaux) par des passerelles. Le troisième principe qui dit que la connectivité est sa propre justification est un peu un principe " boule de neige ", et il explique la croissance exponentielle de l'Internet. Une des applications les plus anciennes de l'Internet, le courrier électronique, en fournit une illustration. (Bolot et Dabbous, 2004 :1).

L'évolution de l'Internet a fait émerger le Web 2.0, considéré comme étant le deuxième âge du web et de l'internet.

Le Web 2.0

Les usagers de la Toile, trouvent des applications intéressantes qui répondent à leurs besoins d'information et de communication. Ces applications telles que les blogues, les wikis, les réseaux sociaux, les messageries instantanées, les mash-ups et autres, sont des technologies du Web 2.0. À travers ce dernier, les internautes eux-mêmes peuvent proposer, commenter, évaluer ou réguler des contenus, sur Wikipédia par exemple. En effet, ils agissent sur le Web et participent à sa construction, et de cette manière, ils améliorent les services des entreprises.

Pour ce qui est du Web 2.0, il s'agit d'un terme prononcé pour la première fois lors d'une conférence « brainstorming » en 2004, puis défini par T.O'Reilly en 2005. L'auteur aborde dans son article « What Is Web 2.0 ? » cette nouvelle notion qui se base sur cinq principes à savoir :

- *c'est une plate-forme de travail ;*
- *il tire parti de l'intelligence collective ;*
- *sa puissance est dans les données ;*
- *il marque la fin des cycles des versions différentes d'un produit ;*
- *il se fonde sur des modèles de programmation légers.*
- *(Ollivier et Puren, 2011 :11).*

À travers le Web 2.0, il ne s'agit pas, pour les entreprises de fournir des contenus, mais plutôt des services qui fonctionnent grâce à la gestion des données. Par exemple selon O'Reilly (2005), cité par Ollivier et Puren: « *Google n'est pas une simple suite d'outils logiciels, c'est une base de données spécialisée. Sans données, les outils ne servent à rien, sans les logiciels, les données sont ingérables* ». (Ollivier et Puren,2011 :11)

Le Web 2.0 et les langues

L'enseignement/apprentissage des langues est aujourd'hui modernisé grâce aux multiples ressources pédagogiques en ligne. Internet et le Web2.0 permettent à l'apprenant de creuser et de chercher parmi les informations abondantes sur les différents sites. Les connaissances sont disponibles sous formes de documents écrits, sonores, vidéos sur des thèmes variés. De ce fait, l'enseignant ne constitue plus la seule source de savoir. De plus, les outils en ligne permettent de promouvoir le travail collaboratif des apprenants et la co-construction des connaissances ; un travail qui constitue selon L. Johnson et al (2010) une spécificité de *l'Apprenant du Nouveau Millénaire* ou « New Millennium Learner ». De même, le Web2.0, incite l'apprenant, à travers un nombre important de sites tels que les *blogs*, à publier ses connaissances. Comme le soulignent Ollivier et Puren :

Proposer à un apprenant de publier les résultats de ses recherches sur un site très fréquenté, c'est le mettre dans une nouvelle posture. Il n'est plus apprenant, mais il est une personne disposant d'un savoir qu'il peut partager ».
(Ollivier et Puren ,2011 :46).

Toutefois, le texte de l'apprenant devrait être rédigé avec rigueur et dans une langue soignée.

6-L'apport pédagogique d'Internet

Nos élèves ou apprenants se sont habitués aujourd'hui à l'emploi fréquent de certaines expressions telles que « être connecté » ou « entrain de naviguer ». Ces apprenants -mêmes, considèrent ces activités comme évidentes ou naturelles. C'est pourquoi, l'intégration des TIC et d'Internet à l'école ne peut pas freiner le processus enseignement/apprentissage. Au contraire, l'apprenant établit en classe une liaison avec son quotidien et apprendra ainsi plus facilement. Le fait de naviguer met l'apprenant dans un contexte où il : « *choisit librement son cheminement, décide de ce qu'il veut regarder ou apprendre, favorise les acquisitions* (Demaizière& Dubuisson, 1992: 73).

Dans les méthodologies antérieures, c'était l'enseignant ou le concepteur du manuel qui pouvait sélectionner des documents en langue étrangère mais avec la méthodologie directe, on a une centration sur le document comme l'écrit Puren : « *dans laquelle l'enseignant organise des tâches d'enseignement de manière concentrique à partir et à propos d'un document unique.* » (Puren 2002a : 4). Ainsi, le but c'est de permettre à l'apprenant de se préparer au contact avec un document en langue étrangère, échanger des informations lors des rencontres touristiques.

Le fait marquant aujourd'hui, c'est l'utilisation quotidienne de l'internet où l'apprenant peut facilement accéder aux documents authentiques en langues étrangères sur différents sites, se procurer des

informations, faire des recherches et même entrer en contact avec d'autres personnes par le biais des chats (ou bavardages). Nos apprenants ont donc à leur disposition un espace où ils peuvent s'exprimer librement dans toutes les langues. Nous pouvons les voir utiliser largement l'arabe algériens, écrit en caractères latin, dans leurs mails ou messages.

Au niveau pédagogique, l'outil technologique Internet, est utilisé dans différentes activités sans que l'anglais ait un statut particulier au sein des autres langues. L'internet est alors un autre moyen associé aux autres outils qui sont bénéfiques pour l'enseignant dans la préparation de ses cours.

On peut remarquer qu'actuellement, les centres d'autoformation et l'enseignement à distance se basent dans la plupart des activités proposées sur l'outil Internet. Ces activités ont pour objectif, la réalisation de travaux de recherche sur le Web concernant une personnalité historique, présentation d'une ville, réalisation d'interviews. Ces « Cyberenquêtes » ou « Webquests » ont le même but, c'est l'échange communicatif souvent sous-forme de simulation entre apprenants. Nous nous intéressons plus particulièrement à la cyberenquête qui fera l'objet de notre expérience dans la suite de notre analyse.

L'internet propose donc un grand nombre et une grande variété d'informations en langue étrangère. Pour Puren, il suffit de savoir repérer l'essentiel et : « *de rechercher les documents, de sélectionner, d'en extraire l'information utile, de la transformer et de la rediffuser.* » (Puren 2002a : 4).

6-1- Internet : banque de ressources

En plus des problèmes de formation et de matériaux qui se posent en milieu scolaire, d'autres types de problèmes se posent souvent quant à l'intégration d'Internet en classe de français. En effet, l'enseignant

voulant moderniser son travail en classe de FLE par l'usage d'Internet se trouve submergé par des ressources multiples. Selon Tomé, il s'agit d'une

quantité de données et termes complexe comme: portail, intranet, forum de discussion, FOAD, logiciels et applications informatiques, autoformation, CMS, scénario pédagogique, moteur de recherche, chat, exercice autocorrectif, FTP, lecteur multimédia, projet pédagogique, weblog, visioconférence, plateforme, cyberallye, cyberenquête, plug-in, tâche pédagogique, serveur, podcast, campus virtuel, wiki, simulation, MP3, hébergement, etc .

(Tomé, 2006 : 115).

C'est pourquoi, il serait toujours utile de prendre en charge l'enseignant pour qu'il puisse faire des choix pédagogiques qui conviendraient aux objectifs de l'enseignement. Autrement dit, nous pensons qu'une formation des enseignants à l'usage d'Internet est indispensable et doit se faire sur plusieurs fronts.

6-1-1 Les types de ressources

Avant de définir ce que c'est une ressource, il faut noter que l'apprenant lui aussi se trouve submergé par la quantité de ressources et d'information sur Internet. Lui aussi doit apprendre à chercher des données pour éviter la surcharge cognitive, ce qui conduirait à sa démotivation. D'ailleurs Khan, le sous-directeur général du Secteur de la communication et de l'information à l'UNESCO explique dans l'avant-propos à une brochure de cette organisation intitulée *Introduction à la maîtrise de l'information* :

A l'air numérique, cela signifie que la compréhension des technologies ne suffit pas. Ce que tout un chacun doit aussi faire, c'est apprendre à utiliser effectivement et efficacement ces technologies incroyablement diverses et puissantes pour rechercher, extraire, organiser analyser et évaluer, puis utiliser à des fins concrètes des prise de décisions et de solution se problèmes »(Khan, 2008 :ii)

Tomé emploie cette définition de Bibeau (2005) pour définir la notion de ressource dans le domaine éducatif : « *Une ressource d'enseignement et d'apprentissage (REA) c'est toute entité, numérique ou non numérique, conçue ou pouvant être utilisée, pour des fins d'apprentissage, d'éducation ou de formation* ». (Tomé, 2006 :115). Puisque notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues, nous essayons de présenter les ressources en ligne en nous intéressant à l'enseignement du FLE. Nombreux sont les spécialistes et pédagogues qui ont essayé de classer les ressources Internet, et ce selon plusieurs modèles et catégories. Par exemple, Seguin s'appuie sur les propositions pédagogiques qu'offre la Toile pour classer les ressources à savoir : *la communication interpersonnelle, la cueillette de données, les travaux en équipe, l'utilisation des ressources, la publication électronique et l'auto-apprentissage*.

Tomé (2006) aborde dans sa classification de ressources le modèle de J. Harris (1995), basé sur 33 applications pédagogiques de la Toile. Ces applications sont groupées dans trois grandes catégories et concernent différentes activités d'apprentissage. Ces catégories sont :

- 1- *La communication interpersonnelle,***
- 2- *La cueillette de données, Les travaux d'équipe***
- 3- *Résolution de problèmes***

. Quant à Bibeau (2005), il classe les ressources internet en quatre catégories (voir le schéma), et les projets pédagogiques à l'aide des TIC en sept catégories à savoir :

- 1- *Télé-correspondance***
- 2- *Edition et publication***
- 3- *Recherche et gestion documentaire***
- 4- *Collecte, partage d'information***

5- *Résolution de problème*

6- *Apprentissage, étude et formation à distance*

7- *Projets thématiques et transdisciplinaire.*

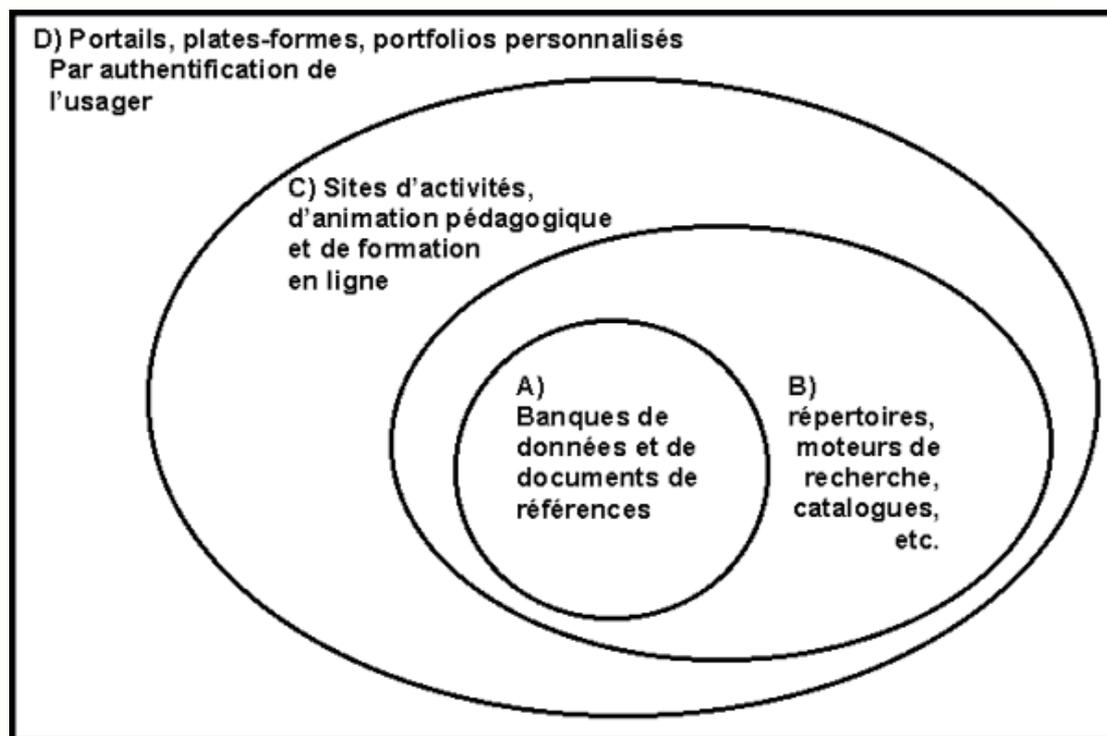


Figure 1 : Les ressources numériques sur Internet (Bibeau 2005)

Puisque nous nous intéressons dans notre travail à l'enseignement du FLE, nous insistons alors sur l'usage des ressources Internet dans ce domaine. Nous ne pouvons pas parler de ces ressources en FLE sans faire référence à la classification proposée par Mangenot (1998). Pour ce dernier, ce classement :

s'articule à un premier niveau sur le type d'utilisateur, l'enseignant ou l'apprenant. A un second niveau, il distingue l'information de la communication, comme cela a été fait dans l'exposé qui précède. Dans le cas de la communication, il différencie le temps réel et le temps différé. Les exemples relèvent pour la plupart du FLE. (Mangenot, 1998 :141)

1. Pour l'enseignant

1.1 Information

- contact avec les associations professionnelles, les organismes officiels : un bon exemple est le site de l'AATF (nd) aux Etats-Unis.

auto-formation à l'usage d'Internet (cf. Prof-Inet (nd)).

- recherche de données intéressantes pour la classe, classées par thèmes (cf. Clicnet (Netter, nd), Le quartier français du village planétaire (Paulsen, nd), L'enseignement du français langue seconde assisté par ordinateur (Gill & Sinclair, nd), etc.).

- partage d'idées d'activités exploitant des sites (l'AATF (nd) ou Prof-Inet (nd)) proposent ainsi de nombreux scénarios).

- recherche de projets auxquels il est possible de se joindre avec sa classe (les listes de diffusion, comme Edufrançais, jouent là un rôle important. Publié à l'origine à <http://alsic.univ-fcomte.fr>

1.2 Communication (pour pratiquer la langue, pour échanger sur les pratiques, etc.)

- en temps réel : bavardage* en ligne, MOO*

- en temps différé : par liste de diffusion*, par forum de discussions.

2 Pour l'apprenant

2.1 Activités sans échange

- simple consultation de données (civilisationnelles, artistiques, lexicales, littéraires). - -
activités tutorielles : cours (ou simplement exercices) en site "propre" (sans liens).

◦ ludique ou non, comportant ou non une dimension de simulation.

◦ avec images + audio + texte : (Cocteau multimédia (nd) et Cours de civilisation française (Ponterio, nd)), audio + texte, images + texte, texte seul.

◦ thématiques ou non.

- activités tutorielles demandant la consultation d'autres sites (La politique en France (Rifelj, nd)).

- activités ouvertes (sans correction) demandant la consultation d'autres sites (ex : A day in the life of a Parisian family (Bower, nd)).

- - activités non conçues dans un but d'apprentissage des langues (cf. espace pédagogique de la BNF (nd)).

2.2 Echanges et projets

- en temps réel

◦ bavardage en ligne

◦ MOO éducatifs, voire dédiés à la pratique d'une langue.

- en temps différé par liste de diffusion ou

◦ par forum de discussion.

- par l'intermédiaire d'une classe virtuelle (ex : Internet Classroom Assistant (nd))
- activités prévoyant des échanges entre apprenants (projet L'apprentissage des langues en tandem par courrier électronique (Tandem, nd)).
 - dans le cadre de projets
 - ◦ communication en vue d'une publication des réalisations sur la Toile (ex : projet Dessinezmoi un monstre (Scaplen, nd)).
 - ◦ publication sur la Toile (pour des exemples, voir Premiers pas sur Internet (Plassard, nd))

Encadré 2 : Classement des ressources. (Mangenot, 1998 :141)

D'autres travaux se sont inscrits dans la même démarche de classification des ressources Internet pour l'enseignement des langues. Citons ceux de M. Tomé (19991), plus précisément, le Projet *Flenet*. Pour cet enseignant de français, les ressources peuvent être analysées selon trois catégories qui sont : l'information, la communication et la recherche. En effet, sa classification repose, non seulement sur les apports précédents, mais également sur les supports et les dispositifs. Tomé explique que :

Pour établir une classification des ressources Internet pour le FLE nous privilégions la notion de « consigne » ou ensemble de stratégies qui mènent à une production langagière de la part des apprenants de FLE. Les ressources brutes (absence de consigne) ne seront donc pas abordées et on se centrera sur les ressources qui impliquent ou proposent une consigne (découverte, pratique ou maîtrise du FLE avec ses connexions interculturelles (Tomé, 2006 :116)

Notre expérience se déroulera en la présence de l'enseignant du français. Voyons d'abord comment se classent les ressources, ainsi que des supports et des dispositifs. Il est à noter que la présence ou l'absence de l'enseignant, les tuteurs et les pairs sont prises en considération dans les travaux de beaucoup de chercheurs.

A. Ressources pédagogiques	B. Supports	C. Dispositifs
<ul style="list-style-type: none"> - Activités ou tâches - Cours de FLE - Scénarios (jeu de piste, cyberallye, simulation) - Documents théoriques (articles, base de données, colloques, revues) 	<ul style="list-style-type: none"> - Page web (site ou portail) - CMS (logiciel de gestion de contenu) ou weblog public 	<ul style="list-style-type: none"> - En autonomie - Autoformation

Tableau 4 : SANS ACCOMPAGNEMENT: absence d'enseignant, tuteur ou pair¹(Tomé, 2006 : 117)

A. Ressources pédagogiques	B. Supports	C. Dispositifs
Activités ou tâches <ul style="list-style-type: none"> - Cours de FLE - Scénarios (jeu de piste, cyberallye, simulation) - Projets (groupe classe, interclasses, inter étudiants) - Documents théoriques (articles, base de données, colloques, revues) 	<ul style="list-style-type: none"> - Page web (site ou portail) - Courrier électronique - Forum ou liste de discussion modérée par l'enseignant ou tuteur - Espace de conversation en direct privé ou public (<i>chat</i>, téléphonie sur Internet, <i>messenger</i>) modéré par l'enseignant ou le tuteur - CMC privé (plateforme, weblog) administré par 	<ul style="list-style-type: none"> - Formation en présentiel - Formation hybride (en présentiel et à distance) - Formation à distance - Autoformation - Campus virtuel⁸

	l'enseignant ou le tuteur. CMC public(weblog, forum) administré par l'enseignant ou le tuteur.	
--	---	--

Tableau 5 : AVEC ACCOMPAGNEMENT: présence d'enseignant, tuteur ou pair (Tomé, 2006 : 117)

Puisque nous nous intéressons dans notre expérience à un enseignement assisté ou en présence de l'enseignant, nous présentons ci-après quelques exemples cités par Tomé (2006/124). Il s'agit de scénarios pédagogiques avec accompagnement et seront indiqués à chaque fois le nom du scénario, la tâche à réaliser, la ressource pédagogique et le dispositif.

1- Nom du scénario: Scénarios ou projets conçus par mes étudiants de maîtrise et de DEA (F.Mangenot 2000-2001).

http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/maitrise2.htm.

Type de ressource pédagogique FLE: Scénario avec accompagnement.

Support: Page web. Dispositif: en présentiel ou hybride.

2- Nom du scénario: CybeRallye FLE - Spécial Noël (V.Trémion):

<http://flenet.rediris.es/acti/virginieT/noel.html>. Type de ressource pédagogique FLE: Scénario avec accompagnement.

Support: CMS: weblog. Dispositif: en présentiel ou hybride. Réalisations

en ligne: Blog EDUfrançais2005 - Langue Française et sa Didactique III (Université de León):<http://eduflle.canalblog.com/>.

3- Nom du scénario: Une cyberquête: l'affaire Sisley (J.M. Campo).

Réalisations en

ligne:<http://leonardofrances.en.eresmas.com/webquete/sisley.htm> Type de

ressource pédagogique FLE: Scénario avec accompagnement. Support: Page web. Dispositif: en présentiel.

4- Nom du scénario: CybeRallye FLE - Séjour touristique en France(ProjetFlenet)<http://flenet.rediris.es/acti/cyberallysejour1.html>.

Type de ressource pédagogique FLE: Scénario avec accompagnement. Support: CMS: Plate-forme "Moodle" et weblog. Dispositif: en présentiel ou hybride (Campus Virtuel). Réalisations en ligne: Blog Carnet FLE 2005 - Francés I (Université de León): <http://fle2005.canalblog.com/>.

5- Nom du scénario: CybeRallye FLE - Jules Verne (Projet Flenet): <http://flenet.rediris.es/acti/cyberallyeJVerne.html>. Type de ressource pédagogique FLE: Scénario avec accompagnement. Support: CMS: Plate-forme "Moodle" et weblog. Dispositif: en présentiel ou hybride (Campus Virtuel). Réalisations en ligne: Blog Campus Virtuel FLE - AudioVidéo(UniversitédeLeón):

<http://www3.unileon.es/personal/wwdfmmttd/blogFLE/index.php?2005-11/10/19-cyberallye-fle-jules-verne>.

6- Nom de l'activité / tâche: Jeu: CybeRallye dans un CHAT (Projet Flenet). Réalisation en ligne:

http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/courstourdumonde/chatflenet.htm#jeu_cyberallye. Type de ressource pédagogique FLE: Scénario avec accompagnement. Support: CMS: Chat et plate-forme "Moodle". Dispositif: en présentiel (Campus Virtuel).

6-2- La cyberenquête

Parmi les ressources intéressantes qui pourraient intéresser nos apprenants, nous citons la cyberenquête, qui fait l'objet d'une expérimentation dans la deuxième partie du travail. Nous la présentons, puis nous concluons notre cadrage théorique.

Internet est au service de l'apprentissage, les ressources sont importantes et leur usage dépend du résultat recherché par les enseignants et les apprenants qui s'en servent pour : « *faire explorer des ressources existantes soit pour acquérir activement de nouvelles compétences spécifiques, soit afin de récolter des informations qui serviront à réaliser un projet* » (Denis, 2000 : p 7).

Créée et mise en place pour la première fois en 1995 par Bernie Dodge et Tom March, enseignants à l'université de San Diego, la cyberenquête était appelée « Web quest ». Aujourd'hui, d'autres appellations la désignent comme mission virtuelle, cyberenquête ? *Il s'agit, selon Michel Cartoux :*

d'une recherche d'informations sur des sites Internet présélectionnés par l'enseignant, organisée autour de la résolution d'une tâche impliquant la participation active des étudiants, et reposant sur un travail collaboratif et autonome. Par « travail collaboratif et autonome », nous entendons un travail effectué par un groupe d'apprenants œuvrant pour un but commun selon une démarche laissée au libre choix des membres du groupe en dehors d'un cadre strict classique imposé par l'enseignant. La « cyberenquête » rend possible le recueil d'informations sur le Web et la mise en œuvre d'activités adaptées aux objectifs d'apprentissage. (Cartoux, 2004 :58).

Pour Demaizière (2007), la cyberenquête constitue aujourd'hui l'une des activités *les plus populaires* et les plus utilisées par les enseignants du secondaire car : «*Elle offre beaucoup d'attraits car elle semble simple à mettre en œuvre et ne pas demander que soit modifiée la relation entre enseignant et apprenant* ». (Demaizière,2007 : p)

6-2-1- Les débuts de la cyberenquête

Bernie Dodge et Tom March de l'université de la San Diego State ont créé la « *webquest* » en anglais. Cinq ans plus tard, le feu vert est donné par le ministère de l'éducation du Québec pour qu'un projet proposé par James Rainville de la Commission Scolaire du Chemin-du-Roy soit

mis en place. L'objectif du projet en question était de produire une banque de « missions virtuelles ». Les expressions, comme nous l'avons vu plus haut sont nombreuses. Nous pouvons même trouver « *InterQuête* », « *quête guidée* ». Nous avons choisi d'employer dans notre travail le terme de « cyberenquête », emprunté à Bégin et St-André. Il serait important de distinguer « cyberenquête » et une activité du type « chasse au trésor » ou en anglais « *scavengerhunt* ». Si, selon Cartoux (2007), la première expression désigne le processus par lequel les apprenants parviennent à résoudre un problème ou à réaliser un document, la seconde est le résultat de la lecture de documents en ligne en vue de remplir une fiche de renseignements ou un questionnaire. Ajoutons que pour la cyberenquête, les apprenants sont appelés à mobiliser leurs compétences et leurs savoirs pour développer davantage leurs connaissances et leurs cultures. Durant ce processus, les apprenants comparent, élaborent, débattent, négocient, synthétisent, émettent des hypothèses et proposent des solutions.

6-2-2 Les composantes de la cyberenquête

Comme indiqué précédemment, il s'agit pour la cyberenquête, d'un processus. En effet, qui dit processus dit une certaine organisation à respecter dans sa production ou sa mise en pratique. Dodge(2003), nous décrit cette organisation en mettant l'accent sur les trois éléments principaux qui composent la cyberenquête, à savoir ; les ressources, le processus et la tâche. Il les emploie sous d'autres termes qui sont : « *inputs, transformations, outputs* » :

Les ressources à consulter

Il s'agit beaucoup plus des différents liens ou sites Web choisis et présélectionnés par l'enseignant. Aussi, il est possible d'envisager d'autres ressources comme les vidéos ou les documents audio.

Le processus à suivre

Comme dans tout processus, des étapes doivent être suivies. C'est le cas de la cyberenquête pendant laquelle les apprenants parcourent des étapes :

qu'il s'agisse de consignes, de conseils, de stratégies ou de rôles qu'il doit jouer au sein d'une équipe de travail. Ce sont également les modes de réflexion auxquels l'apprenant aura recours pour réaliser la tâche : comparaison, conception, analyse, prise de décision, synthèse, résumé, résolution de problème. (Cartoux ;2004 : 59)

La « tâche » à réaliser

Tout travail pédagogique vise un objectif. La tâche dans la cyberenquête est ce que l'apprenant ou les apprenants devront réaliser à la fin de l'activité. Activité amusante mais de longue haleine, les apprenants cherchent des informations sur la Toile, les organisent, produisent des textes et des documents (écrits ou oraux), qui peuvent être présentés, publiés ou envoyés par courrier électronique. Telles sont les tâches possibles si les TIC sont intégrés dans LE de FLE.

6-2-3 La trame d'une cyberenquête

L'enseignant voulant travailler à partir des cyberenquêtes peut facilement les trouver sur Internet. Néanmoins il est possible de les confectionner et les scénariser en prenant en considération les composantes citées plus haut, ainsi que les étapes à suivre dans le déroulement d'une cyberenquête présentées à partir du schéma suivant :

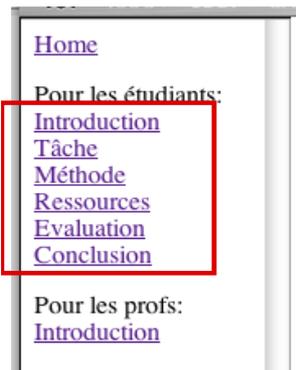


Figure : Les six étapes d'une cyberenquête

Source : <http://www.eljakim.nl/talenquest/>

Un scénario pédagogique, à partir d'une cyberenquête, doit suivre obligatoirement les six éléments suivants que nous avons pris en considération lors de la confection de notre support d'expérimentation:

Une Introduction, une situation

Appelée également « situation », l'introduction, informe les apprenants à propos du sujet de la quête en attirant leur attention sur des thèmes qui les intéressent. A chaque projet un début, dès l'introduction on demande à l'apprenant de réaliser une tâche en lui indiquant sa mission, des questions sont posées des questions à l'apprenant en rapport avec le travail attendu. Pour ce faire : « *Le sujet doit être accrocheur. Le but à atteindre doit être important et représenter un défi. Le thème ne doit pas être inconnu, l'élève doit pouvoir le relier à son vécu. Chaque élève doit avoir un rôle à jouer* » (Bourgeois, 2005 :7)

Une tâche à réaliser

Indiquant clairement ce que l'apprenant ou les apprenants devront faire et accomplir à la fin d'une activité, la tâche doit être précise. Elle permet aux apprenants la sélection, le traitement, la réorganisation et le réemploi de l'information trouvée sur Internet.. Autrement dit :

Le travail peut consister à redire avec ses propres mots, compiler, rapporter sur un mode journalistique, émettre des hypothèses, résoudre une énigme, etc. La réalisation demandée peut être, par exemple, une

affiche, une page Web, une vidéo, une maquette, une présentation orale ou un diaporama. (Bourgeois, 2005 :7)

Une méthode à suivre

Il s'agit d'un élément important de la cyberenquête. En effet, le concepteur de cet outil doit indiquer de façon détaillée les étapes à suivre par l'apprenant ou les groupes d'apprenants appelés à coopérer durant l'activité. Il est donc possible de répartir les tâches ou les micro-tâches sur l'ensemble des groupes et leur décrire les rôles avec précision. Durant ce processus, des aides pédagogiques telles que des fichiers World, des documents en ligne ou des dictionnaires peuvent être fournis en vue d'aider la classe à réaliser sa tâche.

Des ressources à indiquer

Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'apprenant ne peut pas s'éparpiller au cours d'une cyberenquête. Il n'a, non plus, à consulter des sites qui ne sont pas indiqués par l'enseignant. Ce dernier aurait déjà repéré un certain nombre de liens susceptibles d'aider les acteurs de l'activité dans leur travail. D'ailleurs, tout comme les tâches, les sites web proposés peuvent être distribués suivant les rôles de chaque groupe. En plus des sites Internet, d'autres ressources peuvent être envisageables telles que les documents audio, le chat, les visioconférences...etc.

Une grille d'évaluation

Dès la première séance, l'enseignant anticipe sur les critères d'évaluation et les dévoile aux apprenants. D'ailleurs, cette grille servira de balise au cours de l'activité.

Un prolongement

A la fin de l'activité, les apprenants sont appelés à juger la démarche qu'ils ont suivie afin de réaliser leur tâche. Le prolongement ou la conclusion, permettent de réfléchir sur les acquis et les ressources

exploités. Les apprenants peuvent même imaginer les réactions et les impressions des lecteurs de leur production. Selon Cartoux:

Un prolongement du travail donne l'occasion de rebrasser les acquis, de réfléchir à ce qu'on a appris et de rendre les étudiants conscients des stratégies qui permettent de réaliser effectivement et efficacement les tâches proposées. On peut enfin traiter les travaux en classe sous diverses formes : débat/discussion à partir des informations collectées, présentation orale des divers points de vue. (Cartoux, 2004 :60)

Conclusion

Nous avons abordé tout au long de ce deuxième chapitre, les différents apports des TIC à l'enseignement-apprentissage. Notre travail s'inscrit dans une perspective actionnelle, c'est pourquoi nous avons mis en valeur les atouts des nouvelles technologies pour l'apprentissage. Nous avons démontré, d'après les travaux de certains chercheurs, comment l'apprenant puise dans les ressources et développe des capacités particulières. En effet, il construit à son rythme et à sa manière son savoir dans des domaines différents.

Selon les spécialistes, les activités de production et de compréhension peuvent-être facilitées à travers l'usage des TIC, et ce grâce aux potentialités techniques telles que la multicanalité et le traitement de texte. Ces dernières peuvent aider l'apprenant à comprendre différents types de textes (combinaison texte-image), et à structurer sa production et la rendre cohérente. Pour ce dernier exercice, l'apprenant utilise le pointeur pour réviser ses mots et ses phrases, un travail qui peut être plus intéressant s'il s'effectue en collaboration avec les autres membres de la classe.

Dans notre travail de terrain, nous portons une attention particulière à l'usage d'Internet par les enseignants (étude par questionnaire), et par les apprenants (expérimentation du cours en ligne). C'est pourquoi, au cours de ce chapitre, nous avons abordé la Toile à partir de ses apports à

l'enseignement et à l'apprentissage de la langue. Nous avons d'abord présenté Internet, puis présenter les différents classements de ressources pédagogiques (Mangenot 1998) et (Tomé 2006), qui mettent l'accent sur la nature pédagogique des ressources, les types de supports(page web, site, chat, courrier...), et le type d'usage préconisé (en présentiel ou à distance). Dans le dernier chapitre, nous nous basons sur une ressource pédagogique disponible sur le Net. Il s'agit de la Cyberenquête (Organiser une visite à la Tour Eiffel), un site comme support (Site Officiel de la Tour Eiffel), et un dispositif à la fois en présentiel (salle d'Internet du lycée Kaoula Tounès à Jijel), et à distance (envoi de production par du courrier électronique). C'est pourquoi nous avons abordé avec précision la cyberenquête, dont nous justifions le choix dans la dernière partie de notre travail.

CHAPITRE III : la perspective actionnelle : vers la réalisation d'une tâche en langue étrangère

Introduction

Les années 70 ont connu l'émergence d'une nouvelle expression : la Didactique Des Langues (DLE), qui succède à celle de Pédagogie des langues. La définition de la didactique n'est pas facile à donner et a fait l'objet de plusieurs débats. En effet, on s'est toujours interrogé sur les champs disciplinaires qu'elle recouvre ainsi que sur sa place dans les sciences humaines. S'agit-il d'une discipline scientifique autonome ? La DLE concerne tous les aspects d'enseignement/apprentissage communs à toutes les langues. Considérant que toute langue possède des caractéristiques originales, la didactique du FLE est conçue comme étant un sous-ensemble de la Didactique.

Depuis le 18^{ème} siècle jusqu'à nos jours, la didactique des langues, plus particulièrement du FLE, connaît une évolution importante. Cette évolution est marquée depuis quelques années par l'intégration de nouvelles technologies allant de l'usage d'un simple magnétophone à l'exploitation des TICE.

1- Perspective actionnelle

Les critiques faites à l'approche communicative ont donné naissance à une approche actionnelle centrée sur l'apprenant.

Certes l'approche communicative et le *thresholdlevel* sont très utilisés dans différentes langues et différents pays du monde, cependant ces deux principes connaissent de nombreuses critiques. Tout d'abord, Van EK explique le contenu de son ouvrage du *thresholdlevel* et trouve que les situations qu'il avait proposées ne sont pas valables à tous les contextes et à tous les enseignements, et dit que « *la compétence de communication est un terme flou.* » (Van Ek ,1975). Ensuite, chez Hymes, la « Compétence de

communication », c'est réussir à utiliser la langue dans toutes ces formes avec d'autres individus dans un contexte sociale. Enfin, Moirand, à son tour, identifie les quatre composantes de la « Compétence de communication » à savoir la composante linguistique (maîtrise des différentes règles de la langue), discursive (emploi en situation de communication), référentielle (un savoir sur le contenu), et socioculturelle (connaissance des normes sociales et culturelles). En définitive, l'approche communicative ne s'intéresse pas dans son enseignement au contexte social. Ajoutons à cela, que faire parler un apprenant et lui apprendre à répondre à des questions semble être insuffisant, car dans toutes les situations langagières, l'apprenant a besoin d'être indépendant, responsable, il doit réagir pour intervenir. Autrement dit, il s'agit de proposer à l'apprenant : « *des situations qui l'interpellent et sollicitent ses réactions personnelles.* » (Poteaux, 1998 : 316)

Nous ne pouvons pas dire que l'approche actionnelle s'oppose à l'approche communicative, mais en diffère sur quelques points. L'apprenant, ici, est en contact avec des documents oraux ou écrits authentiques qu'il exploite avec d'autres apprenants pour pouvoir apprendre et s'exprimer.

1-2- La tâche dans la perspective actionnelle

Le Conseil de l'Europe comme le Cadre Européen Commun des Références pour les langues se sont intéressés à l'apprentissage des langues visant les compétences suivantes : Apprendre, enseigner, évaluer, seulement avec quelques modifications concernant le Cadre Européen Commun de références ; qui distingue dans son ouvrage de 2001, entre une tâche « authentique » et une tâche « pédagogique ».

La tâche « authentique »

Pour le Conseil de l'Europe la tâche « authentique » renvoie au fait que plusieurs activités ou tâches déterminent le quotidien de chaque individu. En effet, tous les domaines de la vie qu'ils soient en relation avec

le vécu personnel de l'individu ou celui de son entourage (éducation, profession, vie publique), nécessitent le développement de certaines stratégies en vue d'atteindre des objectifs précis.

L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisés dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier(...) La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières(...) Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (Conseil de l'Europe 2001a : 121)

La tâche « pédagogique »

Ensuite qu'est ce que la tâche « pédagogique » ? Dans le domaine de l'apprentissage des langues, il est question de centrer les activités sur la compréhension et l'assimilation. La langue maternelle ne constitue pas un obstacle pour l'apprenant car elle sensée être simple et acquise. À la différence des exercices décontextualisés, les activités pédagogiques tentent de mettre l'apprenant dans des situations réelles de communication où il peut développer plusieurs compétences.

Ces activités de type pédagogique sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ; elles visent à développer une compétence communicative en se fondant sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier. (Conseil de l'Europe 2001a : 121).

À partir de cette dernière définition, le Conseil de l'Europe fait référence à l'approche communicative, sans pour autant négliger son côté négatif qui emploie des situations sans relation avec la vie quotidienne de l'apprenant. La tâche au contraire est, si on peut le dire, concrète dans la situation d'apprentissage. C'est une tâche sociale dans une perspective actionnelle respectant un canevas et ayant un objectif. Ceci est confirmé par le Conseil de l'Europe qui pose que les usagers de la langue sont d'abord des acteurs sociaux dont le rôle est celui d'accomplir des tâches différentes, c'est-à-dire, langagières ou autres et ce dans domaines

particuliers de la vie. Il s'agit donc de la perspective actionnelle où l'apprenant est sollicité sur le plan cognitif et affectif.

Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) individuel(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (Conseil de l'Europe, 2001a : 15).

L'apprenant est un « acteur social » puisqu'il est au cœur de la société et des systèmes des langues. Il est médiateur, transmetteur aux générations futures de sa langue et de sa culture. Revenons à l'expression d'« acteur social » qui est employée par Coste, Moore et Zarate, participants à l'élaboration du Cadre Européen Commun qui encourage un apprentissage de la culture par compétences et identifie la tâche. Cette dernière peut être langagière, ainsi signalée par le Conseil de l'Europe ;

La tâche (...) peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières (par exemple : lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, donner une conférence, prendre des notes pendant un exposé)... La tâche peut s'effectuer aussi bien sans ou avec recours à une activité langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert ne relèvent en rien de la langue et les stratégies mobilisées portent sur d'autres ordres d'actions. (Conseil de l'Europe, 2001a : 19).

A l'université ou au travail, le Cadre Européen commun trouve que toutes les tâches, qu'elles soient établies ou exécutées pour l'emploi d'une langue étrangère, sont complémentaires aux autres tâches, ayant un rapport avec un contexte social, et ayant le même objectif qui est la production en langue vivante dans toutes ses formes. Autrement dit, il s'agit de mobiliser toutes les stratégies compétences acquises afin de résoudre un problème donné et réaliser un objectif fixé à l'avance. D'après les auteurs du Conseil Européen, il peut s'agir de : « *déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire*

une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte de langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe » (Conseil de l'Europe, 2001a : 16).

Pour conclure, on peut dire que la perspective actionnelle créée par le Cadre Européen représente l'étape finale après une suite de phases qui sont des méthodologies, abordées plus haut, assurant l'unité Enseignement/ apprentissage. Toutes ces méthodologies sont basées sur le choix du support ou du document. D'ailleurs selon Puren ; « *l'enseignant organise des tâches d'enseignement de manière concentrique à partir et à propos d'un document unique* » (Puren, 2002a : 4)

Pour la perspective actionnelle, elle se fixe un but, celui de mettre l'apprenant en contact avec des étrangers dans le cadre du travail commun. La langue sera un moyen pour travailler dans différents domaines à l'étranger et ne se limitera pas dans son rôle de communiquer avec autrui.

Ainsi, la réforme L.M.D en Europe, incite les étudiants et/ou les enseignants à passer des séjours à l'étranger. Mais avec la grande quantité et variété d'informations qu'offre actuellement la technologie (Internet), on ne peut pas parler de document unique. Cette masse d'informations permet à l'apprenant d'arriver à faire plusieurs tâches à la fois. Il s'agit pour lui : « *de rechercher les documents, de les sélectionner, d'en extraire l'information utile, de la transformer et de la rediffuser* » (Puren 2002a : 4).

1-3- La tâche sociale

Depuis la fin du 19^{ème} siècle, la langue, moyen d'action sociale, est au centre de l'approche pédagogique. Le philosophe, l'éducateur américain John Dewey initiateur du « learning by doing » c'est à dire l'apprentissage par l'action, expose la manière d'enseigner à son époque d'où ses premiers écrits entre le 19^{ème} et le 20^{ème} siècle. Il montre qu'il

n'ya pas de différence entre un enfant qui apprend au sein de sa famille, coopère et devient responsable plus tard dans le domaine du travail et un autre enfant, et un élève, qui doit utiliser ce qu'il a appris à l'école dans sa vie quotidienne. Le contraire est vrai. Dewey voit aussi que « *Le contenu éducatif doit se baser sur les intérêts et les besoins de l'enfant et sur ses propres initiatives et non sur la discipline et l'obéissance.* » (Dewey 1960 : 10). L'enfant doit avoir l'envie d'apprendre et le besoin de savoir. Il passera de l'étape de récepteur passif à l'étape d'émetteur et de récepteur actif.

En s'inspirant de la pédagogie de Dewey, vient la naissance de ce qui est appelé à l'origine en suisse allemand, le Arbeitsschule (école du travail). C'est un mouvement qui a duré de 1895 à 1920, insistant sur le fait que l'apprentissage ne se réalise qu'à partir du travail émanant de l'élève.

Ce n'est que dans les années (1917-1920), qu'apparaît l'École active (traduction en français) qui ne trouve une existence importante que dans les années 1928 comme « slogan » dans le discours pédagogique. En effet, tout est centré sur l'élève et son activité, mais avec l'arrivée de l'industrie, on ne conçoit plus le mot travail de la même manière : l'école a-t-elle pour objectif de préparer un élève au travail, dans le futur ou doit-elle lui transmettre le savoir ? Tout simplement, l'enseignant doit mettre ses élèves en activité pour leur permettre d'expérimenter, de tâtonner et de se responsabiliser.

Cependant des opposants contemporains de l'école active reprochent « *un certain utilitarisme et une confusion de l'école avec une pure préparation aux futures tâches professionnelles ou ménagères* » (Hameline & al. 1995 : 20-29).

Freinet (influencé par les personnages et les idées de l'école active), trouve qu'il y a une forte relation entre l'élève et la société, c'est-à-dire, que le but de l'enseignement est de le préparer à la vie réelle en

société. Par exemple, on n'apprend pas à lire ou à écrire à un élève pour soi-même mais pour être compris par les autres.

2- Une dimension « co-actionnelle / co-culturelle »

La perspective actionnelle est purement sociale puisqu'elle relève du contexte sociale de l'apprenant et se réalise en société avec les autres. Selon Puren, l'enseignement des langues-cultures vise plutôt un objectif social de référence que des tâches scolaires de référence. On propose à un apprenant des activités scolaires dans le but de pouvoir et de savoir les réaliser. Ainsi, l'objectif social de référence est défini du fait qu'un apprenant puisse savoir, travailler, étudier, interagir avec d'autres en langues étrangères. Dans ce cas, l'action sociale n'est plus un but mais un moyen d'apprentissage comme le montre le tableau 1 ci-dessous.

Constructions didactiques	Objectif social de référence	Activités sociales de référence	Tâches scolaires de référence
Méthodologie traditionnelle	retrouver les valeurs universelles dans les textes classiques	Lire	Traduction
méthodologie active (1920 – 1960)	capacité à découvrir la culture étrangère tout en s'entraînant en langue	parler sur / lire	ensemble de tâches à partir et à propos d'un document de langue culture (« explication de

			textes »
approche communicative (années 1970 – 1990)	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	agir sur / parler avec	actes de parole / jeux de rôles
« perspective actionnelle » du Conseil de l'Europe	capacité à travailler en langue étrangère et avec des étrangers	agir avec	actions sociales

Tableau 2. Aperçu historique de la correspondance entre objectif social de référence et la tâche scolaire de référence dans les différentes approches didactiques de la langue-culture. D'après Puren (2002b).

Dans son travail, Elke Nissen insiste sur le fait que pour apprendre à agir avec d'autres, l'apprenant doit accomplir des activités en groupe, en « coaction » : *« C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la coaction de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants »*. (Puren 2002b : 62). Puisque l'objectif de l'apprentissage n'est pas seulement langagier mais aussi culturel, tout devient comme l'appelle Puren « *une perspective co-actionnelle et co-culturelle* ». Les apprenants seront ainsi préparés à la vie en société et plus précisément au travail avec les étrangers.

3- Perspective actionnelle et signification de « la tâche »

Elke Nissen, expose un tableau récapitulatif des différents aspects de la tâche décrite par le Cadre Européen Commun :

1. la tâche peut être langagière, avoir une composante langagière ou être non langagière (cf. Conseil de l'Europe 2001a : 19)
2. elle est orientée vers un but à atteindre, un problème à résoudre, une obligation à remplir ; elle est « un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier » (Conseil de l'Europe 2001a : 121)
3. elle est une tâche sociale qui s'inscrit dans un contexte social et peut être réalisée seule ou à plusieurs (cf. Conseil de l'Europe 2001a : 15)
4. elle est « authentique » en ce qu'elle consiste en une activité quotidienne, dans la cadre du travail, des études ou de la vie privée ; elle s'oppose en cela à la tâche « pédagogique » (cf. Conseil de l'Europe 2001a : 121), même si cette tâche va être proposée également à des fins pédagogiques dans un contexte d'apprentissage
5. il s'ajoute un aspect que nous n'avons pas abordé plus haut : elle peut comporter des sous tâches.

Encadré 1. Récapitulatif de la tâche dans la perspective « NISSEN, 2003 :33)

Les auteurs du Cadre Européen Commun de référence définissent ainsi la tâche : « *Une tâche peut être tout à fait simple, ou, au contraire, extrêmement complexe (...) Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus au moins grand.* » (Conseil de l'Europe 2001a : 121).

Qu'est-ce qu'une tâche complexe ?

C'est une suite de différentes étapes qui conduisent à l'élaboration de la tâche finale. La tâche pour Puren consiste à amener les apprenants à réaliser une production langagière à partir d'un dispositif déterminé. Si cette tâche est complexe, on pourra donc parler de tâches partielles.

Ainsi, pour produire le résumé d'un document écrit, les apprenants devront successivement rechercher le sens des mots et expressions inconnues, sélectionner les idées essentielles, les articuler entre elles, rédiger, et enfin contrôler la correction linguistique en langue ainsi que l'adéquation des idées par rapport au texte original. (Puren, 2000 : 1)

3- 1-Les types de tâches

Selon Pica, Kenagy et Falodun cités par Nicholas Guichon « *qu'elles recourent ou non aux TIC, il est possible d'identifier quatre principaux types de tâches : L'échange d'information, l'échange d'opinion, la prise de décision et la résolution des problèmes.* » (GUICHON, 2012 :116)

Chaque type se caractérise par les possibilités qu'il offre et la compétence langagière qu'il favorise. Le tableau suivant donne les détails de ces quatre types de tâche.

<u>Types</u>	<u>Fonctionnement</u>
<u>Echange d'information</u>	Les participants détiennent les informations sur un même thème. Quand l'information est répartie à parts égales entre les apprenants, les interactants ont des documents différents (un texte, un graphique, un dessin) portant sur un même sujet et ils doivent décrire le contenu de leur document afin, par exemple, de faire des comparaisons
<u>Echange d'opinion</u>	Les participants échangent leurs opinion sur un sujet donné. Ainsi dans le projet Cultura qui met en relation des étudiants américains et français, les participants doivent débattre au sujet de l'éducation en partant d'une situation (« une femme dans un supermarché gifle son enfant ») et échanger dans leur L1 sur un

	forum
<u>Prise de décision</u>	Il s'agit de parvenir à une décision qui satisfait tous les protagonistes. On donne par exemple une liste d'items (couvertures, allumettes, nourriture...) à classer par ordre de priorité en donnant comme contrainte que les participants sont échoués sur une île et ils doivent survivre en attendant des secours et qu'ils n'ont que cinq choix possibles.
<u>Résolution du problème</u>	Après l'étude de différents documents, les participants doivent parvenir à une solution qui répond aux contraintes initialement énoncées. Il s'agira par exemple de construire un zoo et de faire cohabiter des animaux, ce qui amènera à traiter de l'information sur l'alimentation ou les comportements animaliers avant de dessiner le plan d'un zoo idéal.

Tableau 03 : Types de tâche (Guichon 2012)

4-Le travail en groupe au service de la tâche

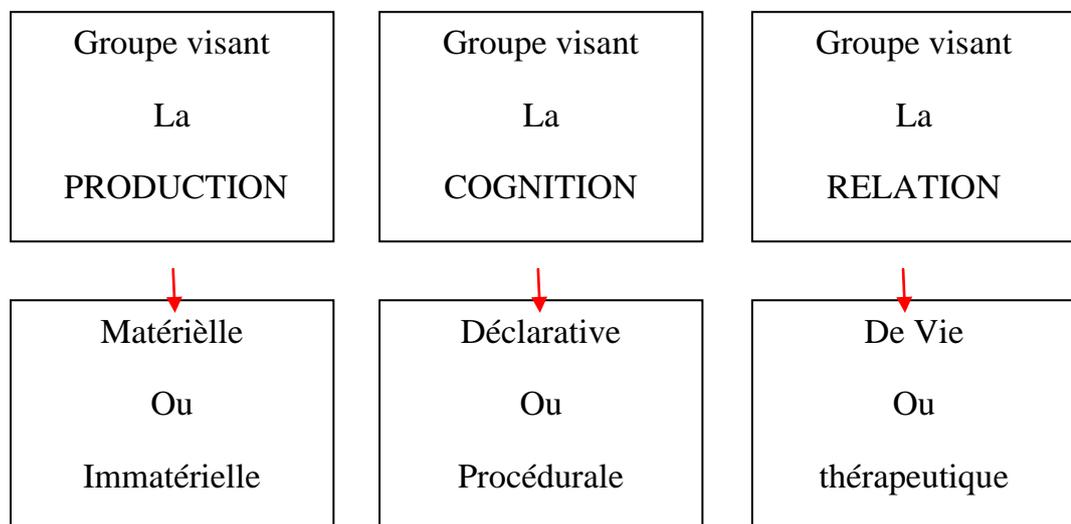
Comme nous l'avons précisé dans les chapitres précédents, nous insistons dans notre travail sur l'usage des TIC en classe de FLE. Cet usage ne serait bénéfique que s'il s'effectue en collaboration. Autrement dit, le groupe classe, divisé en petits groupes ou en groupes restreints, va permettre aux apprenants de réaliser plus aisément les activités et ou les tâches. Rappelons-nous de ce qui a été abordé plus haut sur l'importance du conflit socio-cognitif ou encore les modes de co-élaboration d'une réponse commune. Il faut noter que la taille idéale du groupe restreint varie d'un auteur à un autre. Pour Pléty, de 2 à 5 personnes quand il dit « *rencontre de partenaires de même statut : ce sont tous les apprenants, donc des pairs et ils sont tous dans la même situation d'acquisition à réaliser.* » (Pléty, 1998 : 27).

Quand à Anzieu et Martin, ils préfèrent que le groupe soit constitué de 2 à 12 personnes : « *Un ensemble d'individus dont l'effectif est tel qu'il permet à ceux-ci des communications explicites et des perceptions réciproques, dans la poursuite de buts communs.* » (Anzieu & Martin, 1986 : 161). De manière générale, plus le nombre de solutions possibles est grand ; plus la taille recommandée augmente. L'expression « travail en groupe » employée ici, n'a de sens que celui d'une activité collective et orientée dont le but est l'apprentissage en groupe. Cette activité est physique, d'après Dewey mais doit être aussi mentale afin d'acquérir un savoir et un apprentissage.

4-1-Le groupe pour apprendre

Pléty et Meirieu trouvent qu'il y'a une distinction entre le groupe d'apprentissage et le groupe de production qui peut aussi viser l'apprentissage.

Pléty propose un schema des differents types de groupes et en fait un commentaire.



Les types de groupe (Pléty 1998)

le groupe opère par le biais de productions provisoires (essais, calculs...); il est évident que les relations entre partenaires interviennent dans l'acquisition de cette connaissance. Dans ce

cas, la connaissance est bien la cause de l'existence et du fonctionnement du groupe. La production et la relation n'en constituent que le contexte. » (Pléty 1998 : 23).

Si Meirieu partage les mêmes positions que Pléty sur l'identification des types de groupes, il trouve que dans le groupe de production, le projet est classé en première position où chacun met ses compétences en avant pour assurer la qualité et l'efficacité du produit fabriqué sans effet d'apprentissage. Pour confirmer cette opinion, l'Ecole active de Ferrière trouve que les membres du groupe sont plutôt complémentaires.

Chez Méirieu, le groupe a été moins utilisé dans la classe et il ne peut y avoir de « pédagogie de groupe » puisqu'il trouve que :

Le projet de la pédagogie est précisément d'inverser le fonctionnement naturel des groupes...alors que celui-ci tend à promouvoir l'individu dans le domaine où il est déjà compétent, à marginaliser les apprentissages au nom même de l'efficacité dans la production ou de l'authenticité de la relation, la démarche pédagogique doit ouvrir chacun à de nouveaux horizons, susciter en lui de nouveaux désirs et l'engager vers de nouveaux savoirs. (Meirieu, 1996 : 9).

Par contre, les membres du groupe d'apprentissage doivent s'intéresser au développement cognitif de chacun d'entre eux. Et à ce sujet, Meirieu voit que

Le groupe d'apprentissage n'a sa raison d'être qu'en tant qu'il est occasion, pour chaque participant, d'atteindre un objectif donné. Il s'intéresse moins au projet qu'à la contribution de chacun à sa réalisation, car c'est dans cette opération que s'effectue l'acquisition. Il est donc indispensable que son fonctionnement garantisse l'égalité des collaborations. (Meirieu, 1996b : 14).

4-1-1 Le groupe, un meilleur moyen pour apprendre

Réaliser un but social est l'objectif de l'apprentissage. C'est ce qui a été déjà signalé par Dewey et les défenseurs de l'Ecole active.

Seulement, il y a un autre type d'apprentissage qui fait la différence entre l'école et la « vie active », qui veut rationaliser l'apprentissage.

Dans sa citation, Méirieu déclare : « *extraire les savoirs multiples et désordonnés des situations sociales où ils ont été produits pour les présenter de manière systématique et par ordre de complexité croissante* » (Meirieu, 1993 : 291). Il veut mettre un terme à cette sélection de l'apprentissage pour le simple fait que ces apprentissages peuvent isoler l'apprenant de son contexte social alors que l'Ecole nouvelle adopte une « approche fonctionnelle » de la discipline, c'est-à-dire, remettre l'apprenant dans des situations sociales où l'apprentissage servira dans son orientation et lui fera ressentir les besoins d'apprendre, en coopération, avec le groupe auquel il appartient.

Cependant, et face à quelques pratiques de groupes, Méirieu fait remarquer que tout enseignant doit s'assurer que le principe de didactisation et de finalisation existent dans sa situation d'apprentissage. Et si la tâche doit faire sens pour les apprenants, le groupe sera avant tout un moyen d'apprentissage où dans lequel, il faut distinguer « *l'objectif individuel d'acquisition et le projet collectif de fabrication.* » (Meirieu 1996b : 12) Aussi un apprenant appartenant à un groupe sera-t-il- évalué séparément du groupe et ce dernier n'est autre qu'un moyen pédagogique, qui, avec sa participation réalisera une production et Méirieu le confirme :

La difficulté tient alors à ce que l'on renverse, par là, la perspective habituelle, que l'on propose aux personnes de reconnaître le groupe comme un outil et de l'investir affectivement pair autant qu'il n'aura pas été lui-même donné comme finalité. Il s'agit d'abandonner le désir d'incarner à tout prix le groupe comme image idéale, où les individus viendraient se fondre en la totalité du moi commun en l'unité matérielle de la production collective, pour le reconnaître comme une structure provisoire, susceptible d'apporter à chacun, grâce à l'interaction qui s'y exerce, un bénéfice personnel réparable. (Meirieu, 1996b : 19-20).

À partir de cette citation, nous pouvons définir le groupe comme un moyen pédagogique très efficace puisqu'il permet aux apprenants un échange d'idées, une coordination, une interaction, une coopération, un investissement et un engagement.

5- Apprendre une langue en ligne

L'apparition et l'utilisation des TICE, plus particulièrement celle d'Internet, a développé une forte réflexion sur « la mise en scène » et la scénarisation du déroulement de la séquence pédagogique.

Comme nous l'avons abordé plus haut, un des atouts des TIC pour la classe, l'autonomie de l'apprenant qui lui permet de construire ses connaissances et de développer ses compétences. Cependant, il ne faut jamais négliger le rôle que joue l'enseignant dans la transmission du savoir. Cet enseignant, comme le pédagogue, le didacticien doit réfléchir à son statut dans l'enseignement apprentissage dans cette période de l'avance technologique.

Depuis l'apparition des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), les enseignants, pédagogues et didacticiens mènent une réflexion sur leur statut dans l'enseignement-apprentissage. Cette réflexion s'accroît encore davantage avec le développement de l'enseignement à distance ou en ligne ». (Nissen,2006 :1)

Nissen s'est donc interrogée dans son travail sur : « *la place donner aux TICE, leur apport, comment peuvent-elles s'articuler avec une démarche didactique particulière ? Comment construire une logique dans la démarche pédagogique intégrant internet* ». (Nissen, 2006 :1)

Et là, apparaîtra bien entendu, la notion de scénario pédagogique.

5- 1-Le Scénario pédagogique

Scénario, dans son contexte pédagogique, ne peut signifier que la planification de séquences ou de séances pédagogiques par l'enseignant ou par le concepteur d'un manuel scolaire. En effet, ce scénario est une fiche qui aide l'enseignant dans son travail en classe. De plus, et grâce à la description du scénario pédagogique, l'apprenant peut lui-même réaliser le canevas du déroulement du scénario qui est une démarche d'autoformation. Un scénario décrit généralement le canevas suivant :

La discipline concernée, le thème, les objectifs, le public ciblé, les activités, les pré-requis ainsi que, de manière plus détaillée, les objectifs des activités, les rôles de l'élève, les outils, les ressources, les phases, l'évaluation éventuelle et des suggestions de réinvestissement. (Nissen,2004 :1)

Nous nous intéressons dans notre travail à la définition du scénario pédagogique associé au TICE. Prenons cette définition donnée par Bibeau :

Un scénario pédagogique présente une démarche visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques et l'acquisition de compétences générales ou spécifiques reliés à un ou plusieurs domaines de vie selon les modalités et les spécifications des nouveaux programmes d'études. Le scénario donne lieu à un projet, une activité particulière d'apprentissage, dont la réalisation fait appel aux ressources de l'Internet et peut-être aussi de l'imprimé, de la radio sur net, de la télévision en ligne ou du multimédia. (Bibeau, 2000 : 2)

En didactique des langues et suite à l'intégration et l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement de l'écrit dans une langue étrangère, Mangenot emploie de la même manière *scénario d'intégration et scénario pédagogique*. (Mangenot ,2000 :194).

Quant à Puren , il fait une distinction entre le scénario pédagogique, *le scénario d'unité et le scénario d'évaluation*, Puren (2002a : 7). Pour ce dernier type de scénario Gaudemar déclare dans le DLC (Diplôme de Compétence en Langue) : « *Les épreuves de l'examen reposent sur*

l'exploitation d'un scénario unique construit à partir de supports authentiques permettant la simulation de situations de communication réelles ». (Gaudemar, 2002)

Conclusion

Dans ce troisième chapitre du volet théorique, nous avons exposé les principes de l'approche actionnelle qui met l'accent sur l'apprenant et le rôle qu'il joue dans son propre apprentissage. Cette perspective didactique mise en place par le Cadre Européen de Référence pour les Langues, s'intéresse à l'apprenant et vise l'accomplissement d'une ou de plusieurs tâches en relation avec la vie quotidienne et le contexte social. Nous avons insisté sur le travail de groupe ou le travail collaboratif qui permet aux apprenants de réaliser plus aisément les différents types de tâches, surtout s'ils font appel aux TIC.

Dans la première partie de notre travail, nous avons essayé de démontrer le ou les rôles qu'a joué la technologie en didactique des langues et ce, en mettant l'accent sur les spécificités amusantes du multimédia. En effet, les apprenants cherchent à travers les outils et supports proposés, de la motivation dans leur cours. Cette dernière a été prise en compte par les différentes théories de l'apprentissage qui ont toujours cherché à satisfaire l'apprenant en concevant de nouveaux outils didactiques. Les TIC ont été exploitées pour mettre à la disposition de la classe de FLE des ressources intéressantes, et ont, par conséquent, redéfini les rôles de l'enseignant et de l'apprenant qui ont fini par adopter une nouvelle méthode de travail. Dès lors, on parle de l'apprenant actif et de l'enseignant qui devient un guide en classe.

Notre étude porte sur l'intégration des TIC en classe de langue, et situe dans le cadre constructiviste. Donc, nous comptons puiser dans les ressources disponibles sur Internet pour mener une activité en ligne et nous avons opté pour *la cyberenquête*, qui constitue une démarche se

basant sur l'accomplissement d'un certain nombre de tâches en vue de résoudre un problème. Nous essayerons d'évaluer le déroulement et les résultats d'une telle activité jugée nouvelle pour notre population d'enquête. Mais d'abord, nous essayons de définir la place qu'occupent les nouvelles technologies, plus particulièrement Internet, en classe de FLE à partir d'un questionnaire destiné aux enseignants de français dans les différents lycées du centre ville de Jijel. Il s'agit de vérifier si ces établissements disposent d'une connexion à Internet et si les enseignants en font un usage didactique en l'intégrant dans leurs pratiques de classe. Le dernier chapitre consacré à l'expérimentation, permettra de voir si les groupes d'apprenants participant au cours vont développer de nouvelles compétences en mettant en œuvre de nouvelles stratégies d'apprentissage.

Nous achevons donc notre cadrage théorique et nous passons à la deuxième partie de notre travail qui repose sur l'usage des TICE dans l'enseignement-apprentissage du français au secondaire.

Chapitre IV : usage des TIC au secondaire

Introduction

Tout au long de notre cadrage théorique, nous avons essayé de circonscrire notre objet d'étude dans le domaine de la didactique des langues. Nous avons essayé de montrer la place qu'occupent les TIC dans les méthodes de la didactique et plus particulièrement dans l'approche actionnelle. Nous avons mis en relief l'intérêt pédagogique du travail collaboratif en vue de la réalisation d'une tâche et ce à partir d'Internet.

Dans la deuxième partie, et afin d'atteindre nos objectifs de recherche, nous allons tout d'abord, dans le premier chapitre, exposer le questionnaire que nous avons présenté aux PES (professeur de l'enseignement secondaire). L'objectif est de recueillir le maximum de données sur leurs pratiques et leur usage des TIC, ainsi que leur rapport personnel et professionnel à Internet.

Deux autres chapitres seront consacrés à l'expérimentation, où il sera question de mener une activité en ligne avec des apprenants lycéens de deuxième année. L'objectif est de voir si ces apprenants sont en mesure d'apprendre et de réaliser des tâches collectives en salle d'Internet. Le but aussi est d'évaluer leur motivation pour communiquer et produire en français en adoptant une nouvelle méthode de travail.

Les démarches que nous suivons dans ce travail de terrain sont d'ordre descriptif, analytique et expérimental.

- *Une démarche descriptive* : dans la mesure où nous allons, tout d'abord, décrire le rapport personnel et pédagogique des enseignants à Internet, ainsi que leurs pratiques intégrant les TICE. Nous comptons également à travers l'expérimentation décrire les comportements de l'apprenant et de l'enseignant pendant le déroulement d'un cours en ligne.

- *Une démarche analytique* : grâce à laquelle nous essayerons d'analyser les résultats de notre étude.
- *Une démarche expérimentale* : à partir de laquelle, nous allons mener et évaluer l'activité réalisée en ligne par plusieurs participants.

Il est vrai que depuis quelques années, beaucoup d'efforts ont été déployés en vue d'équiper les établissements scolaires du réseau d'Internet. En effet l'objectif était de procéder progressivement à l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans nos écoles.

Comme nous l'avons précisé plus haut, les exploits réalisés pour ce qui est de l'infrastructure matérielle, doivent rejaillir sur les pratiques et encourager le lycée algérien à innover et à participer aux différents développements. De ce fait, tous les acteurs pédagogiques, en particulier les enseignants, devront œuvrer pour moderniser l'opération enseignement apprentissage et l'adapter aux nouveaux besoins de leurs apprenants. C'est pourquoi, nous nous interrogeons aujourd'hui, sur l'utilisation des TIC et plus particulièrement d'Internet dans les activités des enseignants de français.

1-Etat des lieux : Internet à l'école algérienne

Le présent chapitre tente de répondre à certaines questions posées au niveau de notre problématique de recherche. Mais avant d'aborder le travail de terrain , il nous semble indispensable de faire l'état des lieux sur ce qui a été réalisé jusqu'à nos jours dans le domaine de l'intégration des TICE, et plus précisément sur les efforts fournis par l'état afin de généraliser l'utilisation d'Internet dans les établissements scolaires : « *Nous sommes convaincus que cette forme de partage favorise l'expression de la diversité culturelle et contribue à promouvoir la culture de paix*» (Le soir d'Algérie,16 janvier 2005 :05), c'est ainsi que l'ex-

ministre de l'éducation nationale, a voulu exprimer l'objectif de la mise en œuvre des technologies de l'information et de la communication TIC dans l'éducation scolaire lors de la conférence mondiale qui s'est tenue à Londres le 16 janvier 2005 en présence 34 ministres et de 135 pays.

Pour le ministère de l'éducation, l'intégration des TIC dans l'éducation présente l'un des aspects de la réforme du système éducatif en Algérie, à l'instar des différentes réformes mises en chantier par le Président de la République dans ce cadre. De ce fait, de grandes tâches sont attribuées au centre national d'intégration des innovations pédagogiques et de développement des technologies de l'information et de la communication en éducation, mis en place en 2003, et dont les missions sont multiples. Ces dernières se définissent en cinq volets : *le réseau, l'information et la communication, les contenus de formation, l'intégration des innovations pédagogiques et les ressources multimédia*. (Le soir d'Algérie, 16 janvier 2005 :05)

Pour le premier volet qui est *le réseau*, il s'agit de garantir à tous les établissements scolaires une connexion à Internet. Cette opération doit se faire, selon le premier responsable du secteur, de façon équitable. Concernant *l'information et la communication*, l'usage des TIC devrait constituer une pratique quotidienne. Pour ce faire, « des banques de données et des ressources doivent être mises à la disposition des encadreurs (maîtres) et des administrations à tous les niveaux ». (M.D Le Soir d'Algérie : 5)

Pour *les contenus de formation*, c'est aux experts pédagogiques et aux experts techniques dans le domaine des TICE, de s'organiser pour envisager une production massive de supports et de cours disponibles en ligne dans un portail didactique. Seront donc concernés par ces cours, les

élèves mais aussi les enseignants et le personnel de l'éducation, et ce dans le cadre d'une formation.

Quant au quatrième volet ;

L'intégration des innovations pédagogiques tend à assurer l'évaluation et l'assistance dans l'usage des technologies de l'information et de la communication en éducation dans tous les actes pédagogiques, administratifs et de gestion du secteur, à encourager toutes les initiatives visant à la conception et l'utilisation d'outils didactiques et de démarches pédagogiques innovantes et de participer à toutes les recherches sur les mutations pédagogiques induites par les TICE .

(Le soir d'Algérie, 16 janvier 2005 :05)

Les ressources multimédia, quant à elles, vont permettre d'évaluer et de traiter les innovations et les données pédagogiques, et ce d'un point de vue scientifique. Il s'agit de contrôler l'information émise à travers les TICE avant de la mettre à la disposition de la famille éducative. Un rôle important est donc attribué à l'Office national de l'enseignement et de la formation à distance, à l'Institut national de la formation du personnel de l'éducation et à des instituts de formations et de perfectionnement des maîtres, qui devraient diffuser les cours sur Internet et organiser le tutorat.

1-1- Les contraintes d'intégration

Il n'est pas facile pour l'Algérie, ainsi que pour l'ensemble des pays d'Afrique du Nord, d'intégrer de manière réussie les TIC dans l'éducation scolaire. Ceci implique des actions réelles et ce sur plusieurs fronts. Il s'agit selon le ministère de l'Éducation de

La mise en place du réseau d'éducation, l'acquisition des équipements pour arriver à un rapport (appareil-élève) convenable, la résolution du problème de manque de professionnels exerçant dans le domaine des TIC, la formation et la sensibilisation du personnel de l'éducation et des enseignants, la solution au manque de logiciels et de matériels didactique informatisé et, enfin, de la résolution du problème de financement .
(N'TIC Magazine ,2010 :101)

Les responsables de l'Education nationale avouent que la Toile du ministère de l'Education est étroitement liée au développement et à l'évolution des moyens de communication du pays qui enregistre, selon un récent rapport gouvernemental, « *une insuffisance de connectivité à l'Internet à bas débit et une connectivité à l'Internet à haut débit à l'état embryonnaire* ». (N'TIC Magazine ,2010 :10 1)

En plus, les liaisons spécialisées sont peu disponibles et les frais d'accès d'abonnement et d'équipement sont trop élevés, selon le même rapport, cité par le ministère. La connexion des établissements scolaires au réseau Internet reste insuffisante. A titre indicatif, les 1.500 lycées en Algérie n'ont été équipés qu'à un ratio de 50 élèves par ordinateur.

Ajoutons à cela que, jusqu'à nos jours, les programmes officiels n'attachent pas réellement une importance particulière à l'usage des TIC, malgré l'importance particulière qu'elles occupent dans la vie sociale et culturelle des Algériens. D'ailleurs, on parle de « Handicap » quand il s'agit d'une non- maîtrise de ces technologies.

1-2- Vers la numérisation du secteur

Comme nous l'avons fait remarquer plus haut, les efforts déployés dans le domaine des TICE sont considérables. À titre d'exemple à Oran, en janvier 2011, a vu le jour *DIDACTICO*, le premier salon international dédié à la formation des équipements scientifiques didactiques et pédagogiques. L'importance est donnée, pour la première fois après l'indépendance, aux outils pédagogiques. Parmi les outils exposés, les tableaux numériques interactifs (TNI) qui permettent l'usage d'un écran tactile et de la vidéo projection, le data-show interactif ou système de commande par ordinateurs.

Un nombre considérable d'enseignants, spécialistes, directeurs d'écoles et de centres de formation spécialisés ont visité *DIDACTICO*, et

c'était donc l'occasion pour ces acteurs de se rapprocher des « *usagers afin de comprendre et analyser les besoins du marché pour une meilleure prestation et des produits sur mesure qui s'adaptent avec la structure socio-culturelle du pays* ». (Algérie 360°,2011)

Qui dit formation et innovation, dit investissement financier important. Notons que dans le cadre du plan quinquennal 2010/2014, 250 milliards de dinars ont été investis et plus de 11 millions d'individus ont été formés. Ce qui prouve que la volonté y est et que l'enseignant algérien, lui aussi, devrait enfin exploiter des outils nouveaux pour assurer ses missions éducatives.

2- L'enquête : cadre méthodologique

Notre objectif est de répondre à notre question de recherche et voir si l'apprenant du FLE peut prendre en charge son apprentissage et devenir un acteur principal dans un processus basé sur les TIC. Dès lors, nous nous sommes d'abord interrogée sur la place qu'occupe Internet dans le milieu scolaire.

Nous avons choisi, dans ce premier chapitre de la partie analyse, le questionnaire comme méthode d'enquête auprès des enseignants du secondaire. D'après Demaizière et Dubuisson « *les données recueillies dans un questionnaire peuvent être des faits ou des comportements ou encore des attitudes, des attentes, des opinions, des intérêts, des intentions, etc.* ». (Demaizière et Dubuisson 1992 : 346).

Dans notre travail, il a été question de collecter un ensemble de données sur les comportements des enseignants, leurs opinions et leurs usages des TIC et plus particulièrement Internet.

Notons que les résultats d'analyse ne représentent que la population concernée par le questionnaire.

Nous abordons ce chapitre par la description et la présentation de notre questionnaire et nous expliquerons le choix et l'organisation des

questions qui y sont posées. Nous présenterons la population à laquelle il a été administré.

En plus de la question principale de notre recherche, nous voulons définir la place qu'occupent réellement les TIC, plus particulièrement la Toile, dans les pratiques enseignantes. Notre objectif est de comprendre le rôle qu'elle remplit depuis son intégration. Nous essayerons de connaître les difficultés et les obstacles qui freinent une réelle intégration du moyen technologique devenu aujourd'hui présent à l'enseignement des langues.

2-1 Le choix du questionnaire

Dans le but de recueillir des informations sur les pratiques adoptées par les enseignants du FLE dans le domaine des TICE et de l'internet, nous avons mené une enquête par questionnaire écrit auto-administré. Il tend à circonscrire, en consultant un nombre déterminé d'enquêtés, des aspects précis de l'usage de la technologie dans l'enseignement /apprentissage de la langue, notamment le matériel didactique et les moyens et supports mis en place pour présenter les cours et les activités de l'écrit et de l'oral.

Notre travail s'inscrit dans une démarche de recherche objective. Ainsi, nous avons choisi de suivre les différentes étapes de l'élaboration du questionnaire pour atteindre nos objectifs. Selon Mucchielli (1985), dans ce type d'investigation, il s'agit dans un premier temps de définir l'objet de l'enquête, de formuler les hypothèses et de définir les objectifs. Ensuite, il sera question de bien déterminer la population à enquêter et de rédiger le questionnaire dont un pré-test est indispensable au bon fonctionnement de cet outil d'investigation. Enfin la passation du questionnaire et le commentaire des résultats.

Ayant déjà défini nos objectifs de recherche ainsi que ceux de notre questionnaire, nous passons à présent à la présentation de notre population d'enquête : les enseignants du secondaire.

2-2 L'échantillonnage

D'après les chiffres communiqués par la Direction de l'Education de la wilaya pour l'année scolaire 2013/2014, la ville de Jijel compte environ 51 lycées et 185 enseignants de français au secondaire. Ces derniers sont titulaires d'un diplôme de licence de français, et ont suivi des formations différentes : trois ans (système LMD), ou de quatre ans (système classique).

Dans notre travail de recherche, nous avons choisi d'interroger 50 enseignants PES dans la commune de Jijel (centre). Nous avons choisi le centre ville pour deux raisons :

- la connexion au réseau Internet dans cette région est pratiquement tout le temps assurée
- la plupart des établissements sont éloignés du centre ville, et pour y arriver, il faut avoir beaucoup de moyens et de temps, raisons pour lesquelles, nous avons réduit notre population d'enquête. Certains citoyens, des enseignants entre autres, se trouvent obligés de se lever très tôt le matin et de prendre 3 à 4 bus pour aller travailler. Cette situation devient de plus en plus pénible pendant la saison froide. Nous habitons la ville de Jijel, et il suffit de quitter centre ville pour découvrir des régions rurales complètement marginalisées (entretien routier peu performant, manque de moyens de transport, des infrastructures...

Les établissements concernés directement par notre enquête sont les suivants

Lycée Kaoula Tounès, lycée 08 mai 1945, lycée Draa Mohammed Saddek, lycée Tarkhouche Mohammed, lycée technique Abdelaziz, lycée 40 Hectares El Haddada, lycée Soummam et lycée Elkendi.

Notons que les enseignants interrogés ont un volume horaire qui varie de 18 à 21 heures par semaine. Nous reviendrons sur leur profil lors de l'analyse des résultats de notre enquête.

2-3 Elaboration et présentation du questionnaire

Pour que notre étude soit menée avec rigueur, nous avons pris en considération dans l'élaboration de notre questionnaire les hypothèses que nous avons émises au niveau de la problématique. Nous y reviendrons lors de l'analyse et l'interprétation des réponses. Notons que dans tout travail de recherche, chaque hypothèse conduit le chercheur à poser une ou plusieurs questions et ce en fonction de ses objectifs et ses intentions de recherche.

30 questions, entre fermées, à choix multiples et ouvertes, sont posées dans notre questionnaire. Ces questions portent essentiellement sur certains aspects que nous voulons circonscrire. Pour que les enseignants ne se perdent pas en répondant à nos questions, nous avons veillé à ce qu'elles soient claires, compréhensibles et bien agencées les unes par rapport aux autres. Nous avons facilité la tâche au répondeur en lui indiquant comment passer à d'autres questions (en cas des questions combinées).

Avec le choix des types de questions, nous essayons de rendre facile les phases du dépouillement et de l'analyse.

2-4-1 Les questions

A travers les questions posées, nous avons essayé de faciliter la tâche à nos enquêtés en leur posant des questions compréhensibles d'une part, et d'autre part, apporter des informations et des données utiles à notre recherche. Ainsi, trois séries de questions ont été proposées. À l'intérieur de chacune sont regroupées, de manière cohérente, les interrogations de la recherche.

L'étude que nous présentons s'est basée sur un questionnaire composé de 30 questions partagées sur trois groupes :

- Le premier groupe (***Vous êtes ?***), nous permet d'obtenir quelques renseignements relatifs au sexe, l'âge, la formation universitaire et la carrière professionnelle des PES questionnés. Aussi nous les avons-nous interrogés à propos de leur formation en matière des TICE. Il s'agit pour ce groupe des questions de 1 à 8.

- La deuxième partie : (***Usage personnel***), les questions s'intéressent beaucoup plus à l'usage personnel d'Internet et des moyens technologiques dont dispose l'enseignant tels que l'ordinateur ou le smartphone ...etc. Aussi, nous interrogeons-nous sur la possession ou non d'une connexion personnelle et les objectifs de l'usage d'Internet. Ce sont les questions de 9 à 12.

. De la question 13 à la question 30 (***Usages au lycée***), nous nous intéressons directement aux pratiques intégrant les TICE, plus particulièrement Internet, dans les pratiques enseignantes au lycée. Des pratiques telles que la préparation des cours et des projets pédagogiques. Par certaines questions, nous tenteront de savoir quels types de supports ou matériel sont exploités dans de telles pratiques, et nous essayons aussi de savoir comment s'organise le travail en classe avec les apprenants. Les trois dernières questions portent essentiellement sur la possibilité de prévoir des cours en salle d'informatique (hors ou en ligne) ainsi que les types d'activités que l'enseignant préfère dispenser.

Nous avons donc essayé d'être, méthodologique et pratique lors de la réalisation de notre questionnaire. Notre souci est de mettre le répondant à l'aise en évitant toute interrogation pouvant susciter sa méfiance ou sa réticence.

Les types de questions :

Comme nous l'avons précisé plus haut, notre questionnaire comporte des questions fermées, à choix multiples et ouvertes.

Les questions fermées et mode Q C M :

Questions : Q1 – Q2 -Q3 – Q4-Q5 -Q6 -Q7-Q8-Q9-Q10-Q11-Q12-Q13-Q14—Q15-Q16-Q17-Q18-Q19-Q21-Q22-Q23-Q24-Q26-Q28-Q29-Q30.

Les questions ouvertes : Q20 –Q25 - Q27.

Groupes/séries	Questions
Vous êtes ?	Q1 – Q2 -Q3 – Q4-Q5 -Q6 -Q7-Q8
Usage personnel	Q9-Q10-Q11-Q12
Usage au lycée	Q13-Q14-Q15-Q16-Q17-Q18- Q20 -Q21-Q22-Q23- Q25-Q27 -Q28-Q29- Q19 –Q24 - Q26.

Tableau : Classement des questions par groupe

Nous avons choisi de multiplier les questions fermées (au total 27) pour les différents avantages qu'elles présentent. En effet, ce type de question facilite l'expression au répondant. Plusieurs questions dans notre questionnaire ont plusieurs modalités de réponse, ce qui permet de faire apparaître plus d'informations et plus d'opinions. De plus, certains répondants sont parfois méfiants du fait d'opinions différentes ou marginales. Enfin pour des raisons pratiques, ce type de questions est recommandé dans un travail de recherche, non seulement pour l'importance des données recueillies, mais aussi pour la facilité éprouvée lors de l'analyse des résultats.

Concernant les questions ouvertes, à savoir les questions : Q20-Q25- et Q27, nous les avons posées afin d'avoir des données vraiment spécifiques à chaque enseignant. En effet l'usage des TIC n'est pas une pratique courante dans nos établissements, et nous nous demandons si c'est

possible pour l'enseignant, qui dispose de moyens, de proposer à ses apprenants des activités basées sur la technologie. Nous présentons donc ces trois questions susceptibles d'apporter un éclairage à notre étude :

Question 20 : Si oui précisez les types de travaux demandés :

Cette question est liée à la question 19 dont le but est de savoir si les enseignants ont l'habitude de demander à leurs apprenants de travailler à partir d'Internet. Donc, des précisions sont réclamées quant aux types de travaux demandés. Cette question nous semble pertinente dans la mesure où elle permet de connaître le degré de recours à Internet dans les pratiques de classe et la réalisation des travaux pédagogiques.

Question 25 : Si oui, quels types de tâches leur demandez-vous de réaliser ? :

Cette question liée à la question 24 est importante parce qu'elle nous permet d'avoir une idée sur les activités et les tâches proposées par les enseignants qui privilégient le travail collectif en classe.

Question 27 : Pourquoi ? :

Nous voulons savoir les raisons pour lesquelles les enseignants optent ou non pour le travail collectif.

2-5 Tester le questionnaire

Dans toute recherche scientifique, un pré-test du questionnaire est systématique, et ce dans le but de vérifier la conception des questions et la validité de l'outil d'investigation. Nous avons veillé à ce que ce pré-test soit réalisé dans des conditions semblables à celles dans lesquelles l'outil final sera passé. Autrement dit, notre outil doit être administré de la même manière avec des répondants similaires. Pour ce faire, nous avons passé notre questionnaire à une dizaine d'enseignants qui ont trouvé nos questions abordables et compréhensibles.

3- Difficultés et conditions de passation

Comme tout chercheur, nous nous sommes heurtée à quelques difficultés lors de la passation et de la récupération des questionnaires. Selon les établissements, ces conditions n'ont pas été tout le temps favorables. Nous pouvons résumer ainsi les obstacles rencontrés :

- Certains directeurs d'établissements ne nous ont pas permis de voir les collègues dans la salle des professeurs. Ils pensaient que notre passage ferait perdre beaucoup de temps aux enseignants. C'est pourquoi, ils nous ont demandé de laisser les questionnaires et revenir les récupérer plus tard, raison pour laquelle nous avons perdu beaucoup de temps pour récupérer un nombre important de questionnaires.

- En plus, certains collègues (au nombre de 3) n'ont pas été coopératifs. Non seulement, ils ont refusé de répondre au questionnaire, mais encore, ils ont jugé inutile la recherche que nous menons. Pour eux, l'école algérienne est loin d'être une école moderne. Nous pouvons comprendre que les conditions socioprofessionnelles des enseignants (salaire, prime de rendement, logement et formation), constituent un facteur décourageant pour ces derniers, qui luttent toujours pour l'amélioration du statut particulier de l'enseignant. D'ailleurs, ces dernières années, beaucoup de syndicats, des trois paliers, mènent des grèves régulières pour revendiquer les droits des enseignants. Un responsable du syndicat Snapest défend l'enseignant et demande à ce qu'on lui rende « *sa place honorable dans la société algérienne pour qu'il puisse accomplir convenablement sa tâche de former les générations futures de notre nation* ». (RFI le 10 octobre 2011).

- Nous avons écarté un questionnaire car il y manquait plus de la moitié des réponses.

- Quelques questionnaires comportaient des non-réponses, chose que nous avons signalée lors de l'analyse.

En revanche, beaucoup de directeurs et d'enseignants ont été professionnels et nous ont facilité la tâche et nous ont permis de récupérer les questionnaires, dans les délais.

4-Critères d'analyse du questionnaire

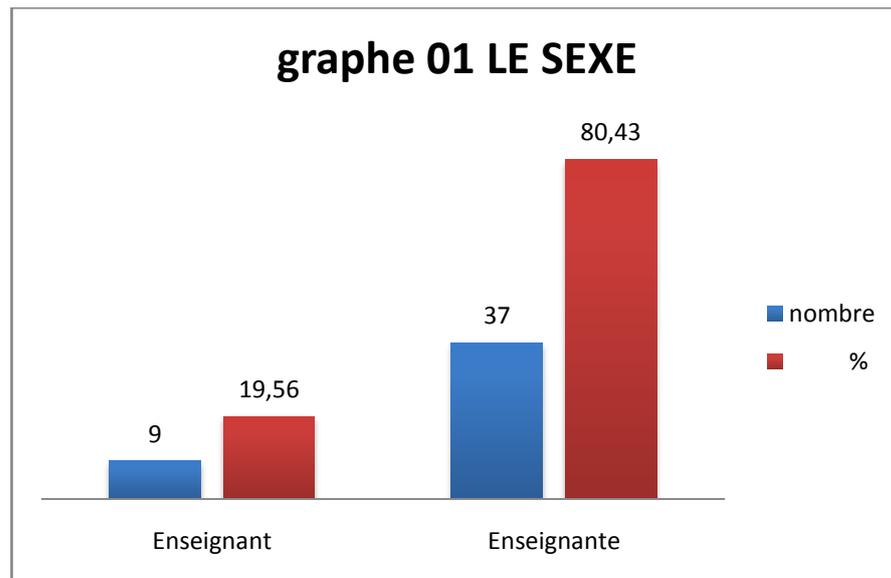
Nous avons analysé notre questionnaire, en nous servant des tableaux. Ces derniers présentent à la fois le nombre de réponses (effectif partiel), et les données chiffrées (pourcentages %) relatives aux réponses des enseignants. Le nombre de colonnes dans chaque tableau, diffère selon les types des questions et le nombre de modalités ou de réponses probables. Pour les questions ouvertes, nous pensons en répertorier les réponses, les classer et les interpréter lors de l'analyse des données selon les critères. Si les enquêtés oublient ou refusent de répondre à certaines questions, nous le ferons remarquer. Lors de notre analyse nous rappelons tout d'abord la question et son numéro. Puis nous passons à la présentation des réponses dans un tableau indiquant des pourcentages et des données chiffrées. Ce n'est qu'à la suite de cette opération que nous terminons par une analyse des données et une conclusion partielle de ce premier chapitre de la partie analyse.

À présent, nous présentons les résultats de l'enquête et nous commentons les réponses données à chacune des questions posées.

Pour les raisons citées plus haut, 46 questionnaires ont été pris en considération (cf annexe 1 : 2)

1- Etes-vous ? *Enseignant* *enseignante*

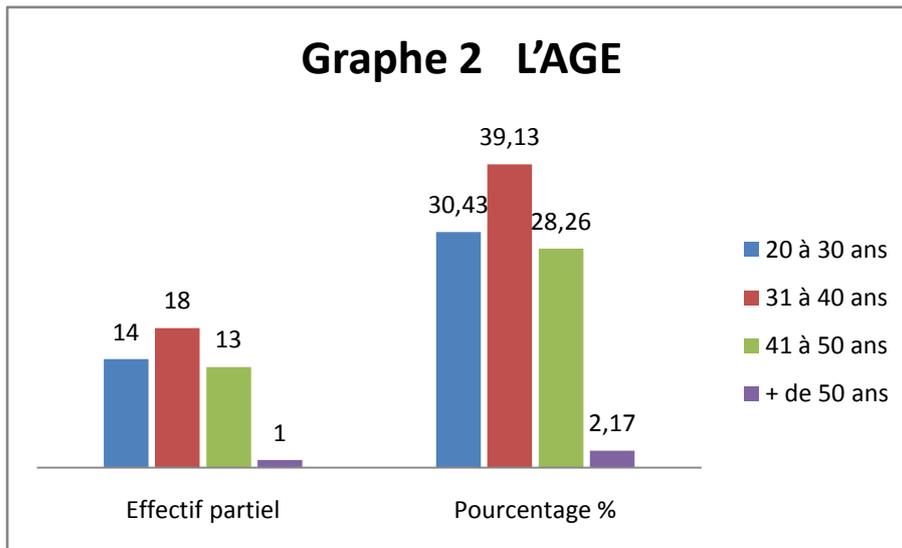
	Effectif partiel	Pourcentage %
Enseignant	9	19.56%
Enseignante	37	80.43%



2- Votre tranche d'âge ?

20 à 30 ans 31 à 40 ans 41 à 50 ans
+ de 50 ans

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
20 à 30 ans	14	30.43
31 à 40 ans	18	39.13
41 à 50 ans	13	28.26
+ de 50 ans	1	2.17

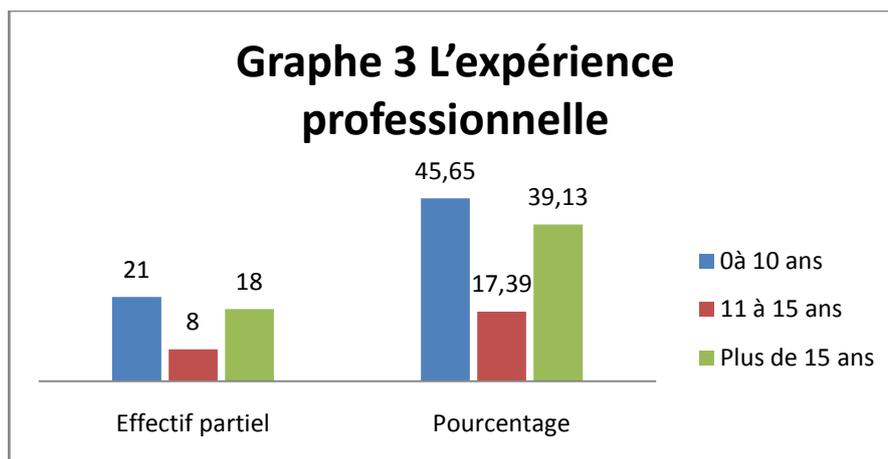


Commentaire

Selon les données communiquées à partir des deux premières questions, nous constatons que les enseignants (en majorité des femmes) représentent des tranches d'âges différentes. Un corps enseignant assez jeune, car comme nous le remarquons, plus de 39% sont âgés de 31 à 40 ans, et 30% de 20 à 30 ans. D'après ces données, nos informateurs peuvent suivre des formations TICE et ont largement le temps, s'ils sont formés, pour dispenser des cours modernes de FLE.

3- Votre expérience professionnelle

	Effectif partiel	Pourcentage %
0 à 10 ans	21	45.65%
11 à 15 ans	08	17.39%
Plus de 15 ans	18	39.13%



Commentaire

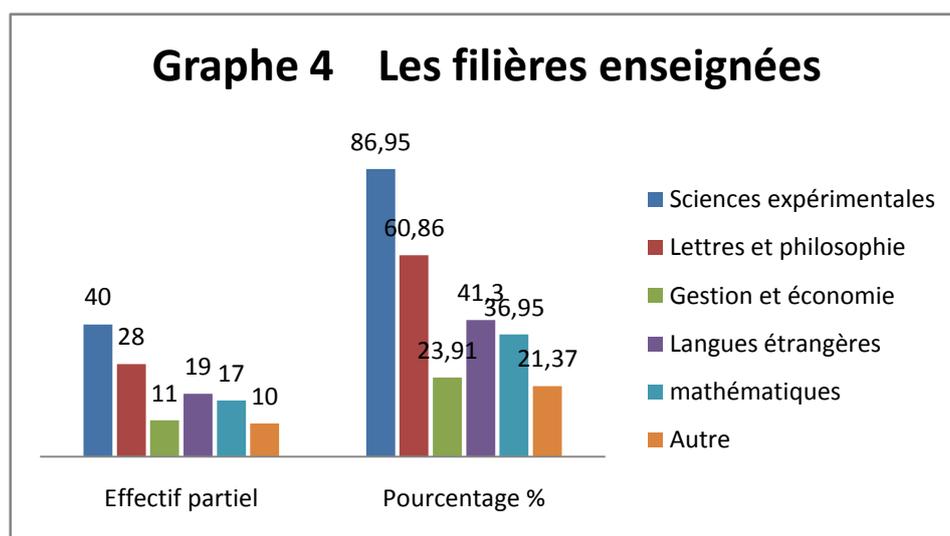
Le tableau nous informe sur l'expérience professionnelle appréciable de nos enquêtés, soit 45.65% ont jusqu'à 10 ans de service dans le domaine de l'enseignement et 17.39% en ont de 11 à 15 ans. Donc la majorité de nos enseignants n'ont pas encore atteint les 30 ans de service et il sera toujours possible de leur proposer de nouvelles méthodes de travail.

4- Enseignez-vous le français à des classes de :

- Sciences expérimentales Lettres et philosophie
- Gestion et économie langues étrangères Mathématiques
- Autre

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
Sciences expérimentales	40	86.95%
Lettres et philosophie	28	60.86%
Gestion et économie	11	23.91%
Langues	19	41.30%

étrangères		
mathématiques	17	36.95%
Autre	10	21.37



Commentaire

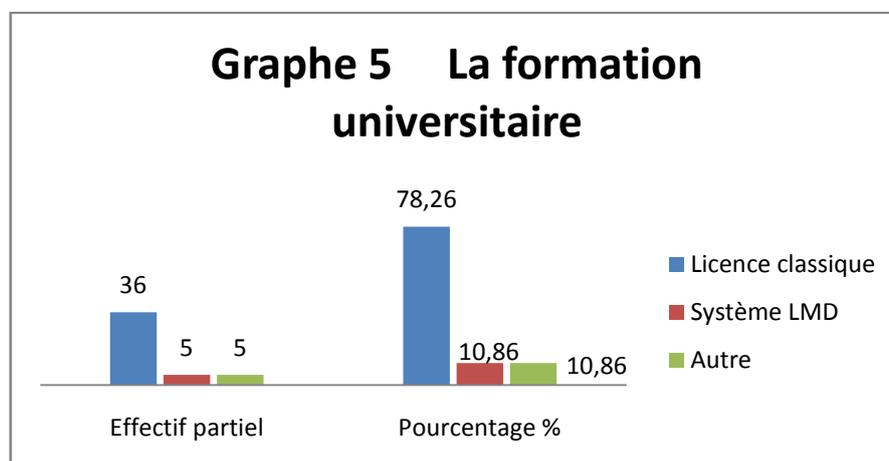
À travers cette question, nous voulons insister sur le fait que l'école algérienne favorise un enseignement scientifique et accorde une place importante aux nouvelles technologies. Les données recensées montrent que 40 enseignants, soit 86.95% de notre population affirment avoir des classes de sciences expérimentales. 60.86% des sujets enquêtés enseignent des classes littéraires, un pourcentage également important des filières dominantes dans nos écoles.

5- Votre formation initiale ?

Licence classique *Système LMD*
Autre

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
Licence	36	78.26%

classique		
Système LMD	5	10.86%
Autre	5	10.86%



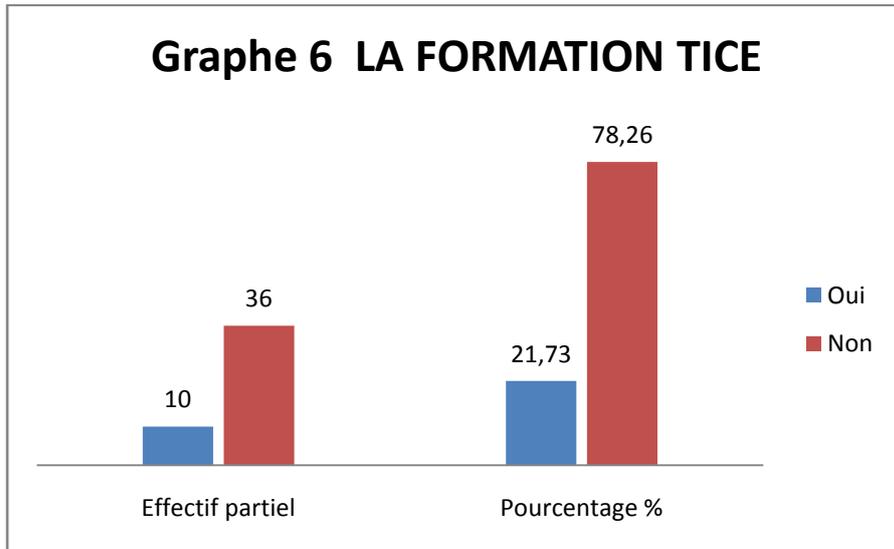
Commentaire

L'hypothèse qui a permis de formuler la 5ème question est que les enseignants ayant suivi une formation classique n'ont pas, comme ceux du système LMD, reçu une formation TICE. Cela explique le fait que nos enquêtés n'ont pas les mêmes compétences en informatique. Ceux issus de l'ancien système (cursus de 4 ans), soit 78.26% des répondants, n'ont jamais reçu des enseignements à base des TICE à la différence des enseignants du système LMD qui représentent 10.86% de notre public. C'est pourquoi beaucoup d'enseignants ne s'intéresseraient pas aux pratiques liées aux TICE.

6- Avez-vous été formé au TICE ?

oui *non*

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
Oui	10	21.73%
Non	36	78.26%



Commentaire

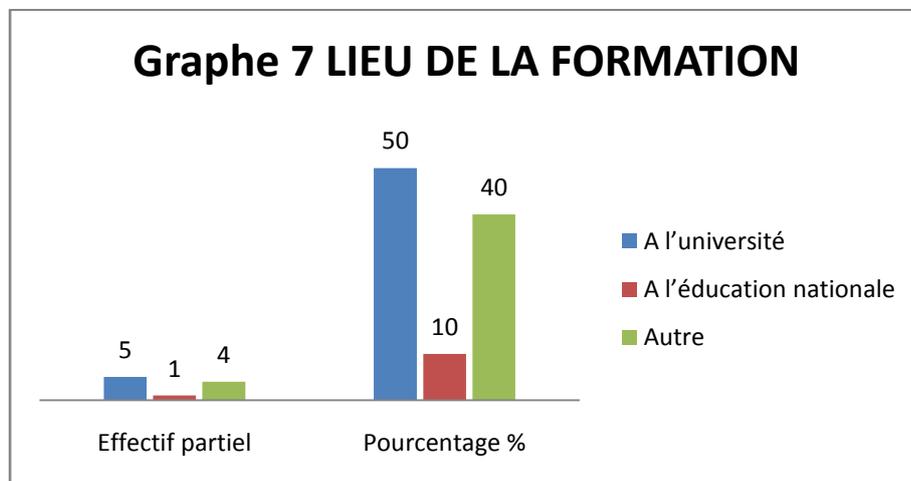
D'après le tableau, 21.73% seulement des répondants ont bénéficié d'une formation dans le domaine des TICE. Cette question a été posée pour vérifier l'hypothèse postulant que les enseignants manquent de compétences et de formation dans le domaine des nouvelles technologies. Les résultats montrent que 78.26% des enquêtés ne sont pas formés. Il s'agit donc d'un manque de formation et d'une réelle intention pour intégrer les TICE.

Les formateurs, les inspecteurs et les PES n'ont pas été pris en charge par les programmes de formation TICE mis en place par le ministère de l'éducation dans le domaine des TICE. Cela constitue un obstacle majeur et, beaucoup de recherches réalisées dans beaucoup de pays l'ont déjà prouvé (Becta, 2004, Balanskat, Roger Blamire, and Stella Kefala, 2006

7- Si oui précisez

A l'université A l'éducation nationale Autre

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
A l'université	05	50%
A l'éducation nationale	01	10%
Autre	04	40%



Commentaire

À l'aide de la question N° 7, combinée à la question 6, nous voulions savoir le lieu de formation suivie par les enseignants. D'après le tableau, nous constatons que 5 enseignants sur 10 affirment avoir suivi une formation TICE à l'université, alors que 4 PES l'ont reçue dans d'autres milieux. Un seul enseignant dit avoir été formé à l'éducation nationale. En effet pour ce dernier cas, une formation « facultative » en informatique a eu lieu l'année 2005 et que très peu d'enseignants en avaient bénéficié. La charge pédagogique et les conditions difficiles de travail de l'enseignant l'empêchent de suivre des formations, non

seulement dans le domaine des TICE, mais aussi dans les autres domaines où il cherche à perfectionner ses connaissances.

8- Si oui, pour quelle durée ? /___/ heures

Durée de formation	Nombre de répondants
1 mois	2
3mois	1
6mois	2
3 ans	1
4ans	1
Pas de réponse	1

Parmi les 9 enseignants ayant répondu à cette question, l'enseignant E5 n'a pas précisé la durée de sa formation et s'est contenté de donner des informations générales.

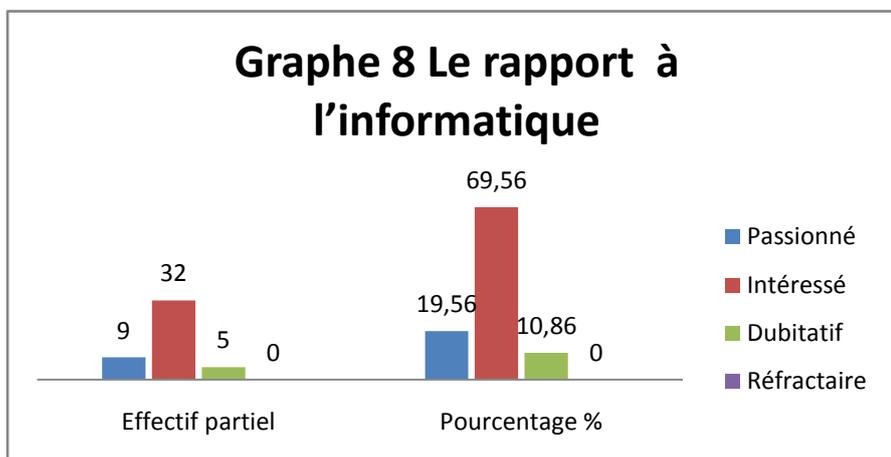
Quant aux enseignants appartenant au système LMD, il ne s'agit pas réellement d'une formation approfondie dans le domaine des TICE, mais plutôt d'une initiation à l'informatique. De ce fait, cette formation ne pourra pas déboucher sur des pratiques réussies de classe.

9- Par rapport à l'informatique, êtes- vous plutôt :

Passionné *intéressé* *dubitatif*
réfractaire

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
Passionné	09	19.56%
Intéressé	32	69.56%

Dubitatif	05	10.86%
Réfractaire	00	00%



Commentaire

Quant à la question 9, l'hypothèse émise est que les enseignants, qu'ils soient formés ou non en informatique, sont attirés par ce domaine. 69.56% s'intéressent à l'informatique et 19.56 affirment en être passionnés. En revanche peu d'enseignants soit 10.86 % se sentent dubitatif par rapport à cet outil. Donc il semble que l'informatique rend service aux enseignants et ce dans certaines pratiques de leur quotidien.

Usage personnel

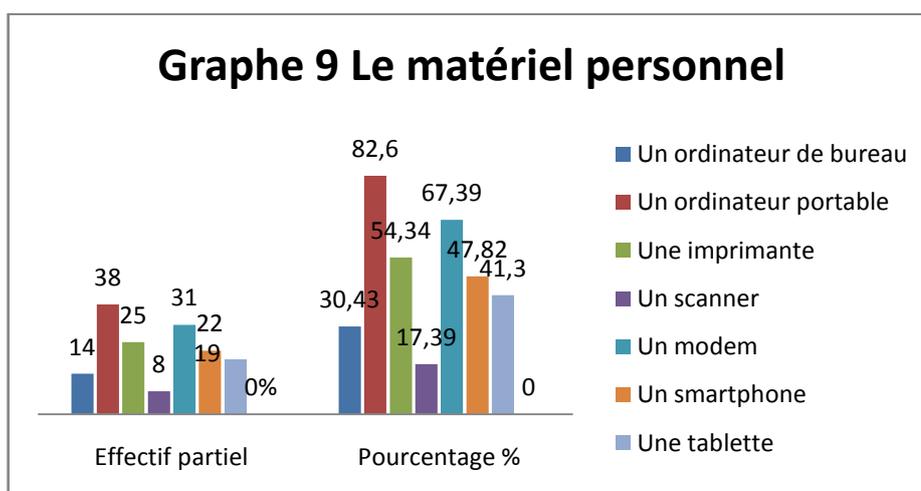
10-Disposez-vous de ?

un ordinateur de bureau *un ordinateur portable*

une imprimante *un scanner* *un modem* *smartphone*

une tablette *Aucun matériel*

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
Un ordinateur de bureau	14	30.43%
Un ordinateur portable	38	82.60%
Une imprimante	25	54.34%
Un scanner	08	17.39%
Un modem	31	67.39%
Un smartphone	22	47.82%
Une tablette	19	41.30%
Aucun matériel	00%	00%



Par la question 10, nous voulons savoir si la majorité des enseignants possèdent de moyens technologiques chez eux. Effectivement, les pourcentages indiqués dans le tableau le confirment. En effet, 82.60% des enseignants possèdent des ordinateurs portables, 67.39 ont des modems un moyen pour se connecter donc; soit 47.82% des enquêtés ont des Smartphones et 41.30% des tablettes. Ajoutons à cela des imprimantes

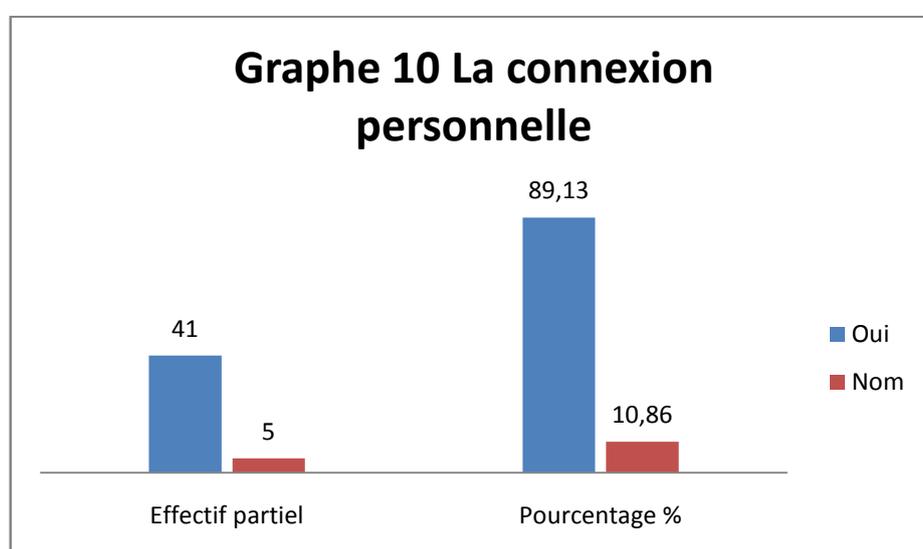
et des scanners. Donc ces résultats confirment notre hypothèse concernant l'intérêt qu'a notre population d'enquête pour les nouvelles technologies.

11- Avez- vous une connexion personnelle ?

oui

non

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
Oui	41	89.13%
Nom	05	10.86%



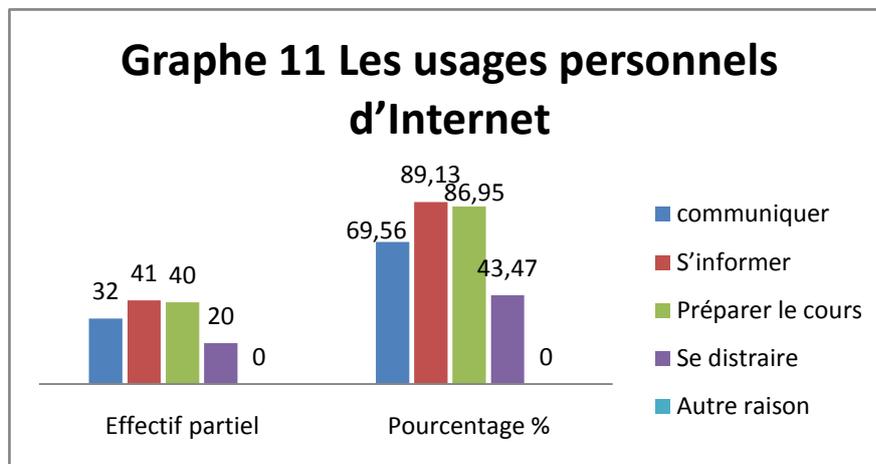
Commentaire

D'après les deux pourcentages indiqués dans le tableau ci-dessus, nous confirmons notre hypothèse postulant que les enseignants, comme la majorité des citoyens, ont une connexion personnelle à Internet. Ils ne sont pas moins de 89.13% à avoir déclaré la posséder. Internet est de ce fait dans les cybercafés et dans presque tous les foyers. Nous pouvons constater que les enseignants questionnés ont besoin d'être connectés et trouvent sur la Toile des réponses à leurs demandes.

12-Si oui, pourquoi vous vous connectez-vous ?

Pour : communiquer s'informer préparer le cours
 se distraire Autre raison

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
communiquer	32	69.56%
S'informer	41	89.13%
Préparer le cours	40	86.95%
Se distraire	20	43.47%
Autre raison	00	00%



Commentaire

Au moyen de la question n° 11, nous avons voulu connaître les objectifs généraux de l'utilisation d'Internet par notre population d'enquête, à savoir l'information, la communication sociale, la distraction et la préparation des cours.

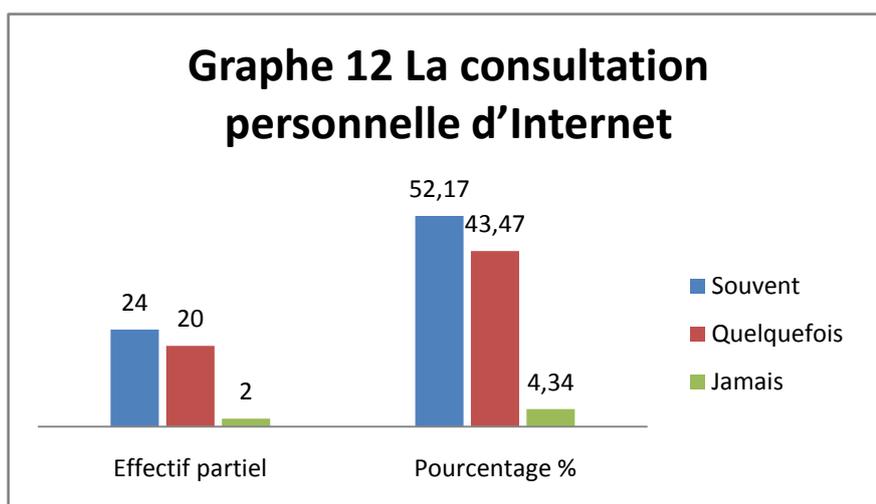
D'après le tableau, il s'avère que nos informateurs se connectent beaucoup plus pour s'informer, préparer leurs cours et communiquer.

Internet est considéré comme un moyen d'information par 89.13% de notre population, et un moyen pour préparer le cours par 86.95% des enquêtés. D'autres pourcentages importants sont indiqués, soit 69.56% des enseignants se connectent pour communiquer avec d'autres personnes (amis, collègues, membres de famille ou autres), et 43.47% pour se distraire. Effectivement, la Toile est au service des enseignants et ce pour des raisons diverses, plus particulièrement le fait de considérer cet outil comme support pour préparer le cours de français en plus des fiches pédagogiques habituelles et les manuels scolaires.

13-Consultez-vous Internet pour préparer votre cours ?

Souvent *quelquefois* *jamais*

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
Souvent	24	52.17%
Quelquefois	20	43.47%
Jamais	02	04.34%



Commentaire

La question 13 porte sur le degré de recours à Internet de la part de nos enquêtés. D'après les résultats, plus de la moitié des

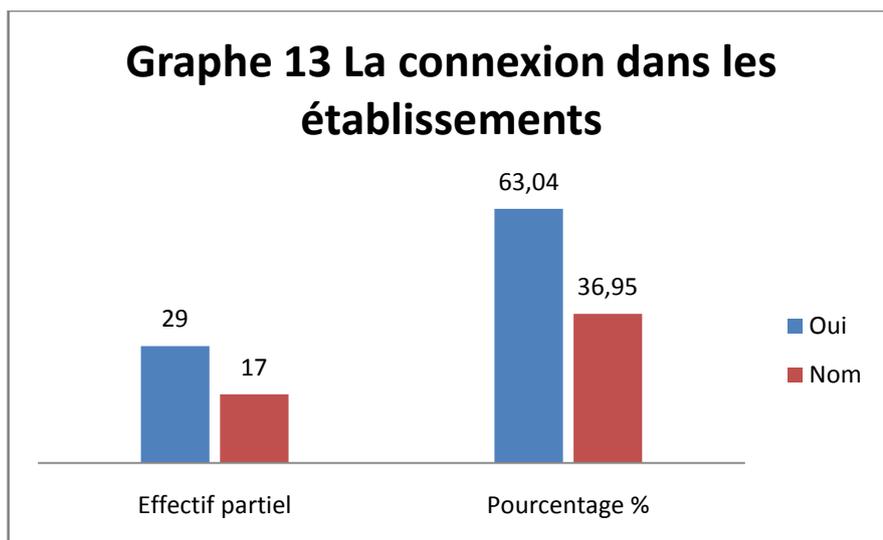
enseignants questionnés, soit 52.17%, consultent souvent des ressources en ligne pour préparer les cours et cette technologie présente pour eux une ressource documentaire d'un grand intérêt. 43.47% de nos informateurs le font de temps à autre selon leurs besoins. Ces données nous poussent à dire la Toile ne constitue pas forcément la seule ressource susceptible de fournir à l'enseignant des supports de travail pour les pratiques de classe. . La valeur 4.34% pour la réponse « jamais » prouve que, rares sont les enseignants, qui, ne consultent pas la Toile et préfèrent rester fidèles aux manuels scolaires et aux documents d'accompagnement proposés par les programmes officiels,. Préparer des fiches pédagogiques, des textes supports, des sujets d'examens nécessitent de la part de l'enseignant une simple maîtrise de l'outil informatique. Manipuler un ordinateur et faire la saisie de textes semblent être aujourd'hui des pratiques faciles et courantes chez les enseignants.

B-Les usages

14 - Disposez-vous de connexion à Internet dans votre établissement ?

Oui Non

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
Oui	29	63,04%
Non	17	36,95%



Commentaire

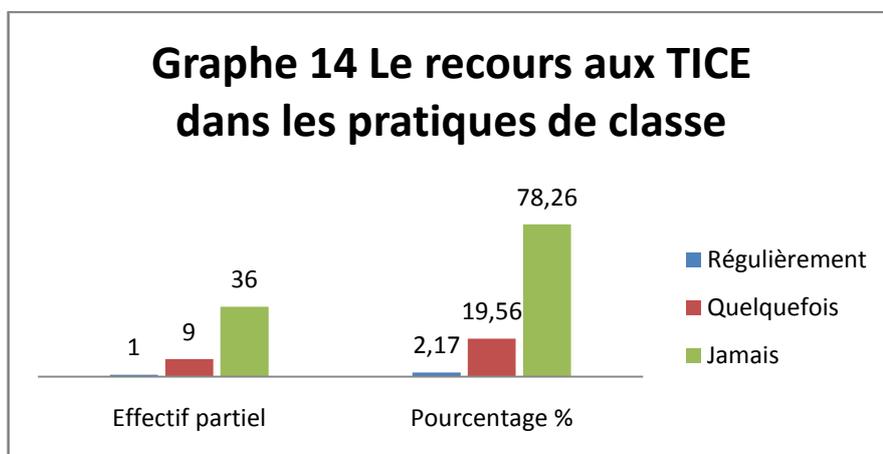
Nous arrivons à présent à une réalité importante concernant nos établissements. Il est vrai que, d'après notre pré-enquête, nous avons constaté que chaque établissement dispose d'une salle informatique, mais ce n'est pas le cas pour la connexion au réseau. 63.04 % des répondants disent avoir une connexion et 36.95% l'infirmement. Les réponses à la question 14 confirment notre hypothèse concernant la disponibilité d'Internet dans la plupart des lycées. Les données montrent, comme nous l'avons déjà présenté dans l'état des lieux, que l'Internet est largement exploité, non seulement dans les cybercafés et les foyers, mais moins dans les établissements scolaires. Cet état de fait, nous permet de dire que les mêmes si certains enseignants désirent proposer des cours de FLE « en ligne », cette tâche serait difficile, voir impossible, vu le manque du matériel et le nombre élevé des élèves au secondaire.

15- Dans vos pratiques de classe, utilisez-vous Internet ?

Régulièrement quelquefois jamais

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
Régulièrement	01	2.17%
Quelquefois	09	19.56%

Jamais	36	78.26%
---------------	-----------	---------------



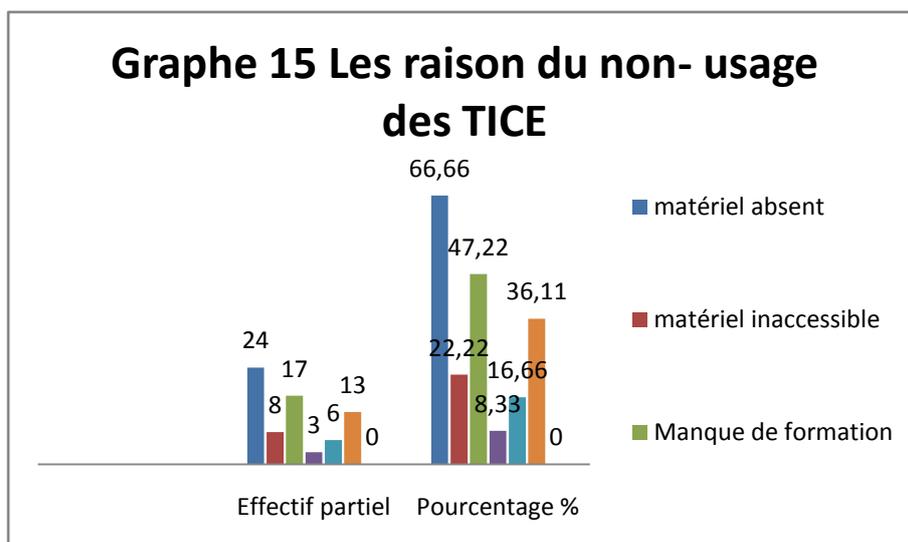
Commentaire

Comme prévu, les résultats montrent que la majorité des enseignants (78.26%) n'utilisent *jamais* Internet dans leurs pratiques de classe. En effet, contrairement aux discours officiels, cet outil n'est pas encore intégré réellement dans les programmes d'enseignement. 19.56% de nos informateurs le font rarement et qu'un seul répondant dit avoir l'habitude de travailler régulièrement avec ses apprenants à partir d'Internet. Nous expliquons cette situation par le fait que les programmes actuels, n'ont pas encore intégré les TICE dans les pratiques enseignantes, et que cela est resté noir sur blanc dans les instructions officielles. Aussi, pouvons-nous dire que l'enseignant n'est pas encore prêt à s'engager dans ce processus pour des raisons multiples. Les réponses à la question 16 pourront apporter plus d'explications à cette situation.

16- Si la réponse est jamais, pourquoi ?

matériel absent *matériel inaccessible* *manque de formation* *d'autres supports me paraissent plus intéressants*
manque de temps *nombre élevé des apprenants par classe* *autre* Précisez,.....

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
matériel absent	24	66.66%
matériel inaccessible	08	22.22%
Manque de formation	17	47.22%
D'autres supports me paraissent plus intéressants	03	8.33%
Manque de temps	06	16.66%
Nombre élevé des apprenants par classe	13	36.11%
Autre	00	00%



Commentaire

Parmi les 36 enseignants ayant répondu n'avoir jamais utilisé Internet en classe de FLE, 24 d'entre eux, soit 66.66% de cette population, expliquent cela par le manque de matériel au sein des établissements.

47.22% de ces enquêtés justifient leur réponse par le manque de formation et 36.11% trouvent que le nombre élevé des apprenants par classe les empêchent de programmer des cours en ligne. 22.22% des enseignants trouvent des difficultés pour accéder au matériel et 16.66% n'ont pas le temps pour le faire. Mais il faut signaler que seulement 8.33% de cette population estime que d'autres supports sont beaucoup plus importants que les ressources en ligne. Donc, nous pouvons constater que les contraintes sont énormes et que le chemin est encore long pour pouvoir parler d'une véritable intégration des TICE dans le cours de FLE. Autrement dit, les conditions ne sont pas encore favorables pour que l'enseignant de français puisse puiser dans les ressources en ligne et proposer des activités qui motivent ses apprenants et les encouragent davantage à l'apprentissage de la langue. Si l'enseignant est formé et qu'il désire travailler à partir d'Internet, les obstacles freinent sa volonté : absence ou manque d'ordinateurs, absence de connexion, plus de 45 élèves par classe, programme hebdomadaire chargé. Ajoutons à cela que certains directeurs d'établissements sont tellement méfiants qu'ils ne laissent ni les enseignants ni les apprenants s'approcher de la salle Internet. Pour eux, plus l'accès est élargi, plus les utilisateurs (enseignants ou élèves) risquent d'endommager le matériel informatique.

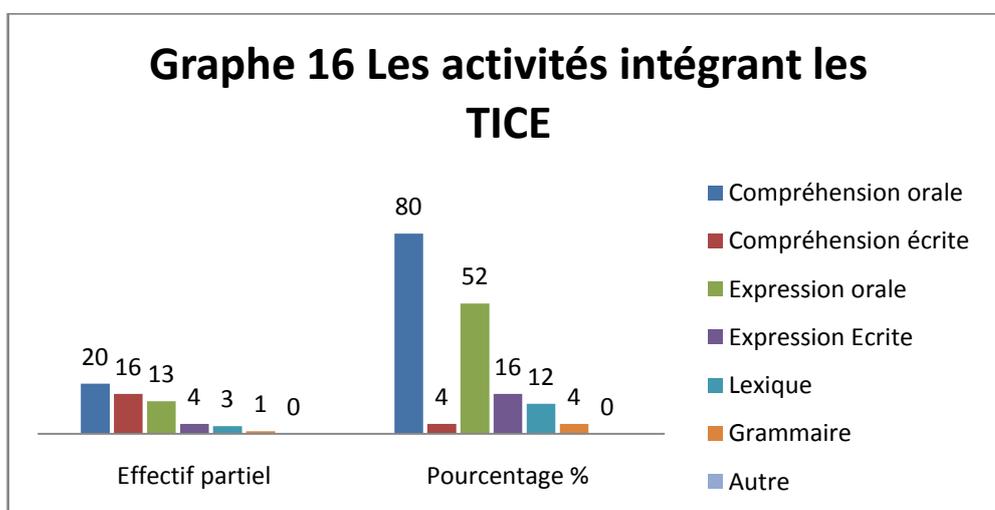
17-Si vous avez proposé à vos élèves un cours intégrant les TICE, précisez les activités effectuées en classe.

Compréhension orale Compréhension écrite

Expression orale Expression écrite Lexique
Grammaire

Autre précisez

	Effectif partiel	Pourcentage %
Compréhension orale	20	80%
Compréhension écrite	16	04%
Expression orale	13	52%
Expression Ecrite	04	16%
Lexique	03	12%
Grammaire	01	04%
Autre	00	00%



Commentaire

25 enseignants sur 46, soit 54.34% de notre population d'enquête, ont répondu à la question 17. Ce sont donc les personnes qui ont aussi proposé à leurs apprenants, en plus des supports habituels, des cours

intégrant les TICE. 80% des ces enseignants les ont utilisées pour le cours de compréhension orale et 52% pour le cours de l'expression orale. Ces deux pourcentages témoignent de la place importante qu'occupe l'oral dans les programmes. Respectivement, l'écrit et le lexique ne sont pris en charge, au moyen des TICE, que par 16% et 12 % de nos enquêtés. Nous pouvons dire que les moyens technologiques disponibles ne favorisent que l'apprentissage de l'oral.

18 Quels sont les outils utilisés dans les activités précédentes ?

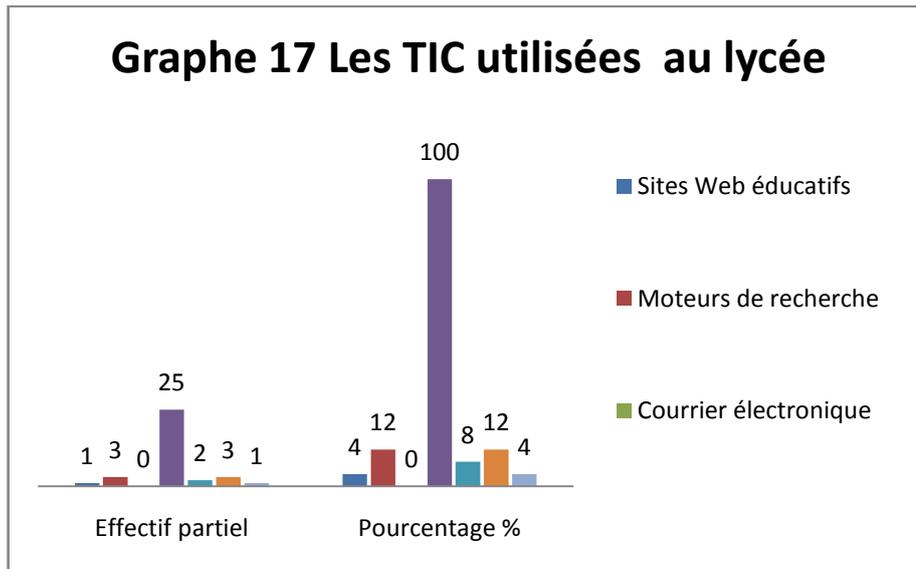
Sites Web éducatifs Moteur de recherche Courrier électronique

Documents audiovisuels CD-Rom et logiciels éducatifs

Traitement de textes Encyclopédies et ou dictionnaires électroniques

	Effectif partiel	Pourcentage %
Sites Web éducatifs	01	4%
Moteurs de recherche	3	12%
Courrier électronique	00	00%
Documents audiovisuels	25	100%
CD-Rom et logiciels éducatifs	2	8%
Traitement de	3	12%

textes		
Encyclopédies et ou dictionnaires électroniques	1	4%



Commentaire

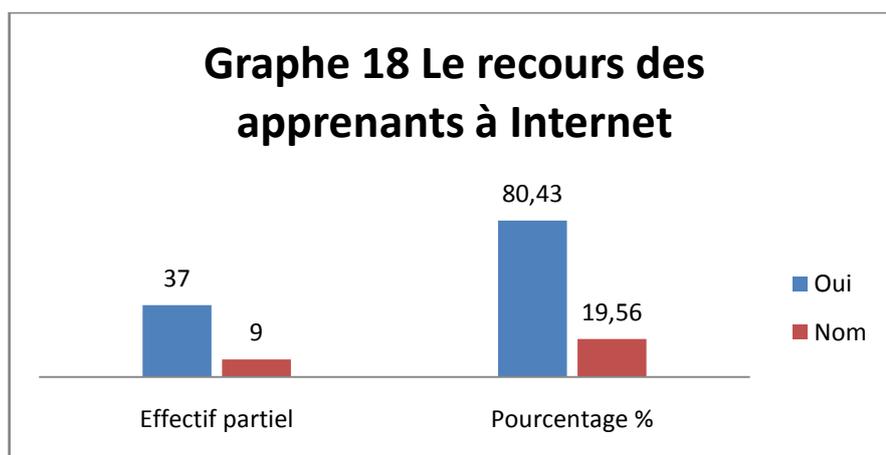
Il est vrai qu'Internet est très peu exploitée en classe de langue, mais ce n'est pas le cas pour certains moyens disponibles (hors connexion). Il s'avère, d'après le tableau ci-dessus, que l'audiovisuel constitue le moyen le plus accessible à nos informateurs qui font appel aux TICE dans leurs pratiques de classe, soit un pourcentage de 100%. En effet, les autres moyens ne sont pas disponibles ou n'intéressent vraiment pas nos enquêtés. Nous devons quand-même signaler que certains enseignants essaient d'exploiter, avec leurs apprenants, d'autres supports tels que les CD-Rom éducatifs et les moteurs de recherche en vue de réaliser certaines tâches pédagogiques. De tels moyens peuvent être disponibles mais en dehors des établissements. Autrement dit, l'enseignant peut demander à ses

apprenants d'utiliser des CD-Rom pour perfectionner leur niveau de langue, ou d'effectuer des recherches thématiques via Internet (le moteur Google en particulier).

19- Avez-vous l'habitude de demander à vos élèves de travailler à partir d'Internet ?

oui *non*

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
Oui	37	80.43%
Nom	09	19.56%



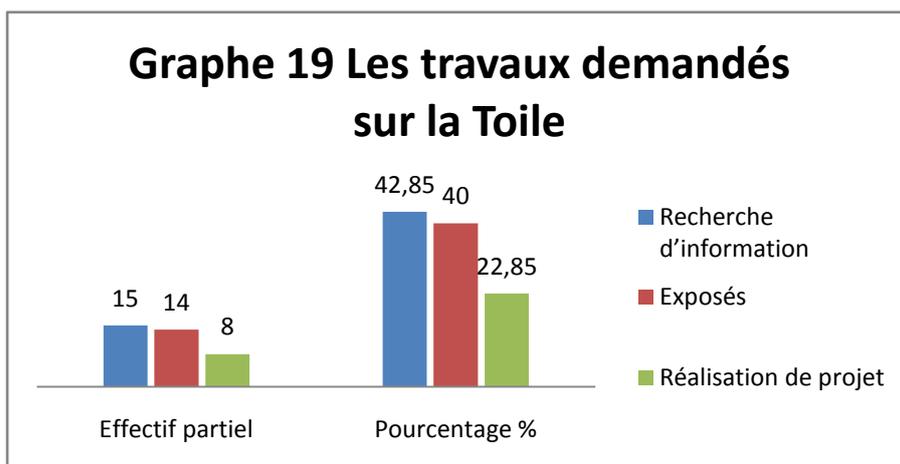
Commentaire

Il est vrai que d'après les réponses précédentes, nos enseignants n'utilisent pas Internet dans les pratiques de classe, mais cela ne les empêchent pas de demander à la classe d'exploiter la Toile pour l'apprentissage. Les pourcentages indiqués montrent que 80.43% des enseignants poussent leurs apprenants à effectuer des travaux via Internet.

Cela explique l'apport pédagogique important des ressources disponibles sur la Toile, et dont les enseignants sont conscients et en sont convaincus. Donc nos informateurs trouvent indispensable de recourir à Internet pour assister le cours de français à travers les travaux demandés à leurs apprenants. Il s'agit d'enrichir les connaissances en vue de présenter des travaux et réaliser des projets pédagogiques.

20-Si oui précisez les types des travaux demandés

Activités proposées	Effectif partiel	Pourcentage %
Recherche d'information	15	42.85%
Exposés	14	40%
Réalisation de projet	08	22.85%
Pas de réponse	02	



Commentaire

En fonction des réponses données à la question 20, nous avons élaboré la grille ci-dessus où nous avons présenté les données concernant les travaux demandés par les enseignants aux apprenants à partir d'Internet. Deux « non réponses » sont à signaler pour cette question.

D'après les résultats, plus de 42.85% des enseignants questionnés demandent à leurs élèves d'effectuer des recherches d'informations sur Internet. Ces dernières sont généralement en rapport avec les cours ou les thèmes enseignés. Soit 40% de nos informateurs invitent leurs apprenants à préparer des exposés en puisant dans les ressources en ligne. Pour le reste des enseignants, soit 22.85 %, les élèves trouvent sur Internet des aides didactiques pour la réalisation des projets pédagogiques.

Certains enseignants ont précisé les objectifs des travaux

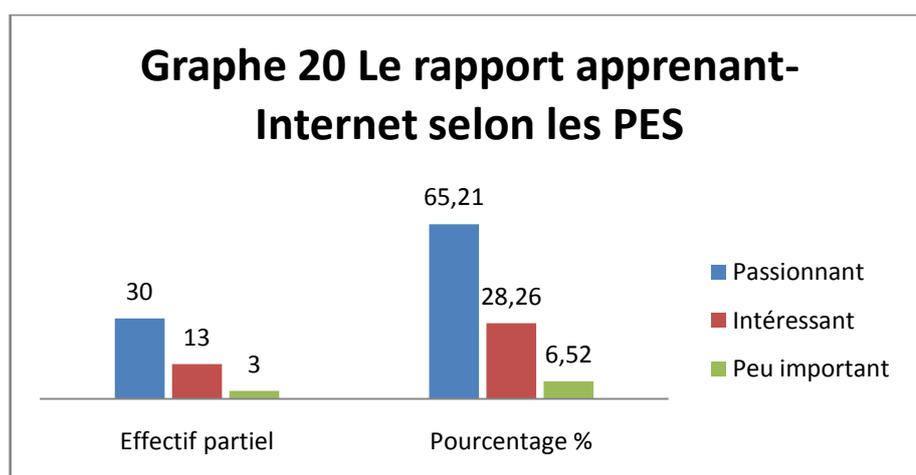
- Recherche thématique E5,E23,E30,E34,E44
- Recherches sur des personnages historiques E12, E13
- Collecte d'idée pour préparer l'expression écrite E 14, E25
- Le lexique thématique E17
- Réalisation de fiches de lecture E25,E26
- L'apprentissage culturel E15, E33, E44

De ce fait, les réponses à cette question confirment notre hypothèse concernant le recours permanent des enseignants et des élèves à la Toile afin de trouver des documents et des supports authentiques pour le cours de français. Nous voyons clairement qu'il est possible de motiver les apprenants et les rendre acteurs principaux dans l'opération pédagogique. Autrement dit, l'apprenant seul ou dans un groupe, peut contribuer activement à son propre apprentissage.

21- Comment voyez-vous l'intérêt de vos élèves pour Internet et ses pratiques ?

Passionnant intéressant peu important

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
Passionnant	30	65.21%
Intéressant	13	28.26%
Peu important	03	6.52%



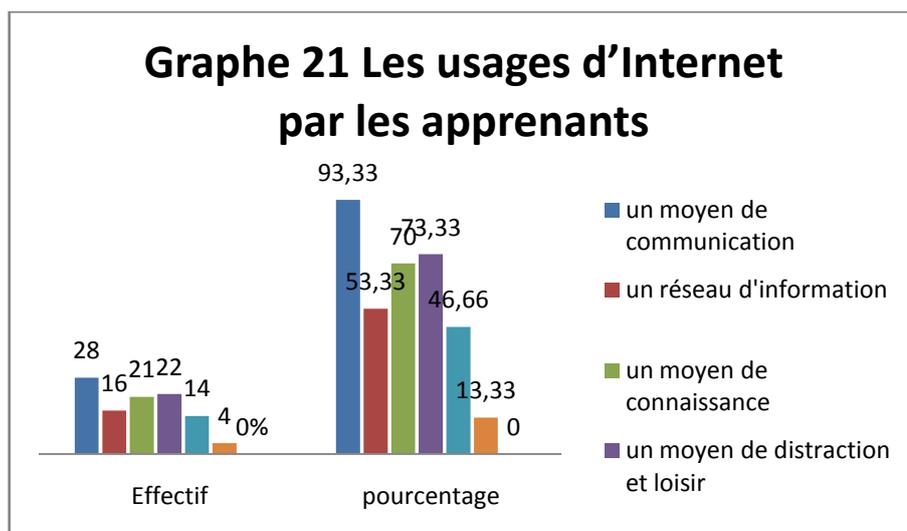
Commentaire

Le tableau montre que les PES enquêtés sont conscients de l'importance d'Internet dans la vie des apprenants. 65.21% des enseignants trouvent *passionnant* le rapport des apprenants à Internet et 28.26% d'entre eux le trouvent *intéressant*. Cela dit, le monde d'aujourd'hui ne peut en aucun cas être loin des nouvelles technologies plus particulièrement la Toile. Cet outil très motivant devrait être exploité à l'école. D'après Karsenti : « *Les TIC seraient le cheval de Troie des pédagogies nouvelles et même une des seules façons de permettre à l'école d'évoluer au rythme éreintant exigé par l'implantation des réformes et les autres changements en éducation* » (Karsenti, 2003 : 28).

21-.Si la réponse est « passionnant » précisez comment :

- un moyen de communication
- un réseau d'information
- un moyen de connaissance
- un moyen de distraction et loisir
- un moyen de recherche
- une source de culture
- Autre

Réponses	Effectif	Pourcentage
un moyen de communication	28	93.33%
un réseau d'information	16	53.33%
un moyen de connaissance	21	70%
un moyen de distraction et loisir	22	73.33%
un moyen de recherche	14	46.66%
une source de culture	04	13.33%
Autre	00%	00%



Commentaire

Pour les enseignants ayant répondu « *Passionnant* » à la question précédente, concernant le rapport des apprenants à Internet, 93.33% d'entre eux trouvent que leurs apprenants utilisent beaucoup plus la Toile pour communiquer. Plus de 70% de nos enquêtés pensent que les élèves se connectent pour se distraire ou pour tisser des relations et des connaissances. Il est aussi clair d'après les pourcentages relevés, que plus de la moitié des enseignants trouvent que leurs élèves considèrent le Net comme un grand réseau d'information et 46.66% de ces enseignants pensent que leur public navigue pour effectuer des recherches. La culture, quant à elle, semble être loin de l'intérêt des apprenants.

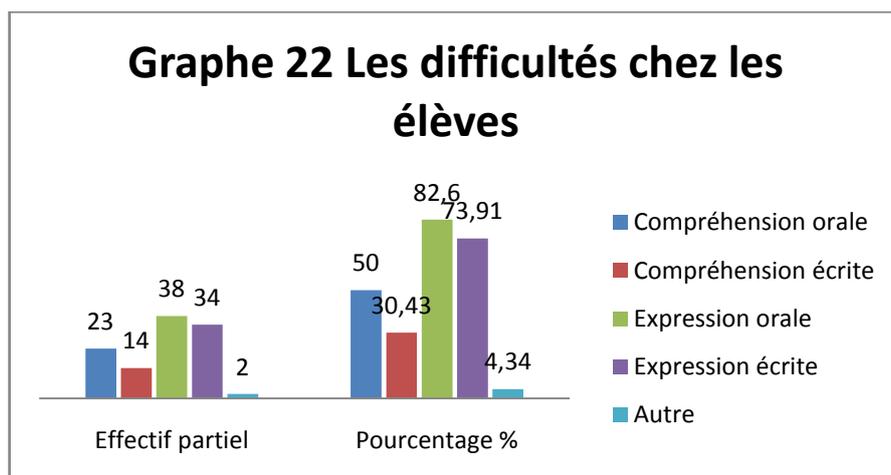
Les enseignants sont en contact permanent avec leurs apprenants, et trouvent que ces derniers utilisent souvent l'Internet comme moyen de communication et de divertissement (Email, chat, jeux...), et rarement comme moyen d'investigation et d'aide à l'amélioration de leurs performances scolaires. C'est pourquoi, il revient à l'enseignant de les motiver et les pousser à faire des exercices ou des recherches à partir d'Internet. Nous pouvons également signaler le rôle crucial que pourraient

jouer les parents pour encourager leurs enfants de consulter les sites pédagogiques pour pouvoir perfectionner leur apprentissage de la langue. N'oublions pas que chaque année, les résultats de français au baccalauréat enregistrent les moyennes les plus faibles dans toutes les filières.

22. À quel niveau vos élèves rencontrent-ils plus de difficultés ?

Compréhension orale Compréhension écrite Expression orale
 Expression écrite Autre

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
Compréhension orale	23	50%
Compréhension écrite	14	30.43%
Expression orale	38	82.60%
Expression écrite	34	73.91%
Autre	02	4.34%



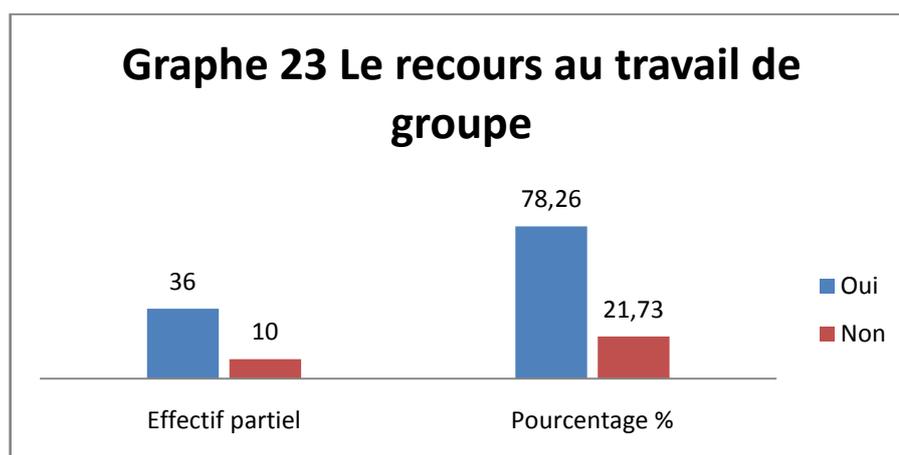
Commentaire

D'après les données recensées dans le tableau ci-dessus, les difficultés rencontrées pendant le cours de français sont à signaler à tous les niveaux, plus particulièrement à l'expression orale (82.60%) et à l'expression écrite (73,91%). Aussi ; 50% des enseignants affirment-ils que leurs apprenants n'arrivent pas à comprendre et à analyser les textes et 30.43% de nos enquêtés trouvent que les élèves ne comprennent pas les énoncés oraux. Cet état explique, à notre sens, les résultats alarmants du français aux examens. Nous pouvons déduire que les supports et les méthodes appliquées dans l'enseignement du FLE, ne sont malheureusement pas adaptés aux besoins de l'école.

24- Avez-vous l'habitude de faire travailler vos élèves en groupes?

Oui non

	Effectif partiel	Pourcentage %
Oui	36	78.26%
Non	10	21.73

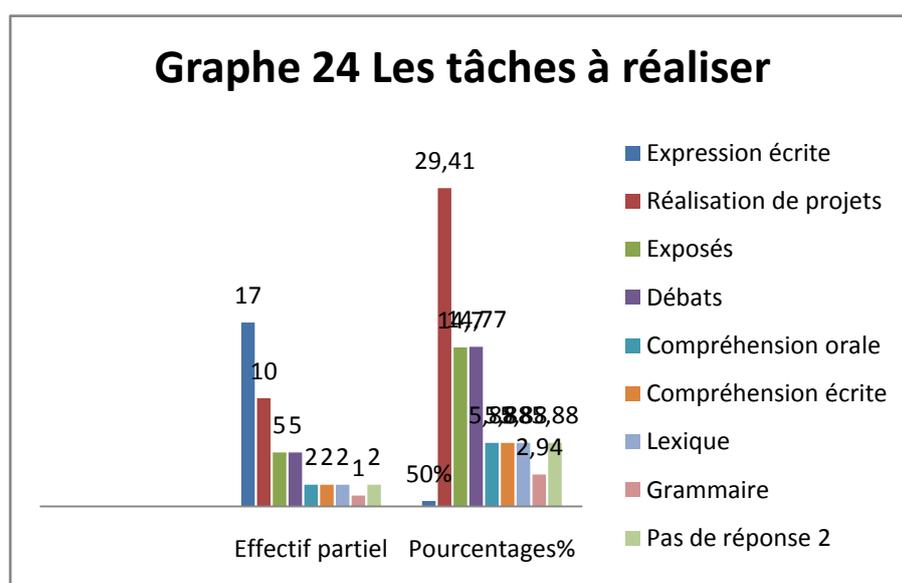


Commentaire

Le tableau montre que 78.26% de nos informateurs ont l'habitude de faire travailler les élèves en groupes. Cela est dû principalement à la motivation que crée le travail collectif en classe.

25 Si oui, quels types de tâches leur demandez-vous de réaliser?

Types de tâches	Effectif partiel	Pourcentages%
Expression écrite	17	50%
Réalisation de projets	10	29.41%
Exposés	5	14.70%
Débats	5	14.77%
Compréhension orale	2	5.88%
Compréhension écrite	2	5.88%
Lexique	2	5.88%
Grammaire	1	2.94%
Pas de réponse	2	



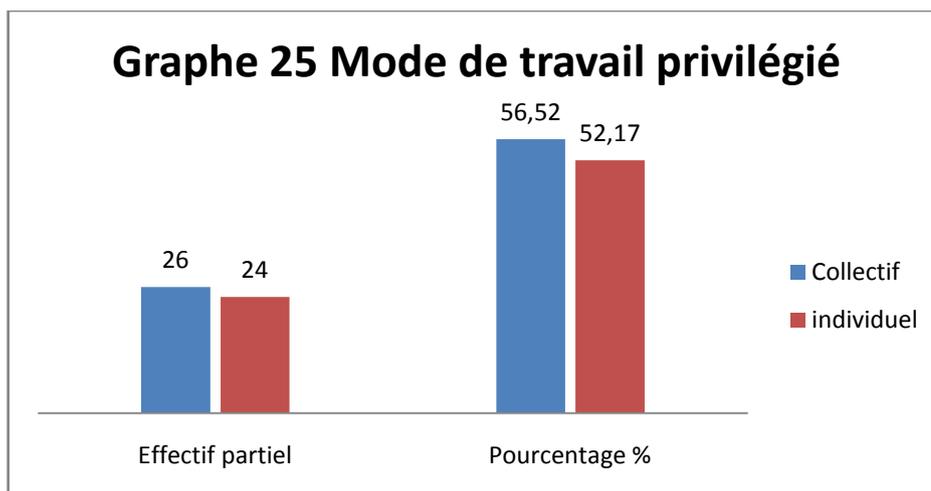
Commentaire

Nous avons essayé de résumer, dans le tableau précédent, les activités proposées aux apprenants par les enseignants qui ont l'habitude de les faire travailler en groupes. Deux enseignants n'ont pas répondu à cette question, donc nous prenons en considération 34 réponses sur 36.

D'après le tableau, nous constatons que pour le travail de groupe, 50% des enseignants incitent leurs élèves à rédiger des textes. Soit 29.41% de nos enquêtés demandent à leurs apprenants de réaliser ensemble des projets pédagogiques. La préparation des exposés et des débats des thèmes variés sont des activités proposées aux apprenants par 14.70 % de nos enquêtés. Très peu d'enseignants soit 5.88% trouvent important de faire travailler les groupes sur le lexique, la compréhension écrite et /ou orale. Comme nous l'avons déjà évoqué dans le cadre théorique, le travail collectif a des atouts considérables pour l'ensemble des apprenants participants. D'après les réponses aux questions 24 et 25, il s'avère que nos informateurs sont conscients des avantages multiples du travail de groupes sur les plans cognitif et socio- constructif de l'apprentissage.

26- préférez-vous le travail collectif individuel

	Effectif partiel	Pourcentage %
Collectif	26	56.52%
individuel	24	52.17%



Commentaire

La lecture de ce tableau montre, qu'une moitié des enseignants opte pour le travail collectif et que l'autre moitié préfère le travail individuel. Nous pouvons donc dire que pour les uns et les autres, le mode d'activité qu'ils préfèrent présente plus d'avantages pour la classe. Il faut noter que quatre (4) enseignants : E28, E37, E43 et E46 trouvent important et indispensable d'adopter les deux types de travail. D'après eux, le travail collectif et le travail individuel sont complémentaires et ni l'enseignant ni l'apprenant ne pourront s'en passer.

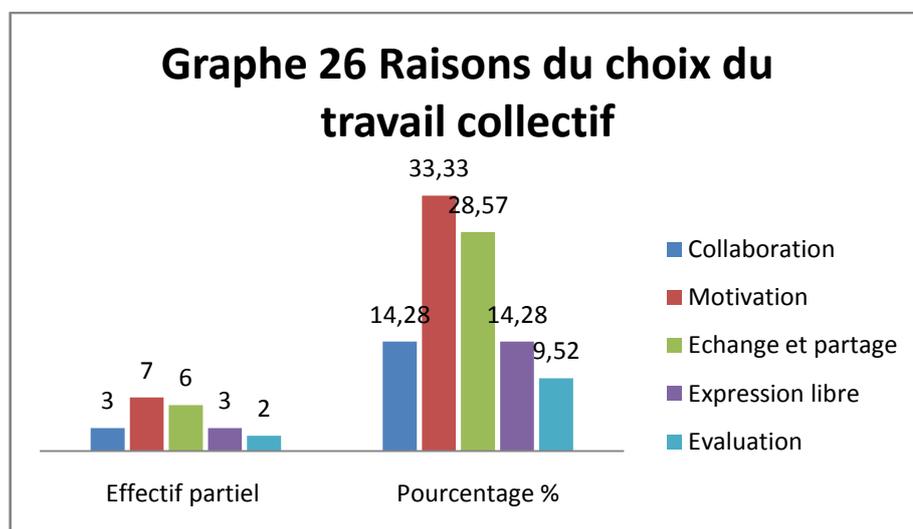
27- Pourquoi ?

Nous présentons dans les tableaux qui suivent les raisons qui poussent les enseignants à adopter le travail collectif ou individuel en classe.

Pour le travail collectif :

Raisons du choix	Effectif partiel	Pourcentage %
Collaboration	03	14.28
Motivation	07	33.33
Echange et partage	06	28.57

Expression libre	03	14.28
Evaluation	02	9.52
Pas de réponse	03	



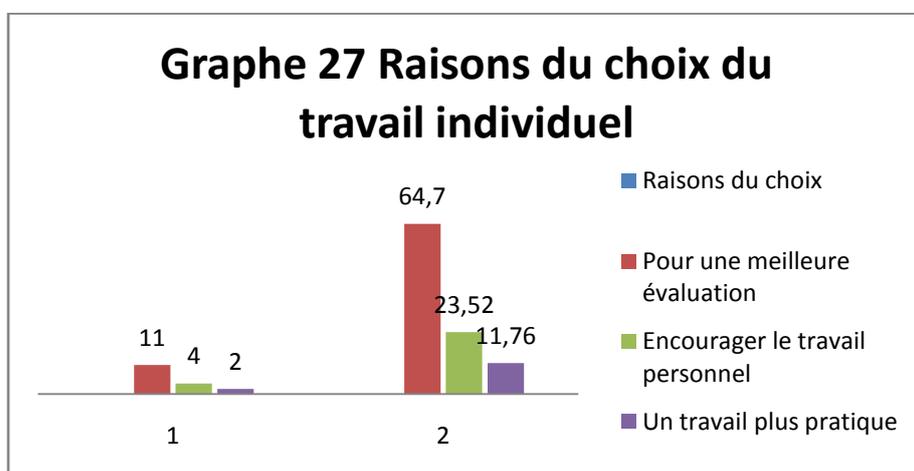
Commentaire

33.33% des enseignants trouvent que le travail collectif motive leurs apprenants et 28.57% estiment que ce mode de travail les pousse à échanger et à partager leurs connaissances. Soit 14.28% de nos enquêtés qui préfèrent les activités de groupes qui permettent à leurs élèves de collaborer pour effectuer des activités et s'exprimer plus librement lors de la réalisation des différentes tâches. Ces raisons avancées par les enseignants, valident notre hypothèse concernant les recours des enseignants à ce mode de travail pouvant motiver toute la classe.

Pour le travail individuel

Raisons du choix	Effectif partiel	Pourcentage
Pour une meilleure évaluation	11	64.70%
Encourager le travail personnel	04	23.52%

Un travail plus pratique	02	11.76%
Pas de réponse	01	



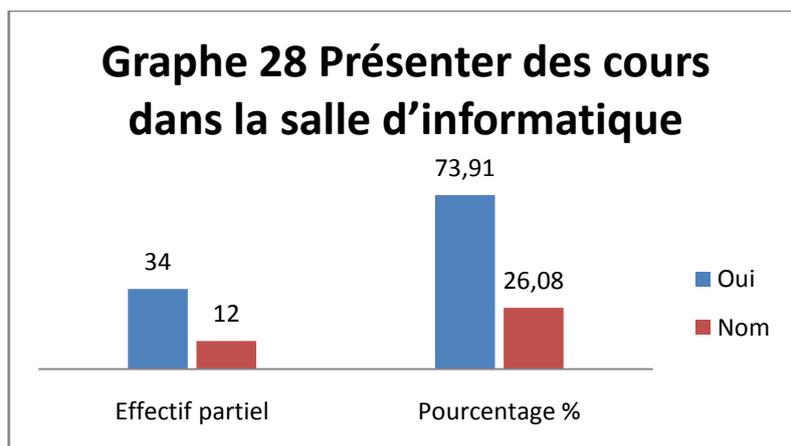
Commentaire

D'après le tableau ci-dessus que 64.70% des enseignants, optent pour le travail individuel en vue de mieux évaluer leurs apprenants, et 23.52% encouragent leur travail personnel. Pour nos informateurs la phase d'évaluation est beaucoup plus importante que le choix du mode de travail lui même.

28. Souhaitez-vous dispenser des cours de français en salle d'informatique ?

oui *non*

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
Oui	34	73.91%
Nom	12	26.08%



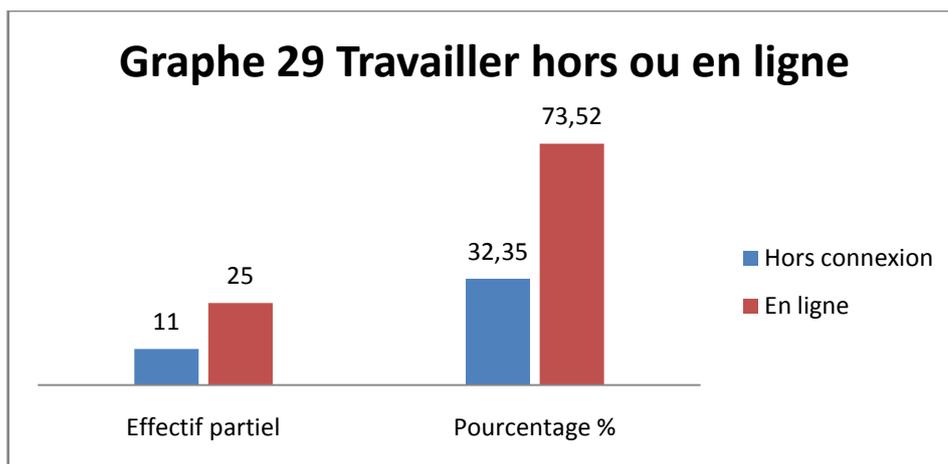
Commentaire

Il semble d'après les réponses à la question 28, que 73.91% des enseignants souhaitent, malgré le manque de formation et de moyens, dispenser des cours de FLE en salle informatique. Ils sont motivés et ambitieux à redynamiser leur enseignement.

29. Si oui, souhaitez-vous le faire :

Hors connexion *en ligne*

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
Hors connexion	11	32.35%
En ligne	25	73.52%



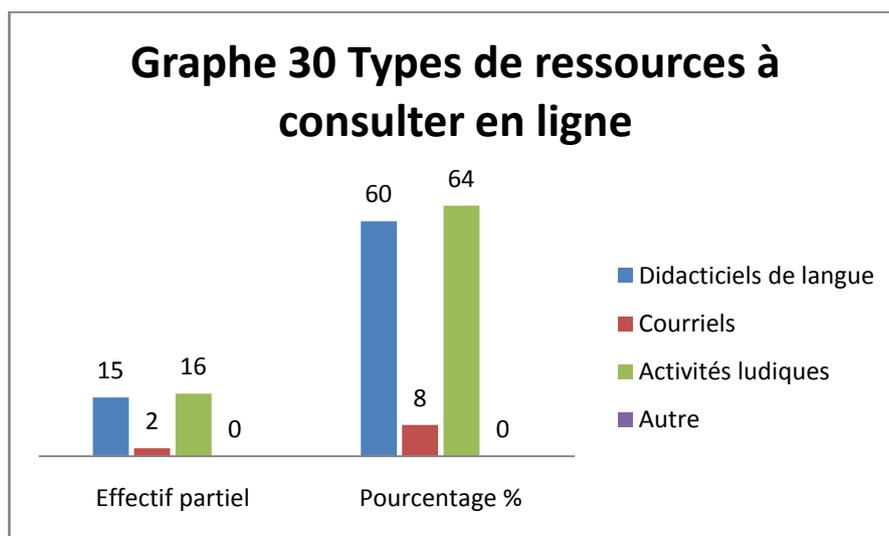
Commentaire

À travers les questions 28 et 29, nous voulons savoir si les enseignants du FLE désirent changer leurs attitudes enseignantes et aller vers les TIC et plus précisément vers Internet comme outil de travail. Les réponses obtenues témoignent du besoin en solutions innovantes permettant de mieux vivre l'interaction pédagogique. La réponse par *Oui* à la question 28 (soit 73.91%) montre clairement que les enseignants cherchent aujourd'hui un autre environnement parallèle à celui de la classe. Travailler avec les élèves en salle d'informatique constitue déjà un changement stimulant. Référons-nous aux réponses données à la question 21 qui montrent que les enseignants sont convaincus du fait que : les apprenants d'aujourd'hui ne sont plus ceux d'hier. Il s'agit plutôt d'apprenants internautes par excellence dont la technologie fait partie intégrante de leur quotidien. 73.52% des sujets interrogés voudraient un jour profiter d'Internet en tant qu'outil pédagogique afin de présenter des cours en ligne. Ces résultats confirment notre hypothèse concernant la place importante qu'occupe la Toile dans la vie des lycéens et des enseignants. Notons que deux enseignants E17 et E35 préfèrent exploiter les TICE hors connexion mais aussi en ligne.

30 Si la réponse « en ligne » que préférez-vous comme ressources ?

Didacticiels ou sites de langue Courriels Activités ludiques
 autre

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
Didacticiels de langue	15	60 %
Courriels	2	8%
Activités ludiques	16	64%
Autre	00	00%



Commentaire

Pour poser la dernière question, l'hypothèse émise est que nombre d'enseignants souhaiteraient travailler en ligne à partir du courrier électronique afin d'exercer leurs élèves à l'expression écrite, qui d'après la réponse à la question 21, constitue une difficulté énorme pour nos élèves. Les réponses fournies permettent de constater que 16 répondants (soit 64%) préfèrent travailler à partir d'activités ludiques. Ce nombre est nettement plus élevé comparativement à celui des enseignants qui veulent

enseigner la langue à partir de courriels (2 enseignants). Quant aux enseignants désirant travailler à partir des didacticiels de langue, le pourcentage semble également important avec 60%. Ces réponses montrent clairement que les enseignants favorisent le côté motivation dans leur choix pédagogique, mais préfèrent surtout travailler sur le didacticiel de langue créé par des didacticiens et pédagogues spécialistes du FLE.

Conclusion

Cette étude par questionnaire a permis un diagnostic des attitudes des enseignants quant à l'utilisation des TIC dans l'enseignement du français au secondaire. Les réponses émises permettent en effet, de constater qu'Internet et les TIC ne sont pas encore exploités dans l'enseignement du français.. D'ailleurs, très peu d'enseignants sur l'ensemble des répondants déclarent recourir régulièrement aux TIC pour les activités de classe, en revanche, l'outil privilégié ou plutôt le plus disponible reste le moyen audiovisuel dont les objectifs d'emploi pédagogique nous paraissent très intéressants. En effet, grâce à l'audiovisuel, et d'après les données recueillies, plusieurs compétences langagières telles la compréhension orale la compréhension écrite, l'expression orale, l'expression écrite, ainsi que des compétences socioculturelles, peuvent être développées chez l'apprenant.

Cependant, il semble qu'il ait une catégorie importante de répondants réticents voire hostiles à l'utilisation des TIC pour l'enseignement et ce pour des raisons multiples. En effet, nos lycées ne sont pas encore préparés à l'usage pédagogique des TIC. L'étude menée fait apparaître que plusieurs établissements manquent de matériel et de connexion à Internet. Aussi, le nombre élevé des élèves par classe constitue-t-il une contrainte majeure au déroulement des cours et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Ajoutons aussi que, le problème majeur est celui de la formation des enseignants en matière des

TIC. D'ailleurs, l'enquête a montré que durant son parcours universitaire ou professionnel, l'enseignant n'a pas été formé à l'utilisation des TICE.

Tout au long de l'analyse des résultats, nous avons tenté de déterminer le statut qu'occupent réellement les TIC dans l'enseignement du français, et nous sommes arrivée à conclure qu'il n'y a pas encore une bonne volonté pour les intégrer à l'école et qu'elles n'ont pas encore fait l'objet d'une formation universitaire ou professionnelle. Ajoutons que, lors de notre passage dans les lycées d'enquête, nous avons pu remarquer le manque de salles d'informatique : une seule par lycée. Ces salles ne sont pas toutes équipées ou connectées au réseau.

Concernant Internet, moyen dont dispose l'enseignant et l'apprenant mais en dehors de la classe, il demeure « un intermédiaire » dans un enseignement apprentissage non planifié. L'enseignant demande dans la plupart des cas à ses élèves d'aller sur le Net pour faire des recherches, s'informer afin de préparer les différentes activités de classe (mini-projets à réaliser par les élèves). Cela confirme nos hypothèses de départ concernant le manque de supports et le recours permanent des apprenants et des enseignants aux ressources numériques. Les enseignants interrogés sont motivés, malgré le manque de formation et de matériel, pour introduire la technologie dans l'enseignement du FLE, et ils sont conscients de l'aide pédagogique qu'apporte Internet à la classe. Ces derniers impliquent, dans le cadre de la pédagogie du projet, leurs apprenants dans l'apprentissage en les chargeant d'aller effectuer des recherches sur Internet et de participer à la réalisation d'exposés et de projets. Toutefois, le contrôle pédagogique de telles missions ainsi que l'évaluation font défaut et manquent de rigueur. Concernant le travail de groupes, un nombre important de nos informateurs déclarent recourir au travail collectif pour encourager les apprenants à collaborer, échanger et partager les connaissances en vue de réaliser des tâches tant à l'écrit qu'à l'oral.

Dans le chapitre à venir, nous envisageons de mener une activité en ligne avec des groupes d'apprenants de deuxième année secondaire : il s'agit de *la cyberenquête*. Nous allons essayer d'évaluer la motivation des élèves et leur apprentissage à travers cette activité organisée autour de la réalisation d'une tâche pédagogique.

CHAPITRE V : La cyberenquête : vers la réalisation de la tâche

Introduction

S'inscrivant dans le contexte scolaire algérien, cette recherche émane du constat fait sur l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement du français au secondaire. Nous avons pu démontrer dans notre premier chapitre d'analyse, (étude par questionnaire), que les enseignants manquent malheureusement de formation dans le domaine des TICE. S'ajoute à cela les obstacles liés à l'équipement des salles d'informatique et le nombre très élevé des élèves par classe. Il en ressort qu'on élimine souvent toute possibilité de recourir aux TICE et plus particulièrement à Internet pour appuyer le cours au sein des établissements scolaires. Ce constat est à l'origine de notre recherche qui s'inscrit dans une perspective actionnelle et met l'accent sur le rôle que joue l'apprenant afin de contribuer à son apprentissage

Nous orientons donc, dans le présent chapitre, notre étude vers la classe. Nous essayons de mener une activité en ligne avec des apprenants de deuxième année secondaire. Il s'agit, en effet, pour ces apprenants d'une nouvelle méthode de travail où ils devront jouer un rôle complètement différent de celui rempli dans leur cours habituel.

La cyberenquête qui constitue un support parmi d'autres consultables sur Internet, fera l'objet de notre expérience. Nous justifions notre choix, puis nous passons aux différentes étapes du cours.

1- Le choix de la cyberenquête

Pour notre travail de recherche, et dès le départ, nous nous sommes référée aux objectifs assignés à l'enseignement du FLE et à la nécessité d'intégrer les TICE dans ce processus. Nous pensons également que les réformes scolaires mises en place ces dernières années ont

beaucoup insisté sur le changement et la modernisation des apprentissages. Pour atteindre ces objectifs, les manuels scolaires ainsi que les programmes ont connu une révision particulière mettant en place de nouvelles méthodes de travail telles que les projets pédagogiques qui s'articulent autour de nouveaux supports.

Le recours à Internet, constitue, comme nous l'avons démontré dans le chapitre précédent, un élément supplémentaire qui peut compléter et enrichir d'avantage l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école. Nous allons voir si son intégration dans les activités de classe apporte à l'apprenant ainsi qu'à l'enseignant de nouvelles compétences. Ainsi de nouveaux rôles peuvent être redéfinis pour l'enseignant et l'apprenant en classe. Nous insistons sur la motivation des apprenants qui joue un rôle important dans l'apprentissage. Pour cela, nous avons choisi de travailler à partir de la cyberenquête dont le choix qui n'était pas facile vu le nombre extraordinaire de ressources disponibles sur le marché ou en ligne. Selon Nathalie HIRSCHSPRUNG (2005), il existe trois critères susceptibles d'aider l'enseignant à effectuer un tri ou un choix de documents numériques :

Le premier critère de sélection est lié au degré de pertinence des produits repérés (cédéroms ou sites) par rapport à l'objectif pédagogique de l'enseignant et en fonction du public visé. Deux préoccupations apparaissent ici : estimer si le produit peut effectivement constituer un outil au service de l'apprentissage et donc déterminer s'il permet à l'utilisateur d'effectuer des opérations cognitives.

Le second touche aux contenus et plus particulièrement à leur validation. Il s'agit d'analyser le mode de structuration et de représentation des contenus ainsi que le type de délivrance de l'information. Il faut s'interroger sur l'adéquation de l'information délivrée par le cédérom ou le site à la thématique qui intéresse l'enseignant à un moment donné de son programme d'enseignement. Il est nécessaire de déterminer la qualité de cette information, son actualité, le degré de profondeur de son traitement, ainsi que l'adéquation du niveau à celui des apprenants (expression trop complexe, trop spécialisée ou au contraire trop simple). ...

Le troisième critère concerne la validité des sources. Pour un cédérom, mais surtout pour un site internet, le critère de validité des sources est incontournable. Autrement dit, il convient de s'informer sur les producteurs (organisme, institution, université, bibliothèque, musée ...) ainsi que sur les auteurs (spécialistes du domaine, institution de rattachement). Le dernier critère s'intéresse aux qualités formelles du cédérom ou du site qualité des média (son, images, textes, vidéos), de la navigation, de l'interactivité, présence de fonctionnalités de recherche. (HIRSCHSPRUNG , 2005 :69)

2- Le cadre méthodologique de l'expérimentation

À présent, nous arrivons au dernier cheminement que nous avons pris afin d'aboutir aux résultats répondant à notre question de recherche.

Notre recherche prend ancrage dans la didactique des langues, ainsi nous passons à la pratique de classe et la réalisation d'une activité de FLE en ligne via la cyberenquête.

Amener les élèves à apprendre et à travailler à partir des TIC constitue l'objectif de cette étude. Cette dernière est expérimentale et analytique à visée actionnelle et interactionnelle du fait qu'elle permet d'approcher et de cerner les groupes en interaction et en situation d'apprentissage.

Notre intervention consiste en la création de ce nouveau contexte. Pour Grawitz : *« L'expérimentation est une observation provoquée portant sur une situation créée et contrôlée par le chercheur qui a pour but de valider (ou invalider) une ou des hypothèses issues d'un système théorique »* (Grawitz :2001)

Il s'agit, dans notre travail de recherche, d'une étude de cas. Donc les résultats obtenus ne sont pas généralisables et ne concernent que l'étude qui s'est réalisée dans le contexte que nous avons choisi. Nous tenterons de décrire avec précision la démarche ainsi que les différentes étapes pour arriver enfin à interpréter les résultats et soulever les limites.

Notre expérience vise, d'une part, l'intégration d'une activité en ligne en classe de FLE, et d'autre part, nous voulions connaître le degré de motivation des apprenants. Dans une perspective actionnelle, nous voulions évaluer l'efficacité des TIC et leurs à travers la cyberenquête. C'est pourquoi, nous avons mené une expérience auprès de notre population. Notre recherche comporte donc une phase descriptive et interprétative :

- Descriptive, parce que nous avons observé et décrit les comportements de nos participants en classe.
- Interprétative, parce que nous avons examiné la réalisation des différentes tâches du scénario pédagogique proposé.

Cette étude consiste à : « *rapporter une situation réelle prise dans son contexte, et à l'analyser pour voir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse* ». (Mucchielli, 1996, p. 77).

L'étude de cas nous a paru la stratégie de recherche la plus appropriée pour atteindre nos buts vu les nombreux avantages qu'elle présente. En effet, cette stratégie de recherche permet une analyse plus approfondie du phénomène étudié (Mace et Petry, 2000). De plus, elle permet l'étude du phénomène dans son contexte réel, surtout lorsque les limites entre l'aspect ciblé et le contexte ne sont pas évidentes (Yin, 1984) . Cette étude de cas nous a permis d'observer et d'analyser une situation, c'est-à-dire apprendre le français par les TIC, dans un contexte réel qui est la classe de cours, avec des apprenants qui ne sont pas habitués de travailler de la sorte. Donc de nouvelles interactions et de nouveaux rapports peuvent être observés entre les acteurs (apprenants et enseignants), et l'outil de travail (Internet).

Notre choix méthodologique a été également motivé par le fait que les recherches, portant sur l'intégration des TIC en milieu scolaire, sont récentes , processus qui rencontre des difficultés énormes de planification

et de financement. C'est pour cela, nous pouvons dire que les résultats obtenus ne concernent que notre cas, et restent des propositions théoriques. Comme l'indique Eisnhardt (1989), la question de représentativité perd son sens au profit de la question de la qualité du cas lui-même, pour l'enrichissement que l'on peut en tirer dans le processus de construction d'une théorie.

La présente partie d'analyse s'organise autour des étapes d'observation et d'analyse qui concernent l'activité en ligne. D'abord, il sera question de :

2-1- Etude par questionnaire

Cette étude auprès de notre échantillon nous permet, avant de passer en salle informatique, de définir les liens qu'ont les apprenants avec le réseau Internet.

2-2-Observation et description des séances

Au total, six séances ont été organisées lors de notre enquête. La première séance et la dernière étaient consacrées respectivement à :

- la récupération des questionnaires et l'explication de l'activité
- la production et l'évaluation.

Nous avons assisté et participé, avec l'enseignante de la classe, à toutes ces séances. Nous avons observé et décrit le déroulement de chaque séance avant d'arriver, en fin de ce chapitre, à un bilan détaillé de l'expérience.

2-3 Bilan et analyse des données

À cette étape, nous arriverons à présenter les résultats de notre travail. Il sera aussi question d'aborder les limites de notre enquête ainsi que les difficultés rencontrées tout au long du déroulement des différentes activités.

3-Organisation et objectifs du cours

Afin de mieux mener notre activité en ligne, il a fallu dès le début organiser les étapes, déterminer les rôles de l'enseignant et de l'apprenant et définir les objectifs du cours. Cette organisation nécessite

également la mise en place des moyens indispensables pour le bon déroulement de l'activité. Les éléments entrant dans la réalisation attendue nous concernent d'abord, en tant que chercheuse, voulant innover et envisager une nouvelle méthode d'enseignement du FLE au secondaire basée sur les TIC. La réalisation de l'activité nécessite la participation et collaboration effective de notre population constituée de l'enseignant et des ses apprenants. De ce fait attention particulière sera accordée au travail collectif de nos apprenants considérés comme acteurs principaux dans cette opération. De plus, un travail basé sur les TIC, plus précisément Internet, exige qu'on mette à la disposition de la classe un matériel spécifique et un environnement spatial adapté au cours prévu.

Nous décrivons à présent ces éléments indispensables à notre projet dans le tableau qui suit, avant de les aborder avec plus de précision lors de notre analyse.

Préparation de l'activité	Organisation matérielle	Conduite de l'enseignant	Conduite de l'apprenant
<ul style="list-style-type: none"> -Objectifs du cours -Besoins des apprenants -Etapas du cours - objectifs du cours - définition des tâches -Gestion du temps -Gestion de l'espace 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptation à la tâche -Adaptation au type de travail collectif -Contrôle pédagogique possible -Branchements -Connexion 	<ul style="list-style-type: none"> -Eveil de l'intérêt -Explication et orientation vers les objectifs -Explication des étapes -Animation des échanges -Evaluation -Prolongement 	<ul style="list-style-type: none"> -Assimilation des objectifs -Connaissance des critères de réussite - Responsabilité - Action - Collaboration - Communication et échanges -production écrite et orale -Auto-évaluation

Tableau 6 : Critères de réussite

Suite à ce qui a été développé précédemment, nous essayerons dans le présent travail, de traiter la possibilité de recourir à une pratique de classe intégrant les TIC. Nous tenterons de montrer que l'enseignant du FLE désirant impliquer et motiver ses apprenants en leur proposant de nouvelles activités, peut exploiter les moyens technologiques disponibles au niveau des établissements.

Nous avons déjà expliqué auparavant, qu'en plus de nos motivations de recherche, nous avons choisi, pour des raisons pratiques, de

faire travailler les apprenants en groupes et ce, à partir de la cyberenquête dont le choix a bien été expliqué dans le chapitre précédent.

L'activité que nous proposons nous permet de créer une situation d'apprentissage basée sur l'accomplissement d'une ou plusieurs tâches. Il sera question de demander aux différents participants de collaborer en vue de la réalisation d'une tâche dont les objectifs dépassent le simple apprentissage linguistique.

4- Contexte de l'étude

Nos recherches empiriques ont eu lieu entre le 05 et le 19 mars 2014 avec des apprenants de 2^{ème} année mathématiques du lycée KaoulaTounès à Jijel.

Nous avons tout d'abord formulé au directeur de l'éducation de la wilaya de Jijel une demande d'accès à l'établissement, et plus précisément à la salle informatique dans le but de justifier notre présence et mener de manière légale notre recherche (cf annexe 2 :140). Nous reviendrons, vers la fin de ce travail, aux contraintes et aux difficultés rencontrées lors de la réalisation de notre étude.

Nous avons rencontré le directeur de l'établissement et l'enseignante de français du groupe apprenants et nous leur avons expliqué la nature et les objectifs de notre travail de recherche. Nous voulions déterminer les modalités de notre présence dans les classes.

Nous avons organisé, par la suite, deux séances de travail avec l'enseignante de français. Cette dernière a été disponible et nous a beaucoup aidée dans notre travail grâce à son sérieux. Les objectifs de ces rencontres étaient les suivants :

- Expliquer à l'enseignante les objectifs généraux de notre recherche
- Expliquer les objectifs relatifs à l'activité à mener en ligne
- Expliquer les étapes à suivre pour la réalisation de l'activité

- Préparer les apprenants à une nouvelle méthode de travail.
- Sensibiliser les apprenants et les inciter à participer sérieusement aux différentes étapes à venir et à préserver le matériel en salle informatique.

-

4-1 Présentation du public

4-1-1-L'enseignante

L'enseignante, qui a accepté sans hésitation de nous aider à organiser des séances en ligne avec ses élèves de deuxième année, est PES (professeur de l'enseignement secondaire) depuis 12 ans. Elle est titulaire d'un diplôme de licence classique de l'Université de Constantine (promotion 2000). En effet notre sollicitation de l'enseignante n'était pas due au hasard, car cette jeune enseignante, est internautes et maîtrise la navigation sur le Web. C'est surtout pour cette dernière raison que nous l'avons sollicitée pour participer à cette étude, dont la réalisation nécessite une collaboration importante de la part de l'enseignant.

4-1-2-Les apprenants

Notre population d'enquête est un ensemble de 24 élèves de la deuxième année secondaire filière mathématiques. Il s'agit d'un groupe homogène d'apprenants âgés de 16 et 17 ans et ayant suivi une scolarité normale. D'après leur enseignante, la plupart de ces apprenants ont un bon niveau en français. D'ailleurs, il s'agit d'une réalité prouvée, car généralement les lycéens orientés vers la filière des mathématiques, éprouvent un bon niveau en matière de langues.

Il est à noter également, que le choix de notre population n'a pas de lien à la filière elle-même, mais c'est par rapport au nombre restreint des apprenants par classe. En effet, les classes scientifiques et littéraires

comptent entre 35 et 48 élèves. C'est pourquoi le nombre de 24 élèves, nous a semblé raisonnable pour mener une nouvelle activité en salle d'Internet du lycée.

Dès le premier contact et lors de la première séance de présentation de l'activité, le groupe –classe s'est montré très enthousiaste et voulait commencer immédiatement l'activité.

Ce qui nous a semblé vraiment étrange, c'est que notre échantillon ne savait, malheureusement pas, qu'il existait au sein de son établissement une salle informatique avec un matériel sophistiqué, tout neuf et connecté au réseau Internet.

4-2 Le questionnaire

Dans le cadre de notre recherche sur l'intégration des TIC dans l'enseignement du français au secondaire, l'opération pédagogique concerne les deux publics : apprenants et enseignants.

Si, dans la première partie de notre analyse, nous avons centré notre enquête sur le rapport enseignant- Internet, il s'agit dans cette deuxième partie de définir le rapport / apprenant-Internet. Etant donné que l'étude porte sur l'apprentissage du FLE en ligne, il nous a paru important de passer, avant d'entamer l'expérience, un simple questionnaire aux apprenants en vue de la collecte de quelques données relatives à leur usage d'Internet.

Ce questionnaire a été distribué aux vingt quatre apprenants lors d'une séance ordinaire de français. Nous les avons récupérés avant de passer à l'activité en ligne. En effet, nous voulions gagner un peu de temps et consacrer exclusivement les séances à venir au cours en ligne.

Les hypothèses que nous avons formulées dans notre introduction ont été prises en compte dans l'élaboration du questionnaire destiné aux apprenants. Nous expliquerons le choix et l'objectif de chacune des questions posées.

Constitué de trois questions fermées, le questionnaire vise de savoir si les éléments de notre échantillon sont internautes, et consultent la Toile pour des recherches personnelles ou en relation avec leurs pratiques scolaires.

Nous avons veillé à ce que les questions posées à notre échantillon soient directes, précises et compréhensibles. La structure de l'interrogation ainsi que le vocabulaire choisi ont été clairs et simples.

4-2-1- Le pré- test.

Nous avons, tout d'abord, procédé à un pré-test du questionnaire en vue d'évaluer sa fonctionnalité. Nous avons demandé à l'enseignante de notre échantillon de faire passer quatre questionnaires à quatre apprenants appartenant à une autre classe de 2^{ème} année sciences expérimentales. En effet, l'outil de notre enquête devait être testé dans les mêmes conditions que celles dans lesquelles se déroulerait la passation finale. Les quatre questionnaires remis nous ont fourni des réponses claires, donc nos questions étaient compréhensibles et abordables.

4-2-2-Passation du questionnaire :

Outre le désir de savoir s'il est possible de faire travailler les élèves à partir de la cyberenquête, notre étude vise de décrire les utilisations personnelles d'Internet et les contextes de cette utilisation (endroits habituels de connexion).

Nous avons passé à notre échantillon constitué de 24 élèves, un questionnaire composé de trois questions fermées. Le but était de vérifier notre hypothèse de départ. En effet, nous avons postulé dès le début que les apprenants d'aujourd'hui sont des internautes et que la technologie fait partie intégrante de leur vie quotidienne. Raison pour laquelle il serait possible d'exploiter les ressources en ligne pour apprendre le français.

L'objectif de notre questionnaire était de nous fournir des données quant à notre échantillon. Nous avons voulu connaître :

- leur rapport à la Toile (usage fréquent ou non d'Internet)
- le ou les lieux de connexion
- les objectifs de l'usage d'Internet.

Les enseignants du lycée Kaoula Tounès Jijel ont été questionnés auparavant, et nous avons choisi de mener notre expérience avec les élèves du même lycée. En effet l'autorisation que nous avons obtenue de la part de la Direction de l'Education nous est restée valide jusqu'à la fin de notre recherche.

Les questionnaires étaient distribués aux apprenants par l'enseignante lors d'une séance de cours. Nous les avons récupérés puis analysés (cf annexe 4 :148). Nous présentons ci-après les questions de notre outil, destiné aux apprenants acteurs de l'activité de la cyberenquête.

5- Les questions

Après avoir décrit notre échantillon, nous procédons tout d'abord à une analyse des questions posées, puis nous passerons à la description de l'activité et à la définition des tâches autour desquelles s'articule l'apprentissage

Nous avons opté pour un seul type de questions : des questions fermées, pour les divers avantages qu'elles présentent (sur les avantages et les inconvénients des types de questions, cf. Mucchielli : 22-26).

- **La première question :**

Consultez-vous Internet ?

Souvent - Quelques fois - Jamais

Après quelques années de l'irruption des nouvelles technologies dans les foyers des algériens, nous avons postulé que les apprenants portent une attention particulière à ces moyens. Cette première question a pour objectif de savoir si l'élève use à la fois de l'outil ordinateur et de l'Internet. Une seule réponse est acceptée.

- La deuxième question :

Utilisez-vous Internet ?

A la maison ? - A l'école ? - Dans un cybercafé ?

Avec la généralisation de l'utilisation de la Toile dans la société, l'accès au réseau internet pourrait s'effectuer à domicile ou ailleurs.

Donc, cette deuxième question nous permet de connaître l'endroit ou les endroits que fréquentent nos élèves pour naviguer sur le Web. L'élève peut répondre en cochant une ou plusieurs réponses.

- La troisième question :

Pourquoi consultez-vous Internet ?

- Pour s'informer et se documenter
- Pour jouer en réseau
- Pour consulter de sites d'aide scolaire
- Pour faire des exercices en ligne
- Pour chater
- Pour correspondre avec d'autres élèves ou d'autres amis.

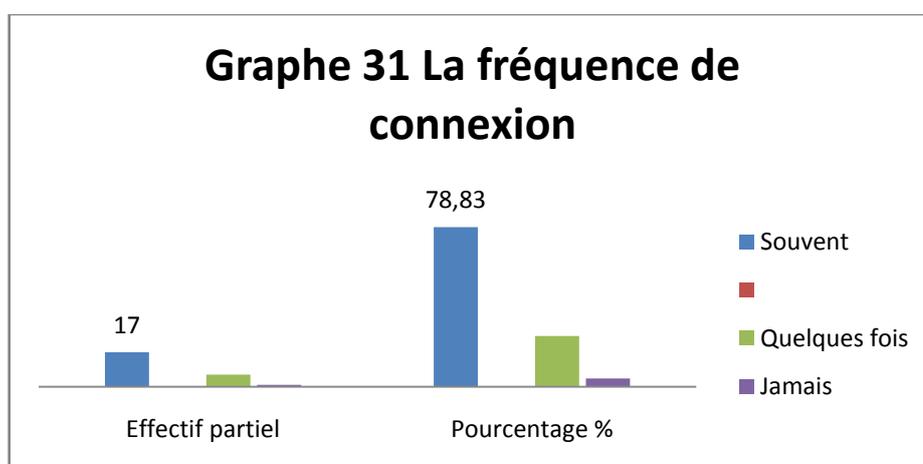
En posant la troisième question, nous voulions savoir, de manière précise, la ou les missions assignées à Internet dans la vie des apprenants. Nous nous sommes donc interrogée sur leurs différents usages des ressources en ligne. Les apprenants questionnés pouvaient éventuellement y répondre par une ou plusieurs réponses.

Nous devons signaler que les résultats de cette enquête ont été obtenus avant-même le lancement de la 3G et la 4G en Algérie.

5-1 Analyse des questions

1^{ère} questions : l'usage d'Internet

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
Souvent	17	70.83%
Quelques fois	07	29.16%
Jamais	00	0%



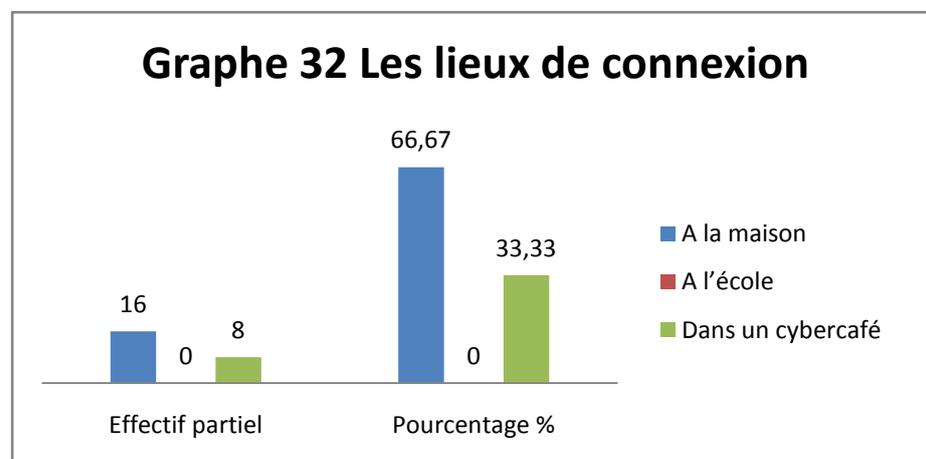
Commentaire

L'objectif de la première question est de connaître l'intérêt et l'importance qu'accordent généralement nos élèves aux technologies, et plus particulièrement à Internet. Les réponses données nous ont permis de connaître le profil notre de population entre internautes intensifs, internautes peu réguliers, et apprenants anti-connexion. En effet 70.83%. déclarent recourir fréquemment à Internet. 29.16% % d'entre

eux se connectent de temps à autre. Ces résultats confirment que les apprenants d'aujourd'hui n'échappent pas à la vague des changements et des évolutions que connaissent les TICE. Ces derniers se connectent souvent, car pour eux, c'est une activité vitale.

2^{ème} question : le lieu de la connexion

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
A la maison	16	66.67%
A l'école	00	00%
Dans un cybercafé	08	33.33%



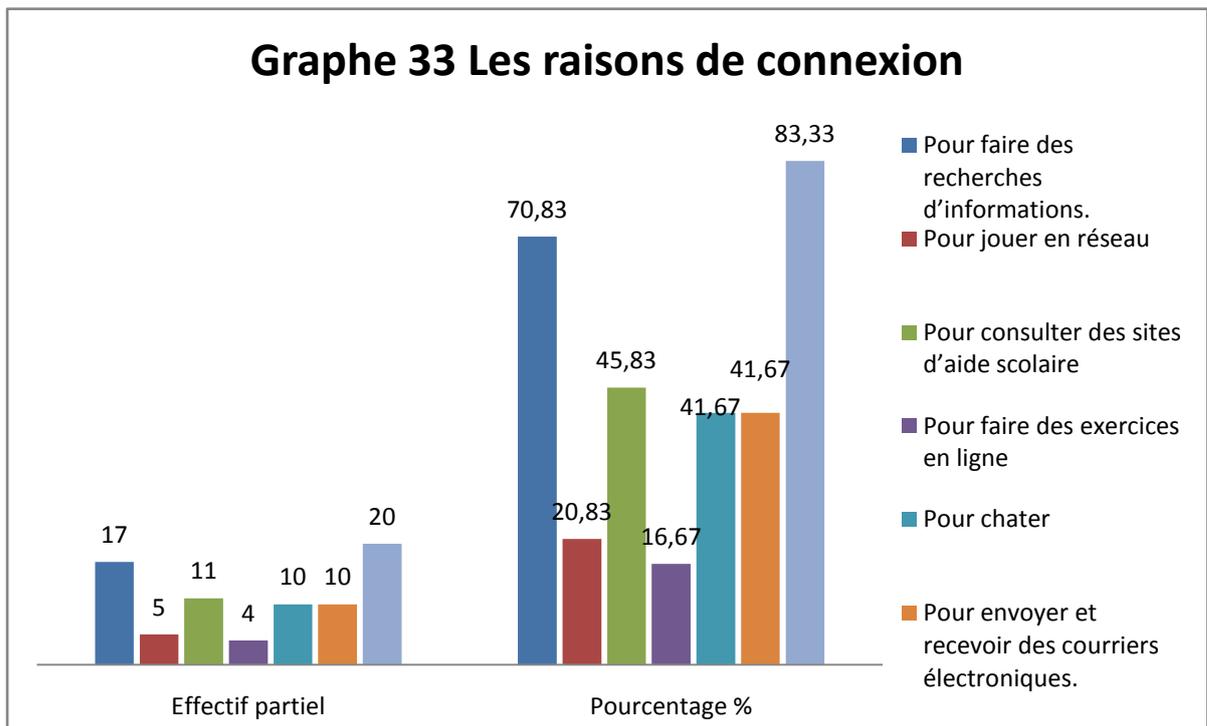
Commentaire

Le domicile reste le lieu de connexion privilégié des internautes, puisqu'ils sont 66.67% à se connecter depuis chez eux. Les cybercafés sont aussi fréquentés par nos apprenants soit 33.33% de notre échantillon. Quant à l'école, elle est loin d'être un lieu de connexion avec un taux de

00%. Ces données rejoignent donc celles collectées lors de la première enquête menée avec les enseignants : Internet n'est jamais exploité à l'école, même s'il est disponible.

3^{ème} question : les raisons de connexion

Réponses	Effectif partiel	Pourcentage %
Pour faire des recherches d'informations.	17	70.83%
Pour jouer en réseau	05	20.83%
Pour consulter des sites d'aide scolaire	11	45.83
Pour faire des exercices en ligne	04	16.67%
Pour chater	10	41.67%
Pour envoyer et recevoir des courriers électroniques.	10	41.67%
Pour accéder aux réseaux sociaux (face book, Twiter)	20	83.33



Commentaire

Ce ne sont pas moins de 83.33% des apprenants qui déclarent se connecter pour accéder aux réseaux sociaux. La recherche d'informations occupe la deuxième position. Comme nous le constatons 70.83% de nos informateurs déclarent recourir à Internet pour s'informer.

Quant à l'utilisation pédagogique d'Internet, 45.83% des apprenants consultent des sites d'aide scolaire, probablement pour réaliser leurs exposés et projets pédagogiques. Cependant, ils ne sont que 16.67% à consulter la Toile pour faire des exercices en lignes.

41.67 % des élèves questionnés utilisent la Toile pour communiquer à travers le chat, mais aussi pour envoyer et recevoir des courriers électroniques. Jouer en réseau ne semble pas intéresser tous les éléments de la classe. Seulement 20.83% des répondants préfèrent cette activité.

Suite aux données recueillies plus haut, il semble que les services des réseaux sociaux séduisent un nombre important de nos informateurs. Ces derniers trouvent aussi plus facile d'aller chercher l'information sur Internet.

5-2 Analyse et interprétation des données

5-2-1-La consultation d'Internet

Devenue une pratique courante, la connexion à Internet détermine le degré d'insertion des individus dans une société dite moderne. En plus des usages relevés dans le cadre de notre étude, la Toile permet aux apprenants (tous les niveaux confondus) de :

- s'inscrire et de retirer les convocations concernant les classes d'examen.
- Consulter des sujets modèles ainsi que leurs corrigés types et ce pour tous les niveaux.
- Consulter les résultats des différentes épreuves.

Notre échantillon, d'après l'enquête, fait partie de cette société et possède un regard positif sur Internet. Il s'agit d'utilisateurs intensifs de la Toile.

5-2-2-Le lieu de connexion

Les deux tiers des répondants consultent Internet à la maison. Nos apprenants sont en rapport permanent avec la technologie et recourent souvent à la Toile. Cette situation, s'explique par le fait que les foyers auxquels appartiennent ces apprenants sont déjà équipés d'ordinateurs et possèdent des connexions à Internet.

Ajoutons à cela, que notre enquête a eu comme terrain le centre ville de la wilaya de Jijel, donc, comme on pouvait s'y attendre, le milieu urbain favorise, mieux que la périphérie, la possession de moyens

technologiques, à savoir le matériel informatique et une connexion à haut débit.

Un autre point à prendre en considération, c'est que les résultats de cette étude par questionnaire, nous poussent à déduire que les parents ne s'opposent pas à l'usage d'Internet par leurs enfants « adolescents » à domicile. Ils trouvent, à leur tour, qu'il est indispensable, pour cette génération, de recourir à Internet pour ses apports divers en matière d'apprentissage et de culture. En revanche, ces parents sont conscients du mauvais usage de la Toile et il est très difficile de contrôler la navigation de leurs enfants. De nos jours, beaucoup d'enfants manipulent les TIC mieux que les parents.

Concernant les cybercafés, le pourcentage des apprenants qui les fréquentent n'est pas négligeable. En effet, ces utilisateurs qui considèrent Internet comme moyen indispensable dans leur vie, savent que la plupart du temps, le débit de connexion est acceptable dans les cybercafés que dans les foyers. N'oublions pas encore, qu'avant même d'intégrer la vie familiale des individus, Internet était d'abord disponible dans les cybercafés.

Au moment où nous avons mené notre recherche, les services 3G et 4G n'étaient pas encore disponibles dans les pratiques de notre échantillon. Donc les réponses à la question numéro 3 montrent que, si notre public ne consultait pas Internet à l'école, c'est parce qu'il n'y avait pas lieu pour le faire. Autrement dit, la salle Internet de l'établissement n'était malheureusement pas exploitée par nos apprenants. Cet état de fait, nous pousse à poser la question : Pourquoi a-t-on donc créé cette salle si elle ne sert pas les élèves et les enseignants ?

Au moment où des pays tels que la France, met à disposition des différents établissements les moyens technologiques exploités en soutien à l'apprentissage, les responsables dans notre pays dépensent des milliards

de dinars pour équiper les écoles en matériel informatique sans l'exploiter ! Cela explique à notre sens, le manque de volonté chez les responsables pour moderniser l'enseignement de manière générale.

5-2-3- Les usages d'Internet

D'après les résultats de cette étude, les apprenants n'assignent pas une seule fonction à Internet, mais plutôt, une multitude de fonctions. En effet, ils s'informent, communiquent, jouent, téléchargent, regardent des vidéos...etc

La communication :

Qui dit Internet, dit ouverture sur le monde. Notre échantillon avec un taux important de plus de 83%, se connecte pour aller sur les réseaux sociaux. Cette opération leur permet de :

- aller vers l'autre
- échanger à l'aide du Chat ou le courrier électronique.
- s'ouvrir sur d'autres cultures grâce aux réseaux sociaux
- se faire connaître
- renforcer des amitiés et en créer d'autres.

Ces pratiques connues des apprenants, les poussent à maintenir la connexion quelque soit l'outil employé (ordinateurs, tablettes ou autres) ou l'endroit de la connexion.

L'information

Il n'est pas envisageable aujourd'hui pour les apprenants, avec la pédagogie du projet, de préparer les exposés ou les travaux demandés par l'enseignant sans l'utilisation d'Internet.

Quelque soit le thème de recherche, nos apprenants sont conscients de la diversité des informations disponibles à travers les ressources en ligne, et ce dans toutes les disciplines. Les résultats

montrent clairement que 70.83% des participants à notre enquête s'informent en ligne. En effet, ils y trouvent des réponses à leurs demandes que se soit des recherches personnelles, ou des recherches en relation avec leurs pratiques scolaires.

Internet et les devoirs scolaires

Nos apprenants vont sur Internet parce qu'ils y trouvent des solutions pour leurs devoirs scolaires (recherche documentaire ou exposés). Ils peuvent consulter des encyclopédies, des dictionnaires, des sujets d'examen avec corrigés ou des sites destinés directement à leurs thèmes de recherche. Rappelons que, le rôle des parents reste crucial dans le contrôle des informations que leurs enfants recueillent au travers la Toile

Comme nous le savons, l'enseignant ne dispose pas d'un volume horaire important pour réexpliquer les leçons ou proposer plusieurs activités. Toutefois, les apprenants ne sont pas nombreux à recourir à Internet pour faire des exercices. Cela s'explique par le désintéressement de nos apprenants quand il s'agit de déployer des efforts personnels pour améliorer leur niveau en français.

5-3 Bilan de l'enquête par questionnaire

L'étude que nous avons menée avec l'échantillon de notre expérience, nous a permis d'avancer quelques résultats quant à la place qu'occupe internet dans la vie des écoliers. Pour ces derniers, Internet et ses services sont utilisés comme moyens de d'information (documentation et recherche d'information), de communication (réseaux sociaux, chat, courrier électronique) et de divertissement (jeux en ligne).

En effet, les réponses obtenues à la troisième question, révèlent l'incontestable percée des réseaux sociaux tels que Facebook ou Twitter, ce qui témoigne de l'efficacité de cet outil pour communiquer de manière

synchrone ou asynchrone. Les résultats montrent également que nos apprenants sont conscients qu'une des fonctions fondamentales d'Internet, est la possibilité offerte de puiser dans le gisement d'informations consultables en ligne.

Toutefois et malgré l'importance d'un tel outil dans la vie des élèves, la connexion s'arrête à l'école. En effet, les résultats de cette étude montrent que les élèves n'utilisent pas Internet au lycée mais plutôt dans les cybercafés et dans leurs foyers. Internet est d'ailleurs une affaire de famille. Selon Webdialn@ une étude menée sur les usages et perceptions des Internautes du Web Algérien, plus de 50% des foyers sont équipés et regroupent au moins trois utilisateurs. Pour rappel, cette étude a été faite en Algérie par deux entreprises IDEATIC et Med&com en 2010, auprès d'un échantillon de 18064 dont 25% des lycéens internautes à travers un questionnaire électronique.

Disons donc que l'école n'est pas encore prête pour moderniser l'enseignement en général, en particulier celui du français. Notons aussi que, malgré les statistiques ministérielles, qui montrent qu'actuellement la plupart des lycées sont équipés de salles d'informatique et d'ordinateurs connectés au réseau Internet, la réalité est tout à fait autre, et les conditions ne sont pas encore favorables pour s'engager dans un processus d'enseignement / apprentissage basé sur les nouvelles technologies.

6- La réalisation du cours en ligne

Afin de ne pas perturber les séances et le programme de la matière, nous avons opté pour une activité de cyberenquête à court terme. Pour ce type d'activité le but éducatif est celui de :

l'acquisition et l'intégration de connaissances procédurales (connaissances théoriques qui impliquent des processus ou des ensembles d'étapes) et des connaissances déclaratives (qui permettent de comprendre les éléments et de les rappeler en temps utile). (Cartoux,2004 :61).

De cinq séances à un trimestre, le but de la quête est :

d'étendre la portée des connaissances et de les affiner. À la fin d'une telle enquête, l'étudiant devrait avoir analysé une connaissance en profondeur, l'avoir transformée d'une certaine façon et démontré une compréhension de la matière en réalisant une production personnelle à laquelle les autres peuvent réagir ». (Cartoux,2004 :61).

Il faut rappeler avant d'aborder les différentes étapes de la réalisation de l'activité en ligne, que les élèves ont découvert pour la première fois cet « endroit caché » dans leur établissement.

Les résultats obtenus grâce au questionnaire, nous ont permis de passer directement à l'activité prévue qu'est la cyberenquête. Pour ce faire, il fallait mettre en place tous les éléments indispensables au bon déroulement de l'activité.

6-1 L'organisation de l'espace

Le lycée où nous avons mis en place le cours en ligne, dispose d'une salle informatique assez spacieuse (figure 1). Elle est équipée de 16 ordinateurs comme la plupart des lycées de la ville de Jijel.

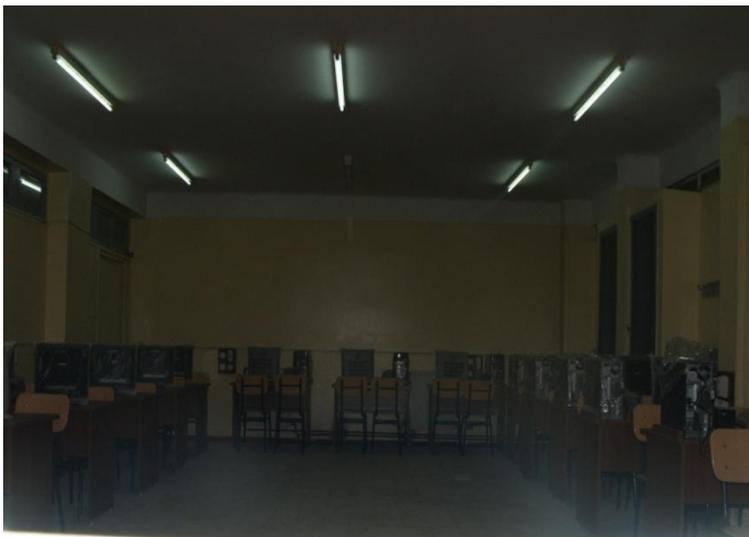
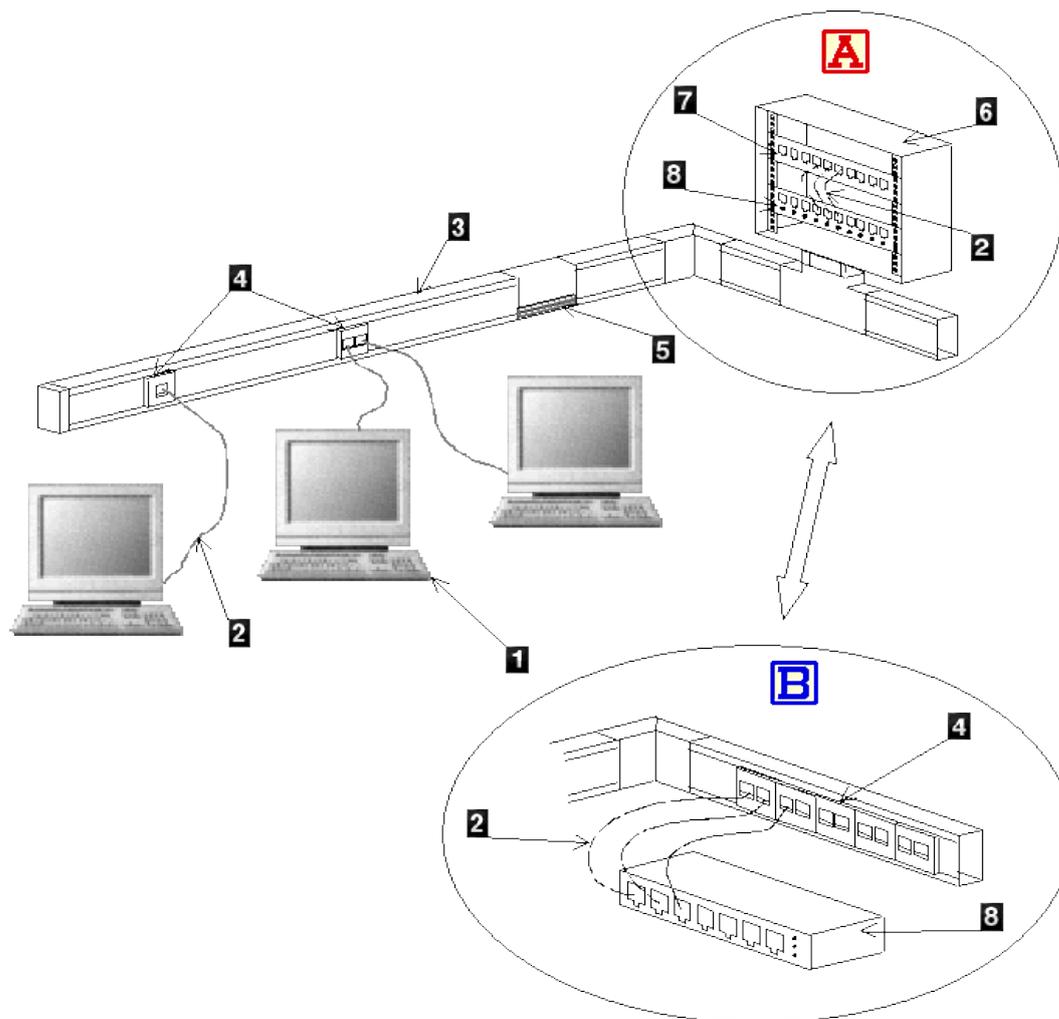


Photo1 / Salle d'informatique



Photo 2 : Salle d'informatique, lycée KaoulaTounès (Jijel)

Les ordinateurs sont installés en réseau avec un accès internet (WIFI). Ils ont une configuration minimale de type C 486 DX 50 et 16 Mo de mémoire vive, mais il est évident que l'installation sera plus performante avec des C de type Pentium et 32 Mo de mémoire vive. Le schéma ci-dessous explique le câblage.



1. Ordinateur équipé d'une carte réseau avec un port RJ45.
2. Cordon ou jarretière 2x4 paires torsadées (longueurs disponibles : de 0,5 m à 5 m)
3. Goulotte cloisonnée simple 100x50 (ou double voir schéma ci-dessous) avec accessoires (embouts, angles, tés, ...)
4. Prises RJ45 mosaïc 45x45 FTP catégorie 5 avec plastron (simple ou double)
5. Câble 2x4 paires torsadées 100 W FTP catégorie 5
6. Coffret 6U 640x400, châssis 19"
7. Panneau de brassage 19 " pour RJ45
8. HUB ou SWITCH à ports RJ45 (pour châssis 19 " solution A)

Schéma : CABLAGE

6-2 La formation des groupes

Dans le cadre de notre recherche, l'accent est mis sur l'apprenant en tant qu'élément essentiel dans le processus de son propre apprentissage.

Avec les nouvelles technologies, l'apprenant du FLE est non seulement en interaction avec la machine ou le réseau Internet, mais également avec son environnement classe. Autrement dit, la réflexion sur la langue ou sa culture, implique à la fois l'apprenant, ses pairs et leur enseignant. Dans une perspective actionnelle, l'apprenant peut agir en société et devenir acteur principal grâce au transfert des connaissances.

Afin de réaliser l'activité, nous avons veillé à ce que les trois groupes concernés par les différentes tâches soient constitués de manière équitable. Nous avons ainsi formé, avec l'aide de l'enseignante, des groupes selon le niveau des apprenants. Pour chaque groupe, on peut donc trouver :

- deux éléments qui ont un bon niveau (construction de phrases, communication)
- quatre apprenants moyens (à l'oral, à l'écrit)
- deux éléments faibles (blocage à l'écrit et à l'oral)

7- Analyse descriptive de l'activité

Dans le cadre de leur programme de français de deuxième année, nos apprenants ont à réaliser le deuxième projet pédagogique qui s'intitule : *présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées, vos aspirations* et dont l'intention communicative est de : *relater pour informer et agir sur le destinataire. (Guide pédagogique, 2^{ème} année français :25)*

Pour soutenir ce projet, nous avons choisi de faire travailler ces apprenants à partir de la cyberenquête : **Visite à la Tour**

Eiffel. C'était donc l'occasion pour la classe d'exploiter Internet pour mieux connaître ce monument universel et travailler simultanément sur la langue et la culture françaises.

. Nous avons proposé des activités visant la construction de connaissances et la structuration d'informations sur Internet en vue de la réalisation d'une ou plusieurs tâches.

Nous ne nous sommes pas positionnées en tant que « transmetteur de connaissances », mais avons plutôt incité l'apprenant à « *devenir un utilisateur de la langue* » voire « *un acteur social à même de s'intégrer efficacement dans un autre pays* » (Rosen, 2006 : 24).

Nous avons conçu des activités prévoyant un travail collectif en adéquation avec les besoins de l'apprenant, c'est-à-dire significatives et motivantes pour lui, et qui proposent de traiter les informations découvertes dans l'interaction avec d'autres participants. Dès lors, nous avons proposé des activités qui réclament une attitude active des apprenants, une implication importante et des compétences diverses (Dejean & Tea, 2002)

7-1- La situation d'intégration

Nous avons pris en considération les étapes entrant dans la scénarisation d'une cyberenquête afin de réaliser cette activité avec notre échantillon constitué de 24 élèves scolarisés du Lycée KaoulaTounès (Jijel). Nous aborderons avec plus de détails le déroulement de l'activité. Nous avons confectionné une feuille de route pour les apprenants en nous inspirant de la cyberenquête réalisée par Franziska Carrouée et Jürgen Wagner sur le site : <http://www.wagner-juergen.de/franz/cyber.htm>. Cette dernière constituée de 69 questions, invite les étudiants à consulter plusieurs dossiers pour trouver des réponses. Le nombre de questions nous a paru très élevé, raison pour laquelle nous avons confectionné notre cyberenquête en proposant 23 consignes et en introduisant des activités

de rédaction. Nous présentons ci après cette feuille de route que l'enseignante avait distribuée aux élèves dès la première séance.

Nous étions présente tout au long des activités et nous avons pour objectifs :

- d'observer les comportements, réactions et les interactions des apprenants
- d'évaluer la motivation des apprenants (usage de l'ordinateur et le travail de groupe).
- observer l'attitude adoptée de la part de l'enseignante.

Pour ne pas les intimider, nous nous sommes présentée aux apprenants en tant qu'enseignante chercheure mais aussi en tant qu'enseignante ayant déjà enseigné le français au lycée KaoulaTounès pendant 5 ans.

A présent, nous présentons la feuille de route que nous avons distribuée aux participants de la cyberenquête. Cette dernière se compose de trois étapes et de trois micro- tâches à accomplir par les trois groupes de la classe.

CYBERENQUETE : VISITE A LA TOUR EIFFEL

Visitez le site officiel de LA TOUR EIFFEL. Cliquez sur les liens encadrés puis et répondez aux questions.



<http://www.tour-eiffel.fr/>

Préparer la visite

§ Cliquez sur **Préparer sa visite » Organiser sa visite à la Tour Eiffel » tarifs et modalités de visite**

1 - Vous constituez un groupe de 20 personnes et accompagnateur. Combien payez-vous pour monter au sommet de la Tour ?

Cliquez sur **Les horaires**

2- Relevez les heures d'ouverture pour les groupes.

Cliquez sur **Conseils de prudence**

3- Comment pourriez-vous assurer le bon déroulement de votre visite. ?

Cliquez sur **Réserver une Visite guidée**

4- Que vous offre la visite guidée?

5- Comment arriverez-vous à réserver ou arranger une visite guidée?

Explorer la Tour Eiffel

§ Cliquez sur **Monter sur la Tour Eiffel**

6- Comment allez-vous monter sur la Tour Eiffel ?

Cliquez sur **Les étages**

7- Au sommet il y a un bureau. De quoi s'agit-il ?

8- Quelles sont les personnages qu'on peut y voir?

9- A quoi servent les panneaux d'orientation?

10- Que pourrez-vous faire au 2^{ème} étage ?

11- Au 1^{ER} étage, à quoi servent les tables panoramiques

12- En visitant CINEIFFEL, qu'est-ce que le touriste peut voir ou apprendre?

Cliquez sur [Les quartiers et les monuments vus de la Tour](#)

13- Citez les monuments qu'on peut voir à partir de la Tour Eiffel.

- *Tout savoir sur la Tour Eiffel*

§Cliquez sur [Tout savoir sur la Tour](#)

Cliquez sur [La Tour Eiffel en chiffres » Les chiffres clé »à retenir » Profil des visiteurs](#)

14- En quelle année et à quelle occasion la Tour Eiffel a-t-elle été construite?

15-Combien de temps a duré sa construction?

16-Combien de pièces métalliques entrent dans la construction de la Tour Eiffel ?

17-Quel est son poids total ?

18- Quelle est la hauteur de chaque étage ?

19-Quels sont les pays / quelles sont les nationalités qui représentent plus de 10 % des visiteurs?

Cliquez sur [Gustave Eiffel](#)

20- Quel est le métier de Gustave Eiffel?

21- Qu'a-t-il construit en plus de La Tour qui porte son nom?

Cliquez sur [Les grands évènements](#)

22- Quel est l'événement qui a marqué la Tour en 1907 ?

Cliquez sur [Les illuminations](#)

23- Combien d'ampoules scintillent une fois la Tour est éclairée ?



Cyber - enquête : source auteure

7-2 Fiche de l'enseignante

En plus de la feuille de route distribuée aux apprenants, une fiche contenant les différents objectifs du cours ainsi que les tâches à accomplir par les différents groupes, a été proposée à l'enseignante. Cette fiche détaillée relative au scénario pédagogique de la cyberenquête, contient toutes les ressources et les sites à consulter pendant l'activité (cf annexe 4:172), les aides linguistiques (sites du Fle) et les activités de prolongement. Nous avons organisé deux séances de travail avec l'enseignante, pendant lesquelles, nous lui avons expliqué le scénario pédagogique et la démarche à suivre pour réussir le cours. Ci-après la fiche en question :

Domaine : tourisme – voyage

Tâche : Organiser une visite à la Tour Eiffel

Public : apprenants de 2^{ème} année secondaire

Objectifs :

Langagiers :

- **Grammaire : verbes de modalité, caractérisation, conjugaison (présent, futur proche)**
- **Lexique : la présentation, la localisation, la description,**

Socioculturels :

- **Mieux connaître un monument français.**
- **Découverte de la culture française à travers un monument**

Transversaux :

- **Recherche d'informations, faire un projet d'une visite.**

Aptitudes :

- **Compréhension écrite : sélectionner et repérer des informations.**
- **Discuter et donner son opinion.**
- **Production écrite : prendre des notes, décrire, informer, résumer, donner son opinion.**

Supports :

- **Le site officiel de la Tour Eiffel : <http://www.tour-eiffel.fr/>**
- **<http://www.tour-eiffel.fr/fr/preparer-sa-visite/organiser-sa-visite.html>**
- **<http://www.tour-eiffel.fr/fr/preparer-sa-visite/organiser-sa-visite.html>**
- **<http://www.tour-eiffel.fr/fr/preparer-sa-visite/tarifs-et-modalites-de-visite.html>**

- <http://www.tour-eiffel.fr/fr/preparer-sa-visite/les-horaires.html>
- <http://www.tour-eiffel.fr/fr/preparer-sa-visite/conseils-de-prudence.html>
- <http://www.tour-eiffel.fr/fr/preparer-sa-visite/reserver-une-visite-guidee.html>
- <http://www.tour-eiffel.fr/fr/explorer-la-tour-eiffel/monter-sur-la-tour.html>
- <http://www.tour-eiffel.fr/fr/explorer-la-tour-eiffel/les-etages.html>
- <http://www.tour-eiffel.fr/fr/explorer-la-tour-eiffel/quartiers-et-monuments-vus-detour.html>
- <http://www.tour-eiffel.fr/fr/tout-savoir-sur-la-tour-eiffel/la-tour-eiffel-en-chiffres.html>
- <http://www.tour-eiffel.fr/fr/tout-savoir-sur-la-tour-eiffel/la-tour-eiffel-en-chiffres.html>
- <http://www.tour-eiffel.fr/fr/tout-savoir-sur-la-tour-eiffel/gustave-eiffel.html>
- <http://www.tour-eiffel.fr/fr/tout-savoir-sur-la-tour-eiffel/les-grands-evenements.html>
- <http://www.tour-eiffel.fr/fr/tout-savoir-sur-la-tour-eiffel/les-illuminations.html>

Description succincte :

- **Organiser une visite à la Tour Eiffel**

Production prévue :

Informé un camarade, qui était absent, par un courriel du programme de la visite en essayant de le convaincre.

Critères de réussite

- **A-t-on toutes les données nécessaires pour réussir sa visite ?**

- **Le compte rendu de la préparation de la visite est-il complet et dans un français correct.**

Aides linguistiques en ligne : (A proposer aux apprenants).

- **La cause / FrançaisFacile.com**
<http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-57445.php>
- **Les adjectifs qualificatif / FrançaisFacile.com**
<http://www.lepointdufle.net/adjectifs.htm>:
- **Les pronoms relatifs/PolarFLE**
<http://www.polarfle.com/exercice/interpronrel.htm>
- **Les verbes de modalité /abcFrançais****<http://www.abcfrancais.com/cours/a2.php>**
- **Dictionnaire de français en ligne.**

Activités de prolongement :

- **Envoi d'une carte postale**
- **Confection d'un dépliant**
- **Panneau d'information en vue de présenter la Tour Eiffel à une autre classe.**

FICHE ENSEIGNANTE

7-3 Description des séances : le déroulement

En plus du scénario présenté à l'enseignante, il fallait expliquer les trois étapes du cours et répartir les trois tâches sur trois groupes en leur expliquant le travail attendu.

Nous avons élaboré pour chaque groupe, une feuille de route concernant une micro-tâche ainsi que des feuilles de réponses et de production écrite.

7-3-1 Séance 01 : découverte de l'activité

Durée : 2heures

Après avoir récupéré les questionnaires en classe durant la première séance, nous et l'enseignante, avons expliqué aux apprenants au laboratoire des sciences (leur classe de cours habituelle !! !), le déroulement des activités en nous aidant d'un data show (cf annexe 3 :141) . Mais d'abord, il a été question de rappeler que le cours s'inscrivait dans le cadre d'une recherche menée en didactique des langues.

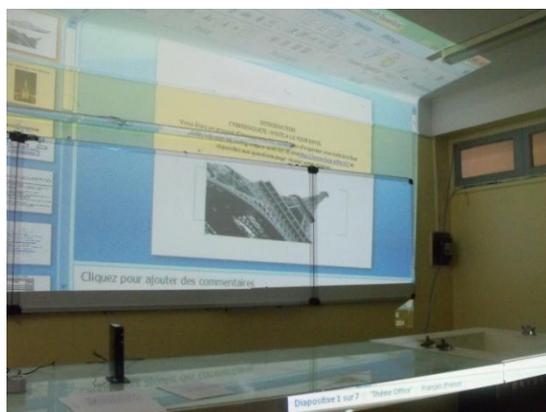


Photo 3 : Explication du cours à l'aide d'un data show (*Power Point*)

L'enseignante a disposé les élèves de la sorte : deux élèves par ordinateur et huit (8) élèves par groupe (photo 3). La consigne était claire : mener une recherche d'informations sur internet. L'enseignante leur a demandé d'allumer les machines et aller sur le site officiel de la Tour Eiffel.



Photo 4 : Disposition des apprenants participants

En suite, et à l'aide d'un rétroprojecteur (cf annexes : document power point) , nous nous sommes adressée aux membres des différents groupes pour :

- Définir une cyberenquête
- Expliquer les composantes d'une cyberenquête
- Présenter aux apprenants leur mission ou les tâches à accomplir ainsi que les objectifs visés
- anticiper sur la production écrite finale : ***informer un camarade par un courriel du programme de la visite en essayant de convaincre.***
- Présenter les critères de réussite ou la grille d'auto-évaluation
- Expliquer les étapes du cours et anticiper sur les activités de prolongement

7-3-2-Séance 02 : des micro-tâches

Durée : 2heures

Les apprenants se sont mis à la tâche. Le travail consistait à cliquer sur des liens recommandés, lire des textes et les comprendre pour pouvoir répondre aux questions . Ceux qui n'arrivaient pas à accéder au site ou à comprendre les questions se faisaient aider par leurs voisins, ou demandaient l'intervention de l'enseignante.

C'était pour la classe une séance de découverte durant laquelle les apprenants ont posé plusieurs questions à propos de la cyberenquête qu'ils ne connaissaient pas auparavant. Ils ont pris notes et ils se sont montrés très motivés pour vivre l'expérience.

Cette deuxième séance s'est déroulée dans les mêmes conditions que la première. Les participants à l'activité étaient prêts à commencer la cyberenquête. En effet chaque groupe devait assurer sa tâche ou micro-tâche définie clairement sur sa feuille de route.

Pour cette deuxième séance, nous avons enregistré, puis transcrit les propos de quelques apprenants concernant leur mission. Pour ce faire nous nous sommes inspirée des données du manuel destiné aux transcripteurs (Disteretal., 2006).

Marques	Signifié
E	Enseignante
A	Apprenant
AM	Apprenant de sexe masculin
AF	Apprenant de sexe féminin
AX	Indique que plusieurs apprenants parlent en même temps

(Xxx)	Suite de paroles incompréhensibles car inaudibles
/	Pause très courte
//	Pause moyenne
///	Pause longue
(silence)	Silence
?	Question
-	Début de chevauchement
-	Fin de chevauchement
(...)	Passage non transcrit

Tableau 6 : code de transcription

Apprenant du groupe 01 (cam00016)

|- **AF** OUI bon dans le groupe 01 //on est le groupe 01 et on est supposé préparer la visite à la Tour Eiffel et puis on va répondre à des questions et former nos textes //Il y aura /il y aura des membres de mon groupe qui vont présenter // présenter une production écrite et / ou alors on fait une présentation orale c'est comme ça/il ya d'autres groupes qui ont des autres tâches à faire/et voilà c'est comme ça -|

-|

Apprenant du groupe 02 (cam00018)

|- **AM** Notre rôle c'est explorer la Tour Eiffel **xxx** comment il ya des étapes On nous dit **xxx**/ on nous dit de monter sur la Tour Eiffel **xxx** Et décrire

ce qu'il ya par exemple quels sont les personnages qu'on peut y voir ? De quoi s'agit-il ? etc ET A la fin on va faire une production où on doit décrire qu'est ce qu'on trouve à chaque étage

E Et le but c'est quoi Djawad ? Le but c'est///

E l'objectif

E C'est une visite d'abord comment ?

AM virtuelle

E c'est-à-dire

AM on doit imaginer et /

E et avoir quoi ?/// Et avoir quoi des informations/ oui quoi

AM on va avoir des informations//sur le site

E en ce qui concerne

AM en ce qui concerne la Tour Eiffel / ce qu'il ya à chaque étage et décrire

E très bien.

E merci

|

Apprenant du groupe 03(cam00017)

|- **E** On dirait que tu es entrain d'expliquer le cours

XXX AF Le travail //Ce qu'on va faire avec le groupe c'est c'est /// Tout savoir sur la Tour

Eiffel donner des informations sur la Tour Eiffel///

XXX E Quelle est ta tâche Quelle est ta tâche?

AF tout savoir sur la Tour Eiffel

E qu'est ce que ça veut dire donner des informations sur la Tour Eiffel/

E et à la fin qu'est ce que tu dois préparer ?

AF la production /// Résumer /// ce qu'on a retenu d'après les textes

E et le but ya Lina quel est le but de cette visite **XXX** l'objectif

XXX AF L'objectif c'est faire connaître **XXX** les autres

XXX E c'est c'est quel est le

AF donner des informations aux autres des informations// d'informer les gens à propos de la Tour Eiffel

E informer les gens// ce sont des informations générales

E XXX même s'ils ne connaissent pas la Tour Eiffel

AF ils peuvent nous suivre

E très bien -|

D'après les données ci-dessus, nous étions rassurée, car nos apprenants avaient bien compris leur mission et étaient prêts et motivés pour travailler ensemble afin d'atteindre les résultats attendus. Six

éléments se sont montrés réticents, intimidés et n'ont pas participé activement au cours.

L'accès au site officiel de la Tour Eiffel s'est effectué facilement. La page d'accueil animée (images 1,2,3) attire l'attention et permet de repérer facilement les liens recommandés.



Image 1

**Bienvenue
sur le site officiel de la Tour Eiffel**

Visite tous les jours et tous les soirs
9h30 à 23h00 - 9h00 à 00h00 l'été

Image 2



3



Images (1 ,2,3) : **Affichage animé : page d'accueil du site officiel de la
TOUR EIFFEL**

7-3-2 -1 Description et réalisation des tâches

A- Le premier groupe

Constitué de huit apprenants répartis sur 4 ordinateurs, le premier groupe était invité à préparer la visite. Les questions correspondant à cette tâche sont les questions de 1 à 5. Pour répondre à ces questions, les élèves ont consulté les liens indiqués sur la feuille de route du groupe 01

Groupe 01 : Visitez le site officiel de LA TOUR EIFFEL. Cliquez sur les liens encadrés puis et répondez aux questions. <http://www.tour-eiffel.fr/>

Préparer la visite

Cliquez sur **Préparer sa visite » Organiser sa visite à la Tour Eiffel » tarifs et modalités de visite**

1 -Vous constituez un groupe de 20 personnes et accompagnateur. Combien payez-vous pour monter au sommet de la Tour ?

Cliquez sur **Les horaires**

2- Relevez les heures d'ouverture pour les groupes.

Cliquez sur **Conseils de prudence**

3-Comment pourriez-vous assurer le bon déroulement de votre visite. ?

Cliquez sur **Réserver une Visite guidée**

4- Que vous offre la visite guidée ?

5-Comment arriverez-vous à réserver ou arranger une visite guidée?

Production 01 : Quelles sont les mesures à prendre pour assurer le bon déroulement de votre visite à la Tour Eiffel ?

Objectifs Actionnels	Objectifs sociaux	Objectifs Communicatifs	Objectifs Interculturels	Moyens utilisés	Compétences sociales	Compétences Linguistiques
Choisir des horaires, un mode de visite. Réussir une visite	Négocier les Tarifs. Conseiller pour éviter	Argumenter un choix. Conseiller	Connaître les profils des visiteurs	<i>Groupe1</i> : Compétences et savoirs collectifs et individuels <i>Internet</i> : sites des offices de tourisme	Travail en groupes, écoute, entraide, négociation...	Expliquer un choix Conseiller quelqu'un Production orale/écrite

Tableau 7 : Objectifs de la 1^{ère} tâche : préparer la visite

Pour faciliter et organiser les réponses aux consignes de la cyberenquête, nous avons proposé aux élèves des feuilles de réponses. Nous les présenterons successivement, et nous commençons par celle du premier groupe.

- Les réponses du premier groupe

GROUPE 01

Les réponses données par le premier groupe, montrent que ses membres, remplis de dynamisme, ont su relever les éléments de réponses les plus importants pour préparer leur visite, et veiller au bon déroulement de cette aventure. Des informations pratiques, très importantes, relatives

aux tarifs ont été tirées. Grâce au lien indiqué, les apprenants se sont renseignés sur les tarifs qui sont définis selon les profils des visiteurs (adulte, personne handicapée, enfant de moins de 4 ans, jeune de 12 à 24 ans, etc.) et selon le mode d'ascension (ascenseur ou escalier). Et puisqu'il s'agit d'une visite de groupe, ils ont cliqué sur *tarifs groupes* <http://www.tour-eiffel.fr/fr/preparer-sa-visite/tarifs-et-modalites-de-visite.html>.

En cliquant sur *les horaires* (<http://www.tour-eiffel.fr/fr/preparer-sa-visite/les-horaires.html>), les membres du groupe ont pu repérer les horaires correspondant à une visite de groupe. Notons ici que cette page, comme toutes les autres pages recommandées, contient plusieurs informations et qu'il fallait en retenir la bonne.

Les apprenants du groupe 01 ont également essayé de résumer les mesures à prendre pour assurer le bon déroulement de la visite. (<http://www.tour-eiffel.fr/fr/preparer-sa-visite/conseils-de-prudence.html>). Ils ont appris par la suite (questions 4 et 5) ce que pouvait leur offrir « une visite guidée » de la Tour Eiffel. Cette dernière leur permet de découvrir la face cachée de la Tour et ses secrets. <http://www.tour-eiffel.fr/fr/preparer-sa-visite/reserver-une-visite-guidee.html>

(Réponses ci-après).

REPONSES/ GROUPE 01

R01 groupe de avec compagneur : 270€, Basse
saisons (13,5€ la personne) (300€ Hautes saisons)
→ 15€ Billet.

R02 Vendre Ticket pour le sommet à 1h 30, Le premier
étage et le 2^{ème} étage au plus tard

R03 des voleur, soyez vigilants. fermez vos sacs
et places - les devant vous - répartissez les billets
dans les poches. n'écoutez pas les conseils des inconnus.
la police.

R04 La visite guidée. découvrir la face cachée de
la tour, les secrets, les machines les coulisses
avec le comédien.

R05 Renseignements et réservation En ligne :
La Romance de la Tour Eiffel. Tel : 0148583712.

Réponses du groupe 01

Comme indiqué précédemment, nous avons établi pour chaque équipe une grille d'observation du travail de groupe. Cette dernière prend en compte la participation effective de chaque apprenant.

Groupe 01

Oui : +

Non : -

	Attentif devant l'écran	suit les consignes	Collabore avec ses partenaires	Complète le travail	Communique En français
Apprenant 1	+	+	+	+	-
Apprenant 2	+	+	+	+	-
Apprenant 3	+	-	-	-	-
Apprenant 4	+	+	+	+	+
Apprenant 5	+	+	+	+	+
Apprenant 6	+	+	-	-	-
Apprenant 7	+	+	+	-	-
Apprenant 8	-	-	-	-	-

Grille d'observation du groupe 01

B- Le deuxième groupe

Constitué de huit élèves, ce groupe était chargé d'explorer la Tour Eiffel en informant sur ses étages, la manière d'y accéder ainsi que son intérieur. Les consignes ci-après de 6 à 13 peuvent orienter les participants pour accomplir la tâche les concernant

Groupe 02

Visitez le site officiel de LA TOUR EIFFEL. Cliquez sur les liens encadrés puis et répondez aux questions. <http://www.tour-eiffel.fr/>

- *Explorer la Tour Eiffel*

§ Cliquez sur Monter sur la Tour Eiffel

6- Comment allez-vous monter sur la Tour Eiffel ?

Cliquez sur Les étages

7- Au sommet il y a un bureau. De quoi s'agit-il ?

8- Quelles sont les personnages qu'on peut y voir?

9- A quoi servent les panneaux d'orientation?

10- Que pourrez-vous faire au 2^{ème} étage ?

11- Au 1^{ER} étage, à quoi servent les tables panoramiques

12- En visitant CINEIFFEL, qu'est-ce que le touriste peut voir ou apprendre?

Cliquez sur Les quartiers et les monuments vus de la Tour

13- Citez les monuments qu'on peut voir à partir de la Tour Eiffel.

Production 02

Que peut-on trouver au niveau de chaque étage de la Tour Eiffel ?

Feuille de route : GROUPE 02

Quant aux objectifs à atteindre à partir de cette tâche, ils sont classés dans le tableau suivant :

Objectifs Actionnels	Objectifs Sociaux	Objectifs Communicatifs	Objectifs Interculturels	Moyens Utilisés	Compétences sociales	Compétences Linguistiques
Décrire un lieu S'informer sur un lieu	Négocier dans le groupe ; s'écouter	Décrire, s'informer, défendre un point de vue, convaincre, argumenter...	Découvrir un monument. Découvrir des habitudes culturelles	Groupe 2 : Compétences et savoirs collectifs et individuels <i>Internet</i> : sites des offices de tourisme	Travail en groupes, écoute, entraide, négociation Transmission	Décrire un monument Informer sur le monument décrit

Tableau 8 : Objectifs de la 2^{ème} tâche : Explorer la Tour Eiffel

Les réponses du groupe 02

GROUPE 02

A partir de la même adresse (<http://www.tour-eiffel.fr/fr/explorer-la-tour-eiffel/les-etages.html>) , huit questions ont permis au deuxième groupe d'explorer la Tour Eiffel (réponses ci-après) en commençant par la manière de monter (question 6). Les membres du groupe pouvaient, en effet, indiquer plus de détails sur le nombre des ascenseurs et des marches.

Les questions 7 et 8 et 9 concernent le sommet de la Tour. Des réponses précises ont été données à propos du bureau de Gustave Eiffel (sorte de musée) et les personnages en cire qui l'accompagnent. Les apprenants ont également précisé l'utilité des panneaux d'orientation. La réponse à la question 10 a permis aux apprenants de connaître les différents services disponibles au deuxième étage à savoir les boutiques où ils peuvent s'acheter des souvenirs, un buffet et des restaurants où ils mangent.

Pour le premier étage, les questions 11 et 12 ont aidé les apprenants à connaître l'utilité des *tables panoramiques* et ce qu'ils pouvaient découvrir au *Cineiffel*. Ils ont essayé de résumer les contenus en donnant l'essentiel.

Comme la question 13 exige plusieurs réponses, les éléments du groupe 02 se sont contentés de citer 11 monuments vus de la Tour au lieu de 28 monuments indiqués sur la page (<http://www.tour-eiffel.fr/fr/explorer-la-tour-eiffel/quartiers-et-monuments-vus-de-la-tour.html>)

REPONSES/ GROUPE 02

R06	Pour monter = les ascenseurs, les escaliers (03 ascenseurs)
R07	Il ya la musée, le bureau et les personnages en arc.
R08	-Gustave Eiffel et sa fille Claire aussi l'inventeur américain Thomas Edison et on voit le phonographe qu'il offrit à Gustave Eiffel.
R09	Avec les panneaux, vous pouvez vous repérer et apprécier les directions et distances des grandes villes du monde.
R10	Faire 2 ^{ème} étages acheter les souvenirs et manger le buffet et les restaurants.
R11	1 ^{er} étage = servent les tables panoramiques repérer les monuments qui font notoriété de Paris
R12	Le cinéma et la salle d'exposition et les boîtes magique
R13	L'arc de triomphe, champs élysée contre l'Opéra et les pyramides, Louvre ---

Réponses du groupe 02

Comme pour le groupe précédent, nous avons observé les comportements et la participation de chaque membre du groupe 2. La grille suivante résume cette observation.

Groupe 02

Oui : +

Non : -

	Attentif devant l'écran	suit les consignes	Collabore avec ses partenaires	Complète le travail	Communique En français
Apprenant 1	+	+	+	+	+
Apprenant 2	+	+	+	+	+
Apprenant 3	+	+	+	-	-
Apprenant 4	+	+	+	-	-
Apprenant 5	+	+	-	-	-
Apprenant 6	+	+	-	-	-
Apprenant 7	+	+	-	-	-
Apprenant 8	-	-	-	-	-

Grille d'observation du groupe 02

C- Le troisième groupe

La tâche attribuée au troisième groupe était la suivante : Informer et tout savoir sur la Tour Eiffel. A partir de la question 14 jusqu'à la dernière, c'est-à-dire la question 23, les membres du troisième groupe étaient chargés de repérer les informations demandées en vue de présenter la Tour ainsi que son réalisateur à travers des données chiffrées et

historiques. Les questions dont les réponses pouvaient fournir ces données sont les suivantes :

Visitez le site officiel de LA TOUR EIFFEL. Cliquez sur les liens encadrés puis et répondez aux questions. <http://www.tour-eiffel.fr/>

- *Tout savoir sur la Tour Eiffel*

§ Cliquez sur [Tout savoir sur la Tour](#)

Cliquez sur [La Tour Eiffel en chiffres » Les chiffres clé » à retenir » Profil des visiteurs](#)

14- En quelle année et à quelle occasion la Tour Eiffel a-t-elle été construite?

15-Combien de temps a duré sa construction?

16-Combien de pièces métalliques entrent dans la construction de la Tour Eiffel ?

17-Quel est son poids total ?

18- Quelle est la hauteur de chaque étage ?

19-Quels sont les pays / quelles sont les nationalités qui représentent plus de 10 % des visiteurs?

Cliquez sur [Gustave Eiffel](#)

20- Quel est le métier de Gustave Eiffel?

21- Qu'a-t-il construit en plus de La Tour qui porte son nom?

Cliquez sur [Les grands évènements](#)

22- Quel est l'événement qui a marqué la Tour en 1907 ?

Cliquez sur [Les illuminations](#)

23- Combien d'ampoules scintillent une fois la Tour est éclairée ?

Production 03

Présentez à vos camarades la Tour Eiffel et dites quand et par qui elle a été construite ?

Feuille de route : GROUPE 03

Les objectifs de la troisième tâche sont indiqués dans le tableau suivant :

Objectifs Actionnels	Objectifs sociaux	Objectifs communicatifs	Objectifs Interculturels	Moyens utilisés	Compétences sociales	Compétences Linguistiques
Raconter pour informer sur un lieu	S'écouter, Faire connaître l'histoire d'un monument. de son réalisateur	Raconter Informer	Découvrir des événements historiques. Découvrir des rituels	Groupe 3 : Compétences et savoirs collectifs et individuels <i>Internet</i> : sites des offices de tourisme	Compétences et savoirs collectifs et individuels <i>Internet</i> : sites des offices de tourisme	Raconter l'histoire d'une réalisation. Ecrire une biographie

Tableau 9 : objectifs de la 3^{ème} tâche : Tout savoir sur la Tour Eiffel

Les réponses du groupe 03

De la question 14 à la question 18, des informations historiques sur la Tour Eiffel ont été collectées par le groupe 03 sur : <http://www.tour-eiffel.fr/fr/tout-savoir-sur-la-tour-eiffel/la-tour-eiffel-en-chiffres.html> . Il s'agit de l'année et l'occasion de la construction de la Tour (question 14).

Egalement, des données chiffrées à savoir la durée de construction (question 15) , le nombre des pièces métalliques entrant dans la construction du monument (question 16), le poids total de la Tour (question 17) et la hauteur de chaque étage (question 18). A partir d'une représentation graphique, le groupe indique les nationalités qui représentent 10% des visiteurs.

Les questions 20 et 21 concernent le constructeur de la Tour : Gustave Eiffel. Des réponses sont précisément données sur sa formation et ses réalisations (monuments construits dans le monde).

Pour pousser les apprenants à parcourir l'Histoire de la Tour, il a falu leur demander, à titre d'exemple (question 21), d'indiquer l'événement qui avait marqué la Tour en 1907. En cliquant sur *Les grands événements* il est demandé à l'utilisateur de faire défiler les années sur le compteur de la tour Eiffel pour choisir les anecdotes de l'année. Une animation amusante s'effectue pour arriver à la bonne réponse et c'est que nos apprenants avaient fait. (Réponses ci après....)

REPONSES/ GROUPE 03

R14	La tour Eiffel a été construite à l'occasion de l'exposition universelle de 1889
R15	Sa construction a pris 2 ans, 2 mois et 5 jours
R16	18000 pièces métalliques assemblées par 210000 rivets
R17	Le poids total de la tour Eiffel 10,100 tonnes
R18	1 ^{ère} étage 57 m, 2 ^{ème} étage 115 m, 3 ^{ème} étage 276 m, 4 ^{ème} étage 279 m
R19	La France métropolitaine
R20	Gustave Eiffel est un ingénieur et constructeur des charpentes métalliques
R21	viaduc et ponts, Garabit, la gare - de fer en Hongrie et la coupole de l'Observatoire de Nice, la statue de la Liberté
R22	une 1907 horloge géante est installée au niveau de la 2 ^{ème} plate-forme.
R23	20000 ampoules à éclats (5000 par face) fixées à la main une par une

Réponses du groupe 03

Groupe 03

Oui : +

Non : -

	Attentif devant l'écran	suit les consignes	Collabore avec ses partenaires	Complète le travail	Communique En français
Apprenant 1	+	+	+	+	+
Apprenant 2	+	+	+	+	+
Apprenant 3	+	+	+	-	-
Apprenant 4	+	+	+	+	-
Apprenant 5	+	-	-	-	-
Apprenant 6	+	+	-	-	-
Apprenant 7	-	-	-	-	-
Apprenant 8	-	-	-	-	-

Grille d'observation du groupe 03

7-3-3- Séance 03 : les ateliers d'écriture

Durée 2 heures

Les apprenants participant à l'activité en ligne ont pris l'habitude de rejoindre leurs postes, allumer les ordinateurs, travailler également à partir de leurs tablettes où ils avaient téléchargé chez eux quelques pages recommandées pour l'activité.

Durant cette séance, les groupes ont continué à consulter le site officiel de la Tour Eiffel ainsi que les liens recommandés pour répondre

aux différentes questions de la cyberenquête. À cette étape, les apprenants ont commencé la rédaction des textes relatifs aux micro-tâches.

À partir d'enregistrements effectués, nous avons transcrit quelques réponses relatives aux micros-tâches attribuées aux groupes. En effet, l'enseignante, contrôlait minutieusement la séance et circulait entre les différents postes pour conseiller, orienter et contrôler les travaux réalisés. En voici des exemples d'échanges enregistrés.

Groupe 01 (enregistrement 007)

E |-Oui

AF Notre tâche c'est préparer la visite..

E oui

E OUI donc

E Une minute (Kifeche netteka bark aha aha)

xxx

E A haute voix Hana,

AF On a accédé au site pour répondre à quelques questions /les quatre premières questions /donc concernant la première question qui est la suivante : vous constituez un groupe de 20 personnes et accompagnateur, combien payez-vous pour monter au sommet de la Tour Eiffel la Tour Eiffel. La réponse est 270 euros ou bien 60 euros ça dépend de la période

E d'accord 300 euros pendant les mois de juillet, et les week end et les jours fériés

Concernant le billet de l'accompagnateur, il est gratuit 20 billets payés

xxx

AF pour la deuxième question qui est la suivante

E Donc Vous pouvez choisir facilement les tarifs si vous visitez la Tour Eiffel en groupe vous pouvez choisir facilement vos tarifs. N'est-ce pas, à travers le site **XXX**

AF Oui // concernant les horaires...les tickets pour le sommet de la tour monter au plus tard 21 heures .30 par contre les tickets pour le premier et le deuxième étage sont vendus au plus tôt à 22 heures.

(...)

E Donc Est-ce que l'accès aux réponses était facile

AF OUI.

E La navigation

AF oui pareil,

E d'accord vous avez été orientés/ qu'est ce qui vous a plu dans ce travail ?

AF Madame c'est // c'est le fait de connaître les étapes qu'on doit suivre pour //

E Organiser

AF Madame c'est les étapes à suivre pour

E réussir réussir même réussir **XXX** les étapes qu'on doit suivre pour faire une visite guidée à la Tour Eiffel

E Et le fait de travailler ensemble, ça vous a apporté quelque chose.

AF OUI bien sûr / notre travail est devenu très facile// voilà

E merci

XXX

AF je vous en prie.

Groupe 02 (enregistrement 003)

xxx

E Oui Djawad votre tâche c'était quoi ?

AM Explorer la Tour Eiffel

E explorer le Tout Eiffel

E comment vous avez fait/vous comment vous avez procédé, pouvez parler vous pouvez participer **xxx**

E bien sûr

AM c'est un travail de groupe madame // c'est expliqué sur le site //xxx C'est déjà fait là et/ on clique sur explorer la Tour Eiffel

E oui En travaillant est-ce que vous avez trouvé des difficultés ou des problèmes, vous avez accédé au site facilement

AM Non facilement, facilement vous avez accédé aux sites.

E Bien quelques exemples

AM il y avait une question comment allez-vous monter sur la Tour Eiffel /Donc je peux monter en utilisant l'ascenseur ou bien pour mener une expérience magique nous utilisons les escaliers.**xxx** question Au sommet il y a-il un bureau de quoi s'agit-il un bureau ce bureau s'agit de la sculpture du constructeur de la Tour Eiffel et de Thomas Edison entrain de lui montrer une petite manette

XXX

E oui **xxx**

E Un autre exemple Walid, Walid Djamal

AM question quels sont les personnages qu'on peut y voir c'est// c'est// Thomas Edison et

AM Gustave Eiffel // **XXX**

E au sommet il ya une sorte de musée AH où on peut voir des personnages QUI SONT en cire.

Groupe 03 (enregistrement 001)

-E Alors, Votre tâche c'est quoi ? Quelle était votre tâche ? Qu'est ce que vous avez fait ?

AF Nous avons fait une petite recherche sur la Tour Eiffel//

E OUI Vous avez répondu sur toutes les questions,

AF OUI

E la démarche à suivre, qu'est ce que vous avez fait comment vous avez travaillé.

AF On a suivi les /// étapes SUR LA FEUILLE

E Est-ce que vous pouvez répondre sur quelques questions ? Vous pouvez lire et vous pouvez répondre au fur et à mesure exemple

AF en quelle année et à quelle occasion la Tour Eiffel a- t- elle été construite ? Elle a été construite en à l'occasion de l'exposition universelle de 1889 **xxx**

Combien de temps a duré sa construction. Sa construction a duré deux ans, deux mois et cinq jours. Combien de pièces métalliques entre dans la construction de la Tour Eiffel ? 18000 pièces métalliques qui entrent dans sa construction-|

7-3-3-1- Les productions des groupes

Groupe 01 tâche 01

Les apprenants ont rédigé un court texte pour conseiller leurs camarades et les inviter à respecter les instructions susceptibles d'assurer une visite réussie. (Production ci-après)

Production du groupe : ①

La majorité des voyageurs visitent la France, exactement Paris parce qu'elle a important place que le monde aime à la Tour Eiffel. Pour visiter la Tour Eiffel, il faut acheter ticket pour le sommet 21 h 30, le premier étage et le 2^{ème} étage plus tard 22 h et le Bout de visiter la Tour et avec un guide pour découvrir la face cachée de la Tour et les secrets aussi les machines, les coulisses avec la commission. Pour cette visite, il faut payer le groupe qui est 20 et avec accompagnateur (135€) pour chacun de nous dans les basses saisons et (200€) pour chacun de nous dans les hautes saisons. Attention! Il y a des voleurs, ils sont dangereux, il faut être vigilant, fermer vos sacs et placez le devant vous et n'écoutez pas les conseils des inconnus et appelez la police au cas du danger.

Production du groupe 01

Groupe 02 : tâche 02

En répondant aux différentes questions, les apprenants ont terminé l'activité par une expression écrite dans laquelle ils ont résumé et indiqué à leurs camarades ce qu'il y avait d'important à découvrir au niveau de chaque étage du monument (production ci-après).

Production du groupe : ②

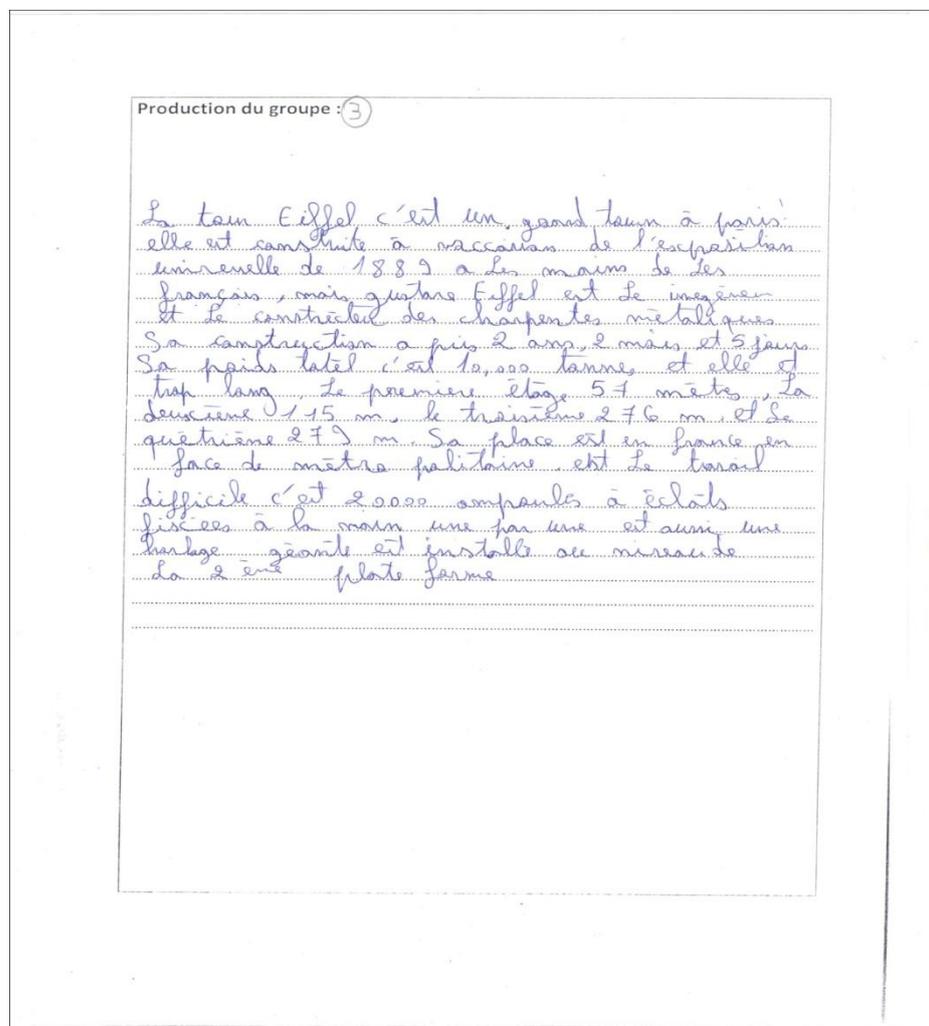
La Tour Eiffel est un phénomène créé par Gustave Eiffel, lui et sa fille Claire aussi l'inventeur Thomas Edison lui offre le phonographe. Ce phénomène se trouve en France à Paris, la Tour Eiffel se compose de différents étages et pour Eiffel la tour y'en a des panneaux avec laquelle vous pouvez vous repérer. Au milieu de chaque étage de la Tour Eiffel, on trouve de différentes choses par exemple dans le premier étage, là on il y a des tables panoramiques et repères ici les monuments qui font notoriété de Paris, pour monter au 2^e étage, à l'aide des escaliers ou des ascenseurs on achète des souvenirs, on trouve aussi des restaurants pour manger. On trouve aussi le cinéma, une salle d'exposition, les boîtes magiques. C'est pas tout, au sommet on découvre une musée le bureau de Gustave Eiffel et les personnages en vie.

Production du groupe 2

Groupe 03 : tâche 03

Informé sur la Tour Eiffel et son constructeur était le sujet de rédaction destiné au troisième groupe qui, d'après la trace écrite ci après, avait retenu des données historiques et chiffrées pour faire découvrir à la

classe, cette réalisation humaine et universelle. Deux éléments de ce groupe ont été absents.



Production du groupe 03

7-3-3-2- Evaluation des écrits des groupes

Chaque groupe était amené à rédiger un texte à partir d'un ensemble d'informations extraites sur la Toile. Mais nous avons remarqué que les apprenants rencontrent d'énormes difficultés et ne possèdent pas une compétence textuelle, qui constitue, selon Dabène (1990), un savoir-faire indispensable à la production et à la réception des textes. Ces

apprenants n'ont pas appris ou saisi les normes de rédaction lors des exercices de production écrite.

Il est vrai que les participants à la cyberenquête ont compris les 23 consignes de l'activité et, par conséquent, ont pu relever les informations à partir des liens suggérés. Toutefois, ces informations n'ont pas été résumées dans des phrases correctes. Les apprenants ont choisi de reprendre la plupart des données dans des phrases nominales. Ces dernières ne sont pas toutes correctes et manquent de cohérence. Ci après quelques exemples :

Groupe 1/

Question 4 : Que vous offre la visite guidée ?

Réponse 4 : **la visite guidée. découvrir la face cachée de la tour, les secrets, les machines, les coulisses avec le comédien.*

Question 5 : Comment arriverez-vous à réserver ou arranger une visite guidée ?

Réponse 5 : **Renseignement et réservation En ligne. La Romance de la Tour Eiffel. Tel 0148583712*

Groupe 2/

Question 10 : Que pouvez-vous faire au 2^{ème} étage ?

Réponse 10 : **Faire 2^{ème} étage : servent les tables panoramiques, repérer les monuments qui font notoriété de Paris*

Question 12 : En visitant CINEIFFEL, qu'est-ce que le touriste peut voir ou apprendre?

Réponse 12 : **le cinéma et la salle d'exposition et les boites magique.*

Groupe 3

Question 17 : Quel est son poids total ?

Réponse 17 : **Le poids total de la tour eiffel 10.100 tonnes*

Questions 19 : Quels sont les pays / quelles sont les nationalités qui représentent plus de 10 % des visiteurs?

Réponse 19 : **La france métropolitaine .*

Concernant, les trois textes rédigés, et dont l'objectif est celui d'informer sur un monument universel, nous remarquons que les apprenants reprennent les mêmes phrases et les mêmes textes trouvés sur le site consulté, de plus, ils trouvent des difficultés à enchaîner leurs idées et n'arrivent pas à dépasser le simple cadre de la phrase. Le groupe d'apprenants, d'une part, a réussi à travailler en ligne, et d'autre part, a échoué dans la production écrite. Cela s'explique par le manque ou l'insuffisance des activités d'écriture basées sur la grammaire textuelle.

7-3-3-3- Analyse des erreurs

Le plan discursif

Les apprenants des trois groupes ont été amenés à produire de courts textes susceptibles de les aider à rédiger le texte final. En effet, les réponses correspondantes aux micro-tâches ont beaucoup facilité le travail des trois groupes et ont servi de boîte à outils pour répondre aux différentes consignes. Donc sur le plan pragmatique les élèves ont compris les consignes :

- Le groupe 1 a rédigé un texte prescriptif pour préparer la visite
- Le groupe 2 a essayé d'élaborer un texte descriptif à visée informative où il présente ce que l'on peut trouver à chaque étage de la Tour Eiffel
- Le groupe 3 a produit un texte informatif pour présenter la Tour et son constructeur.

Plan textuel

La cohérence textuelle

Si la consigne est assimilée, les idées n'ont pas été suffisamment développées, organisées et structurées sous forme d'un texte composé de paragraphes. Les trois productions ont été présentées en bloc et n'ont pas été correctement ponctuées. En effet, à l'exception du point, nous avons remarqué l'absence des autres signes de ponctuation, d'où l'incohérence dans leurs textes. De plus, nous avons noté le recours à la répétition de mots ou expressions. Ces insuffisances montrent que nos apprenants sont incapables d'employer des substituts grammaticaux ou lexicaux dans leurs productions..

La cohésion

Dans les trois textes, les apprenants n'ont pas utilisé les connecteurs pour organiser les idées. Dès lors nous assistons, dans chaque production à une suite de mots sans aucun enchaînement. Les connecteurs, tels que les groupes prépositionnels, les locutions adverbiales, les adverbes et les conjonctions de coordination, sont indispensables à l'organisation et à la compréhension du texte.

Plan phrastique

Pour le premier groupe, nous avons remarqué que les apprenants ont beaucoup employé le verbe de modalité « falloir », parfois, ils l'emploient avec l'impératif. Exemple : *il faut soyez vigilants*. Le deuxième groupe a utilisé le présent de l'indicatif pour décrire ce qu'on peut trouver dans chaque étage. Quant au troisième groupe, il a essayé employé le présent et les temps de narration pour parler de la Tour et de son constructeur (présentation et informations historiques). D'autres difficultés linguistiques relatives à l'orthographe, le lexique, la conjugaison, la morphologie et la

syntaxe ont été relevées. Nous analysons dans les tableaux suivants des erreurs répétées dans les trois productions.

Type d'erreur		Production du groupe 1	Production du groupe 2	Production du groupe 3
Plan textuel -Cohérence textuelle	Structure	<i>Production en bloc</i>	<i>Production en bloc</i>	<i>Production en bloc</i>
	Reprise lexicale	<i>La Tour Eiffel</i> <i>La tour eiffel</i> <i>La Tour Eiffel</i>	<i>Aussi... aussi</i>	
	absence ou mauvais usage du déterminant	<i>Acheter tiket</i>		<i>Construite à occasion</i> <i>Gustave le ingénieur</i>
	Répétition	<i>Il faut</i> <i>Il faut</i> <i>Il faut</i>	<i>On trouve aussi.. on trouve aussi</i>	<i>La tour Eiffel c'est</i>
La cohésion	Absence de Connecteurs	<i>Répétition de et..et..et</i>	<i>Absence de connecteurs</i>	<i>Absence de connecteurs</i>
plan phrastique	conjugaison et accord du verbe	<i>Pour visite</i> <i>Il faut soyez</i>	<i>Se contient</i> <i>Vous pouvez vous repérez il</i>	

			<i>servent</i>	
absence du verbe	<i>Et avec un guide</i>			<i>Le troisième 276m</i>
accord de l'adjectif				<i>Un grand tour Elle est long Le première étage</i>
Accord pronom	<i>Les sacs placez-le</i>	<i>Les panneaux avec laquelle</i>		
Omission du « ne » explétif		<i>C'est pas tout</i>		
Orthographe	<i>Et le But Devent</i>	<i>Achete – tour eiffel-</i>		<i>paris-France-gustave</i>
Improprété lexicale	<i>La Tour..un phénomène</i>	<i>Repérer ici</i>		<i>Sa construction a pris 2 ans</i>
Mauvaise Construction et interférences	<i>Elle a important place</i>	<i>Contient de différents choses...de différents étages</i>		<i>Construite à les mains des français</i>
Mauvais usage de la préposition	<i>Au cas du danger</i>			

Tableau des erreurs

À partir des différentes lacunes relevées dans les trois productions, nous avons élaboré une grille critériée pour évaluer les trois travaux.

Compétences	Habiletés langagières	Suffisant	insuffisant
Compétence s générales d'écriture	Accentuer le texte		×
	Ponctuer le texte		×
Compétence communicationnelle	Comprendre une consigne	×	
	Comprendre l'intention du texte	×	
	Etre capable d'informer	×	
Compétence textuelle	Rédiger une introduction		×
	Utiliser les connecteurs		×
	Rédiger une conclusion		×
Compétences linguistiques (lexique, morphologie et syntaxe)	Utiliser un vocabulaire approprié		×
	La substitution lexicale		×
	Respect du genre et du nombre		×
	Respect de l'accord sujet/verbe		×

	Conjuguer les verbes au présent		×
	Savoir construire une phrase simple		×
	Savoir construire une phrase complexe		×

La Grille d'évaluation

7-3-4--Séance 04 : la mise en commun

Durée : 1heure

Durant cette dernière séance, il a été question de confronter les différentes productions des trois groupes. C'était également l'occasion pour s'échanger les travaux et prendre notes. En effet chaque groupe passait sa production aux deux autres pour pouvoir réaliser la tâche principale.

Les élèves étaient conscients de la mission qui les attendait, ils connaissaient dès la première séance le sujet de la production dont la réalisation exigeait les efforts consentis par tous les groupes participant au cours. Rappelons la consigne : Un de vos camarades avec qui vous devez organiser la visite n'a pas pu participer au cours. Informez-le par un courriel du programme de la visite en essayant de le convaincre.

8- Les résultats de l'expérimentation

Tous les groupes nous ont remis feuilles de réponses ainsi que les productions partielles relatives aux trois micro-tâches. Nous présentons ci-après les résultats du cours

8-1 De nouvelles attitudes et une nouvelle conception de l'apprentissage

8-1-1-Des apprenants actifs

L'outil que nous avons choisi a bien répondu à quelques exigences pédagogiques de la classe telles que la motivation l'apprenant et le recours à des supports variés. Malgré le problème de connexion enregistré (bas débit), les apprenants ont pu accomplir les différentes tâches même si, par fois, ils nous ont demandé de consulter, chez eux, le site officiel de La Tour Eiffel, faute de temps. Les trois groupes d'apprenants ont répondu aux différentes consignes de la feuille de route et ont pu produire leurs textes. Cela explique d'un côté la motivation de la classe, et de l'autre la démarche facile de la cyberenquête. Ajoutons que, le thème choisi a suscité l'intérêt de nos apprenants, qui connaissent la Tour Eiffel, mais ne l'ont pas encore visitée. C'était donc l'occasion pour eux de découvrir ce monument universel. Ainsi, la spécificité d'un tel outil réside dans les sujets et les thèmes abordés visant ainsi des centres d'intérêt personnels des apprenants tels que des thèmes sur le tourisme, les sports, les nouvelles technologies.etc.

Placés face à une situation problème à résoudre, les éléments de la classe ont été amenés à réaliser « ensemble » des tâches nouvelles de plus en plus variées. Face à un problème important, il faut trouver une solution réelle. C'est ce qui constitue, selon Blumenfeld, un défi pour la classe qui tente d'aboutir à un objectif final sous forme de production par exemple. *Les élèves ont des choix quant au travail qui sera fait et à la manière dont il le sera et, enfin, lorsque les élèves ont l'occasion de travailler avec d'autres personnes* (Blumenfeld 1991 : 375).

En répondant aux différentes questions, chaque groupe était amené à bien utiliser l'ordinateur, c'est-à-dire, aller sur le site officiel du monument, cliquer sur les liens pré-indiqués, lire le contenu de chaque page pour pouvoir en extraire la bonne réponse. Nos apprenants ont compris les textes et ont pu, grâce aux interactions, se mettre d'accord sur les réponses à donner malgré les lacunes relevées à l'écrit. Ce sont les échanges qui leur ont permis de résoudre les tâches et d'en tirer des *profits cognitifs*. (Cartoux,2004 :61). Nous reprenons donc les notions *du conflit socio-cognitif* et du développement cognitif (Piaget et Vygotsky, Doise et Mugny,1981) qui résultent de l'interaction sociale. En effet, nous avons constaté que les échanges ont permis à l'apprenant de construire son savoir du moment où il confronte ses conceptions à celles des autres. Faisons référence à Perret-Clermont qui souligne que : «*des enfants ou des adultes coordonnant leurs actions ou leurs jugements avec d'autres aboutissent à des performances cognitivement plus structurées que les performances obtenues dans une situation individuelle* »(Perret-Clermont 1996 : 50-54).

Les apprenants qui ont participé à la cyberenquête, étaient en mesure, grâce à l'hypertexte, de consulter plusieurs documents numériques. De ce fait, il se trouve parfois entraîné de s'informer sur plusieurs thèmes en relation avec sa quête principale. Les membres des trois groupes ont trouvé beaucoup d'informations historiques, culturelles et scientifiques. Lors de cette aventure Cette transdisciplinarité a créé chez les apprenants une dynamique informative qui a enrichi davantage leurs connaissances et a, par conséquent, amélioré la qualité de leur apprentissage

Durant les quatre séances et malgré les difficultés rencontrées par certains élèves, nous avons constaté, que nos participants ont découvert une nouvelle façon d'apprendre en classe de FLE. En effet l'ambiance était détendue et agréable. Les apprenants très intéressés ont participé

activement. Les échanges étaient nombreux, pertinents et constructifs. Les membres de chaque groupe se sont écoutés les uns les autres et chaque idée faisait l'objet d'une discussion. Dans ce sens, chaque groupe a affronté les divergences d'opinions et a essayé de les résoudre. Pour répondre aux différentes questions de la cyberenquête, les réponses ont fait l'objet du consensus le plus large. Les apprenants n'ont pas hésité à formuler des critiques, à dire ce qu'ils pensaient, et les positions de chacun face au sujet de la discussion étaient explicites. Très motivés par le thème, certains apprenants ont été attirés par tous les liens disponibles sur le site officiel de la Tour Eiffel. Ils ont consulté, par curiosité, des liens et des informations qui ne font pas partie de *la cyberenquête*. Mais vu le temps limité consacré à l'activité, l'enseignante leur a demandé de se concentrer sur les consignes de la feuille de route et, explorer s'ils le souhaitaient, le site ultérieurement.

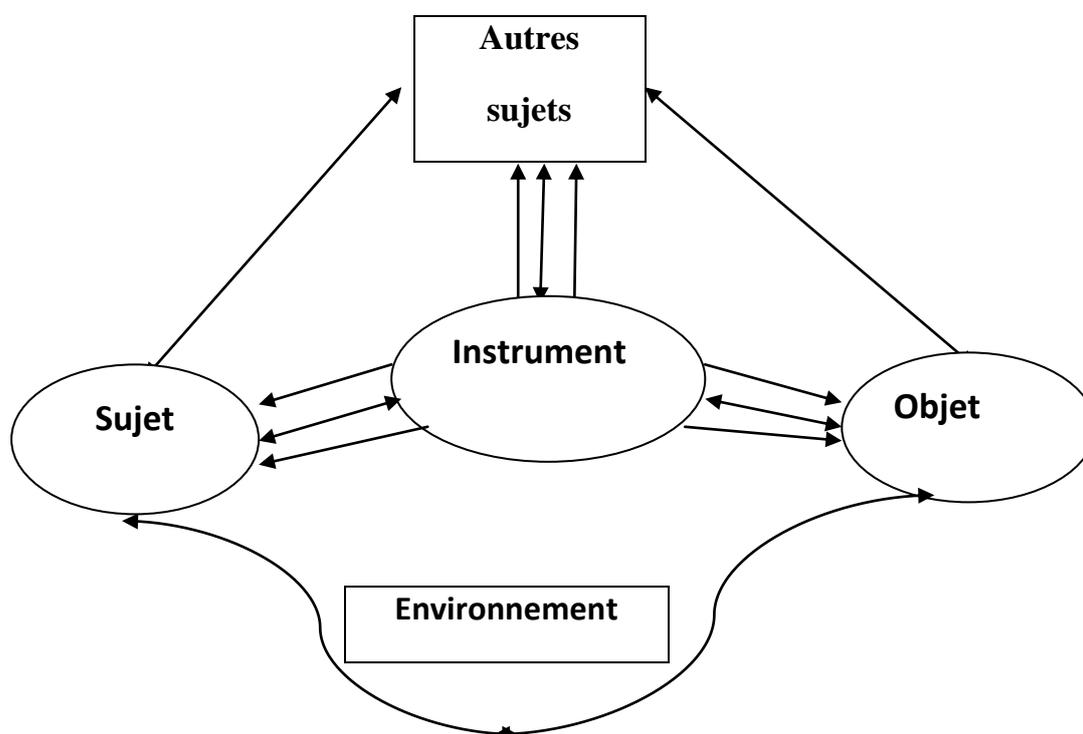
Nos remarques sur le travail de chaque groupe sont les suivantes :

- les apprenants se sont montrés motivés, solidaires et coopératifs pendant l'activité.
- la participation à la tâche concernait la majorité des membres des trois groupes.
- les apprenants ont essayé, de temps à autre, d'évaluer leur travail et voir s'ils étaient sur la bonne voie pour assurer leur tâche.
- quatre apprenants ne faisaient qu'observer de loin leurs camarades. Selon l'enseignante, ces mêmes éléments n'ont pas l'habitude de travailler ou de participer en classe.
-

En général, les apprenants travaillaient ensemble et usaient des ordinateurs, considérés par eux comme un moyen d'apprentissage. Pour mieux décrire cette situation, nous faisons appel au modèle quadripolaire de Rabardel (1995, p. 77) Il s'agit de mettre au point les rapports existant entre sujets, objets et instruments. L'importance est

également donnée à la collaboration et la coopération lors des interactions manifestées des différents sujets. Pour Cartoux :

L'instrument remplit ainsi une fonction de médiation collaborative pour l'atteinte des buts communs au sein des activités collectives. C'est ce modèle qu'il appelle S.A.C.I. : Situations d'Activités Collectives Instrumentées. Ce modèle permet de se placer dans un contexte d'apprentissage d'inspiration socio-constructiviste où le statut des technologies d'apprentissage se trouve modifié. L'instrument n'est qu'un outil cognitif pour l'individu apprenant .
(Cartoux, 2006 :6)



Modèle SACI, Rabardel (1995, p. 77)

8-1-2- L'enseignant : un guide

Grâce à la cyberenquête, il est possible en classe de FLE, de faire travailler l'apprenant en lui donnant l'occasion de se manifester à travers ses stratégies d'apprentissage. Ainsi, il revient à l'enseignant de préparer le terrain d'apprentissage et motiver davantage les éléments de sa classe. Dès le départ, nous et l'enseignante présentons une nouvelle méthode de travail qui implique l'intervention de tous les élèves.

Autrement dit, ces derniers ont été responsabilisés. La première séance est très importante où toute la démarche est expliquée par l'enseignant tout en motivant et encourageant les apprenants à participer. De ce fait, nous avons vu comment la cyberenquête favorise l'apprentissage par rapport à l'enseignement. Si nous nous référons aux travaux de Tardif, nous constatons que : « *le paradigme d'apprentissage place l'acte d'apprendre au centre des préoccupations et des actions des enseignants, fait en sorte que l'école redevienne une institution axée sur le sens* » (Tardif 1998 : 32). Certains apprenants se sont montrés réticents, l'enseignante les a encouragés et poussés à dépasser leur hésitation et leur manque de confiance. Donc, le rôle de l'enseignant ne se limite pas à l'orientation ou au fait de donner des consignes.

Beaucoup de recherches et travaux ont mis en exergue le nouveau rapport de l'apprenant à l'apprentissage. A vrai dire, les méthodes traditionnelles privaient en quelque sorte l'apprenant d'une certaine liberté d'expression. Cette liberté se manifeste aujourd'hui avec l'approche actionnelle et les nouvelles technologies à travers l'interaction et les discussions autour de sujets qui préoccupent les apprenants et les intéressent. Il est vrai que les supports et les documents authentiques manquent en classe de langue, et nous avons constaté à travers notre étude par questionnaire auprès des enseignants, que ces derniers demandent à leurs apprenants d'aller sur la Toile et effectuent des recherches qui permettent de réaliser les projets pédagogiques. En classe, cette mission est plus structurée car l'enseignant est présent et contrôle l'opération d'apprentissage. « Agir » et trouver des solutions à des problèmes sont les nouvelles missions de l'apprenant, ce qui remet en cause l'enseignement traditionnel. D'après Meirieu (1996), cité par Cartoux : « *les disciplines scolaires ne retiennent que quelques morceaux fossilisés, dégagés de ce qui leur donnait du sens, isolés des questions fondatrices dans lesquelles elles s'inscrivaient* ». (Cartoux, 2004 : 63)

Il est vrai qu'avec les TICE, le rôle de l'enseignant a changé, mais il reste majeur et fondamental, car c'est à lui que revient l'organisation et le contrôle pédagogique. Durant toutes les séances du cours, l'enseignante stimulait les débats et poussait les apprenants à réfléchir, à trouver les réponses, disait quoi et comment faire au lieu d'imposer un savoir.. Il a été question comme le souligne Cartoux de : « Faire émerger des questions et provoquer des déséquilibres cognitifs ». (Cartoux,2004 : 63)

Durant toutes les séances organisées, la classe a pu découvrir une autre image de l'enseignant et ses interventions étaient les suivantes :

Séance 1

- organiser les groupes en salle d'informatique
- expliquer le déroulement de la séance
- clarifier certaines notions relatives au réseau et à la cyberenquête
- définir les objectifs
- expliquer les tâches attribuées aux différents groupes
- encourager ses apprenants pour atteindre les objectifs du cours

2^{ème} séance :

A cette étape, l'intervention de l'enseignante est moins importante par rapport à la séance précédente. Son rôle s'est limité à :

- favoriser le travail de groupe
- favoriser le développement des habiletés de présentation orale, écrite
- orienter et résoudre les problèmes de navigation

3^{ème} séance :

Durant la troisième séance, l'enseignante demandait aux élèves d'être précis par rapport aux réponses données. En effet, elle leur a demandé d'extraire les informations recherchées à travers les consignes.

Autrement dit, il fallait collecter les éléments nécessaires à la réalisation de la tâche et les résumer sous forme de phrases.

4^{ème} séance :

Au bout de la quatrième séance, les apprenants étaient prêts à présenter leurs exploits. En effet, ils ont expliqué à leurs camarades ce qu'ils ont découvert et ont reçu les commentaires. Cette phase de l'activité s'avère essentielle dans la mesure où le transfert des connaissances s'effectue de manière facile et fluide. Il s'agit donc d'une séance de confrontation des travaux et des exploits de chaque groupe. Elle est aussi importante dans la mesure où :

Les élèves présentent leurs travaux, leurs découvertes. Cette étape de présentation, d'explicitation est importante dans les processus de transfert. Elle est un défi pour les élèves et stimule leur travail. Les commentaires, les échanges permettent d'évaluer le degré de réussite et de pertinence . (Penso : 15).

Arrivée à la quatrième séance, en plus des corrections apportées aux productions des élèves, l'enseignante s'est attachée à :

- encourager le partage des productions
- valoriser les productions des groupes
- évaluer les productions des élèves en fonction des objectifs
- repérer les apprentissages réalisés et susciter la réflexion critique des groupes
- souligner les points forts et les points faibles
- indiquer le chemin qui reste à parcourir

8-2- Production finale et réalisation de la tâche

Nous avons organisé une activité en vue de la réalisation d'une tâche semblable à celles de la vie quotidienne. En effet, préparer une

visite ou informer sur un monument connu nous semble une tâche habituelle pour le groupe-classe. Pour ce faire, les apprenants ont mené cet exercice tel qu'il se déroulerait dans leur vie réelle. Les apprenants sont devenus impérativement « des acteurs sociaux » dans leur classe. Concrétiser l'apprentissage et réaliser des tâches « authentiques », constituent les principaux objectifs d'une telle activité où les apprenants manifestent leurs compétences notamment langagières.

La tâche principale à réaliser était l'organisation d'une visite à la Tour Eiffel. Tous les éléments nécessaires à la production finale ont été rassemblés lors de la dernière séance. En effet les détails relevés et les traces écrites ont été nécessaires pour faciliter la rédaction individuelle du texte final dont le but est *d'informer un camarade qui était absent du programme de la visite en essayant de convaincre.*

Contenu

Le contenu du texte attendu porte sur le choix et la pertinence des idées ou des informations à transmettre. Une attention spéciale est accordée aux détails qui viendront appuyer, préciser, développer ou illustrer ces idées et ces informations.

Les apprenants ont pris en considération :

- Les horaires et les tarifs de la visite
- Des données essentielles sur la Tour Eiffel (poids, hauteur, date de construction.
- Des informations sur Gustave Eiffel
- L'exploration de chaque étage
- Les précautions à prendre pour le bon déroulement de la visite

Ces éléments ont été sélectionnés par les différents membres de groupes. À cette étape, l'enseignante est intervenue pour écarter des données jugées inutiles une production individuelle. À titre d'exemples, il ne serait pas nécessaire, selon l'enseignante, de citer tout ce qu'on peut

trouver dans chaque étage de la Tour Eiffel, ou d'évoquer toute la biographie de Gustave Eiffel.

Style

Il a été demandé aux apprenants d'utiliser divers éléments linguistiques (lexique approprié, synonymes, divers types de phrases). Ces éléments devaient respecter l'intention ou les intentions de communication : informer, argumenter et agir.

L'organisation du texte

Les apprenants ont saisi l'essentiel de leur tâche en comprenant tout d'abord la consigne posée autour de *la cybrenquête*. Donc, il fallait repérer, de manière claire, l'intention de la communication en agençant logiquement les idées et les informations.

Les règles de langue.

L'enseignante a demandé à ses apprenants d'employer correctement l'orthographe, les structures grammaticales, la ponctuation et le lexique afin que le message à transmettre soit compris sans ambiguïté. Mais nous avons constaté que les élèves rencontrent toujours des difficultés à l'écrit, notamment au niveau de la grammaire.

8-2-1-Usage du courrier électronique

Aujourd'hui, et grâce à Internet, il est possible comme nous l'avons pu démontrer, d'organiser des activités de compréhension et de production écrite. Cette dernière peut être envoyée à l'enseignant par courrier électronique qui facilite l'échange avec les apprenants. En effet, le courriel permet, non seulement de transmettre des textes, mais aussi de joindre des fichiers (images, photos, vidéo..etc). Il s'agit donc d'une nouvelle méthode de travail mise en place grâce aux TIC qui permettent de fournir :

Des moyens novateurs, non seulement pour la diffusion des connaissances mais aussi pour l'exploration de stratégies d'apprentissage qui favorisent la construction des compétences : accessibilité de l'information, échange de courriels, consultation de sources documentaires, communication et échange en temps réel ou différé avec des communautés d'apprentissage, interactivité, multimédia. (Ait- Dahmane, 2011 :229).

Comment nous avons procédé ?

Une fois la consigne lancée, les apprenants se sont mis à la collecte d'éléments nécessaires à la rédaction finale. Nous avons proposé aux apprenants de produire leur texte, de saisir sur Word puis l'envoyer par mail à l'adresse électronique proposée. De cette manière, ces apprenants peuvent, grâce à leurs ordinateurs, utiliser systématiquement le correcteur orthographique : il s'agit donc d'un apprentissage continu. Autrement dit, ils sont plongés dans un usage pratique de la langue et de la technologie. L'enseignant à son tour, consulte les travaux en ligne, corrige l'expression écrite et envisage des cours en fonction des erreurs les plus fréquentes. Selon Françoise Ploquin : « *Cette initiative de travailler via l'internet, permet à l'enseignant d'apprendre et d'évoluer tout en restant le maître du jeu disposant d'un outil nouveau et performant qui lui permet de renouveler son enseignement* ». (Ploquin, 2002 :36)

Certains apprenants, ont demandé à leur enseignante s'il était possible de rédiger en classe. En effet, ces éléments ne privilégient pas le courrier électronique car ils n'avaient pas leurs propres comptes Microsoft, de plus ils n'étaient pas habitués à travailler de cette manière. L'usage des TICE en classe de FLE est l'objet principal de la présente étude. C'est pourquoi nous avons, non seulement organisé *La cyberenquête* en ligne en salle d'informatique, mais également, nous avons opté pour le courrier électronique pour l'envoi des travaux. Pour cette raison, nous avons créé un compte Microsoft (une adresse de messagerie, un mot de passe) pour nous connecter au service outlook.com. Il s'agit de l'adresse suivante : classefle@outlook.fr.

Treize apprenants sur les vingt quatre (24) ayant participé à la cyberenquête, ont envoyé leurs productions écrites à l'adresse indiquée plus haut (cf. annexe 6 :198). Le déroulement des activités et l'envoi des productions par courriel nous conduit à confirmer nos hypothèses de départ, postulant qu'aujourd'hui, nos élèves se familiarisent facilement avec les TICE et sont prêts à apprendre à partir d'Internet si l'enseignant le suggère.

8-2-2 L'évaluation des productions

Les apprenants ont réalisé leurs travaux à distance, c'est-à-dire, sans le contrôle direct de leur enseignant. Par rapport aux trois textes élaborés par les trois groupes en classe, nous avons constaté que les productions individuelles répondent à une certaine cohérence plus ou moins maîtrisée et ne contiennent pas beaucoup d'erreurs sur le plan phrastique. Nous pensons qu'avec l'assistance des parents ou d'autres personnes, les apprenants peuvent améliorer leurs travaux qui doivent faire l'objet d'une évaluation, mais non pas d'une notation. De plus nous avons remarqué qu'il y a moins d'erreurs dans l'accord du verbe et de l'adjectif, ainsi que dans l'orthographe. Cela s'explique par la correction automatique offerte par le programme Word et qui permet par exemple, de corriger des mots en proposant l'orthographe appropriée, d'ajouter les accents oubliés ou de signaler un mauvais accord du verbe, de l'adjectif, du genre et du nombre. Cette fonction est possible en allant sur le menu pour activer la correction automatique grammaire/ orthographe (cliquer sur la touche F7 et activer les différentes options). Néanmoins, le système suggère parfois plusieurs corrections et il faut en choisir la mieux adaptée au sens recherché.

Sur les plans contenu et pragmatique, nous avons constaté, comme dans les productions collectives, que les apprenants ont respecté la consigne qui appelle à informer un camarade qui était absent du programme de la visite en essayant de le convaincre. En effet les messages électroniques comportent les indices de l'énonciation, c'est-à-dire, les pronoms du

locuteur et de l'allocutaire (je – nous- tu – vous), des indicateurs de temps (hier, le soir, le jour), et de lieu (RDV Paris). En plus de donner des renseignements sur les tarifs et les mesures de sécurité pour assurer une bonne visite à la Tour Eiffel, les apprenants ont également informé sur le constructeur du monument Gustave Eiffel et sur ce qu'on peut trouver au niveau des trois étages. Pour convaincre leur camarade, les apprenants ont argumenté et ont donné leur avis sur ce qu'ils attendent de leur visite. Nous donnons ci-après quelques phrases (même incorrectes *) qui montrent que les participants de la cyberenquête ont bien compris leur tâche :

Courrier 1 : * *Tu dois venir avec nous car c'est pas toujours qu'on va à paris.*

Courrier 2 : * *C'est beaucoup de choses.*

Courrier 3 : * *Ce monument que tu as toujours rêver de visiter.*

Courrier 4 : * *Tu va trouver tout ceque tu aime..parce qu'il y a ded boutiques*

Courrier 5 : * *notre visite était une expérience formidable à ne pas rater, vous allez sans doute l'admirer.*

Courrier 6 : * *Donc profite à cette occasion des vacances pendant que les billets sont moins chers.*

Courrier 7 : * *je t'invite de visiter la Tour Eiffel un jour surtout le soir car il devient très beau.*

Courrier 8 : *Je souhaite vraiment que vous acceptiez de nous accompagner, afin de pouvoir passer d'agréables moments ensemble.*

Courrier 9 : * *Ä mon avis ce sera superb.*

Courrier 10 : *C'est pour moi une opportunité unique.*

Courrier 11: * *pensons nous de faire tell visite à ce monument qui attire plus de 7 millions touristes chaque année.*

Courrier 12 : * *Je te demande de visiter cet endroit car il est exceptionnel et que ceux qui ont fait ça n'ont jamais regretté.*

Courrier 13 :* *A mon avis c'est le plu beau monument qui puissent existé .*

Pour ce qui est des erreurs de forme, nous avons relevé quelques unes :

- **Conjugaison**

* *toi qui était absente*----pour : **toi qui étais absente**

* *Tu va* ---- pour : **tu vas**

* *Tu aime* ---pour : **tu aimes**

* *je t'envoi* ----pour : **je t'envoie**

* *je t'écrit* ----pour : **je t'écris**

* *tu vas raté* ---pour : **tu vas rater**

les visites se passe* ---pour : **les visites se passent

cette merveille a été construit* ----pour : **cette merveille a été construite

pour visitera la Tour* -----pour : **pour visiter la TOUR

- **Omission du ne explétif (comme le français oralisé)**

c'est pas tout* ---- pour : **ce n'est pas tout

c'est pas toujours* ---pour : **ce n'est pas toujours

c'est pas cher* ---- pour : **ce n'est pas cher

tu dois pas rater* ---- pour : **tu ne dois pas rater

- **Erreurs syntaxiques**

* *monter le sommet* ----- pour : **monter au sommet**

* *je t'invite de visiter* ---- pour ; **je t'invite à visiter**

* *tu vas bien et de bonne santé* ----pour **tu vas bien et en bonne santé**

* *mais nous aurons l'occasion visiter le musée*---- pour : **et nous aurons l'occasion de visiter le musée**

- **Temps verbaux**

* *notre voyage était une expérience* ----pour : **notre voyage sera une expérience.**

- **Improprétés lexicales et interférences**

* *tu ne vas pas imaginer* ----pour **ne peux pas imaginer**

* *trouver de belles choses* --- pour : **découvrir de beaux endroits**

* *tu es de bonne santé* ---- pour : **en bonne santé**

* *découvrir le contenu* ---- pour : **découvrir ce qu'il y a**

* *surveiller bien nos poches et nos argent*----- pour : **faire attention à nos poches et à notre argent.**

* *manger tout ce que tu aimes* --- **pour : manger tout ce que tu veux**

* *j'ai le devoir de lui expliquer* ----pour : **je dois lui expliquer**

- **Mots relevant du relevant du registre familier**

* *on va acheter beaucoup de trucs* ---pour : **on va acheter beaucoup de choses**

* *ce sera superb !* -----pour : **ce serait magnifique, agréable.**

- **Orthographe**

* *paris* ----pour : **Paris**

**tour Eiffel ----pour : Tour Eiffel*

**porte feuille ---pour : portefeuille*

**trés très attention --- pour : très attention*

**.je ----pour : . Je.....*

**.pour ----pour : . Pour..*

- Phrases incompréhensibles

?- Répartir les billets dans les poches est essentielle aussi comme tout savoir ou mettre son porte feuille

?- pour chaque 20 billet un accompagnateur gratuit

Les erreurs relevées dans les différentes productions peuvent être l'objet de quelques exercices que l'enseignant propose en classe. Toutefois, il serait possible aussi d'orienter les élèves par courrier électronique vers d'autres sites de langue pour s'exercer davantage à écrire

8-3- Le prolongement

Nous avons demandé aux participants de la cyberenquête de réaliser un dépliant ou une carte postale sur lesquels ils pouvaient présenter ou informer sur la Tour Eiffel. À l'aide de cette activité, les apprenants peuvent réinvestir leurs connaissances et leurs savoirs récemment acquis. C'est une autre façon pour revivre les moments forts de l'apprentissage via la cyberenquête. Trois dépliants nous ont été remis à la fin de l'activité (cf annexe 8 : 234). Ces derniers constituent des documents pratiques lors d'une visite à la Tour Eiffel et contiennent moins d'erreurs en comparaison avec les productions précédentes (les productions des trois groupes, le courrier électronique). En effet, d'après leur rédaction, les apprenants sont allés sur le site officiel de la Tour Eiffel et ont recopié de courts passages pour élaborer les dépliants.

8-3-1- Contenu des dépliants

Confectionnés en deux et en trois volets, les dépliants réalisés par les apprenants des trois groupes, comportent des données et des connaissances acquises durant le cours en ligne. Nous pouvons noter quelques erreurs dans les trois textes, mais sur le plan discursif, les apprenants ont atteint leurs objectifs relatifs aux micro-tâches réalisées en classe. Nous décrivons succinctement le contenu des trois dépliants :

- Dépliant 1/ Groupe 1 : VISITE SÉCURITÉ

Le premier dépliant illustré constitué de deux volets, comporte deux textes prescriptifs qui commencent par l'interjection *ATTENTION!* Il s'agit de demander au visiteur de la Tour Eiffel de suivre quelques règles de prudence et de rester vigilant (présence de pickpockets). Des interdictions et des consignes à l'impératif ont été correctement employées.

- Dépliant 2/ Groupe 2 : Découvrir la Tour Eiffel

Le groupe a donné, à travers son dépliant illustré en trois volets, des informations sur les trois étages de la Tour en employant une suite de phrases nominales. D'autres informations pratiques pour le groupe classe, à propos des horaires et des tarifs de la visite, ont été fournies.

- Dépliant 3/ Groupe 3 : La TOUR EIFFEL

Les apprenants du troisième groupe ont présenté une courte biographie de Gustave Eiffel, et ils ont mis en valeur les grandes réalisations de cet ingénieur. Après, ils ont abordé brièvement l'histoire de la construction du monument.

Nous pouvons dire qu'en plus du savoir, c'est-à-dire les connaissances acquises à partir du cours en ligne, les élèves ont appris un savoir-faire pratique et créatif, à travers la transmission de données utiles pouvant faciliter certaines tâches de la vie.

8-4- L'évaluation de l'apprentissage en ligne

Selon le ministère de l'Éducation Nationale, le programme officiel du français au secondaire prend en compte un certain nombre de principes méthodologiques tels que :

- *le décloisonnement des différentes activités de la classe de français en vue de les articuler de façon cohérente ;*
- *le recours à une pédagogie active impliquant l'élève et favorisant sa participation ;*
- *la prise en compte des prés requis des élèves et de leurs besoins dans le choix des stratégies d'enseignement/apprentissage ;*
- *l'exploitation de l'erreur en vue d'une régulation constante des démarches et d'une gestion plus efficace des contenus ;*
- *la mise en œuvre de projets (disciplinaires ou interdisciplinaires) dans le but de développer, chez l'élève, l'autonomie et l'esprit d'initiative, de favoriser l'intégration des différents apprentissages et d'utiliser les **T.I.C.*** (Programmes 1^{er} et 2^{ème} année secondaire, septembre 2005 : 3)

Ainsi, pour la classe de 2^{ème} année secondaire, des objectifs sont visés, des compétences et des capacités sont cherchées à savoir la communication orale, la lecture et l'écriture de textes variés (cf annexe 9 :240). Quant à l'évaluation, notons que le programme officiel insiste sur l'auto-évaluation qui permettrait à l'apprenant par exemple de : « relever les éléments qui ont contribué à la réussite de son intervention » et de : « *Décrire sa propre démarche de compréhension* ». (cf annexe 9 :240).

Nous avons mis en place dès le début une évaluation par compétences à la fin du cours portant sur la cyberenquête. Pour cela, nous nous sommes basée sur les objectifs du ministère pour l'élaboration de la grille que nous avons faite découvrir dès la première séance aux apprenants. L'intérêt étant pour eux qu'ils puissent optimiser leurs révisions en connaissant à l'avance les points sur lesquels ils allaient être interrogés. De cette manière, ils ne seront pas déstabilisés le jour de l'évaluation. Pour chaque critère, nous avons ainsi défini trois niveaux d'acquisition de chaque compétence : **1 : faible, 2 : Bien, 3 : Très Bien..**

Mais d'abord, rappelons-nous de la définition donnée à « la compétence », qui constitue selon le CERL *"un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-apprendre »* (Cecrl, 2001 : 16-17). Pour plus de précisions, et toujours selon le CERL, les savoirs constituent des « *connaissances déclaratives* », les savoir-faire des « *connaissances procédurales* » et les savoir-être définis comme « *des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitude* ».

Il est donc à noter que les savoir-apprendre « *mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoir et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types* ». (CERL, 2001 : 17). Pour Tardieu : « Les savoir-être et les savoir-apprendre relèveraient des "connaissances conditionnelles" dans le langage cognitiviste ». (Tardieu, 223 :2005)

Nos différentes observations centrées sur le déroulement de l'activité, les interactions entre apprenants et le rôle joué par l'enseignante nous ont conduite à évaluer d'une part l'apport de l'intégration de telles activités en classe de français par rapport au cours classique, et d'autre part, évaluer les compétences acquises sur les plans linguistique, social et culturel.

Dans le cadre des missions virtuelles telles que la cyberenquête, il s'agit pour les apprenants participants de procéder à une auto-évaluation de leur apprentissage. Autrement dit, « *L'auto-évaluation permet à chaque apprenant de bien prendre conscience de ses acquis, de ses compétences, de ce qu'on attend de lui et du chemin qu'il lui reste à parcourir pour atteindre les objectifs qu'on lui fixe* ». (Marino , 2012).

C'est pourquoi, grille d'évaluation a été proposée aux participants de la cyberenquête (cf annexe 7 :210). En effet, pour l'élaborer nous nous sommes inspirée d'autres grilles disponibles sur le site www.PédagoNet.com et qui concernent directement les missions virtuelles. Nous avons choisi parmi les items ceux qui correspondent à

nos objectifs de recherche. Quant aux compétences à acquérir, nous les résumons dans le tableau ci-après. Pour l'élaboration de la grille d'évaluation, nous avons essayé de prendre en considération toutes ces compétences.

Des compétences transversales d'ordre :
- Méthodologique : se donner des méthodes efficaces de travail et exploiter les technologies de l'information et de la communication.
- Intellectuel : exploiter l'information
- Social : coopérer pour réaliser mais aussi apprécier ses réalisations et celles de ses camarades.
- Disciplinaire : en architecture ou en photographie
- linguistique : écrire des textes variés et lire des textes variés

Tableau 11: descriptif des compétences

www1.mels.gouv.qc.ca/sections/.../primaire/medias/3-pfeq_chap3

Pour évaluer ses apprentissages, l'apprenant devra se poser des questions. Ces questions concernent :

- le nouveau savoir et ou apprentissage
- les solutions apportées au problème posé
- le lien ou les liens que pourrait avoir le nouvel apprentissage avec le savoir ou les connaissances antérieures.
- l'accomplissement de la tâche attribuée
- les lacunes et les insuffisances

- les apprentissages futurs

Apprenant..... Groupe.....			
Compétences	Faible	Bien	Très Bien
J'ai pu découvrir une nouvelle méthode de travail à partir d'Internet			
J'ai navigué et j'ai consulté les liens recommandés			
J'ai lu et compris des textes variés			
J'ai écrit des textes variés			
J'ai enrichi mon vocabulaire			
J'ai travaillé sur la grammaire grâce à des sites pédagogiques			
J'ai communiqué oralement avec mes camarades et mon enseignante			
Curiosité et ouverture à l'égard de son environnement			
J'ai compris et apprécié des créations et des réalisations humaines			
Je me suis engagé dans la réalisation d'un travail de groupe			
J'ai consulté des sources variées			
J'ai sélectionné des données pertinentes en répondant aux questions posées			
J'ai organisé de manière cohérente l'information			
Je peux utiliser cette information dans d'autres contextes			
J'ai reconnu des éléments de réussite et de difficulté			
Je peux transposer les stratégies développées à d'autres situations			

Grille d'auto-évaluation : apprenant

Du côté de l'enseignant, son travail consiste à stimuler et à organiser les activités de classe. Il peut montrer sa satisfaction ou déception tout en encourageant les apprenants à établir le lien avec les connaissances disciplinaires ou les savoirs antérieurs. À travers son évaluation, l'enseignant peut cerner les lacunes et proposer des activités pour permettre aux apprenants de se corriger, approfondir davantage leurs connaissances et en faire le transfert.

Résultats de l'évaluation :

Apprenant.... Groupe.....			
Compétences	Faible	Bien	Très Bien
J'ai pu découvrir une nouvelle méthode de travail à partir d'Internet	02	13	09
J'ai navigué et j'ai consulté les liens recommandés	01	06	17
J'ai lu et compris des textes variés	03	09	12
J'ai écrit des textes variés	04	14	06
J'ai enrichi mon vocabulaire	07	10	07
J'ai travaillé sur la grammaire grâce à des sites pédagogiques	07	11	06
J'ai communiqué oralement avec mes camarades et mon enseignante	03	09	12
Curiosité et ouverture à l'égard de son environnement	03	09	12
J'ai compris et apprécié des créations et des réalisations humaines	00	16	08
Je me suis engagé dans la réalisation d'un travail de groupe	04	14	06
J'ai consulté des sources variées	19	05	00
J'ai sélectionné des données pertinentes en répondant aux questions posées	02	10	12

J'ai organisé de manière cohérente l'information	01	15	08
Je peux utiliser cette information dans d'autres contextes	01	13	10
J'ai reconnu des éléments de réussite et de difficulté	07	17	00
Je peux transposer les stratégies développées à d'autres situations	03	12	09

Résultats de l'évaluation : apprenants

Les résultats obtenus à partir de l'évaluation montrent à quel point nos apprenants ont été motivés tout au long de la mission virtuelle. Douze(12) compétences sont évaluées positivement (bien – très bien) par les membres des différents groupes. Cela nous amène à confirmer nos hypothèses de départ concernant la possibilité de motiver et de faire travailler les apprenants du FLE à partir d'Internet. Devenus acteurs principaux dans la réalisation d'une tâche, ces apprenants sont prêts, d'après leurs réponses, à utiliser tout ce qu'ils ont appris, connaissances et stratégies, dans d'autres situations et dans d'autres contextes. Tel est l'objectif fondamental d'une approche actionnelle dans une classe de langue.

Bilan de l'expérience

Conclusion

Nous avons mené notre expérience malgré les difficultés rencontrées avant ou pendant le cours en ligne. Nous avons insisté plusieurs fois auprès de l'administration pour que la connexion soit disponible en salle d'informatique comme elle l'était au niveau de l'administration. Un technicien s'est chargé de brancher et de configurer les ordinateurs tous neufs, et a également pu rétablir la connexion. Quatre ordinateurs n'ont pas bien fonctionné.

Les membres des groupes, exceptés quelques, un ont participé activement au cours et ont pu répondre aux objectifs de l'activité. Leurs réponses et interactions ont montré à quel point ils étaient motivés mêmes

ceux qui maîtrisaient peu la navigation sur la Toile. Cette motivation leur a permis de répondre aux différentes questions de la feuille de route en allant sur les sites indiqués et en cherchant la bonne information. De ce fait, ils ont bien compris les différents textes. Aussi ont-ils essayé de résumer les contenus, même si, parfois, la formulation de certaines phrases était incorrecte. À l'oral, et lors des interactions au sein des trois groupes, les apprenants ont beaucoup recouru à l'arabe dialectal, et n'ont utilisé le français qu'en répondant à nos questions directes. Les transcriptions effectuées montrent que nos élèves parlent français dans une situation formelle d'apprentissage.

Nous avons pu remarquer que les échanges étaient nombreux, en même temps constructifs. Les apprenants sont arrivés à réaliser leurs tâches dans une atmosphère détendue malgré la nouveauté de l'activité. Nos apprenants ont apprécié non seulement l'activité en ligne, mais aussi le fait de travailler en groupes. Il s'agit pour eux d'une nouvelle méthode qui les motive réellement à apprendre le français. De ce fait, le contexte d'apprentissage n'est plus le même qu'auparavant. Il ne s'agit plus de la classe où l'enseignant passe tout le temps le savoir, mais plutôt d'un laboratoire où tous les participants interviennent, informent, expliquent et suggèrent. De tels échanges ne peuvent avoir lieu que si l'enseignant crée les conditions nécessaires à la réussite des différentes tâches. L'enseignant doit intervenir, dès que possible, pour gérer le travail en classe et veiller au bon déroulement des activités. Il mène le jeu, provoque les débats, écoute, contrôle le temps de l'activité, mais explique moins car cette dernière tâche revient aux apprenants.

Conclusion générale

Le domaine de l'enseignement des langues, en occurrence le FLE, connaît aujourd'hui un progrès incessant grâce aux TICE. Ce progrès est dû, d'une part, aux apports liés à l'évolution des différentes méthodes et méthodologies en didactique des langues; et d'autre part à l'émergence d'une pédagogie multimédia. En effet, l'apprentissage des langues ne peut, en aucun cas, être séparé du développement scientifique et technique que connaissent toutes les sociétés.

L'intégration pédagogique des TIC dans l'enseignement des langues peut jouer un rôle considérable dans les activités de classe. Nous nous sommes particulièrement intéressée à Internet comme outil pédagogique dans le processus enseignement-apprentissage du FLE. Ce dernier s'inscrit dans l'approche actionnelle mise en place par le Conseil de l'Europe et le Cadre Européen Commun de Référence, et centrée sur l'apprenant.

Le discours officiel accorde une attention particulière à l'usage, des TICE, qui devraient, selon les premiers responsables de l'éducation, permettre à l'apprenant de français d'apprendre pour devenir un citoyen responsable et actif. Les responsables de l'éducation sont aussi convaincus que, grâce aux moyens technologiques, l'apprenant peut être « en avance » sur l'enseignant. Cet apprenant devient « acteur » et non pas « récepteur » comme cela l'a été dans les méthodes traditionnelles d'enseignement.

Notre étude avait pour point de départ de définir la place qu'occupent réellement les TICE dans nos écoles, plus particulièrement Internet en classe de FLE au secondaire. Entre programme officiel de l'enseignement, finalités et réalité, nous nous sommes arrêtée sur des données décevantes quant à l'intégration des nouvelles technologies dans les pratiques de classe.

Partant de nos analyses de terrain et, plus précisément, des données recueillies à l'aide des questionnaires destinés aux enseignants de français du centre ville de Jijel, nous avons pu constater qu'aucune initiative n'est prise jusqu'à nos jours pour concrétiser des pratiques de classe et atteindre les objectifs assignés à l'enseignement du français.

Si l'intégration des TICE représente, aujourd'hui pour les premiers responsables de l'éducation, une nécessité pour moderniser l'enseignement en proposant des méthodes novatrices, le terrain de notre enquête témoigne d'une réalité tout à fait autre. Ces moyens technologiques sont présents dans certains établissements, mais ils ne sont pas exploités comme outils didactiques par la plupart des enseignants.

Malheureusement, au moment où beaucoup de pays en développement ou occidentaux travaillent sur l'évaluation des moyens et des dispositifs mis en place dans le cadre des activités via les TICE, l'école algérienne se bat encore pour équiper ses établissements d'ordinateurs et de connexion à Internet.

Dans notre recherche, nous nous sommes basée sur l'usage particulier d'Internet en classe de FLE et nous avons pu constater que les enseignants se plaignent du manque du matériel informatique et d'une connexion au réseau. Ces PES ne sont pas formés aux TICE et souhaiteraient travailler « autrement » et dans d'autres conditions.

D'après les résultats, nos enquêtés manquent de compétences techniques en matière des TIC. Cette situation est due principalement à l'insuffisance, en quantité et en qualité, de l'offre de la formation continue dans ce domaine. Donc les résultats de la présente étude confirment ceux obtenus à travers d'autres recherches (Becta, 2004, Balanskat, Roger Blamire, and Stella Kefala, 2006.. De plus, les conditions défavorables dans lesquelles travaillent ces enseignants les empêchent d'améliorer la qualité de leur travail.

Aujourd'hui, et dans le cadre de l'enseignement apprentissage des langues, le cours de français s'inscrit dans la pédagogie du projet. L'apprenant est donc au centre de cette opération et nous avons constaté à travers la présente recherche, qu'effectivement nos enseignants essayent d'impliquer leurs apprenants dans ce processus. D'ailleurs, beaucoup d'enseignants font travailler les élèves en groupes pour atteindre les objectifs de l'apprentissage tout en éveillant leur intérêt et leur motivation.

Internet, qui est disponible dans la plupart des foyers, mais qui ne l'est pas dans tous les établissements est devenu, comme le confirment les résultats de notre recherche, un outil souvent consultable par les enseignants et les apprenants. Ce moyen leur permet d'accéder à des documents authentiques, sonores et écrits, pour renforcer le cours de français. Mais cela n'étant pas l'objectif premier car nos apprenants et nos enseignants sont séduits par d'autres services de la Toile comme la communication et les réseaux sociaux.

Rappelons- le, notre étude s'inscrit dans une perspective actionnelle de la didactique des langues et l'utilisation des nouvelles technologies dans l'acquisition et le développement de compétences chez l'apprenant du FLE, considéré comme étant l'acteur principal dans ce processus. C'est pourquoi nous nous sommes appuyée sur les théories relatives aux processus d'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère.

Début mars 2014, et dans le cadre d'un cours consacré à l'utilisation d'Internet en classe de FLE , nous avons mené une expérience avec un groupe de 24 élèves de deuxième année secondaire du lycée Kaoula Tounès à Jijel. Cette expérience visait la réalisation d'une tâche à partir d'une activité très intéressante réalisée pour la première fois et en toute

modestie par la présente recherche. Il s'agit de la cyberenquête ou la mission virtuelle.

Nous avons opté pour la création de la *cyberenquête* « *Visite de la Tour Eiffel* » et ce à partir du site officiel de ce monument universel.

Répartis sur trois groupes, les apprenants ont réalisé la tâche principale et sont arrivés, grâce au travail collaboratif, à répondre aux 23 consignes de l'activité et ont pu construire de nouvelles connaissances. En effet, durant les trois séances organisées en salle d'informatique, les apprenants ont découvert une autre manière d'apprendre et ont participé activement à la réalisation d'une tâche.

Les grilles d'observation que nous avons élaborées montrent à quel point les apprenants étaient motivés et mobilisés pour répondre aux consignes de la feuille de route. Ils ont travaillé et collaboré, chacun à son rythme, pour aboutir au même but. L'effet interactif observé explique le besoin de nos apprenants de quitter l'apprentissage dit « traditionnel » où ils sont considérés comme « récepteurs » du savoir. Le moyen magique est donc cette technologie de laquelle les apprenants d'aujourd'hui ne pourront jamais se séparer.

Nous avons constaté que les éléments de la classe ont pu mobiliser leurs compétences procédurales. Dès le début de l'activité, ils allument les machines, vont sur le site officiel de la Tour Eiffel, cherchent les informations nécessaires à la production écrite en consultant directement les liens recommandés. Les interactions et les négociations verbales leurs ont permis de résumer certaines données sur les feuilles de réponses que nous leur avons données.

Les participants à la mission virtuelle ont trouvé dans le travail collaboratif en ligne, une occasion pour définir le degré d'implication de chacun dans la résolution du problème et ce à travers le conflit

sociocognitif dû principalement au niveau et au tempérament de chaque élément.

Les productions partielles et finales ont montré qu'il est possible d'envisager des cours en ligne et de mettre en place un auto-apprentissage et une auto-évaluation. Notons que les grilles d'évaluation étaient positives et que beaucoup de compétences transférables ont été développées chez nos apprenants comme la possibilité de réutiliser des informations acquises dans d'autres contextes, et la transposition des stratégies développées à d'autres situations.

Ces résultats satisfaisants du terrain n'auraient jamais eu lieu sans la participation active de l'enseignant, dont le rôle reste indispensable au bon déroulement des activités. Autrement dit, en plus de maîtriser les outils multimédia, c'est à lui que revient la tâche de choisir les supports et les ressources en ligne. De plus il doit aider constamment l'apprenant : lui rappeler les consignes, l'aider à construire des phrases, lui signaler les erreurs grammaticales et ou orthographiques...etc

Dans notre étude, nous avons franchi la porte de la salle d'informatique et mené un cours en ligne. Nous avons rencontré au début des problèmes administratifs, d'autres d'ordre technique (bas débit de connexion), mais nous sommes arrivés quand-même à réaliser notre expérience. C'est pourquoi, nous incitons les enseignants du FLE à exploiter Internet et en tirer profit du moment que ce moyen est disponible dans leurs établissements. Ils doivent prendre l'initiative et convaincre l'administration pour intégrer des séances en ligne (avec des groupes restreints), tout en veillant au choix des ressources et des supports.

L'enseignant est appelé à encourager ses apprenants à l'usage pédagogique d'Internet en leur conseillant de travailler en groupe, en

classe ou à distance, à partir de sites d'apprentissage du français et de procéder à leur évaluation.

Malgré l'importance des applications pédagogiques novatrices des TICE dans le domaine de l'enseignement des langues, plus particulièrement du FLE, leur intégration effective dans nos écoles semble encore lente. Mais nous espérons que les recherches nombreuses en didactique des langues pourront influencer les décisions des responsables de l'éducation Nationale et les pousser à mettre en place un plan d'urgence pour mettre en œuvre de nouvelles méthodes pour l'enseignement apprentissage de la langue.

Notre thème de recherche est récent et le terrain de notre étude est jugé limité. En effet, seulement les enseignants exerçant dans les lycées du centre de la ville de Jijel ont été retenus pour la collecte des données et nous sommes consciente que les données, qui nous ont servi à rédiger ce texte, n'expriment que les attitudes adoptées à travers des discours d'enseignants. Seulement 24 apprenants d'une classe de mathématiques s'ont participé à l'activité en ligne, c'est pourquoi d'autres recherches, visant une meilleure compréhension des rapports de la classe du FLE à Internet, auprès d'autres apprenants, des directeurs des établissements scolaires, des formateurs et inspecteurs de l'éducation peuvent apporter des résultats pertinents à la recherche.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AIT-DAHMANE,K.(2011) :« *L'impact des TICE sur l'enseignement/apprentissage du français dans le supérieur : quels besoins de formation pour quelle pédagogie ?*», Revue de l'Ecole Doctorale de Français, Synergies Algérie(n°12), p.p. 227-231.

ALBERGANTI, M. (1996) :Le Multimédia - La révolution au bout des doigts, Paris, Le Monde éditions.

ANZIEU, D & MARTIN, J ,Y.(1986) : *La Dynamique des groupes restreints* , Paris, PUF.

ATLAN, J. (2000) : « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un Environnement des TICE », (*Alsic*), vol.3,(n°1), p.p.109-123

http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num5/atlan/alsic_n05-rec3.htm. Consulté le 12 juillet 2014

BADAU ,G. (2009) : « Intégrer l'Internet en classe de français ou (re)découvrir le plaisir d'enseigner/apprendre cette langue vivante » In: Universul școlii, an XI, februarie-martie, (n°2-3), p.p.7-8.

BASQUE, J. (2005) : « Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire », Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 2(1), p.p 30- 41.

BESSE, H. (1985) : Méthodes et pratiques des manuels de langue, Paris, Didier.

BIBEAU, R. (2000) : « Guide de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage ». *Le portail des TIC*,

<http://ntic.org/guider/textes/div/bibscenario.html> . Consulté le 9 juin 2014

BIBEAU, R. (2005) : Les TIC à l'école: proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration. Association EPI.
<http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm>. Consulté en janvier 2013.

BLUMENFIELD, P-C. *et al.* (1991) : Motivating Project-Based Learning : Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26 (3 and 4), 369-398.

BOLOT, J. C. & DABBOUS, W. (2004) : L'Internet: Historique et évolution. Quel avenir prévisible?
<http://planete.inria.fr/dabbous/publis/administration97.pdf>. 2011.

BRODIN, E. (2002) : « Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles des pratiques émergentes », *ALSIC*, vol.5, (n° 2), p.p. 86-110.

BROWN, J-S, COLLINS, A. & Duguid, P. (1989) : Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), p.p. 32-42.

CARTOUX, M.(2004) : « La « cyberenquête », tâche significative vecteur de transfert des connaissances », *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII (n° 1), 2004, p.p.57-66.

CARTOUX, M.(2006) : « Perspective co-actionnelle et Tice » communication dans le cadre des journées d'Étude de l'EA 1 2006.
<http://www.langues-vivantes.u bordeaux2.fr/presentgenerale/pdf/CATROUX.pdf>.

COSTE, D. (1996) : « Multimédia et curriculum multidimensionnel », *in* Chevalier, éd., p.p. 41-50.

COSTE, D. (1999) : *Etudes de linguistique appliquée* 113 (janvier-mars 1999). Enseignement et formation à distance, Paris, Didier érudition.

CRINON, J. & GAUTELLIER, C. (2001) : *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Paris, Retz.

CRINON, J. MANGENOT, F. & GEORGET, P. (2002) : « Communication écrite, collaboration et apprentissage », *In* Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin, p.p. 63-83.

CUQ, J-P. & GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG

DABENE, M. (1990) : Des écrits (extra)ordinaires, éléments pour une analyse de l'activité scripturale, LIDIL (n° 3), Presses Universitaires de Grenoble.

DEMAISIERE, F. & DUBUISSON, C. (1992) : *De l'EAO aux NTF. Utiliser l'ordinateur pour la formation*, Gap, Ophrys. Collection AEM3

DEMAISIERE, F. (2004) : « Ressources et guidage, définition d'une co-construction », *Notions en Question*, (n° 8), p.p. 81-103.

DEMAISIERE, F. (2007) : A PROPOS DE LA CYBERENQUETE, Alsic 12 février 2007

DENIS, B. (2000) : Quels usages des logiciels à mettre en œuvre en contexte éducatif ? In *Vers une taxonomie des utilisations pédagogiques de l'ordinateur*, Liège, (CRIFA) du Service de Technologie de l'Éducation de l'Université de Liège (STE-Ulg).

<http://ute2.umh.ac.be/learnnett/download.php?f=collecticiel/fichiers/typoDenis.pdf>.

Consulté le 22 avril 2012

DESMARAIS, L. & BISAILLON, J. (1998) : « Apprentissage de l'écrit et ALAO ». **Études de Linguistique Appliquée, Paris**, 1 avril 1998, p. 193

CHANIER, T. & POTHIER, M. (1998) : *Hypermédia et apprentissage des langues. Études de linguistique appliquée, ÉLA*, (n° 110), p.p. 193-204.

DEWEY, J. (1960) : *The Child and the Curriculum*, c1902, Chicago University of Chicago Press 31.

DODGE, B. (2003) : Le site pour tout savoir sur les *webquests*. Août 2003 <http://webquest.sdsu.edu/>. Consulté le 30 mai 2012

DUCHIRIN, E. (2003) : mémoire de DEA, Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement / apprentissage des langues : Atouts, limites & exploitations potentielles du choix fourni. Sous la direction de Mme Françoise DEMAIZIÈRE 2002-2003

DUFFY, T. & CUNNINGHAM, D-J. (1996) : Constructivism : Implications for the design and delivery of instruction, in D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*, New York, NY : Macmillan, p.p. 170-198.

FOUCHER, A-L. POTHIER, M. RODRIGUES, C & QUANQUI, V. (2008) : TICE et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage, Presses Universitaires Blaise Pascal, Cahiers du LRL

GAUDEMAR, J-P. (2002) : « Diplôme de compétence en langue », arrêté du 17/02/2002, publié dans le *Journal Officiel* du 25/04/2002.

GRAWTIZ, M. (2001) : « Méthodes des sciences sociales », Dalloz, 11ème édition.

GUICHON, N. (2012) : *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.

HAMELINE, D. JORNOD, A. BELKAID, M. (1995) : *L'école active : Textes fondateurs*, Paris, PUF, 128 p., collection Pédagogues et Pédagogies

HANNAFIN, M-J. & LAND, S. (1997) : The foundations and assumptions of technology-enhanced, student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25, 167-202

HARRIS, J. (1995): Organizing and Facilitating Telecollaborative Projects. *The Computing Teacher journal*, vol. 22-5, pp. 66-69. Consulté en février 2012: <http://lrs.ed.uiuc.edu/mining/February95-TCT.html>

HIRCHSPRUNG, N. (2005) : Apprendre et enseigner avec le multimédia, Paris, Hachette.

HOLEC, H.(1997) : « De l'autonomisation considérée comme innovation », Mélanges CRAPEL, n°23, p.p 3-5.

JOHNSON, L. SMITH, R. LEVINE, A. & STONE, S. (2010) : The 2010 horizon report. Austin, TX: The New Media Consortium

KARSENTI, T. (2003) : Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire: Les TIC feront-elles mouche? *Vie pédagogique*, 127, p.p.27-32.

KENNEDY,C. & LEVY, M. (2009) : « Sustainability and computer-assisted language learning : factors for success in context of change », dans *Compute Assisted Language Learning*, vol. 22, (n°5), p.p. 445-463.

KHAN, A-W. (2007) : « Avant-propos. » In Horton, F.W : Introduction à la maîtrise de l'information. Paris, Division de la Société de l'information, Secteur de la communication et de l'information, UNESCO.

LAMY, M-N. (2001) : « L'étude d'une langue assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage », in *Notion en question* n°5 « Interactivité, interaction et multimédia ». p.p. 131-144

LANCIEN, T. (1998) : *Le multimédia*, Paris, Clé International.

LEGROS, D. CRINON, J. ET GEORGET ,P. (2000) : *Les effets des systèmes et des outils multimédias sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement*, Rapport final au CNCRE, Équipe CoDiTexte, IUFM, Créteil.

LEGROS, D, MAITRE DE PEMBROKE, E & TALBII, A. (2002) : « Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédia », in *Psychologie des apprentissages et multimédia*, LEGROS D & CRINON J (éds), Paris, Armand Colin

LEGROS, D. & CRINON, J. (2002) : *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris , Armand Colin.

MANGENOT, F. (1996) : *Gammes d'écriture*. Logiciel Windows. Paris, CNDP.

MANGENOT, F. (1996) : *Les aides logicielles à l'écriture*. Paris, CNDP.

MANGENOT, F. (1998) : Aides logicielles à l'écriture. Article paru dans Lire écrire à l'école (N°3) (mars 98). Grenoble, CRDP, IUFM. http://www21.ac-lyon.fr/services/rhone/maitrise-de-langue/IMG/pdf/Mangenot_simuling.pdf. Consulté le 15 février 2012.

MANGENOT, F. (1998) : « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », *Alsic*, Vol. 1, (n° 2) | 1998, document alsic_n02-pra1, mis en ligne le 15 décembre 1998, URL : <http://alsic.revues.org/1515> ; DOI : 10.4000/alsic.1515. Consulté le 10 février 2012.

MANGENOT, F. (2002) : « L'apprentissage des langues » , in Legros, D. & Crinon, J. (2002).*Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin, p.p. 128-153.

MANGENOT, F. (2005) : « Seize ans de recherches en apprentissage des langues assisté par ordinateur », in *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, p. 313-322, Lyon, ENS Editions.

MANGENOT, F. (2005) : « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », *Alsic*, Vol. 1, n° 2 | -1, 133-146.

MANGENOT, F. & LOUVEAU, E. (2006) : *Internet et la classe de langue*, Paris, Clé International.

MARIN, B. & LEGROS, D. (2008) : *Psycholinguistique cognitive – Lecture, compréhension et production de texte*, Bruxelles, De Boeck

MARINO, M. (2012) : C'est noté?? Non! C'est évalué! by Marina Marino on Preziprezi.com/wcrtpbzx qvjv/cest-note-non-cest-evalue.

MERIEU, P. (1993) : Objectif, obstacle et situations d'apprentissage, Houssaye Jean (dir.), *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, collection Pédagogies , Paris, ESF Éditeur, p.p.289-288,

MERIEU, P. (1996) : *Apprendre en groupe 2. Outils pour apprendre en groupe*, Lyon, Chronique Sociale, (6e édition ; c 1984).

MICHAUD, D. (1996) : *La Communication formative. Vers une nouvelle didactique des langues secondes*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal

MOIRAND, S. (1990) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette F.L.E.

MUCCHIELLI, R.(1985) : Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, , ESF, 8ème édition.

NAYMARK,J.(1999) : *Guide du multimédia en formation, bilan critique et prospectif*, Paris, Collection , Retz, « Comprendre pour agir ».

NISSEN, E. (2003) : Thèse de doctorat : Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale. Sous la direction de Michel Kirch le 12-12-2003.

NISSEN, E, (2006) : « Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne ». *Les langues modernes*, 2004, Internet et les langues, p.p.14-24.

NUNAN, D.(1989) : *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press.

OLLIVIER, C. & PUREN, L. (2011) : *Le web 2.0 en classe de langue*, Paris, Editions Maison des Langues.

O'REILLY, T. (2005) : « What is Web 2.0– Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software », in *O'Reilly– Spreading the*

knowledge of innovators. <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>.
Consulté en 2015

OTMAN. G. (1989) : « Eléments pour une grille d'analyse et d'évaluation d'un site de langue », Centre de Terminologie et de Néologie INaLF - C.N.R.S. – Paris.

PAQUELIN, D. (2002) : « Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. À la recherche de l'intentionnalité partagée », in *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 5,(n° 1), p.p. 3-32. <http://alsic.revues.org/index.html>. Consulté en 2014

PERRET-CLERMONT, A.-N. (1996) : *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

PIAGET, J. (1977) : *Recherche sur l'abstraction réfléchissante, 2^e partie : l'abstraction de l'ordre et des relations spatiales, Études d'Épistémologie génétique (vol 35)*, Paris, PUF.

PLETY, R. (1998) : *Comment apprendre et se former en groupe ?*, collection Pédagogie, Paris, Retz.

PLOQUIN, F.(2002) : « L'INTERNET EN CLASSE DE FLE », *Le Français dans le monde* (n° 323), sept.-oct. 2002, p. 36.

PORTINE, H. (1998). « L'«autonomie» de l'apprenant en questions », *ALSIC* 1/1, 73-77. <<http://alsic.org>>Consulté le 25 avril 2017.

POTHIER, M. LOTZ , A & e RODRIGUES,C. (2000) : « Les outils multimédia d'aide à l'apprentissage des langues : de l'évaluation à la réflexion prospective ». *ALSIC* 1/3, 137-153. <<http://alsic.org>> Consulté en juin 2016.

POTHIER, M. (2001) : « Les représentations des enseignants confrontés à celles des apprenants : de l'expérimentation du logiciel à la conception

augmentée d'un autre produit », *Notions en question* (n° 5) : « Interactivité, interaction et multimédia », p.p. 31-49

POTHIER, M. (2003) : *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Paris, Ophrys. Disponible en ligne : <http://edutice.archives-ouvertes.fr>. Consulté le 9 décembre 2012.

PUDELKO, B. LEGROS, D. & GEORGET, P. (2002) : « Les TIC et la construction des connaissances », in Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin, p.p. 40-61.

PUNTAMBEKAR, S. (1999) : An integrated approach to individual and collaborative learning in a web-based learning environment. In C.M. Hoadley and J. Roschelle (Eds.), *Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) Conference*, (p.p. 458-465). Palo Alto, CA : Stanford University [Available from Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ].

PUREN, C. (2002a) : Innovation et cohérence didactique en langue, *New Standpoints* no. 12, avril 2002, 3-7.

PUREN, C. (2002b) : Christian. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », *Les Langues modernes*, (no. 3), 2002 juillet-août- septembre, dossier : l'interculturel, p.p.55-70.

PUREN.C. (2003) : De l'entrée par les tâches à la perspective co-actionnelle coculturelle, conférence inaugurale au XXVe Congrès de l'APLIUT *A la recherche de situations communicatives authentiques : l'enseignement des langues par les tâches*, Auch, UT Paul Sabatier, 5 – 7 juin 2003.

RABADEL, P. (1995) : Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains, Paris, Armand Colin.

RAHMOUNI, K.(2010) : Le système éducatif veut profiter des TIC, Article paru dans N°TIC Magazine n°47 septembre 2010, p.p.10-11.

SANTACROCE, M. (2002) :.Informatique, numérique et multimédia : quelques mythes récurrents en didactique des langues, Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix- en-Provence (TIPA), Laboratoire Parole et Langage, (n°21), pp.121-151.

SEGUIN, P. (ed) : Internet une technologie pour l' apprentissage. Rapport PAREA (programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, Ministère de l'éducation du Québec).

SCHWEITER, P. (2013) :« Enseigner les langues vivantes étrangères à l'ère du numérique » (Babylonia) 03/13.
<file:///E:/IMPORTANT%20Schweitzer.pdf>

Consulté le 5 mai 2015.

TARDIEU, C. (2006) : L'évaluation en langues : quelles perspectives ? Les Cahiers de l'Acedle, (n°2), recherches en didactique des langues, colloque Acedle, juin 2005.

TARDIF, J. (1998) : *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?* Paris, ESF éditeur.

TOME, M. (2000) : La communication et la recherche sur Internet dans l'enseignement du français langue étrangère, « Revista de Estudios humanísticos. Filología », (n° 22), Universidad de León, pp. 175-194.
<http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=2248>. Consulté en janvier 2014.

TOME, M. (2006) : L'enseignant de FLE et les ressources Internet. Çédille. Revista de estudios franceses 133 *Universidad de León*, (n° 2) , p.p. 114-133.

VANDERHEYDE, V. (2003) : Comment susciter le désir d'apprendre? Dix règles d'or pour l'utilisation de l'Internet en classe de FLE -
http://dev.form-a-com.org/articled74b.html?id_article=13

ZARATE, G. (1986) : *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette

Documents et dictionnaires

Conseil de l'Europe (2000) : *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strassbourg, (p.15, soulignement par l'auteure) Document consultable en ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier. <http://culture2.coe.int/portfolio//documents/cadrecommun.pdf>.

Council of Europe. (2001a) : *Common European Framework of Reference for Languages – Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.y Press, 1965, 251 p

Dictionnaire des concepts clés : Méthodes et pratiques des manuels de langue (1995) Livre Edition : France, Didier, 183 p

Dictionnaire en ligne : Linternaute

<http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/internet/>

La circulaire DGEFP (ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle) n°2001/22 relative à la FOAD :

<http://www.travail.gouv.fr/publications/picts/bo/05092001/A0160004.htm>

Manuel de français, 2^{ème} année secondaire.

Programmes de français de 1^{ère} et de 2^{ème}s années secondaires 2005.

Français 2^{ème} année secondaire Guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs Office National des Publications Scolaires

Sitographie

<http://www.rfi.fr/afrique/20111012-greve-enseignants-algerie-poursuit>

http://media.education.gouv.fr/file/09_septembre/01/9/5+5-education-dossier-presse_121019.pdf

http://dialogue.education.fr/D0047/Travailler_en_groupes.pdf

<http://www.algerie360.com/algerie/benbouzid-reunit-les-inspecteurs-charges-du-suivi-pedagogique-des-classes-dexamen/>

http://perso.univ-lyon2.fr/~mollon/M1FLES/07_08/didac_intercult/didacti.html

Résumé

Les TIC permettent aujourd'hui de faciliter l'enseignement-apprentissage des langues, surtout si cette opération s'inscrit dans l'approche actionnelle centrée sur l'apprenant. À travers notre étude, nous voulons mettre l'accent sur la place qu'occupent les TIC dans l'enseignement du FLE au lycée. Une première enquête menée par questionnaire auprès des enseignants du secondaire, nous permet d'avoir une idée sur leurs pratiques de classe intégrant les TIC, et plus particulièrement Internet ; ainsi que sur les difficultés rencontrées par ces enseignants sur le terrain. Nous abordons également une expérience que nous avons menée avec des élèves de deuxième année pour évaluer leur motivation et leur apprentissage du FLE. Il s'agit de la *cyberenquête* qui permet aux apprenants de travailler en collaboration, de construire des connaissances et de développer des compétences procédurales à travers l'accomplissement d'une ou de plusieurs tâches.

Mots clés : TIC – Internet – apprentissage du FLE- approche actionnelle- constructivisme – travail collaboratif- tâche.

ملخص

تسمح تكنولوجيات الإعلام و الإتصال اليوم تسهيل عملية تعليم و تعلم اللغات خاصة إذا كانت هذه العملية مرتكزة على المتلقن في إطار المقاربة الفاعلية ، من خلال هذا البحث نرجو إبراز مكانة تكنولوجيات الإعلام و الإتصال في المدرسة و دورها في تعلم اللغة الفرنسية الأجنبية في الطور الثانوي . من خلال إستبيان موجه لأساتذة التعليم الثانوي ، حاولنا كذلك معرفة طرق تدريسهم من خلال تكنولوجيات الإعلام و الإتصال و خاصة الأنترنت و الوقوف على المشاكل التي يواجهونها في الميدان . أردنا من خلال تجربة مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي أن تقدم درسا من خلال البحث عن طريق الأنترنت و ذلك لمعرفة مدى تحفيزهم لتعلم اللغة و تجاوبهم مع هذه الطريقة الجديدة و التي تسمح لهم ببناء معلومات و تنمية مهارات تطبيقية لإنجاز مهمة أو عدة مهام في إطار عمل جماعي تشاركي منظم .

كلمات مفتاحية – تكنولوجيات الإعلام و الاتصال – مقاربة فاعلية – أنترنت – تعلم الفرنسية- مهمة – بنوية – عمل جماعي تشاركي

Abstract

Nowadays, the ICT have been effectively facilitating the process of both teaching and learning languages; this is mainly in a student-centered classroom. In the framework of Actionable Approach, we aimed at shedding further light on both the efficiency of integrating new technologies within classrooms, as well as their undeniable role in improving the process of learning French as a foreign language in High schools. Thus, to examine the hypotheses of this study in hand, a questionnaire was designed and administered to secondary school teachers as an attempt to investigate about their ways of teaching the foreign language through the integration of new technologies, mainly, internet. This is, in fact, added to an investigation about the problems and difficulties that are deemed cumbersome to both teachers and learners and which, eventually, hinder the teaching process. Furthermore, an experiment was also conducted starting from a randomly selected sample of secondary school students. That is, a set of lectures were provided based on searching online to better investigate about those students' motivation, attitudes and reactions towards this new strategy that is hypothesized to effectively facilitate their information construction as well as to improve their procedural competences when engaging in group work tasks.

Key words: ICT- Actionable Approach- learning French- Internet- task – construction- group work.