



Université Ahmed Draya - Adrar

Faculté des Lettres et des Langues Étrangères

Département de français

MEMOIRE DE MASTER

Option : Didactique du FLE

**L'exploitation de L'ALAO dans les activités de la
compréhension de l'orale cas 2^{ème} année secondaire**

Présenté et soutenu publiquement par :

BELARBI HACENE

Encadré par : **Mr SAIDI ABDELKADER**

Membres de jurys : **M. Yousfi.C**

:Mme.Kebayli.F

Année universitaire : 2019-2020

Remerciement

Nous tenons tout d'abord à remercier DIEU de nous avoir donné le courage et la détermination nécessaire pour finaliser ce travail qui compte tant pour notre avenir intellectuel et professionnel.

*En second lieu, Nous remercions tout particulièrement notre directeur de recherche, monsieur **SAIDI ABDELKADER** qui a fait preuve d'une grande patience tout au long de notre recherche en nous prodiguant ses conseils et ses remarques éclairées qui nous ont été particulièrement précieuses.*

*Nos remerciements sincères aux **membres de jury** de nous avoir fait l'honneur de lire et d'évaluer notre travail et ce malgré leurs innombrables occupations.*

*Nous remercions **nos professeurs** pour leurs enseignements lesquels nous ont donné le goût de la rigueur scientifique et nous ont beaucoup aidés à rédiger, à structurer ce mémoire et à améliorer son contenu.*

*Enfin, nous témoignons notre immense gratitude à **nos parents** pour leur accompagnement tout au cours de ce cycle d'étude.*

Sommaire

Introduction générale.....	0
CHAPITRE I.....	2
L’usage de L’ALAO en classe de FLE	2
1-L’usage de L’ALAO en classe de FLE	3
1.1-Les différents modèles de supports dans l’enseignement/apprentissage.....	4
1.2-Les documents fabriqués	5
1.3-Les documents authentiques	6
2-LES TICE : DES ACQUIS ET UN POTENTIEL	6
2.1-Des usages marqués par des visions de l’Éducation.....	7
2.2-AU SERVICE DE LA REFORME.....	9
2.3- Les TICE, support de la réforme en matière de pédagogie	9
2.3.1- L’enseignement assisté par ordinateur	11
2.3.2-L’enseignement programmé.....	11
2.4- La définition du concept de L’ALAO.....	12
2.5- Le rôle de l’ALAO en classe de FLE	13
3-TIC et enseignement/apprentissage des langues	14
3.1-Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO)	14
3.2- Le multimédia.....	14
3.3- Le document vidéo	15
3.4- Le vidéo disque	15
3.4.1-Les centres de ressources en langues	16
3.4.2- Apports des TICE et apprentissage des langues étrangères.....	16
3.4.3- La vidéo en classe de FLE.....	17
3.4.4-Objectifs généraux du travail avec la vidéo	18
3.4.5- Les compétences à faire acquérir aux apprenants	18
3.4.6- Mettre en place un dispositif pédagogique	18
3.4.6.1-Les supports qui peuvent être utilisés.....	19

3.4.6.2-L'influence de la méthode audio-orale sur la méthodologie audiovisuelle....	19
CHAPITRE II.....	21
Description Du Projet Expérimental	21
1-Description du projet expérimental	22
2-Contexte de l'intervention	22
3-Déroulement de l'intervention	22
4- L'objectif de la démarche préconisée.....	23
5-La pré-enquête	24
CHAPITRE III	25
Analyse et interprétation des résultats	25
1-Analyse des deux cédéroms	26
2-Analyse des caractéristiques	27
2.1-Présentation du logiciel le Rond-point ((Difusi.n & PUG : 2004).....	30
3-Analyse du premier volume de <i>Rond-point</i>.....	32
4-Interprétation des résultats.....	45
Conclusion.....	57

Introduction générale

Introduction générale

Aujourd'hui, l'arrivée des nouvelles technologies de l'information et de communication redessinent le panorama de l'enseignement/apprentissage en ALGERIE, leur utilisation s'étend de plus en plus dans le système éducatif .L'environnement de l'ALAO¹, nous permet de l'adapter en classe de FLE afin d'élargir la panoplie des supports pédagogiques dans les activités de compréhension de l'orale.

Ce travail, pose donc la question des conditions, propres à l'environnement d'apprentissage médiatisé et à l'interaction des apprenants en classe de FLE en Algérie ,qu'il est possible de mettre en place pour que des apprenants puissent développer leur compétence orale dans un dispositif intégrant les TICES.

Nous nous proposons donc de mettre à la disposition de nos apprenants l'outil multimédia pour l'accès au sens à l'oral. Dans un premier abord , par le biais d'une recherche action ,jalonnée par une étude expérimentale à caractère comparatif entre les apprenants de quatre classes et deux lycées distinctes , nous essaierons de jauger la diversité des comportements des apprenants en vue de jeter une lumière crue sur la différence des attitudes des apprenants face à l'introduction ,ou pas , de ces TICE (Technologies de l'information et de la communication /pour l'enseignement),son enseignement ,son apprentissage en classe de FLE .Ainsi ,l'étude mettra en jeu quatre classes différentes avec des apprenants de 2^{ème} année secondaire .dans la première l'enseignant utilisera des méthodes standard .Dans la seconde ,dans une perspective innovatrice, le cours sera conduit à l'aide de l'ALAO.

En ce sens, il serait judicieux d'en énoncer la formulation problématique suivante :

-Quelle est la place de l'ALAO dans les pratiques d'enseignements et quelles sont les représentations des différents acteurs par rapport à l'utilisation de ces outils dans leurs pratiques quotidiennes ?

¹ ALAO: Apprentissage des langues assistées par ordinateur.

Nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- Les pairs pourraient être un facteur de la construction de ces attitudes.
- l'enseignant pourrait avoir des influences sur les attitudes des apprenants.
- existerait-il un écart important entre ce qui est préconisé par les recommandations pédagogiques et les pratiques effectives de l'évaluation orales et des TIC.

Le choix du sujet

Enseignant, depuis quelques temps, ne nous pouvons que s'engager sur la voie d'une recherche dont la perspective ne serait que didactique et pédagogique étant donné que cette prospection pourrait nous permettre de dégager l'apport et limite de L'ALAO en classe de FLE, durant nos observations nous avons constatés que l'oral est l'une des activités les plus complexes que ce soit pour l'enseignant que pour l'apprenant. En effet, elle fait appel à différentes stratégies qu'il convient d'élucider.

Dans cette recherche, notre propos se fonde essentiellement sur le contenu d'une enquête menée auprès d'enseignants et des apprenants par rapport à divers enjeux que soulève la mise en œuvre des nouveaux programmes , c'est-à-dire, la mise en œuvre des dispositifs d'un enseignement qui s'appuie sur les TIC.

Cette recherche a pour but d'explorer une situation d'apprentissage du français langue étrangère au lycée, d'analyser les perceptions qu'ont les enseignants et les apprenants à propos de l'exploitation de l'ALAO. Nous nous interrogerons sur les raisons qui empêchent l'appropriation des nouvelles orientations et de comprendre pourquoi certains professeurs adhèrent à cette transformation des pratiques de classe et pourquoi d'autres ne le font pas. Nous tenterons de connaître, selon ces enseignants, quelles sont les contraintes de la mise en œuvre d'un enseignement avec les nouveaux outils technologiques.

Au niveau de la structure de notre travail, nous adopterons un plan classique pour exposer notre mémoire. Dans un premier temps, nous présenterons la première partie : le cadre théorique. Dans la seconde partie, nous présenterons la méthodologie et les modalités de collecte des données suivies de l'analyse. Enfin, nous proposerons dans la troisième partie, les résultats obtenus ainsi qu'une interprétation des données de notre travail. Une conclusion générale exposera l'essentiel de nos résultats et proposera les ouvertures et les limites de notre problématique.

CHAPITRE I

L'usage de L'ALAO en classe de FLE

1-L'usage de L'ALAO en classe de FLE

Aujourd'hui les TICE font leurs entrées aux seins des différents établissements en Algérie et forme un grand nombre d'enseignants, certains jugent que leurs intérêts sont dérisoires et d'autre comme Michel SAROUL et des formateurs chercheurs préfèrent jeter une lumière crue dans ce nouveau environnement sur la susceptibilité d'améliorer la pratique des enseignants et leur efficacité d'enseignement.

Nous nous intéressons tout d'abord aux fondements théoriques qui guident la conception et l'intégration d'un dispositif d'apprentissage multimédia dédié à la compréhension de l'oral pour des apprenants de 2ème année secondaire selon trois approches: psychosociale (représentations sociales des apprenants et des enseignants), psycholinguistique (construction du sens) et didactique (scénario d'apprentissage).

Le domaine des Technologies de l'Information et de la Communication appliqué à l'Education (TICE) est en pleine construction. Même s'il est parfois encore controversé, les décideurs et les praticiens perçoivent mieux aujourd'hui le potentiel des TICE. Cette nouveauté implique aussi une certaine complexité et les risques d'échec ne sont pas nuls. Les choix technologiques ne sont pas toujours exempts de fascination, l'expérience d'implémentations durables est encore rare.

Enfin, la question des TICE est traversée par des débats pédagogiques et des enjeux sociologiques et économiques. Ce sont là autant de raisons pour y porter la plus grande attention et pour susciter l'implication et la collaboration des différents acteurs concernés : enseignants, inspecteurs, commissions, décideurs. C'est dans cet esprit que trois ateliers ont été réalisés dans le cadre du **PARE** entre juin 2005 et mars 2006.

Ces ateliers se sont appuyés sur une analyse préalable des réalisations dans les différents secteurs, Formation professionnelle, Université, Enseignement, Formation à distance, réalisée au premier semestre de l'année 2005 et ont été logiquement consacrés à :

- La présentation de l'état de l'art en matière de TICE et à l'expression des besoins du système éducatif algérien et de la réforme dans ce domaine,
- La définition des stratégies permettant de maîtriser l'utilisation des TICE en alliant vision globale et projets opérationnels,
- L'identification de projets permettant à la fois de répondre aux besoins de la réforme et de construire le cadre d'une appropriation des TICE par le système éducatif algérien. Les travaux ont mis en évidence l'importance de la coopération entre les ministères et organismes impliqués et l'utilité de disposer d'un site Internet de collaboration sur les TICE.

En voici le résultat sous la forme d'une réflexion sur l'état de l'art et de propositions qui pourraient être formulées aux décideurs et acteurs du système éducatif algérien.

1.1-Les différents modèles de supports dans l'enseignement/apprentissage

Qui dit support dit toute sorte de documents qui aide chaque enseignant à préparer et assurer son cours à des fins didactiques et pour faciliter la compréhension des apprenants éventuellement dans les cours de langue étrangère. Comme l'indique Cuq (2003) dans cette citation nous qui nous a interpellé surtout dans le cadre de notre étude :

« Pendant longtemps les supports pour l'enseignement des langues ont été constitués principalement de méthodes sous formes de livres, comportant des documents didactisés d'origines littéraires ou non, des dialogues pour la présentation de tel ou tel point de grammaire, et enfin des exercices. A partir des années 1960 se sont développés des supports supplémentaires, accompagnant les livres : microsillons souples ou rigides, bandes magnétiques, cassettes son, film fixes, diapositif.

Plus récemment on trouve des vidéos, voire des cédéroms, accompagnés ou non de livre ou de fascicules. Au cours des années 1970 des documents authentiques autre que les textes littéraires (article de presse, émissions de radio ou de télévision, chansons populaires) ont été introduits dans les cours de langue ».

D'après la citation ci-dessous, l'on constate avec ses nouveaux dispositifs qui facilitent le déroulement et la compréhension du cours de langue que se soit pour l'enseignant ou l'apprenant. Pour ce faire y'a une nette amélioration qui évolue de plus en plus par apport à la méthode traditionnelle éventuellement les manuels avec cédérom et autres comme c'est cité dans la citation.

Par ailleurs, Lepour R.Wajnryb, (1992 :126) à parler notamment des six caractéristiques de supports pour améliorer l'apprentissage de langue et de faciliter la tâche aux apprenants :

1. Le matériel devrait être exprimé dans un langage qui a une certaine crédibilité/valeur en dehors de la salle de classe, une langue qui ressemble à celle utilisée par et parmi les locuteurs natifs,

2. Le matériel devrait traiter le monde et la réalité comme ils sont connus par l'apprenant, et devrait profiter de la riche connaissance de l'apprenant adulte du monde;

3. Le matériel devrait contenir un élément d'intérêt intrinsèque du côté affectif de l'apprenant. Idéalement, les apprenants devraient être en mesure de relier expérimentalement à la matière d'une certaine manière.

4. Il devrait y avoir un principe de base de désaccord permettant à l'apprenant de faire un choix. La plupart des groupes d'adultes qui parlent révèlent des divergences d'opinion. Les matériaux devraient promouvoir/favoriser ce facteur, ne pas l'éviter/l'esquiver ou l'arrêter.

5. Le matériel devrait permettre aux apprenants de s'engager dans une interaction significative les uns avec les autres. Cela signifie une interaction là où il y a un but communicatif, pas une répétition mécanique ou un discours superficiel qui cible/se concentre sur la forme et non la signification.

6. La conception du matériel devrait contribuer au sentiment de sécurité de l'apprenant dans le contexte de l'apprentissage. L'apprenant doit savoir que l'environnement permettra, voire encouragera/augmentera, la possibilité de faire des erreurs. Il ne peut y avoir aucun risque d'humiliation dans la production linguistique ou dans tout autre domaine. Une partie de cela concerne la gestion des ressources humaines, mais elle peut aussi être un facteur favorisé dans les matériaux eux-mêmes.

Ainsi d'autres auteurs qui ont évoqué l'utilisation des différents types d'énoncés de documents comme Galisson et al (1980) qui vise éventuellement le contexte verbal et non verbal dans le domaine de compréhension, ainsi, au cours de leurs recherches ont constaté selon la citation suivante :

« Ils estiment qu'on préfère les énoncés longs aux énoncés courts, les énoncés authentiques aux énoncés scolaires, les énoncés culturellement proches de l'apprenant aux énoncés trop spécifiques de la culture L2, afin d'utiliser positivement les interférences biculturelles », en outre, Galisson et al se sont intéressé à deux types de documents qui sont les suivants :

1.2-Les documents fabriqués

Afin de permettre aux apprenants débutant d'apprendre et de mieux assimiler une langue étrangère (L2) par apport aux différents critères linguistiques et les règles de langue, de ce fait, le recours au document fabriqué ou didactique s'est avéré selon certain auteur comme Daniëlle Bailly (1998 :72) plus crédible en premier abord que d'utiliser le document authentique comme il indique ci-dessus :

« Un texte de manuel scolaire ou fabriqué par l'enseignant, souvent accompagné d'iconographie, et destiné plutôt à des débutants », ceci dit, J-P .Cuq et I. Grucia (op.cit.p.429) évoque aussi l'importance de l'utilisation du document didactique comme suit : « au niveau 2, s'il est important de renforcer les connaissances acquise, il est fondamental de

favoriser l'accès à une langue plus authentique et plus diverse tout en tenant compte des lacunes évidentes de l'apprenant. C'est pourquoi on présente généralement des textes filtrés, c'est-à-dire fabriqué à des fins pédagogiques pour préparer l'accès aux documents authentiques ».

Ceci dit, à partir des différentes illustrations, des exercices de compréhension, les textes, les dialogues qui peuvent permettre d'inculquer facilement la culture, les civilisations de la L2 aux apprenants débutants. Et c'est les enseignants chercheurs eux- même qui constitue les manuels en fonction des critères, des attentes et surtout le niveau des apprenants s'il on puisse dire ainsi.

1.3-Les documents authentiques

Le document authentique est une complémentarité du document fabriqué, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la langue seconde, les documents authentique (brut) mène l'apprenant à le mettre en contact direct avec le locuteur natif, en l'occurrence, les documents culturels, sociaux peuvent être écrits, oraux, iconiques ou audiovisuels que l'enseignant peut l'utiliser à des fin pédagogique et dans le but de motiver l'apprenant à avoir une idée sur la culture véhiculée par la langue . Ainsi les différents types de documents authentiques sont les suivants :

1. Les documents authentiques écrits ;
2. Les documents authentiques oraux ;
3. Les documents authentiques visuels et télévisuels ;
4. Les documents authentiques électroniques ;
5. Le document didactisé / pédagogique.

2-LES TICE : DES ACQUIS ET UN POTENTIEL

Depuis l'apparition du micro-ordinateur les TICE ont connu trois grandes périodes (années 1980,1990, 2000) durant lesquelles des conceptions différentes de la place de la technologie dans l'Éducation se sont opposées. Dans la dernière période, marquée par la généralisation d'Internet, on connaît une diversification des possibilités et des opportunités de tirer parti des TICE. Mais l'étendue des possibles est, comme ce fut souvent le cas en matière de technique, fortement réduite par les usages et les visions ou les métaphores qui ont eu cours dans les périodes antérieures.

2.1-Des usages marqués par des visions de l'Éducation

Avec l'apparition des micro-ordinateurs au début des années 80, l'informatique est entrée dans la classe. On a vu très tôt deux courants :

- L'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) a utilisé l'ordinateur comme une machine à enseigner amenée à se substituer au professeur, proposant de manière plus ou moins intelligente des contenus médiatisés et des exercices qu'il s'agissait de diffuser largement.

- Le courant constructiviste a plutôt utilisé les fonctions de travail et de créativité de l'ordinateur pour mettre en place des situations pédagogiques variées. Comme le résumait Seymour Papert¹ « *un ordinateur ne peut être qu'un environnement qui aide à penser et à écrire, et ne doit servir qu'à offrir un "hyper-contexte" (e-contexte) de collaboration et de dialogue.* »

Dans la logique de l'EAO la valeur se trouve dans la machine ou dans le fichier multimédia. Le travail des enseignants consiste à créer un contexte d'utilisation (à la manière de répéteurs de certains dispositifs d'Enseignement à Distance). Au contraire, dans la logique du constructivisme, la valeur éducative se trouve dans l'organisation et les activités pédagogiques que les outils suggèrent et permettent de mettre en valeur.

Dans les années 90, avec l'augmentation de la puissance des machines et l'apparition des supports optiques (CD et DVD), la capacité de médiatisation, d'animation, d'illustration se développant, le fossé ouvert entre ces deux visions de la contribution des TIC à l'Education s'est encore élargi. Les tenants de l'EAO enrichirent leurs supports pédagogiques devenus multimédias mais toujours centrés sur la présentation de contenus et d'exercices, les constructivistes diversifièrent plutôt les situations pédagogiques : résolution de problèmes, expérimentations et introduisaient la vie sociale dans les dispositifs qu'ils proposaient en tirant notamment parti des possibilités de production, d'analyse et de communication offertes par les ordinateurs connectés au réseau. De fait, les choix réalisés dépendaient en bonne partie de la vision de l'Éducation qui était à l'œuvre et d'un équilibre entre les différentes fonctions de l'ordinateur. De la même manière que Mc Luhan³ avaient jadis proposé que les médias de masse étaient des extensions des canaux sensoriels, Chacón (1992)⁴ a soutenu que l'ordinateur était une extension de trois comportements, appelés *modes utilisateurs* (user mode) :

- Le traitement de l'information correspond à : *j'apprends en faisant* ;
- L'interaction personne/machine correspond à : *j'apprends par moi-même ou je suis enseigne* ;

- La communication personne/personne correspond à : *j'apprends en interagissant avec d'autres.*

Pour Collins et al.5 ces «fonctions» remplies par l'ordinateur sont légèrement différentes mais surtout l'observation des réalisations montre qu'elles peuvent être interprétées ou mises en œuvre en fonction de visions éducatives différentes :

- Participation au discours

1. Environnement de transmission de l'information où les apprenants reçoivent de l'information.
2. Environnement de communication où les apprenants participent au discours en fixant leurs propres buts, en résolvant des problèmes, en créant un sens, en construisant de nouvelles informations et en fixant leurs propres critères de succès.

- Participation aux activités

1. Environnement de formation où les apprenants réalisent des exercices afin d'améliorer des connaissances et des habiletés spécifiques.
2. Environnement de résolution de problèmes où les apprenants travaillent sur des projets et des problèmes.

- Présentation de travaux aux fins d'évaluation

1. Environnement de test où les apprenants démontrent leur habileté à résoudre des problèmes ou à répondre à des questions.
2. Environnement de performance où les apprenants présentent leurs travaux à un public.

Cette analyse pourrait sembler caricaturale mais les pratiques le sont très souvent, opposant en effet une technologie qui domine l'humain et une technologie au service de l'humain. Elle a cependant le mérite de montrer que les usages dépendent de choix qui ne sont pas neutres aux plans pédagogique et stratégique.

Un débat semblable s'est également dénoué en France lorsque le rapport Théry6 affirmait une vision centralisatrice et volontariste défendant le Minitel multimédia et quelques bibliothèques de qualité contre l'irruption de l'Internet considéré comme laissant trop de place à l'initiative décentralisée et incertaine des utilisateurs. Le débat a été tranché en 1995 par les faits : le désordre apparent d'Internet l'a emporté. La communication, la coopération, les utilisateurs ont pris le pas sur un modèle d'utilisation des TIC plus proche de celui des média de masse (télévision, radio, imprimerie).

2.2-AU SERVICE DE LA REFORME

Les échanges au cours des ateliers d'Alger ont permis d'amorcer ce processus participatif et de mettre en évidence trois grands domaines de contribution des TICE à la mise en œuvre de la réforme :

- la pédagogie et l'Approche Par Compétences
- la gestion et l'organisation des moyens pédagogiques et humains
- la conduite du changement incluant la formation des acteurs.

En outre, le développement des TIC et les transformations que connaît l'Algérie au niveau social et culturel en sont les facteurs principaux qui ont entraîné la réforme du système scolaire. Cette mutation a obligé l'institution à repenser les objectifs de l'école en général et ceux de l'enseignement du français au collège, en ce qui nous concerne, en particulier.

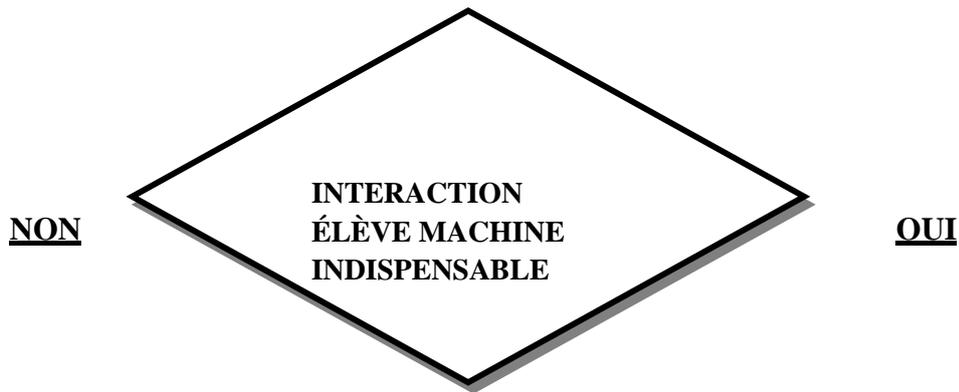
Selon les orientations du nouveau programme, le français est considéré « comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi.»

Par ailleurs, l'enseignement du français a pour objectif de doter les apprenants d'un outil linguistique permettant d'accéder aux savoirs et aux nouvelles technologies de la communication mais surtout les doter d'un moyen qui leur permettra le contact et la connaissance de l'Autre.

2.3- Les TICE, support de la réforme en matière de pédagogie

Les TICE permettent de mettre à la disposition de l'ensemble des enseignants et des élèves les documents et situations pédagogiques adaptés aux besoins et à l'esprit de la réforme. Parmi les exemples d'applications pédagogiques, les participants ont aisément identifié que l'Approche Par Compétences qui donne la priorité aux objectifs, à la pratique et aux activités d'apprentissage par rapport au cours magistral conventionnel et aux contenus académiques pourrait être soutenue par nombre d'applications de référence. En voici les principales.

Tableau :P107



GESTION PEDAGOGIQUE

- bulletins de note
- fichiers élèves
- statistiques

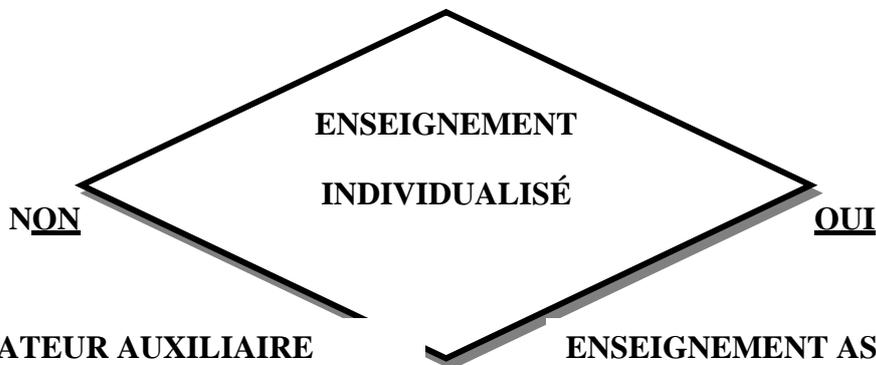


**ENSEIGNEMENT AVEC
ORDINATEUR**

PROGRAMMATION

Apprentissage de programmation

- Apprentissage par la programmation (LOGO)



**ORDINATEUR AUXILIAIRE
PEDAGOGIQUE**

- Projections d'images
- Animations
- Utilisations de banques de données
- Calculs
- Mesures automatisées

**ENSEIGNEMENT ASSISTÉ PAR
ORDINATEUR**

- Enseignement programmé
- Simulation
- Travaux dirigés
- " -Utilisation de programmes professionnels; traitements de textes

2.3.1- L'enseignement assisté par ordinateur

On peut distinguer entre :

1. un ordinateur autant qu'outil pédagogique l'utilisant dans une situation d'apprentissage et de la stimulation afin de permettre la découverte d'une loi physique.
2. L'ordinateur à la fois outil et situation d'apprentissage et cela on laissant intervenir que : machine-apprenant.

2.3.2-L'enseignement programmé

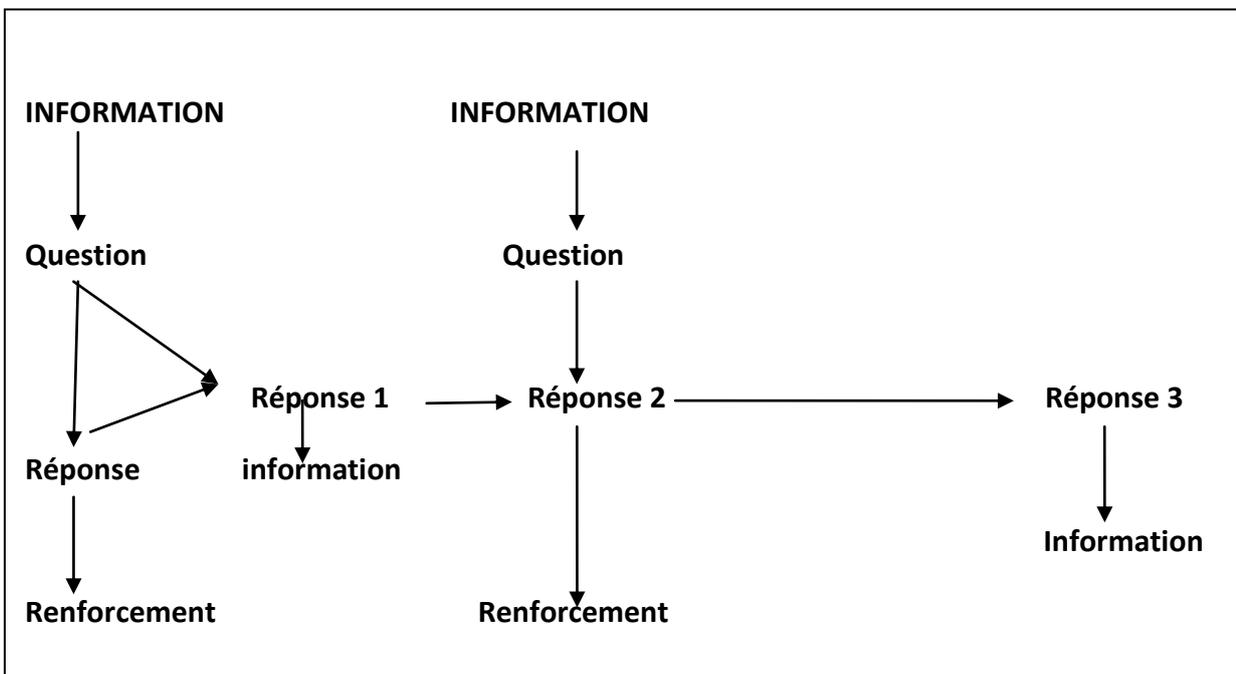
Selon LANDSHEERE :

« il entraîne une prise de conscience nouvelle de la nécessité de définir, sans ambiguïté, les objectifs de l'enseignement ; il révèle impitoyablement aux maîtres les zones d'imprécision dans leur connaissance des matières à enseigner et dans leur savoir psychopédagogique ; il fait entrer de plain-pied dans les réalités de l'évaluation systématique et rigoureuse ; il crée le besoin de mieux connaître les théories de l'apprentissage ».

Cet enseignement c'est la classification des techniques d'enseignement utilisés dans la majorité des didacticiels.

Selon le schéma ci-dessous de SKINER amélioré par CROWDER, qui se traduit par une décomposition du contenu d'enseignement en items :

Le schéma : 109



- Focalisation de l'attention de l'individu sur un élément du contenu de la matière enseignée ;
- Obligation de fournir une réponse ;
- Vérification immédiate de la réponse suivie d'un renforcement ;
- Contrôle par l'apprenant du rythme de sa progression.

Pour SKINER l'erreur est nocive, quant à CROWDER, si l'apprenant donne une mauvaise réponse il lui fournit une remédiation, notons que pour les deux la bonne réponse doit être suivi d'un renforcement.

2.4- La définition du concept de L'ALAO

L'ALAO est un domaine de recherche et développement qui intéresse plusieurs disciplines intervenant dans le champ des sciences cognitives :

- la linguistique (dans son acceptation large comprenant la linguistique théorique, appliquée, la didactique des langues),
- la linguistique-informatique,
- l'informatique (en particulier l'intelligence artificielle (IA)),
- la psycholinguistique.

Certaines disciplines sont centrées sur la description des connaissances linguistiques des apprenants, sur la description de l'évolution de ces connaissances, sur celle des stratégies d'apprentissage ou sur l'élaboration d'expertises pédagogiques propres au domaine.

D'autres voient dans l'étude de l'acquisition des langues l'occasion d'appliquer des méthodes et techniques générales destinées à prendre en charge des connaissances, diagnostiquer des états de connaissances, ou l'occasion d'introduire des outils et des formalismes issus du traitement automatique du langage naturel; leurs travaux sont essentiellement orientés vers la construction d'environnements interactifs d'aide à l'apprentissage.

Les environnements informatiques orientés vers l'acquisition des langues recouvrent deux axes de recherche et développement distincts, mais complémentaires:

- les environnements permettant d'effectuer des recherches fondamentales sur l'acquisition des langues au travers d'une interaction avec l'ordinateur.
- les environnements d'apprentissage finalisés pour l'acquisition de compétences linguistiques (tant grammaticales/lexicales, que sociolinguistiques ou communicatives), en écriture, lecture, oral, conçus à partir d'approches pédagogiques multiples.

Les premiers reposent sur des modèles informatisés du traitement (en reconnaissance ou en production) ou de l'acquisition des langues; modèles destinés à valider, en les

programmant, des théories générales ou bien des aspects ponctuels de l'acquisition en langue maternelle ou seconde. S'ils ne s'intéressent pas directement à l'enseignement, ils dévoilent les mécanismes fondamentaux de l'apprentissage/acquisition.

Les seconds visent à construire les modules fondamentaux d'un système d'aide à l'apprentissage, qui, si l'on reprend la présentation usuelle en IA et Éducation, seraient : un module de diagnostic de l'apprenant, un module expert ou module d'usage des compétences linguistiques visées, un module traduisant les expertises pédagogiques appropriées, voire un module prenant en charge la gestion de l'interface de communication.

2.5- Le rôle de l'ALAO en classe de FLE

De nombreux auteurs ont mis en évidence l'importance de l'utilisation des TICE, notamment Piaget qui dit que:

« Apprendre, c'est à la fois assimiler de nouvelles connaissances à d'anciennes, et accommoder son état de développement aux exigences de la situation. Au niveau pédagogique, l'accent est mis sur la construction qui incite l'élève à développer activement de nouvelles compétences. L'apprentissage par ordinateur constitue alors une situation qui suscite la confrontation de l'élève avec ses propres connaissances....l'ordinateur présente en outre l'avantage de ne pas avoir d'"états d'âme" a l'ordinateur... »

Dans ce contexte, nous jugeons utile de résumer ci-après l'interaction entre les divers éléments qui agissent et influencent l'acquisition du savoir dans un environnement multimodal :

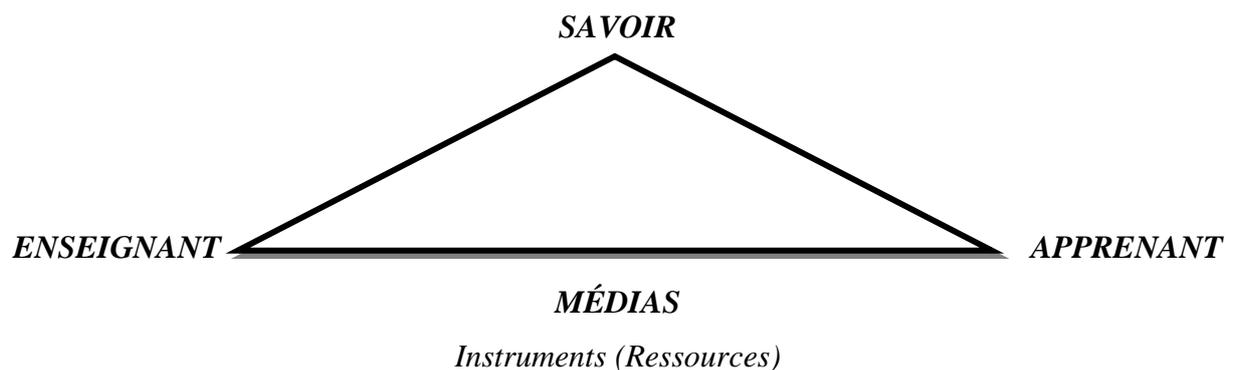


Figure 1 : Triangle de Houssaye (2002)

Il en ressort donc que l'apprenant éprouve le besoin d'évaluer ses propres compétences, connaissances sans que l'autre n'intervienne. Toutefois, communiquer c'est une composante nécessaire est c'est difficile à mettre en œuvre dans les pratiques pédagogiques d'une classe et ceci est d'autant plus expressif lors d'une prise en considération des spécificités d'une communauté par rapport à une autre qui n'accorderait pas l'importance qu'il faut reconnaître à l'échange oral entre les élèves et les enseignants.

Par ailleurs, concernant les activités assistés par ordinateur (Cédérom, Internet....), la mise en relief du rôle substantiel des Technologies des TICE pour l'enseignement et de leur influence sur le développement des activités stimulant l'apprentissage du FLE en univers numérique nous semble judicieuse des lors où elle permettra une remédiation quant aux lacunes et contre-performances langagières.

3-TIC et enseignement/apprentissage des langues

Nous allons aborder les rapports entre enseignement/apprentissage et les technologies. Dans ce but, nous retracerons les évolutions de ces dernières, nous cernerons ensuite les caractéristiques du multimédia ainsi que les rôles qu'il peut jouer dans des contextes d'apprentissage des langues.

3.1-Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO)

On se sert de l'ordinateur comme poste de travail et de l'informatique comme un moyen qui permet de réaliser des logiciels ou des didacticiels.

« *L'EAO représente une catégorie de logiciels didactiques* » (Retschitzki et Gurtner 1996 :189), Chaque logiciel d'EAO est conçu selon les principes de l'EP comme la participation active de l'apprenant et le renforcement immédiat.

3.2- Le multimédia

Le préfix multi selon « Portine » signifie deux types de multiplicités : celle des supports techniques en présence et celle des composants du message : son, texte, image. Quant au vocable média, c'est le pluriel du mot latin médium qui signifie milieu, centre et aussi intermédiaire et médiateur (Gonnet 1997 :7).

Chaque message sonore selon Portine (1996), correspond à une pluralité de média :

- Le médium sonore : porteur du message, articulé mais aussi de sa prosodie.
- Le médium cinétique : englobe les comportements kinésiques (porteur de sens)
- Le médium situationnel : porteur de la situation de l'acte de parole.

Ces trois média sont les supports de signification du message oral (Portine 1996).
Le mot multimédia n'a pas fait un accord collectif, mais sa définition la plus courante est la suivante : « *Le multimédia est la réunion sur un même support de fichier, contenant du texte, du son, de l'image fixe et animée, et organisés au moyen d'une programmation informatique* » (Brouste et Cotte 1993).

3.3- Le document vidéo

Le document vidéo apparaît dans les années 70. « *Il permet une communication moins unidirectionnelle que la télévision, et grâce à lui, l'utilisateur produit n'importe quel type de documents, dont la source peut être une émission télévisée ou produite par des vidéos cameras.* » (Lancien 1998 a-10-11 ; Galisson et Coste 1976-591-592).

Dans la dimension pédagogique, l'introduction du magnétoscope et celle de l'image animée du document vidéo entraînent les mêmes bouleversements.

Les recherches de Florent Pasquier « *La vidéo à la demande pour l'apprentissage des langues* » montrent :

- L'information visuelle influe de manière significative sur la perception auditive.
- La vidéo permet de bénéficier des informations articulatoires.
- La vidéo permet une mémorisation de l'apprenant trois fois supérieures à celle obtenue avec les supports de l'écrit ou l'audio seul.

Ainsi, la rencontre pour la vidéo par le progrès informatique donne naissance à un nouvel outil pédagogique : le vidéo disque.

3.4- Le vidéo disque

Le vidéo disque apporte un nouveau souffle à l'apprentissage de langues étrangères. Une technologie qui dispose d'une énorme capacité de stockage.

« *Il permet d'avoir accès à des documents authentiques audio-visuels. L'apprenant peut interagir avec les documents vidéos qu'il consulte* » (Lancien 1998b :173).

A la baisse des coûts des micro-ordinateurs, le CD rom est devenu le produit grand public sous différents aspects. Dans le terrain éducatif, l'enseignement des langues s'y investit le premier, les classes sont en deux catégories :

- Cédéroms de système auteur : Le plus connu est SPEAKER, il permet au concepteur de récupérer ses sources pédagogiques personnelles et de les intégrer dans des protocoles qui lui sont proposés par le logiciel.

- Cédéroms « prêt-à-porter » : Ils sont construits au moyen de langage de programmation conçus pour le développement et la mise au point de programmes multimédia.

Ils se regroupent en deux ensembles :

- Dans le premier :

On trouve des cédéroms qui mettent l'accent sur la langue plutôt que sur la communication. Du point de vue de la quantité et la diversité des exercices, ils restent assez pauvres.

- Dans le second :

Ses produits sont plus originaux, ils visent des compétences particulières, ou un seul type d'aptitude.

3.4.1-Les centres de ressources en langues

« *Les cédéroms permettent après l'interactivité, l'apprentissage autonome qui implique des procédures d'étayage auprès des institutions scolaires,* » (Bruner 1983, cité par Derville et Perrin 1998). Dans les centres de ressources en langues, les supports multimédia tendent à être utilisés à la fois par des apprenants /enseignants.

Les centres de ressources en langues commencent avec l'apparition de l'idée d'individualiser les formations :

« *Il faut mettre en place, a cote des enseignements magistraux traditionnel, des structures permettant l'apprentissage autonome.* » (Perrin1992-21).

Comme le souligne Portine (1996), les centres de ressources en langues correspondent à des lieux d'application. Le multimédia correspond à une phase de l'apprentissage de la langue.

3.4.2- Apports des TICE et apprentissage des langues étrangères

Aujourd'hui, les technologies de l'information et de la communication appelées TICE ont intégré tous les domaines de l'activité humaine, en particulier, celui de l'éducation. Elles ont révolutionné les méthodes de travail et sont devenues indispensables pour tous les acteurs.

Elles ont modifié l'environnement de la classe et la manière d'accéder au savoir ; ce qui impérativement eu un impact sur les différents statuts et rôles des professeurs et apprenants dans l'organisation de la classe.

L'ordinateur et l'Internet sont devenus des outils indispensables pour tous les individus.

Nous constatons, aujourd'hui, que toutes les relations humaines et en particulier, les interactions sociales, sont assurées, le plus souvent, par les nouveaux moyens de communication (portable, Internet, courriels, etc..).

Dans le domaine de l'éducation, les TICE occupent une place importante dans l'enseignement et sont incontournables pour la réalisation des apprentissages.

L'introduction de l'ordinateur dans la classe a modifié le rôle de l'enseignant. Ce nouvel environnement a entraîné des changements au niveau de l'organisation du temps et de l'espace mais aussi des changements sur le plan relationnel entre l'enseignant et l'élève.

L'enseignant doit désormais, apprendre à utiliser les outils informatiques et ce pour des fins pédagogiques.

Son rôle ne consistera pas à transmettre, uniquement, des connaissances mais il doit, en plus, apprendre aux élèves l'utilisation des TIC pour leur permettre la réalisation de leurs activités et ce de manière autonome.

La majorité des didacticiens reconnaissent l'utilité de la technologie en apprentissage des langues étrangères et reconnaissent, aussi, leur efficacité quant au soutien qu'elles offrent à l'apprentissage et surtout par rapport à la motivation des apprenants qu'elles suscitent; ce qui permet la mobilisation des efforts de ces derniers dans leurs activités.

Concernant l'apprentissage de la langue étrangère, l'introduction des TIC a transformé totalement l'environnement qui existait avant.

Selon Kern (1995 : 457) « *Les nouvelles technologies ont un impact réel sur la façon de travailler le langage. Elles offrent des moyens puissants de restructurer la dynamique de classe et un nouveau contexte pour l'utilisation du langage.* ».

Autrefois, la compétence linguistique était évaluée, généralement, par rapport aux performances orales ou écrites que suppose une situation de communication avec un interlocuteur donné mais aujourd'hui, bien connaître une langue implique une capacité à communiquer, certes, mais avec l'utilisation des TICE.

3.4.3- La vidéo en classe de FLE

Selon Jean-Michel Ducrot : « *la présence des images dans l'environnement quotidien n'est plus à démontrer et, contrairement à une opinion très répandue, regarder et saisir le sens de ce qu'on voit n'est une activité ni naturelle, ni évidente pour les apprenants en langue : l'image n'est jamais immédiatement décodable, elle doit être objet d'étude. La vidéo est le moyen de susciter chez l'apprenant des réactions. Ils focaliseront leur attention sur un support encore relativement peu usité, et bien plus attractif* ».

Observer et comprendre le sens de ce qu'on voit n'est un exercice évident pour les apprenants en langue : on ne peut immédiatement décoder une image, elle doit être en premier lieu un objet d'étude et en deuxième lieu, aider l'apprenant à décrypter et à concevoir le sens.

En outre la vidéo est le moyen qui amène l'apprenant à susciter des réactions. Ils canaliseront leur attention sur un support peu utilisé, et plus attractif.

D'autant plus que ce n'est pas la difficulté linguistique du document qui ne compte que la complexité de l'activité que l'on demande aux apprenants lors du visionnement de la séquence. Son utilisation dépend d'une variation des activités proposées et cela pour éviter des habitudes quotidiennes chez l'élève.

3.4.4-Objectifs généraux du travail avec la vidéo

L'utilisation de la vidéo en classe de FLE amène l'apprenant :

- A travailler sur des documents,
- A étudier, comprendre, critiquer,
- Porte un jugement sur ce qu'il observe.
- Apprendre à décrypter des images, des sons, des situations culturelles, en ayant recours à des documents authentiques filmés.
- Développer l'imagination de l'apprenant.
- À deviner, anticiper et formuler des hypothèses.
- Le rendre capable de produire, reformuler, résumer et synthétiser.
- Permettre à l'élève de construire son savoir, notamment grâce à l'utilisation d'une ressource telle que la vidéo.

3.4.5- Les compétences à faire acquérir aux apprenants

- Savoir identifier les différents modèles de message
- Distinguer les fonctions des images : description, narration, explication.....
- Identifier le type de document et sa source.
- Décrire ce qui a été vu et entendu afin de comprendre le lexique utilisé.
- Repérer les différentes composantes et savoir retrouver l'enchaînement des idées ou l'action.
- Savoir produire des énoncés adéquats.
- Développer l'imaginaire à partir de la vidéo.

3.4.6- Mettre en place un dispositif pédagogique

Il est convenable d'utiliser la vidéo lors d'une activité pédagogique ou afin de mettre en place un projet avec les apprenants pour qu'ils puissent réinvestir ce qui a été compris et interprété, étant entendu, lors des exercices de compréhension et d'analyse. Ce type d'activité

peut être le début d'un débat en classe, sur un thème de reportage par exemple, nous développerons les activités pédagogiques qui peuvent être mises en œuvre plus tard.

3.4.6.1-Les supports qui peuvent être utilisés

- Un reportage
- Un passage d'un journal utilisé enregistré
- Un documentaire
- Un extrait d'une émission télévisée
- Une présentation de la météo
- Des publicités
- Un jeu télévisé
- Des dessins animés
- Une interview d'un personnage public.

3.4.6.2-L'influence de la méthode audio-orale sur la méthodologie audiovisuelle

Les travaux qui ont amené les linguistes américains à l'approche dite audio-orale trouveront leur écho en Europe, notamment en France après la guerre. En France comme aux États-Unis, c'est la "linguistique appliquée" qui sera le principal acteur du changement dans le domaine didactique des langues. Pour favoriser la diffusion du français en facilitant son apprentissage, la Commission de la République française pour l'Education, la Science et la Culture fonde en 1951 le Centre d'Etude du français élémentaire (qui deviendra en 1959 l'actuel CREDIF), équipé autour d'un groupe de linguistes qui sont chargés d'élaborer des cours de français. Par ailleurs, la technologie de reproduction de l'image et du son évolue de plus en plus et arrive aussi à un coût fiable que son entrée dans la classe de langue n'est plus inenvisageable. Ainsi, en 1958, le premier cours appelé "audiovisuel" de **FLE, Voix et Images de France**, a été élaboré, cours lequel servira de base à une nouvelle méthodologie dite Structuro-Globale Audio-visuel (SGAV), qui jalonna l'apprentissage/enseignement des langues tant en France que dans le monde entier jusqu'au début des années 80 (Martinez 1996:60 ; Puren 1988:309). C'est donc l'influence de la méthode audio-orale sur la méthodologie SGAV qui est fortement remarquable, puisque cette dernière "*prend aussi appui sur la linguistique appliquée pour régler à l'avance les contenus et l'ordre de présentation de ces contenus*" (Gülmez 1993:37). Selon Galisson (1980:8) le seul apport européen d'importance à la MAO, d'origine américaine, est "*l'introduction, vers 1955-1960, de la notion de situation visualisée, capable de faire apparaître les protagonistes, les lieux et les circonstances du dialogue, au moyen de séquences d'image*" (images fixes). En outre,

Brammerts (1995:67) précise que c'est le développement de média visuels, conçus pour l'enseignement, de meilleure qualité et relativement peu coûteux qui ont considérablement contribué à la diffusion de la méthode SGAV dans les années 60 -70 et à lui fait connaître également un grand succès. Contrairement aux espoirs investis, la MAO a été très vite mise en cause tant du point de vue didactique que théorique. En effet, certains méthodologues considéraient son efficacité assez loin d'être démontrée, alors que les autres en désignaient une supériorité dans la compréhension et production orales de l'apprenant. Ce qui est plus significatif, c'est que les théories sous-jacentes de cette méthodologie, notamment la linguistique distributionnelle et le béhaviorisme, ont été radicalement critiquées par Noam Chomsky et les tenants de son courant linguistique "transformationnelle et générative". Ainsi, à travers ces contestations elle a été vite succédée par d'autres approches.

CHAPITRE II

Description Du Projet Expérimental

1-Description du projet expérimental

Concernant cette partie de notre recherche, c'est-à-dire l'axe sur « l'usage des TIC en classe de FLE », nous focalisons sur la motivation, maître mot toujours mis en avant pour expliquer l'intérêt des apprenants pour les technologies.

Cette partie propose divers constats de pratiques actuelles dans les classes du secondaire, pratiques vues à la fois des yeux des enseignants et, surtout, des apprenants, ce qui est assez nouveau. À la lumière des résultats d'une recherche menée en 2019/2020, nous présenterons les perceptions d'enseignants de FLE et d'apprenants du secondaire au sujet des difficultés d'apprentissage que les technologies informatiques ne règlent pas.

2-Contexte de l'intervention

Cette recherche a été réalisée au cours de l'année 2019/2020. Les objectifs étaient d'identifier les pratiques d'enseignement et l'utilisation des multimédia dans quatre lycées différents; les pratiques d'enseignement et l'utilisation des NTIC vécues par des apprenants.

Pour ce faire, nous avons distribué un questionnaire à 48 enseignants de FLE de 2^{ème} année secondaire. Nous avons également réalisé des synthèses réflexives auprès d'enseignant afin de mieux comprendre nos statistiques pour ainsi proposer des pistes d'accompagnement concrètes.

3-Déroulement de l'intervention

Au cours de l'année scolaire 2019-2020, nous avons demandé à des enseignants à participer avec leurs apprenants à notre recherche, nous avons remis les questionnaires de sondage à ces enseignants, qui les ont distribués à leurs apprenants. Pendant ce temps, les enseignants remplissaient leur propre questionnaire.

Nous présentons à la suite les résultats des analyses en lien avec les parties du questionnaire. Ces résultats montrent des pistes concrètes pour, d'une part, bien comprendre les consensus et divergences de perceptions des participants et, d'autre part, proposer aux

enseignants, aux conseillers pédagogiques des pistes pour une meilleure utilisation des TICE dans l'enseignement de l'oral, varié et répondant aux besoins des apprenants.

Par ailleurs, concernant l'axe sur « l'usage des TIC en classe de FLE, distribué à des enseignants et apprenants de français » qui comportent un nombre variable de cases à cocher à l'aide de l'échelle d'évaluation ayant quatre catégories :

- 1- Totalement d'accord.
- 2- Assez d'accord.
- 3- Plutôt en désaccord.
- 4- Totalement en désaccord,

Ainsi, les enseignants peuvent exprimer leur degré d'adhésion ou de rejet à partir d'une dizaine d'items proposés. Nous allons essayer de cerner les difficultés qui entravent la compréhension orale qui touchent l'appréhension des apprenants et enseignants vis-à-vis de l'apprentissage du français langue étrangère.

4- L'objectif de la démarche préconisée

L'objectif est de développer chez l'apprenant des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération; de stimuler sa curiosité. Dès lors, l'apprenant deviendra un élément central dans le processus de formation. Cette démarche a pour visée de responsabiliser l'apprenant et de le rendre autonome. De plus, cette approche favorisera l'intégration des savoirs et des savoir-faire dans l'environnement culturel et social des apprenants.

5-La pré-enquête

En premier lieu, nous avons procédé à une phase préparatoire pour nous permettre d'étudier les conditions de la réalisation et comme le site Mucchielli² sur l'importance de cette étape :

« La synthèse finale de la pré-enquête tire au clair toutes ces idées, les décanter, les formuler en autant de possibles à vérifier (hypothèses), et a pour avantage évident de clarifier le champ de l'enquête. L'horizon se dégage. On sait ou on va. »

Pour ce faire, les différentes étapes de la pré-enquête sont :

- 1- Choisir le lieu de l'enquête ;
- 2- Demander des autorisations auprès des directeurs des lycées au sein de la wilaya de Adrar ;
- 3- Fixer un calendrier de travail ;
- 4- Choisir les personnes à interroger et les moyens à utiliser ;
- 5- Mener une recherche documentaire primaire et faire des entretiens semi-directifs avec quelques enseignants du domaine afin de mieux orienter l'objectif de notre enquête.

Par ailleurs, nous analyserons quatre types de dispositifs différents et deux types de logiciel : le premier « le rond-point » et le second « je vous ai compris » en faisant ressortir ce qu'ils ont de commun et de singulier et les éléments théoriques qui les sous-tendent. Ces dispositifs correspondent aux différentes catégories de lycées et de filières offertes.

Nous essayerons de préciser les difficultés d'apprentissage que les technologies informatiques ne règlent pas, évoquées par les enseignants.

²MUCHIELLI, R., *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, Paris, ESF, 1993, p14.

CHAPITRE III

Analyse et interprétation des résultats

1-Analyse des deux cédéroms

Pour ce faire, tout d'abord, les enseignants du lycée ont accepté de travailler avec les deux logiciels : je vous ai compris et le Rond-point ; le choix de ces deux cédéroms se fera à partir des objectifs et des limites que nous avons cités dans l'introduction.

Le logiciel « Je vous ai compris »³

Selon les paramètres de Lucien nous avons élaboré la grille ci-dessus :

Référence	
Parution	
Auteur	
Éditeur	
Langue de consignes	
Support	
Type de document	
Objectifs	

Fiche technique :

Référence	Référence Je vous ai compris
Parution	Parution 1996
Auteur	Auteur Y.Chevalier ,B.Derville et D.Perrin
Editeur	Editeur Université Lille3/ Neuro-concept
Langue de consignes	Langue de consignes Français
Support	Support Cédérom
Type de document	Type de document Traitement d'un document audio-visuel
Objectifs	Objectifs Lexical /Grammatical/Phonétique

³ Je vous ai compris 1 : <http://www.cavi-univ-paris3.fr/fle/CDROM/suzi.htm>, 19/12/2001

--	--

-Contenu : L'ancien (1998:36-39)

Je vous ai compris 1 est une méthode interactive multimédia complète du FLE, développée avec l'aide du logiciel SPEAKER pour un usage en autonomie.

Elle est basée sur trois cédéroms :

- Je vous ai compris1.
- Je vous ai compris2.
- Je vous ai compris3.

En plus de ces trois cédéroms elle propose une cassette vidéo.

On se limitera à l'analyse du logiciel « Je vous ai compris1 ».

Ce cédérom se compose de sept modules. Chaque module contient un document vidéo qui décrit des situations de la vie quotidienne et qui dure de trois à quatre minutes. Le module est suivi d'activités de compréhension : activités de production orale et exercices de répétition.

Chaque module comporte trois parties. Les activités sont presque les mêmes et qui sont :

A-Pour mieux comprendre le document : Phase de compréhension globale, avec des exercices de compréhension et des répétitions.

B-Pour mieux utiliser les structures : Cette partie est consacrée à l'étude de la morphosyntaxe : des exercices de repérage, de logique ou de réflexion et de transformation.

C- Et maintenant à vous : Cette partie favorise l'expression et la compréhension tant orale qu'écrite .Elle propose des exercices d'expression écrite et des exercices interactifs (la simulation).

2-Analyse des caractéristiques

- Ressources :

Le document de base de ce logiciel est constitué par plusieurs vidéos fabriquées, images fixes et transcription des vidéos.

« *Les auteurs ont tous précédé à des repérages lors de situations réelles, et a donc affaire à des situations, des échanges verbaux, une gestuelle et une proxémique plausible* » (Mangenot 1998a) Les images fixes « *décrivent adéquatement la situation de communication, les dialogues donnent à entendre le français tel qu'il est parlé et les voix sont variées.* » (CD Rom FLE).

➤ **Activités et exercices :**

Les activités qui suivent chaque vidéo ont pour objectif de favoriser la compréhension et l'expression orale puis l'expression écrite chez l'apprenant qui vient à la fin du module.

Mangenot trouve que :

« *les expressions présentées dans les exercices d'expression orale sont assez proches des exercices structuraux traditionnels* ». (1998a). Il faut noter que les activités sont variées et bien illustrées.

Navigation / Parcours pédagogique

Dans ce logiciel la navigation est simple puisqu'il y a un parcours guidé et séquentiel ; on y dispose d'un sommaire, des flèches etc.

➤ **Feed back et évaluation**

Le logiciel présente un feed back direct pour les QCM et les exercices de logique et un feed back indirect pour les exercices de répétition, de transformation et de reconstitution qui portent sur la production orale.

Mangenot (1998a) souligne que dans Je vous ai compris : « *Les QCM donnent lieu à de véritables évaluations et remet en cause la pertinence et l'efficacité des courbes d'analyse servant à évaluer la prononciation.* »

Les concepteurs de ce logiciel, considèrent que la possibilité de comparer les réponses avec les modèles permet à l'apprenant de s'auto-corriger en lui donnant un sentiment d'échec ou de réussite.

➤ **Outils complémentaires**

Le logiciel contient six types d'outils complémentaires ; quatre d'entre eux sont contextuels : index, lexique, fiche de grammaire et transcription et le reste un guide pédagogique et un livret de l'apprenant.

-Index thématique : sommaire hypertextuel.

-Lexique : spécifique pour chaque module, il donne l'explication et la traduction.

-Transcription des dialogues fournie à la fin de chaque module.

-Fiche de grammaire : contient des petits rappels grammaticaux et des informations complémentaires.

-Livret de l'étudiant : pour aider l'utilisateur qui travaille en autonomie. Il comporte des conseils, des fiches de travail et des transcriptions des vidéos.

-Guide pédagogique : il est rédigé pour fournir aux tuteurs des renseignements et des conseils sur la méthodologie et sur le contexte de l'apprentissage.

➤ **Synthèse /Utilisation envisageable**

Ce logiciel est un support qui recèle des activités variées et qui peut être utilisé pour des objectifs et des compétences différentes.

Si on fait le bilan des inconvénients et des avantages de ce logiciel, on sera confronté aux résultats suivants :

-Il n'existe aucun rapport thématique entre les modules.

-Le seul objectif est la pratique de la langue courante.

-Les dessins sont pauvres.

-Les consignes orales sont longues et complexes.

-Les activités sont très répétitives.

-Selon Dejean(1989) :

« Si l'apprenante observée semble adopter le cadre d'action d'une véritable interaction en respectant les contraintes conversationnelles qui déterminent l'enchaînement des répliques, c'est uniquement lors de la simulation des trois premiers dialogues dont les scénarios se trouvent être fortement stéréotypés et dont elle a déjà pris connaissance pendant la phase d'expérimentation. En revanche, dès qu'elle aborde des dialogues reposant sur les scripts plus ouverts, et dont les interventions sont moins prévisibles, elle produit des ruptures dans l'enchaînement des répliques, même lorsqu'elle reprend un dialogue deux fois de suite. »

A partir de là les échanges des histoires interactives ne retrouvent aucune caractéristique d'une interaction réelle ;

-A part les exercices de type QCM, le logiciel ne donne pas lieu à une véritable évaluation.

-Le logiciel donne la priorité à la langue parlée, et suit les démarches de l'approche communicative.

-Il propose tous les apports du multimédia :

« *Le multimédia (entre images mobiles et Textes écrits) devrait en effet faciliter la compréhension, tous comme devraient le faire Les modes d'interactions proposes.* » (Lancien 1998 :43-44).

Les exercices de répétition permettent à l'apprenant l'amélioration de sa compréhension et son expression orale.

-l'apprenant est mis dans une situation de communication.

-Les présentations, les dialogues et les consignes sont données à l'oral avec la transcription écrite.

Alors pour son utilisation envisageable, des auteurs pensent :

« *qu'il est conçu pour des contextes d'apprentissage en semi-autonomie* ». (Chevalier et Perrin 1997.) .

Ils lui prévoient deux types d'utilisation :

-Dans un « Centre de Ressources en Langues » guidé par un enseignant.

-Dans une classe équipée de périphériques ; installer un micro-ordinateur et un dispositif de projection sur écran (Data Show) et proposer des activités aux apprenants afin d'approfondir leurs acquisitions.

D'après l'analyse des logiciels « Funambule » et « Je vous ai compris », la compréhension orale est pratiquement la compétence dominante car ils sont basés sur la compréhension des vidéogrammes.

On retrouve plus ou moins la même structure : document de base proposé, suivi des activités relatives à ce document, la navigation est simple, les consignes sont claires et précises.

2.1-Présentation du logiciel le Rond-point ((Difusi.n & PUG : 2004)

Le public

Rond-point s'adresse à des jeunes à partir de 15 ans et à des adultes qui souhaitent apprendre le FLE (Français Langue Étrangère).

Composition des manuels

La méthode se compose d'un livre de l'élève accompagné d'un cédérom, d'un cahier d'exercices accompagné d'un cédérom et d'un guide pédagogique.

Ses neuf unités comportent les rubriques suivantes :

- Ancrage
- En contexte
- Formes et ressources
- Tâche ciblée
- Regards croisés.

En annexe, nous trouvons une grammaire descriptive, appelée *Mémento grammatical*, et la table des matières.

Chaque unité commence par une double page appelée *Ancrage*. La tâche finale visée, nommée « *tache ciblée* », les contenus grammaticaux et lexicaux et les thèmes y figurent.

La deuxième double page appelée *En contexte* fournit un *input* sous forme d'images et de textes, à comprendre de façon globale et non détaillée. Les auteurs distinguent entre un *input* qui fournirait « *des exemples de production orale* », écrit en rouge, et un *input* qui fournirait des « *modèles de production écrite* », écrit en bleu (Guide pédagogique : 4). Nous trouvons la distinction problématique et peu convaincante, car tous les énoncés peuvent être prononcés à l'oral ou être écrits, ceci selon les circonstances d'utilisation du langage.

La troisième double page appelée *Formes et ressources* relie les actes de langage (notions) aux fonctions langagières.

La double page suivante est appelée *Tache ciblée*. Les « *échantillons de langue* » (Guide pédagogique : 6) proposés ultérieurement doivent permettre une production orale fluide. La tâche finale la mieux identifiable de l'unité est toutefois en général une tâche de production écrite.

La dernière double page, *Regards croisés*, comporte un *input* riche et doit aider à mieux comprendre la culture française, mais aussi faire prendre conscience à l'apprenant des spécificités de sa propre culture. Un effort particulier a été fait pour intégrer la culture et les variétés existantes du français dans le monde et au niveau des registres du langage (oral *versus* écrit, langage familier *versus* langage soutenu).

Ceci se reflète entre autres dans la partie grammaticale et dans les enregistrements sur les cédéroms joints à la méthode.

Le *Mémento grammatical* complète la partie *Formes et ressources*. Cette grammaire descriptive peut être consultée par l'apprenant s'il en éprouve le besoin. Elle comporte très peu de métalangage, mais beaucoup d'occurrences (exemples) et quelques contre-exemples.

Le guide pédagogique présente cette partie comme aide à la systématisation de la grammaire et du vocabulaire. Nous reviendrons à cette partie dans le sous-chapitre 3.1.2.

3-Analyse du premier volume de *Rond-point*

Les questions qui guideront notre analyse du premier volume de *Rond-point* sont les suivantes :

- Selon quelle acception les auteurs de *Rond-point* et la collaboratrice commerciale de *difusión* Katia Coppola utilisent-ils la notion de *tache* ?
- Quel rôle est attribué aux tâches dans cette méthode d'apprentissage du français langue étrangère ?
- Quelle description de la langue comme système est proposée dans ce volume ?
- Quel rôle est attribué au travail sur les formes ?
- Y a-t-il des micro-tâches ? Si oui, de quelle nature sont-elles, et quel objectif y est rattaché ?

Selon quelle acception les auteurs de *Rond-point* utilisent-ils la notion de *tâche* ?

Comme évoqué supra, il existe un certain nombre de définitions plus ou moins récentes du concept de « tâche », regroupés par Ellis (2003 : 4-5).

Les auteurs de *Rond-point* ne se réfèrent pas explicitement à une des définitions existantes de cette notion qu'ils présentent pourtant comme le concept central de leur méthode. Ils disent par contre ce que les tâches permettent de faire, à leur avis : faire apprendre selon des conditions « *proches de la pratique réelle de la langue* », créer des « *processus authentiques de communication dans des échanges semblables à ceux de la vie quotidienne* », provoquer « *l'adhésion des apprenants* », faire « *acquérir* ». (sic !) et utiliser des ressources linguistiques, lexicales et grammaticales (Guide du professeur : 3). Les tâches permettraient à l'apprenant de « *communiquer depuis sa propre identité* » et de « *s'exprimer selon ses propres critères* ». Elles rendraient la communication « *authentique* » (Livre de l'élève : 3).

Nous avons déjà commenté les expressions qui évoquent la « réalité » de l'emploi du langage (voir 2.1). Le sens de « authentique » serait à définir plus précisément afin d'éviter son emploi passe-partout qui suggère la valorisation de l'objet qu'il qualifie, sans que l'on sache ce que cet objet a de positif par rapport à d'autres objets qui ne mériteraient pas ce qualificatif.

À notre avis, une ressource ne s'acquiert pas : elle s'utilise. Selon la définition que Demaizière puise dans *Le Robert* de 1996, peuvent être appelés « ressource » tous les « moyens [...] dont dispose ou peut disposer une collectivité », et la ressource peut être représentée par tout ce qui est susceptible de fournir à l'apprenant des informations : un dictionnaire, un didacticiel, un jeu, les documents sur la Toile, etc. (Demaizière 2004).

Quel rôle est attribué aux tâches dans cette méthode d'apprentissage du français langue étrangère ?

Les auteurs de *Rond-point* distinguent entre des « *taches ciblées* » et des « *ressources* ». Il y a une seule tâche ciblée par unité. Il s'agit selon les auteurs d'une « *tache communicative* ». Il peut s'agir d'une tâche ayant comme résultat une production écrite (élaborer un guide pour mieux vivre) ou d'une tâche ayant comme résultat une production orale (interview radiophonique).

Les autres activités de l'unité sont censées soutenir la réalisation de la tâche annoncée en début d'unité. Elles ne portent pas de nom particulier (comme « sous-tâche » ou « micro-tâche » par exemple). La désignation « Cahier d'exercices » comporte des micro-tâches (selon la définition de Demaizière & Narcy-Combes 2004) et des sous-tâches, nommées dans le *CECR* « *étapes d'une tâche* » (*CECR* 2001 : 123).

Tâches ciblées :	Commentaire :
<p>Unité 1 : « <i>Nous allons avoir un premier contact avec la langue française et les pays où l'on parle français et nous allons mieux connaître les personnes qui suivent cours</i> ».</p>	<p>Le premier objectif n'est pas une tâche précise. Le deuxième est une double tâche qui mène d'abord à une production et compréhension orales (se renseigner sur les camarades de classe), ensuite à une production écrite (remplir un carnet d'adresses).</p>
<p>Unité 2 : « <i>Nous allons placer à table les invités à un</i></p>	<p>La tâche mène à plusieurs productions et compréhensions orales (discussions) et à une production écrite (écrire les noms de ceux que l'on veut placer ensemble à une table).</p>

<p><i>repas de mariage ».</i></p>	<p>La tâche écrite permet de montrer que l'apprenant a compris un texte écrit et une conversation orale enregistrée. La production écrite se résume à une énumération de noms de personnes et ne reflète donc pas le niveau en production écrite des apprenants.</p>
<p>Unité 3 : « <i>Nous allons organiser des vacances en groupe</i> ».</p>	<p>La tâche mène à une production et compréhension orales (choisir une destination par exemple) et à une production écrite (description du projet de voyage) qui nous paraît artificielle, car elle pourrait tout aussi bien être présentée à l'oral et n'a pas d'utilité en soi, sauf si elle représente un courriel que l'on envoie à une agence, par exemple.</p>
<p>Unité 4 : « <i>Dans cette unité, nous allons élaborer un guide pour mieux vivre</i> ».</p>	<p>Nous considérons le travail à faire ici comme une vraie tâche, car elle résulte de négociations orales entre apprenants et mène à la production écrite d'un guide qui peut avoir un certain intérêt comme document à consulter pour les apprenants. Nous y retrouvons l'idée de produit à caractère fini de Nunan (cité dans Ellis, 2003 : 4).</p>
<p>Unité 5 : « <i>Nous allons sélectionner des candidats pour quatre emplois</i> ».</p>	<p>La tâche mène à un résultat écrit qui montre que les apprenants ont compris des textes écrits et des enregistrements. La pertinence de la tâche pour les apprenants nous paraît faible : ils ne sont pas tous amenés à embaucher du personnel en France. C'est une tâche que nous trouvons artificielle. Nous aurions préféré faire faire des entretiens d'embauche, par exemple.</p>
<p>Unité 6 : « <i>Nous allons organiser une fête d'anniversaire et nous allons chercher des cadeaux pour nos camarades de classe.</i> »</p>	<p>Cette tâche mène à des productions et compréhensions orales entre apprenants et à deux productions écrites. La première production écrite demande aux apprenants de noter le nom du camarade, sa date d'anniversaire et la saison qui correspond. À part la saison, il n'y a pas de production écrite française à produire, et d'ailleurs, à quoi bon parler de saison ici ? La deuxième production écrite demande aux apprenants de noter le cadeau qu'ils choisiraient pour chaque camarade. La tâche de cette unité nous paraît artificielle (pourquoi organiser une fête d'anniversaire pour tous les apprenants en même temps ?). Il aurait mieux valu choisir Noël pour rendre la tâche plus pertinente.</p>
<p>Unité 7 : « <i>Nous allons faire un recueil de cuisine avec nos meilleures recettes</i> ».</p>	<p>Cette tâche ne nécessite pas vraiment une production et compréhension orales, à notre avis, mais les auteurs incluent une phase de discussion et de coproduction d'une recette de base. L'idée de faire rédiger un recueil de recettes d'une classe de FLE, souvent de composition internationale, nous paraît convaincante. Voici un deuxième produit fini, susceptible d'avoir une pertinence sociale, car il peut être utilisé par les apprenants ailleurs qu'en situation de classe.</p>
<p>Unité 8 : « <i>Dans cette unité, nous allons mettre au point les détails d'un voyage</i> ».</p>	<p>La tâche mène à une production et compréhension orales et à deux productions écrites. La première production écrite représente un agenda à remplir par une secrétaire pour son chef. La deuxième demande aux apprenants de rédiger un courriel pour informer ce chef sur les détails de son voyage. Nous trouvons que cette tâche aurait gagné de l'intérêt si les auteurs avaient inclus une tâche de production orale (téléphoner à</p>

	une agence par exemple). Pour des grands adolescents, cette tâche risque de manquer de pertinence.
Unité 9 : « <i>Nous allons discuter des problèmes d'une ville et proposer des solutions en établissant une liste de priorités</i> ».	Les apprenants doivent produire de l'oral (interview radiophonique, discussion) et rédiger un texte sur les problèmes dans leur propre ville. La tâche écrite est une tâche individuelle et ouverte.

Dans *Rond-point 1*, les tâches de production orale sont souvent moins guidées que la production écrite. Ceci va de pair avec une définition pas toujours précise de la tâche à effectuer comme dans l'unité 9 : « *Nous allons discuter des problèmes d'une ville et proposer des solutions en établissant une liste de priorités* ». Cette tâche pourrait être appelée tout aussi bien « dossier » ou « thème ». Nous la trouvons trop vaste. La tâche écrite qui représente son produit fini ressemble étrangement aux productions écrites de méthodes qui ne se réfèrent pas aux tâches.

Les tâches proposées dans ce manuel sont presque toutes une projection vers un autre lieu ou un autre moment que la situation en classe. Elles ne sont pas toutes susceptibles d'être « *intéressantes* » pour tous les apprenants (terme utilisé dans le Guide pédagogique : 3), car ils ne se marieront pas tous en France, ils ne feront pas tous un voyage en groupe en France, etc. Il y a confusion entre ce qui est perçu comme attrayant (les fêtes, les voyages) et ce qui est susceptible d'être pertinent pour les apprenants (cela dépend des apprenants).

L'approche par la tâche aide ici à concevoir les unités d'une façon encore peu répandue et à motiver le type d'activités. Dans *Rond-point*, cette approche ne mène toutefois pas à une modification significative des thèmes habituels. Nous retrouvons dans cette méthode les grands classiques de l'enseignement des langues (voyages, fêtes, le corps, les repas, ville ou campagne).

D'autre part, nous analyserons quatre types de dispositifs différents en faisant ressortir ce qu'ils ont de commun et de singulier et les éléments théoriques qui les sous-tendent. Ces dispositifs correspondent aux différentes catégories de lycées et de filières offertes (lycée d'enseignement BENHEMADI HEMMOU, AOUGROUT).

A- Le multimédia sur cédérom utilisé en complément du cours ou le modèle des TIC-satellites

Établissement	Lycée d'enseignement général BENHemadi HEMMOU.AOUGROUT-ADRAR
Classes et élèves	2 classes de seconde en langues vivantes.
Enseignants et filières Concernés	enseignant de français (utilisateurs des TIC depuis 1 an).
Implication des enseignants dans la recherche-action	Implication d'une enseignante dès le début du projet. Participation de deux enseignants aux groupes de création de tâches .
Dispositif technique mis-en place, ressources utilisées	1 salle multi- médias (avec TV et magnétoscopes et réseaux de 8 ordinateurs) regroupées dans une même zone du lycée .
Fréquence d'utilisation	2 séance de re-médiation par semaine en moyenne sur 2 heures.
Spécificités du modèle	Individualisation.
Pratiques les plus fréquentes observées sur l'année (2008-2009)	Utilisation systématique de tâches de re-médiation individualisées, fabriquées à partir d'extraits d'enregistrements vidéo (extrait de T.V5 par exemple) ou de cédéroms de langues. Utilisation documentaire ponctuelle d'Internet.

Tableau 1 : contexte de complémentarité

C'est la dimension cognitiviste qui domine ce modèle. Sa caractéristique tient à l'individualisation organisée de manière systématique. Les tâches produites en quantité sont construites à partir des erreurs récurrentes constatées chez les francophones, apprenant une langue donnée. La re-médiation correspond à une présentation sous une forme médiatisée nouvelle d'un fait langagier non procéduralisé.

Les phases de focalisation de l'attention sur les fonctionnements linguistiques et les exercices formels proposés alors interviennent de façon différente selon les contextes : ces activités métalinguistiques sont ponctuelles et à la demande des apprenants ou systématiques, en fonction des erreurs repérées par les enseignants dans les discours produits par les apprenants et jouent le rôle de consolidation des apprentissages. Elles reprennent la structure des tâches de ce type créées pendant la recherche-action, rappelant qu'apprendre une langue

consiste en une construction progressive de règles et en leur restructuration plutôt qu'en une intériorisation d'un système⁴.

Ces tâches contextualisées de conceptualisation, fermées et ouvertes, s'appuient sur le modèle "Adaptative Control of Thought"⁵ de création d'automatismes, adapté aux apprentissages langagiers. Construction et déconstruction comme processus interactif par l'apprenant sont nécessaires pour que l'apprenant accède à la nécessaire conceptualisation qui permettra l'automatisation des processus de bas niveau et la procéduralisation des connaissances.

Ces phases successives (procédures qui correspondent à une succession ordonnée d'actions à effectuer, pour pouvoir résoudre une catégorie de problèmes en un nombre limité d'étapes) conduisent de la réception active à l'expression contrôlée puis libre, par le biais de tâches ouvertes au début et au terme du processus et de tâches fermées dans les phases intermédiaires.

La dernière phase de "production créative", de production libre qui permet le transfert des connaissances nécessite la rétroaction ; elle se fait avec l'enseignant ou l'assistant, pendant que les autres apprenants travaillent sur les machines.

L'usage de telles tâches constitue un exemple de catachrèse dans la mesure où les logiciels du commerce sont utilisés, mais détournés de l'usage prévu initialement. Les exercices proposés à partir de la vidéo de base sont triés, réorganisés et complétés par des tâches sur papier fabriquées par les professeurs qui souvent se les échangent au niveau de l'établissement.

Les instruments logiciels se concentrent, en effet, généralement sur les processus de bas niveau, font l'impasse sur les processus de haut niveau et ne se soucient pas de la conceptualisation nécessaire à la création des automatismes procéduraux.

Il n'y a pas d'antinomie entre des activités "nobles" d'apprentissage et des activités laborieuses d'automatisation, de procéduralisation, de re-médiation contrairement à ce que suggèrent les constructivismes.

Nous considérons, au départ, l'usage conjoint de l'écran et du papier comme une source possible de surcharge cognitive. Selon la théorie de la charge cognitive devoir partager son attention entre deux sources distinctes d'information rendra l'apprentissage moins efficace que si les deux sources sont intégrées sur un même support quelle que soit la nature de l'information.

⁴ MondadaPekarek00

⁵ Anderson96

Le suivi des usages montre que, pour certains enseignants, le couplage écran-papier facilite la discussion et les questions à propos des notions abordées et le probable transfert des connaissances⁶. Pour d'autres, au contraire, cette manipulation de sources d'informations a ses limites qui risquent de nuire à l'efficacité de la tâche pourtant satisfaisante sur le plan de la didactique.

On pourrait cependant optimiser le format de présentation, en médiatisant *a posteriori* au moins certaines de ces tâches. Seuls quelques enseignants semblaient le souhaiter.

Les modèles de TIC intégrées, que nous décrirons maintenant, organisent les situations pédagogiques autour de la technologie.

B- Le modèle du multimédia intégré

Établissement	Lycée MALEK BENABI-AOUGROUT
Classes et élèves	2 classes de 2ème année avec apprenants faibles.
Enseignants concernés	2 enseignants de français.
Implication des enseignants dans la recherche-action	Implication de deux professeurs sur et des assistants
Dispositif technique mis en place, ressources utilisées	1 salle avec vidéo et TV par satellite, 2 salles informatiques en réseau 13 postes.
Fréquence d'utilisation	2 séance de re-médiation par semaine en moyenne sur 2 heures.
Spécificités du modèle	Structuration de l'enseignement autour des technologies.
Pratiques les plus fréquentes observées sur l'année (2007-2008)	Séances en petits groupes avec l'assistant (production orale)

Tableau 2 : contexte d'intégration des TIC.

Ce modèle se situe dans la perspective du précédent, en le complétant : il tente une articulation entre approche communicative (actes de parole) et dimension cognitiviste dans la construction des tâches proposées aux apprenants.

Les technologies informatiques constituent le cœur de la méthodologie utilisée par les enseignants, pendant chaque heure de cours. L'apprentissage est structuré autour de méthodes multimédias sur cédérom avec compléments sur la Toile (sites à consulter). Le document de base est constitué par une vidéo généralement contenue dans les modules du cédérom, mais aussi par d'autres extraits qui pallient les manques de ces vidéos fabriquées pour les besoins de l'apprentissage.

⁶ Perriault02

Les matériaux pédagogiques sont réorganisés ou fabriqués selon une progression de type structural ou en fonction d'actes de parole et de notions ou de "catégories sémantico-grammaticales".

Il n'y a pas de séances de travail avec la totalité du groupe classe, mais un travail alternatif par binômes, sur ordinateur, avec des fiches de travail et des tâches fabriquées par l'enseignant et en petits groupes pour le travail de production orale dont l'enseignant et l'assistant se chargent souvent. Ce modèle est testé pour la deuxième année. Les enseignants constatent des améliorations en termes d'attitudes et sur le plan des résultats.

C- Le modèle de la cohérence thématique liant toutes les technologies :

Établissement	Lycée Garoutte Boualeme. Adrar.
Classes et apprenants	3 classes de deuxième.
Enseignants et langues concernés Tous les enseignants de langues.	Tous les enseignants de langues.
Implication des enseignants dans la recherche-action	Seuls 2 enseignants ont participé aux formations. Ils jouent un rôle moteur essentiel au sein d'une véritable équipe de professeurs.
Dispositif technique mis-en place, ressources utilisées	1 salle multimédia et un centre de ressources disponibles avec plusieurs magnétoscopes et 10 ordinateurs en réseau.
Spécificité du modèle	Complémentarité thématique systématique des technologies.
Pratiques les plus fréquentes observées sur l'année (2007-2008)	Travail par binôme sur vidéo et ordinateur, selon thématiques sociales choisies avec les apprenants au début de chaque trimestre. Bilans, débats collectifs.

Tableau 3 : contexte d'organisation thématique.

Les séances en salle d'informatique sont organisées en ateliers qui permettent de travailler, individuellement ou en binôme, un thème donné, en utilisant tous les documents convergeant autour d'une thématique et le passage par ces ateliers, autour des différentes technologies disponibles, est nécessaire avant une séance de mise en commun.

L'intérêt de ce modèle est d'être partagé par tous les enseignants de langues du lycée qui travaillent sur un même niveau d'enseignement, et de reposer sur un véritable travail d'équipe. Le travail d'élaboration des tâches autour des différentes technologies est réparti entre les enseignants.

C'est cet essaimage effectif du mode d'utilisation des TIC sur un niveau d'enseignement qui peut augurer de changements à long terme sur l'enseignement des langues dans cet établissement.

D- Le modèle de la production multimédia en ligne et hors ligne :

Établissement	Lycée El Mensoura.Adrar
Classes et élèves	2 classes en langues.
Enseignants et langues Concernés	2 enseignants de français et 1 enseignant d'informatique.
Implication des enseignants dans la recherche-action	Utilisation des TIC depuis 2 ans.
Dispositif technique mis-en place, ressources utilisées	Organisation de l'apprentissage autour des outils de production et de communication proposés par Internet.
Spécificité du modèle	Productions bilingues mutualisées et/ou collaboratives.
Pratiques les plus fréquentes observées sur l'année (2007-2008)	Utilisation intensive de la salle multimédia. Accès aux salles en libre-service. Importante utilisation par les apprenants en dehors des cours pour finaliser les différents travaux dans les délais.

Tableau 4 : contexte de production.

La référence socioconstructiviste apparaît nettement dans le modèle de production qui inclut celui de la tâche réelle. La différence tient au fait que le support du projet n'est pas un stage individuel, mais un échange entre deux classes de niveau post-baccalauréat.

En amont se trouve développé un travail sur des thématiques décidées en commun avec les élèves et les collègues, qui travaillent en équipe et mutualisent leurs documents (comme dans le projet de cohérence thématique).

Des émissions de télévision diffusées par satellite sont enregistrées et mises à la disposition des élèves. Ces émissions servent à faire prendre conscience d'un phénomène culturel dont il sera débattu avec les pairs sur place, après les apprenants discutent et font un bilan afin d'acquérir le vocabulaire nécessaire à un débat sur le sujet abordé dans l'émission.

Ils permettent d'analyser les modes d'argumentation, de négociation, les façons de convaincre. Les questionnements soulevés, les contributions et les réactions recueillies servent ensuite une co-construction de connaissances.

La modification, par rapport au modèle précédent, vient surtout du fait que la production en elle-même est mise en ligne et publique.

Ce modèle de la production pour d'autres a l'avantage de valoriser les travaux d'élèves, mais aussi de susciter des réactions d'interlocuteurs divers, puisque les élèves y

invitent. Les productions ne sont plus seulement évaluées dans le cadre scolaire, mais elles acquièrent une valeur sociale qui renforce la motivation à accomplir la tâche. La tâche gérée ici est complexe.

Elle désigne une situation contextualisée qui nécessite un choix de diverses ressources externes, une mobilisation de ressources internes et s'inscrit dans une dynamique ayant une continuité réelle. La tâche a une signification en soi facilement perçue par les élèves. Elle ne sert pas seulement à l'entraînement de capacités linguistiques.

La réalisation d'un projet en commun fait intervenir des travaux de groupes, une différenciation pédagogique, qui sont à l'origine de tâches de compréhension, de production langagières, et nécessitent des capacités d'organisation, d'adaptation. Nous sommes dans une situation dans laquelle s'opère le développement de compétences transversales en même temps que langagières, à l'occasion de tâches intégratrices, de type coopératif (sous-tâches réalisées individuellement avec un objectif commun, qui rassemblent les résultats obtenus).

De nombreuses compétences sont mises en œuvre qui relèvent de la gestion de projets et qui vont de la planification à la définition des objectifs généraux et intermédiaires, ce qui suppose un échéancier et une gestion des moyens humains et matériels disponibles ou nécessaires puis des ressources mises en jeu ainsi que des critères d'évaluation.

Le travail collaboratif et le résultat produit attestent d'une expertise collective du groupe.

La façon dont les élèves travaillent se rapproche de la manière finalisée, intentionnelle et située dont s'élabore la production des biens matériels ou culturels dans la société. Le contexte d'apprentissage est proche du contexte d'usage professionnel à venir.

L'apprentissage répond à des besoins sociaux et communicatifs immédiats qui servent des objectifs instrumentaux à long terme.

Interprétation

Après examens de l'usage didactique de ces deux logiciels ; nous pouvons mettre en exergue des points communs où l'on aura pratiquement noté la même structure notamment : les enregistrements sonores, vidéo peuvent manifestement tous les deux stimuler l'autonomie de l'apprenant et peuvent même se proposer comme des leviers facilitateurs de la compréhension de l'oral en classe de FLE.

Cependant, les enseignants du FLE utilisent rarement les cédéroms dans leur pratiques pédagogiques en classe, et ce pour des raisons diverses allant de l'indisponibilité de ces supports multimédias et parfois par méconnaissances des stratégies de leur adaptation au contexte scolaire algérien, sans pour autant omettre de soulever la contraintes du temps requis pour l'exécution des différentes tâches pédagogiques.

Dans ce sens, il en ressort qu'une adaptation adéquatement réfléchie et raisonnée de ces deux supports multimédias peut se constituer comme étant des éléments étayant des stratégies de remédiation linguistique axées et accentuées sur l'évaluation de l'oral sur les pratiques d'enseignements des TICE en classe de FLE.

L'objectif de ces quatre types de dispositifs est de développer chez l'apprenant des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération; de stimuler sa curiosité. Dès lors, l'apprenant deviendra un élément central dans le processus de formation.

Cette démarche a pour visée de responsabiliser l'apprenant et de le rendre autonome. De plus, cette approche favorisera l'intégration des savoirs et des savoir-faire dans l'environnement culturel et social des apprenants

- Synthèses réflexives des enseignants de FLE sur l'usage des technologies à l'oral en classe de français :

Fidèles à notre souci constant de mettre en relief les représentations des enseignants de français sur l'usage des TICE dans leurs pratiques de classe, nous avons jugé utile de leur demander leur avis sur l'apport de ces nouveaux outils pédagogiques à la compétence de l'oral dans la classe de langue

Nous en avons recueillie les réflexions de dix enseignants dont six femmes et quatre hommes, deux de cinq lycées distincts.

Nous procédons conventionnellement au codage suivant :

- Lycée ben Hamadi Hamou : LBHH 1 / LBHH 2
- Lycée Malek BenNabbi : LMBN1 / LMBN2
- Lycée ElMansouria : LEM1 / LEM 2

- Lycée El Maghili : LMB1 / LMB2
- Lycée Garoutte Boualame : LGB1 / LGB2
-

1. LBHH1 : « Nous sommes à l'état embryonnaire dans l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. L'œuf traîne à éclore. Néanmoins les moyens ne font pas défaut. Nos lycées sans exception ont été dotés de l'outil informatique, de moyens audio visuels, de projecteurs, et autres. Cependant, monsieur hélas ils sont à la merci de monsieur le proviseur et de l'intendant du lycée. »

2. LBHH2 : « Pour approcher diversement l'enseignement apprentissage, il s'agit de souligner des réformes bien entendu, on doit obligatoirement passer par cette phase, oh combien utile de nos jours avec cette toile qui capte notre respiration nuit et jour. »

3. LMBN1 : « Certes les enseignants algériens ne sont pas tous bien préparés à cette nouvelle donne et n'ont pas été formés de sorte à dispenser un enseignement suivant ce qui se fait dans le monde. Car nous ne faisons pas l'exception, par contre nos apprenants, eux ils le sont et plus encore, ils manipulent la chose et comment? Je dirais même que les cancre excellent dans ce domaine. »

4. LMBN2 : « L'antagonisme de génération s'installe, entre enseignants passionnés par les vieux poètes et par la grammaire traditionnelle et cette génération Facebook, Twitter et tous les réseaux sociaux.

5. LEM1 : « Nous sommes devant un fait accompli où nous sommes sollicités plus que jamais à nous mettre à jour pour formater notre boîte crânienne et télécharger des mises à jour compatibles avec ce monde nouveau. Alors pourquoi ne pas se mettre à l'ère de Bill Gates car nous côtoyons une génération qui vit net. »

6. LEM2 : Une activité de langue, de lexique ou une compréhension de l'écrit à la TICE serait plus captivante, plus motivante voire ludique pour ces jeunes branchés. Ce n'est pas aussi simple, je l'avoue mais il n'est pas non plus aussi compliqué que le pense beaucoup. Essayons, tentons, préparons uniquement vos activités, nos élèves prendront ensuite en charge le reste.

7. LEM1 : « Moi, il me semble que nous enseignants de français n'aurons même pas à manipuler cette boîte sophistiquée, nos apprenants joueront ce rôle et bien .Et delà on verra naître de nouvelles situations d'apprentissage au lieu de rester traditionnel dans ses actes stimulus de tous les jours et qui ennuient ces apprenants à la recherche de ce qui les occupe le plus : Avoir un écran, un clavier et une souris à manipuler de matin au soir. Oser TICE, il est temps. »

8. LEM2 : « Bonsoir, personnellement j'ai utilisé le TICE en classe et les cours que j'ai présentés étaient réussis à 100% les élèves étaient motivés, on a cassé cette routine. Les apprenants ont pu retenir jusqu'à 90% de la leçon en plus c'était eux qui ont manipulé tout le pc, le data show ce sont des experts et ils me demandent à chaque fois de présenter les cours de cette façon (TICE) mais ces moyens ne sont pas disponibles ils ne sont réservés qu'aux profs des matières scientifique il faut faire une demande un jour à l'avance.»

9. LGB1 : « Les proviseurs ont tendance à dire que le matériel informatique est destiné aux filières scientifiques .Ce n'est pas juste c'est anti pédagogique même d'exclure et de priver les enseignants de langues surtout de ces moyens pédagogiques. »

10. LGB2 : « C'est une pratique courante de la part de chefs d'établissements qui dans pas mal d'établissements prétextent que seul les filières dites scientifiques ont droit à leur utilisation, mais il faut oser demander ce matériel .La pédagogie de l'exclusion n'existe nul part ailleurs que chez nous. »

4-Interprétation des résultats

D'après les résultats obtenus, on peut-on déduire que l'usage des TICE au sein de chaque classe se heurte à des difficultés de mise en œuvre. En effet certain enseignant affirment qu'ils n'ont pas suivi assez de formation en informatique pour l'appliquer régulièrement en classe, faut-il ajouter, encore, l'absence des moyens et que le rôle soulève quelques doutes qui se traduisent par des difficultés à gérer les implications qui en découlent.

Les contraintes sociales, en particulier le mode d'évaluation sont des facteurs important qui influent sur les pratiques des enseignants.

Par ailleurs, qu'au niveau du terrain , les modalité du travail n'ont pas évolué selon les intention puisque dans chaque lycée les salles ne contiennent pas de matériel informatique dont l'enseignant a besoin, sauf, bien sur une salle spécialisée, qui le plus souvent est réservée pour les enseignant de science, physique et informatique.

Par conséquent, il ne faut pas, oublier que la majorité des enseignants ne sont pas, dans l'ensemble assez formés à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de communication d'enseignement.

Notre travail ne peut faire exception quant aux limites relatives à la réalisation de ce mémoire. En effet, divers éléments ont eu de l'influence sur les résultats de notre étude.

Questionnaire, sur l'usage des TIC en classe de FLE, distribué à des enseignants de français

A- Analyse de l'item N°1 :

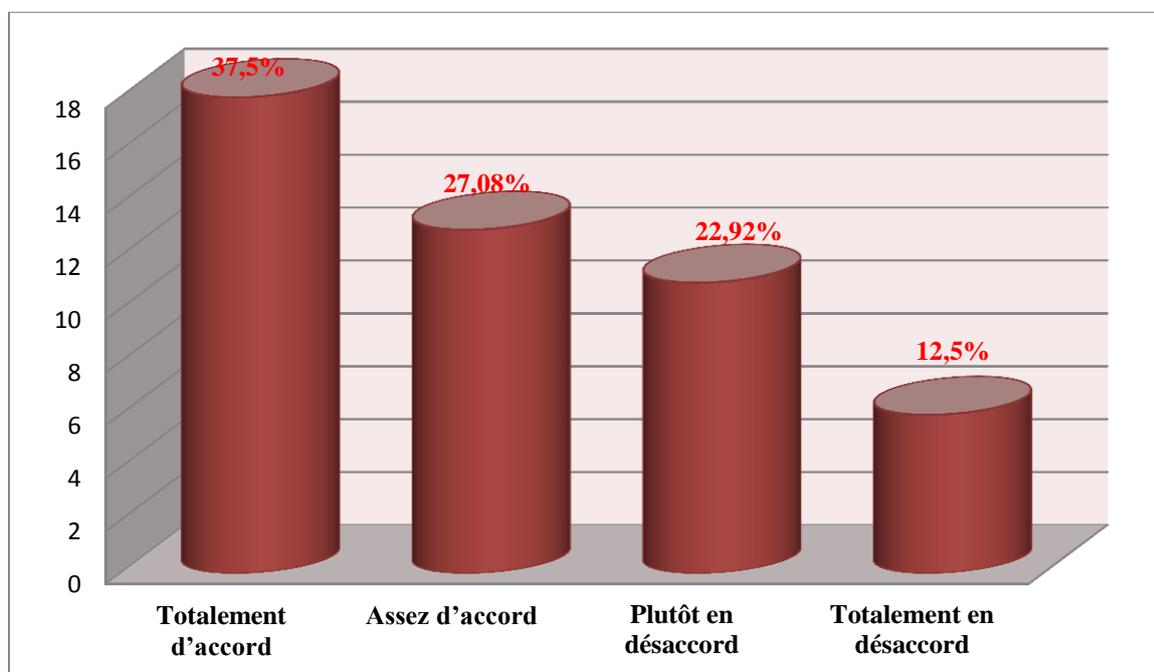
Est-ce que l'utilisation des TICE en classe de FLE vous motive en faisons le cours ?

Résultats :

	Enseignants	%
Totalement d'accord	18	37,5
Assez d'accord	13	27,08
Plutôt en désaccord	11	22,92

Totalement en désaccord	6	12,5
-------------------------	---	------

Histogramme N°1: Impression des enseignants sur l'utilisation des technologies d'apprentissage.



Ce tableau visualise ce qui caractérise les représentations des enseignants vis-à-vis du contenu de l'item que nous leur avons proposé et représente au fait, l'intention de l'institution quant à l'utilisation des TICE en classe de FLE dans les pratiques d'enseignement de la langue. Nous observons que les attitudes se répartissent en deux groupes de répondants. Un nombre d'enseignant défavorable et qui est supérieur à un autre groupe d'enseignants qui considèrent que l'utilisation d'un outil multimédia peut ne pas les motiver et ne peut favoriser un bon apprentissage. La différence entre les deux groupes d'enseignants est significative puisque ceux qui considèrent l'usage des TIC comme un moyen pédagogique efficace pour développer l'autonomie représentent un pourcentage de plus de 64,58 %, alors que ceux représentant les non- favorables, représentent un pourcentage de 35,42 %.

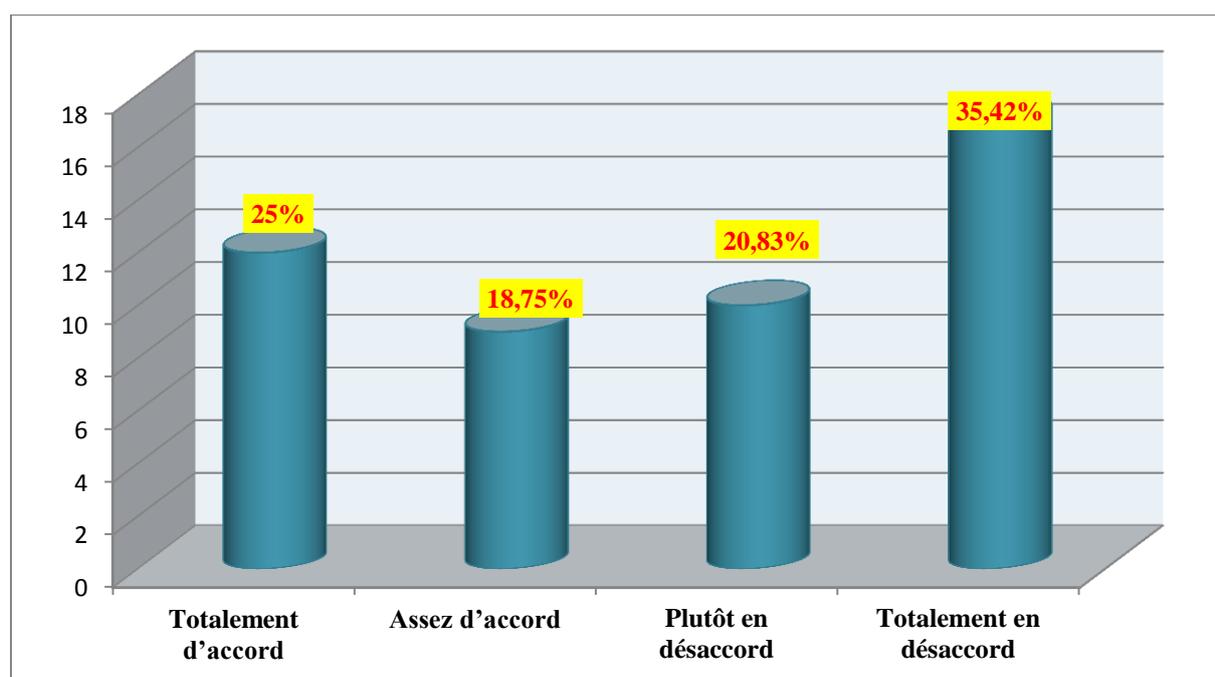
B- Analyse de l'Item N°2:

Évaluez-vous vos apprenants en classe à l'aide d'un outil multimédia ?

Résultats :

	Enseignants	%
Totalement d'accord	12	25
Assez d'accord	9	18,75
Plutôt en désaccord	10	20,83
Totalement en désaccord	17	35,42

Histogramme N°2 :L'évaluation à l'aide d'un outil multimédia dans un cours de FLE.



En lisant le tableau relatif aux opinions des enseignants sur l'évaluation des compétences orales en classe de FLE à l'aide d'un outil multimédia, l'on remarque que 25 % sont totalement d'accord, 18,75 % assez d'accord et dans la majorité qui était 56,25% ont été en désaccord et totalement en désaccord sur l'évaluation des compétences orales à l'aide d'un outil multimédia.

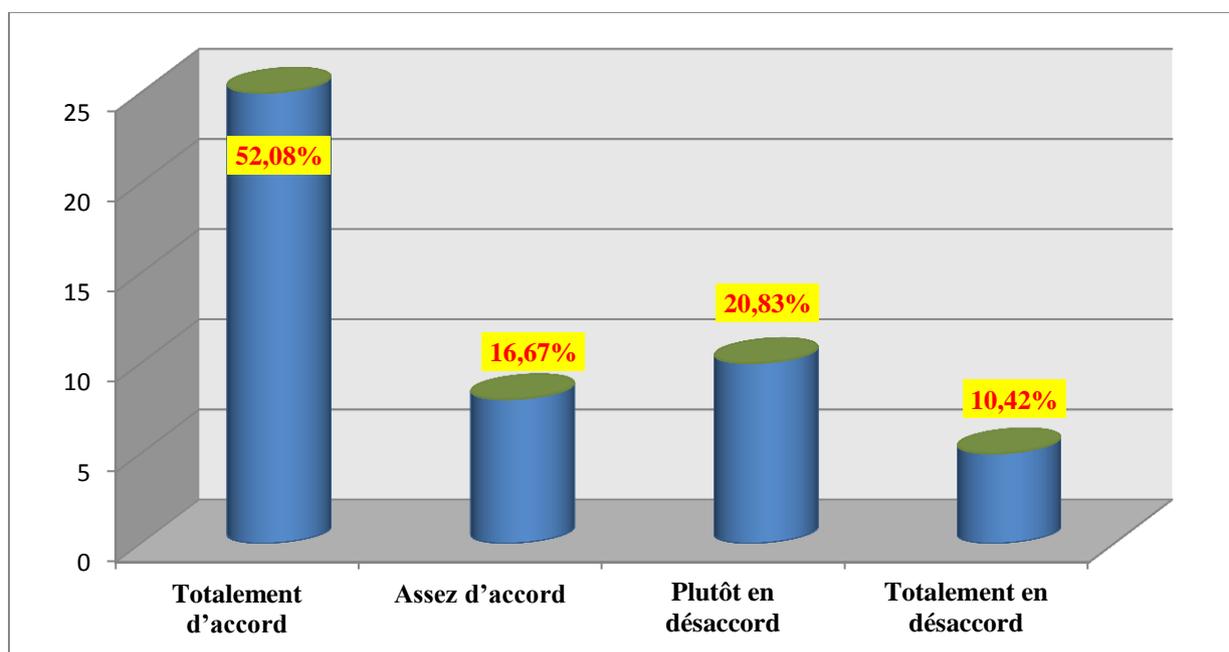
C- Analyse de l'item n°3 :

Ressentez-vous un besoin de formation en TICE ?

Résultats :

	Enseignants	%
Totalement d'accord	25	52,08
Assez d'accord	8	16,67
Plutôt en désaccord	10	20,83
Totalement en désaccord	5	10,42

Histogramme N°3: Besoin de formation en TICE.



En analysant les résultats on peut en déduire que la majorité d'entre eux ont un besoin primordiale d'être formés en TIC à raison de 52,08% sont totalement et aussi 16,67% sont d'accord alors que 20,83 % et 10,42% n'éprouvent pas réellement un besoin d'une formation en TIC.

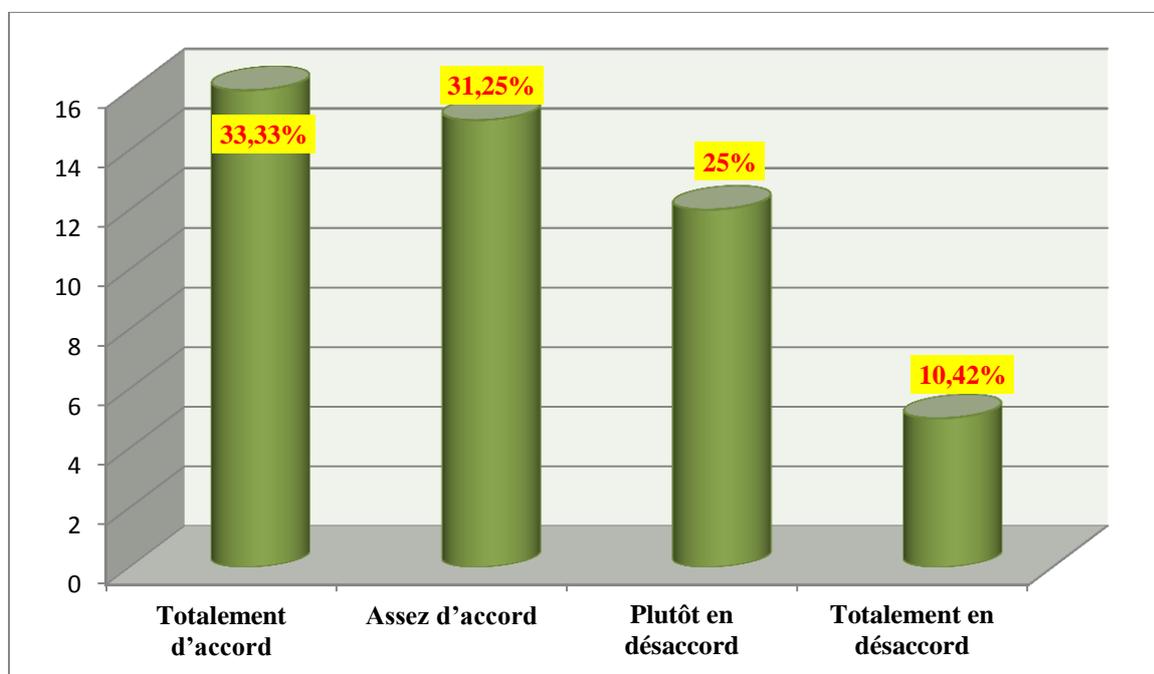
D- Analyse de l'Item n°4:

Avez-vous des remarques quant à vos attentes en TICE ?

Résultats :

	Enseignants	%
Totalement d'accord	16	33,33
Assez d'accord	15	31,25
Plutôt en désaccord	12	25
Totalement en désaccord	5	10,42

Histogramme N°4 : Remarque sur les nouvelles technologies de l'information et de communication.



Les résultats parlent d'eux même presque 64,58 % ont beaucoup d'attentes en TIC comme par exemple des formations ou bien des outils informatique au sein de la classe de FLE ...etc. par contre 35,42 % étaient indifférents .

Interprétation des résultats :

Concernant la motivation des enseignants en cours sur les effets positifs ou négatifs des TIC dans le contexte scolaire. Notre affirmation a pour objectif d'explorer les représentations des enseignants vis-à-vis de l'utilisation des nouvelles technologies permettant la motivation et l'amélioration des interactions en classe de langue et développant l'autonomie des apprenants comme le stipulent les nouvelles orientations pédagogiques et amélioré l'évaluation de l'oral durant le cours .

Pour ce qui est de la motivation, généralement considérée comme le facteur clé de la réussite de l'apprentissage des langues, que tous les enseignants et apprenants engagés dans cette recherche-action veulent renforcer, il semble qu'elle se maintienne surtout dans les situations où les technologies laissent de la place à l'autodétermination (liberté dans l'action) des apprenants. De telles situations semblent entretenir une motivation intrinsèque presque absente du système scolaire classique, avec ses nombreuses contraintes en vue de contrôler l'apprentissage de l'apprenant.

Faire perdurer cette motivation liée aux technologies suppose qu'on autorise des activités réalisées pour le plaisir qui perdent de leur intérêt pratiquées sous la contrainte comme les récompenses, par exemple. Si l'enseignant arrive à favoriser l'autodétermination de l'étudiant tout en lui permettant de percevoir qu'il gagne en compétence, alors la motivation devrait au moins se maintenir.

***Questionnaire, sur l'usage des TIC en classe de FLE, distribué à des apprenants de français :**

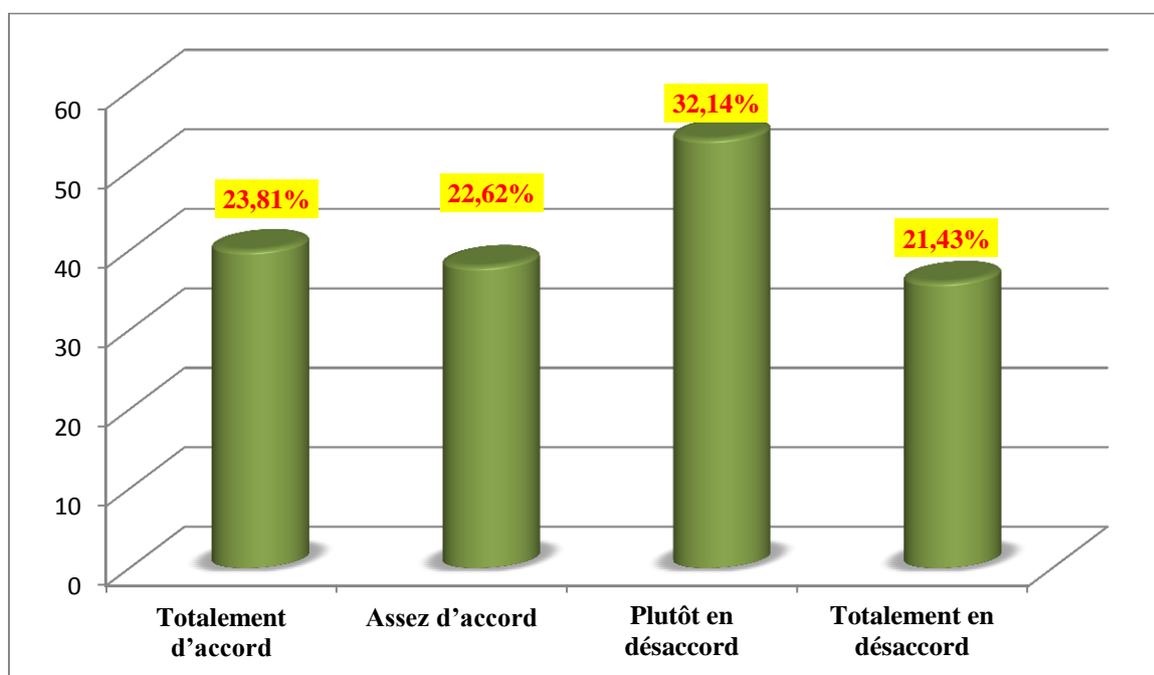
E-Analyse de l'Item N°1:

Utilisez-vous un outil multimédia avec votre enseignant ?

Résultats :

	Apprenants	%
Totalement d'accord	40	23,81
Assez d'accord	38	22,62
Plutôt en désaccord	54	32,14
Totalement en désaccord	36	21,43

Histogramme N°1:L'utilisation d'un outil multimédia avec leur enseignants .



Les réponses à cette question montrent que 53,57 % des apprenants durant le cours n'utilisent pas le multimédia en classe de FLE, alors que 46,43 % affirment le contraire, en effet on pourrait s'attendre à un pourcentage nettement plus positive quant à l'utilisation des

TIC dans les différent cours de français, puisque dans certain lycée l'introduction d'une nouvelle méthode d'apprentissage s'applique de plus en plus et dans d'autre lycée non.

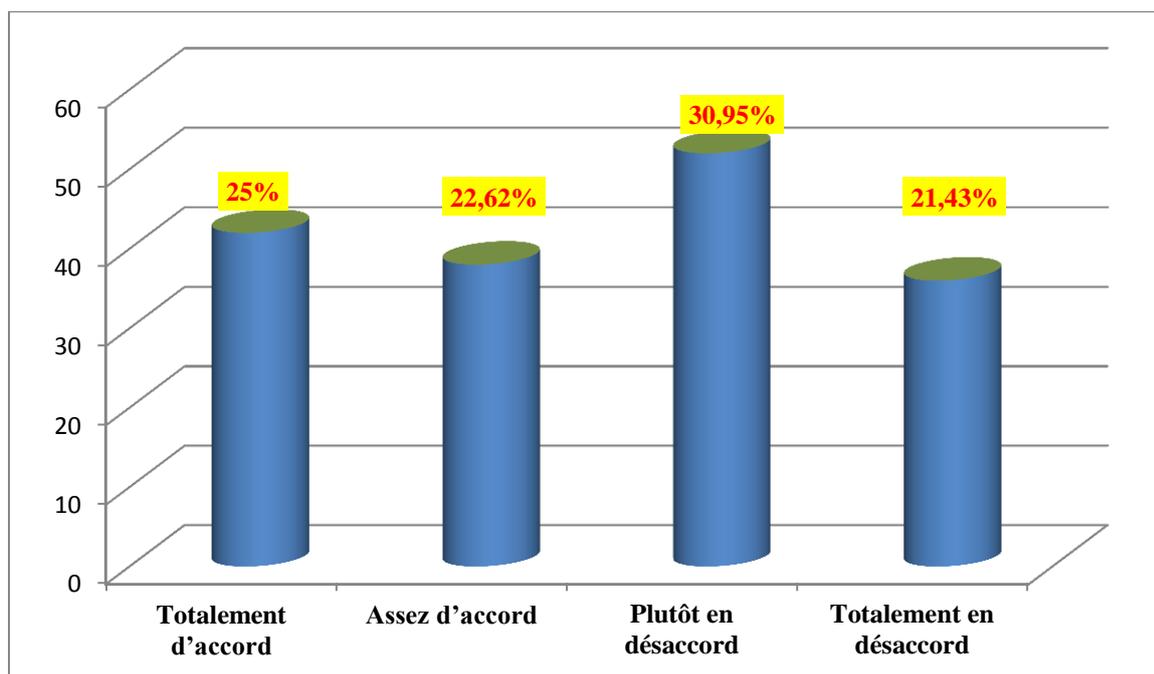
F-Analyse de l'Item N°2 :

Pensez-vous que les TIC peuvent contribuer à améliorer votre aptitude à l'oral en français ?

Résultats :

	Apprenants	%
Totalement d'accord	42	25
Assez d'accord	38	22,62
Plutôt en désaccord	52	30,95
Totalement en désaccord	36	21,43

Histogramme N°2 : Opinion des apprenants sur l'usage des TIC



A travers la lecture de ces résultats, on peut en conclure qu'une partie des apprenants

voir 47,62 % apprécient les apports de cette technologie et son utilisation qui pourrait contribuer à améliorer leur aptitude à l'oral. En même temps, nous devons déduire de ces données que parmi les 52,38 % d'apprenants plutôt en désaccord, certains n'ont pas su trouver dans la technologie un outil d'apprentissage avantageux.

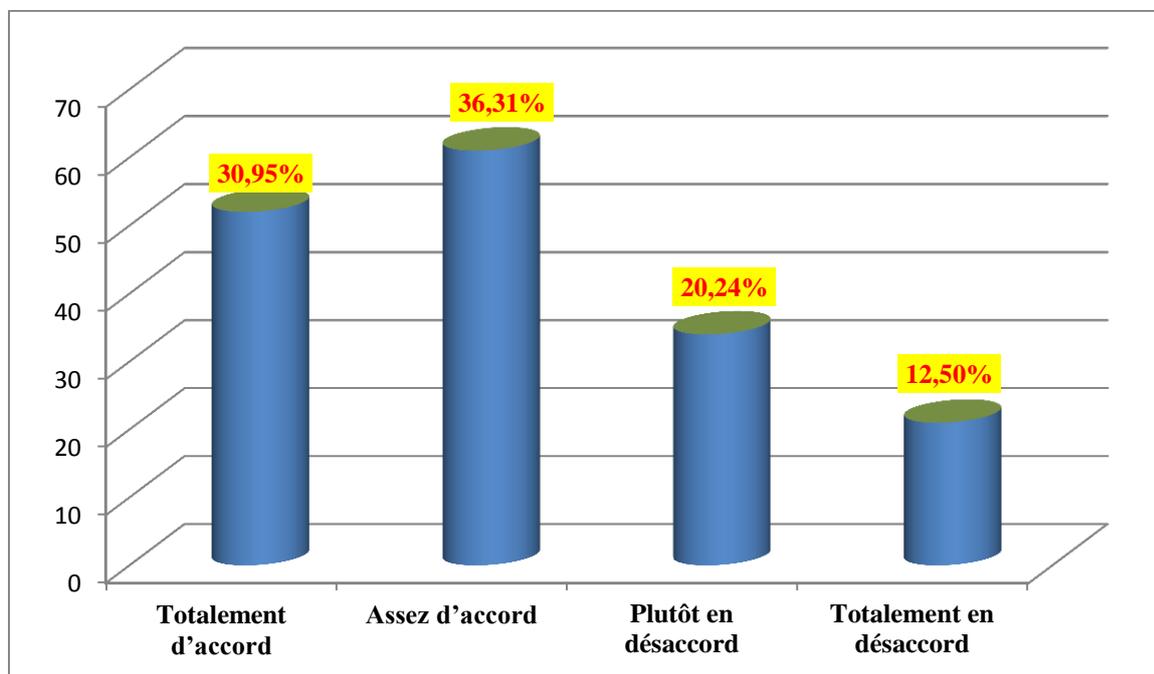
G-Analyse de l'Item N° 3 :

Quelle est votre avis sur l'utilisation du logiciel dans le cours, jusqu'à présent ?

Résultats :

	Apprenants	%
Totalement d'accord	52	30,95
Assez d'accord	61	36,31
Plutôt en désaccord	34	20,24
Totalement en désaccord	21	12,5

Histogramme N°3 :L'opinion des apprenants sur l'utilisation du logiciel dans le cours .



Les résultats obtenus sont encourageants. 67,26 % des apprenants affirment que l'utilisation d'un logiciel en classe de FLE est positif, plus ils pensent que cela contribue favorablement à leur compréhension de l'oral. On peut attribuer ces résultats à plusieurs

facteurs, notamment la motivation. Comme le souligne Kern⁷: « *Les nouvelles technologies ont un impact réel sur la façon de travailler le langage. Elles offrent des moyens puissants de restructurer la dynamique de classe et un nouveau contexte pour l'utilisation du langage* ». Par contre 32,74% qui sont en désaccord. Hormis ces progrès technologiques envahit pratiquement l'univers didactique.

H-Analyse de l'Item N°4 :

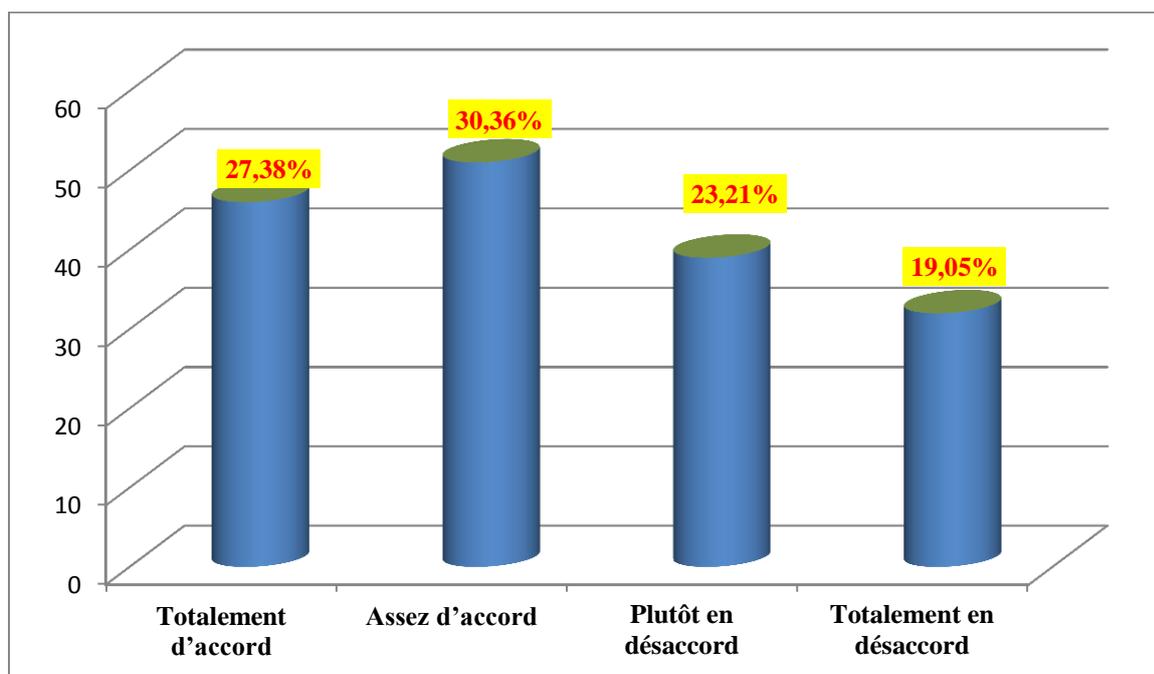
Pensez-vous que les nouvelles technologies en classe de FLE peuvent influencer positivement votre aptitude sur votre note de l'évaluation de l'oral ?

Résultats :

	Apprenants	%
Totalement d'accord	46	27,38
Assez d'accord	51	30,36
Plutôt en désaccord	39	23,21
Totalement en désaccord	32	19,05

⁷ Kern1995:457

Histogramme N°4:L'avis des apprenants sur les nouvelles technologies dans une classe de FLE et leur influence sur la note de l'évaluation de l'oral.



Les chiffres obtenus ci-dessous montrent que 27,38 % des apprenants sont totalement d'accord et 30,36 % d'accord sur l'effet positif des nouvelles technologies et la motivation des apprenants afin d'augmenter leur capital note lors de l'évaluation de l'oral.

Tandis que 23,21 % sont en désaccord et 19,05 d'entre eux sont totalement en désaccord.

Comme le cite Piaget qui dit que: *"Apprendre, c'est à la fois assimiler de nouvelles connaissances à d'anciennes, et accommoder son état de développement aux exigences de la situation. Au niveau pédagogique, l'accent est mis sur la construction qui incite l'élève à développer activement de nouvelles compétences. L'apprentissage par ordinateur constitue alors une situation qui suscite la confrontation de l'élève avec ses propres connaissances....l'ordinateur présente en outre l'avantage de ne pas avoir d'"états d'âme" à l'ordinateur..."*

Interprétation des résultats

Toute approche de l'apprentissage à l'aide d'un outil multimédia gagnera à prendre en compte l'influence du contenu qui est véhiculé par l'autonomie des apprenants et facilite le langage lors de l'échange. Nous avons supposé que l'évaluation de l'oral dans les pratiques d'enseignements des TICE en classe de FLE correspondrait à des enjeux liés à l'intégration de quelque logiciel comme le « je vous ai compris » et le « Rond points » et des différents outils multimédia , cependant les documents de base de chaque logiciel cité dans cette partie et à travers les résultats obtenus résultent sur la diffusion de communication, les enregistrements etc. , comme le montre certains auteurs ⁸ *"Les auteurs ont tous précédé à des repérages lors de situations réelles, et a donc affaire à des situations, des échanges verbaux, une gestuelle et une proxémique plausible"* Mangenot , les images fixes « décrivent adéquatement la situation de communication, les dialogues donnent à entendre le français tel qu'il est parlé et les voix sont variées." (CD Rom FLE).

En l'occurrence, tous ces aspects, ne doivent pas nous faire oublier que la classe est aussi un lieu d'apprentissage. A ce niveau, l'évaluation des compétences de l'oral est l'activité privilégiée pour la construction des connaissances. C'est que la verbalisation, les confrontations à travers les échanges, la résolution de controverses jouent un rôle essentiel dans la construction des notions et l'appropriation des savoirs. Et selon Dejean(1989) : *" Si l'apprenante observée semble adopter le cadre d'action d'une véritable interaction en respectant les contraintes conversationnelles qui déterminent l'enchaînement des reliques, c'est uniquement lors de la simulation des trois premiers dialogues dont les scénarios se trouvent être fortement stéréotypés et dont elle a déjà pris connaissance pendant la phase d'expérimentation.*

En revanche, dès qu'elle aborde des dialogues reposant sur les scripts plus ouverts, et dont les interventions sont moins prévisibles, elle produit des ruptures dans l'enchaînement des reliques, même lorsqu'elle reprend un dialogue deux fois de suite".

⁸ Chapitre 3 ,Mangenot 1998a

Conclusion

Encore faut-il le rappeler que le concept pédagogique aborde largement les frontières de l'éducation pour se trouver dans toutes les sphères de l'activité humaine. L'objectif est de proposer les différents modèles de formulation. Les objectifs en question ont une meilleure planification pour une meilleure qualité enseignement/ apprentissage. Toute action pédagogique devrait inclure des actions de médiation assurées par l'enseignant ou par d'autres facteurs d'apprentissage. L'apprenant pourrait donc avoir accès aux diverses ressources, comme dit SKINER ⁹(1968 : 171) :

"Laisser à l'élève le soin de résoudre le problème d'apprendre, c'est se soustraire au devoir de résoudre le problème d'enseigner".

Par ailleurs, en abordant la notion de l'évaluation des compétences orales dans les pratiques d'enseignement des TICE au lycée, nous nous sommes rendu compte qu'elle correspondait à des champs de référence théorique très distincts. C'est pourquoi, Nous avons opté sur la citation ci-dessous de Claudine ¹⁰ :

« Dis-moi ce que tu évalues, je te dirai ce que tu enseignes. L'étude des outils d'évaluation

⁹ La révolution Scientifique de l'enseignement. B.F. SKINER , 1968 , p-171

¹⁰ Claudine Garcia-Debanc. [1999 : 193].

constitue donc un bon analyseur des contenus d'enseignement et des compétences visées. »

Cette définition nous a donc induit, tout d'abord, à considérer que l'enseignant est le seul maître à bord, et que la classe est considérée comme un milieu social, où l'évaluation de l'oral est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des façons d'être et des appartenances culturelles.

En outre, et dans une perspective de remédiation, l'aptitude des didacticiens du FLE à fructifier les évolutions technologiques requiert l'identification des modalités d'exploitation des ressources multimédias et des situations d'apprentissage en fonction des paramètres linguistiques, sociaux, cognitifs et psychologiques. Encore faut-il le rappeler que l'évaluation, sous ses formes (diagnostique, formative et sommative) s'intègre sur tous les plans (dans le cycle, au cours de l'année, durant le trimestre, dans le projet, la séquence ou l'activité). Elle demeure importante dans l'apprentissage, et permet à l'apprenant et à l'enseignant de s'auto évaluer et de savoir, chacun de sa part, s'il a atteint les objectifs visés. Un encouragement verbal ou écrit, une note, une récompense font toujours la joie de l'apprenant, mais c'est surtout la note qui l'intéresse le plus.

De nos jours, l'insuffisance relative en quantité, en qualité et en pertinence des ressources et des contenus numériques éducatifs est une première problématique à souligner. Nous avons constaté au cours de notre enquête dans le milieu scolaire que les autres problèmes d'intégration de l'évaluation de l'oral dans les pratiques d'enseignements des TICE en classe de FLE sont liés à leur appropriation par le personnel enseignant, au financement, et au développement des outils nécessaires, sans oublier bien évidemment aux représentations que l'on se fait parmi les responsables du secteur de l'éducation ainsi en Algérie.

Toutes ces constatations nous ont permis de confirmer l'une de nos hypothèse : les TICE auraient des effets sur la motivation des apprenants du FLE, et donc, sur l'efficacité de l'apprentissage, d'où l'apport positif des TICE, afin d'améliorer les compétences linguistiques et communicationnelles des apprenants. Ils s'avèrent, par exemple, un catalyseur pertinent dans la mise en évidence des faits culturels et civilisationnels. En raison de ses caractéristiques et des alternatives méthodologiques qu'il offre, l'outil multimédia, en l'occurrence : les deux logiciels cités déjà dans la partie deux, est très utile tant il met en exergue des facettes, jusque-là cachées dans l'acte didactique, de la culture et de la civilisation du pays de la langue en question. Les apprenants devraient profiter essentiellement de la variété offerte par les nouvelles technologies.

Toutefois, notre expérimentation et son analyse présentent certaines limites car quel que soit la diversité des éléments abordés, nos évaluations et observations sont trop restreintes pour permettre de tirer des conclusions générales. Il serait intéressant d'étendre l'observation à d'autres recherches pour des analyses plus larges.

De la constatation à la remédiation que nous avons pu déduire sont :

- C'est l'enseignant qui met à jour les représentations initiales des apprenants pour les modifier. C'est ce même enseignant qui anticipe, pose les questions, évalue et qui ajuste ses interventions en fonction des réponses des apprenants.

A travers la position qu'il assume tout au long de l'évaluation et de l'interaction en classe de FLE, son degré d'adhésion aux propositions des apprenants, ses reformulations ou ses questionnements, l'enseignant induit les réactions des apprenants mais aussi leur réflexion. Il est donc important pour lui de mesurer cet impact et de considérer l'évaluation de l'oral comme partie intégrante de l'apprentissage, en particulier lors des opérations de révision.

Améliorer le contenu de formation en matière des TICE en classe de FLE tout particulièrement au lycée.

- Prévoir une formation à la fois théorique et pratique en matière d'intégration des TIC et sur l'évaluation de l'oral dans l'enseignement du FLE.

- Généraliser et banaliser le recours aux TICE en classe de FLE.

Malgré les limites de cette expérimentation, nous avons pu mettre en avant l'intérêt que représente l'évaluation de l'oral dans les pratiques d'enseignement des TICE parmi les publics apprenants du FLE, et leurs enseignants. À l'issue de cette recherche-action, il paraît évident que cet outil est perçu positivement par les apprenants et qu'il diversifie la mosaïque de documents et de guides dont dispose l'enseignant. L'évolution des TICE, et leur utilité dans le domaine de la formation linguistique et de sa diffusion sont considérées par les méthodologues comme éléments essentiels dans le paradigme de la politique linguistique en générale :

"Ce qui produit des résultats conformes aux attentes est bon, ce qui n'y parvient pas est à revoir"¹¹

Dans le cas précis de l'intégration souhaitée des TICE aux pratiques d'enseignement de l'évaluation de l'oral, il semble indispensable d'identifier d'abord la part des conceptions traditionnelles et de les réadapter ensuite en vue d'une solution didactique recherchée.

¹¹ Depover

Laquelle cette solution s'articulerait essentiellement autour d'une batterie de réformes pédagogiques de fond, destinée à l'enseignement/ apprentissage du FLE en Algérie.

Si en Algérie, l'évaluation de l'oral dans les pratiques d'enseignement des TICE s'intègre au fur et à mesure dans la gestion éducative, nous savons que du côté des enseignants, l'évolution technologique rapide, l'évaluation de l'oral et les nouvelles possibilités de communication qu'elle entraîne créent parfois la difficulté, car elles remettent en question les modèles traditionnels de l'enseignement. De plus, les ressources matérielles ne sont pas disponibles partout, et "la peur de la machine" est encore présente chez beaucoup de personnes. En conséquence de ces faits, il est légitime de contourner ces appréhensions négatives, et ce blocage. Autrement dit, pour mieux assurer cette transition technologique et méthodologique, en intégrant les TICE en classe de FLE, une mise au point à l'échelle didactique s'avère nécessaire via un ensemble de paramètres linguistiques, sociaux, et psychocognitifs.

Annexes

Questionnaires

Questionnaire, sur l'usage des TIC en classe de FLE, distribué à des enseignants de français

A. Analyse de l'item n°1 :

Est-ce que l'utilisation des TICE en classe de FLE vous motive en faisons le cours ?

- Totalemment d'accord.
- Assez d'accord.
- Plutôt en désaccord.
- Totalemment en désaccord.

B. Analyse de l'Item n°2:

Évaluez-vous vos apprenants en classe à l'aide d'un outil multimédia ?

- Totalemment d'accord.
- Assez d'accord.
- Plutôt en désaccord.
- Totalemment en désaccord.

C. Analyse de l'item n°3 :

Ressentez-vous un besoin de formation en TICE ?

- Totalemment d'accord.
- Assez d'accord.
- Plutôt en désaccord.
- Totalemment en désaccord.

D. Analyse de l'Item n°4:

Avez-vous des remarques quant à vos attentes en TICE ?

- Totalemment d'accord.
- Assez d'accord.
- Plutôt en désaccord.
- Totalemment en désaccord.

Questionnaire, sur l'usage des TIC en classe de FLE, distribué à des apprenants de

E. Analyse de l'Item n°1:

Utilisez-vous un outil multimédia avec votre enseignant ?

- Totalemment d'accord.
- Assez d'accord.
- Plutôt en désaccord.
- Totalemment en désaccord.

F. Analyse de l'Item n°2 :

Pensez-vous que les TIC peuvent contribuer à améliorer votre aptitude à l'oral en français ?

- Totalemment d'accord.
- Assez d'accord.
- Plutôt en désaccord.
- Totalemment en désaccord.

G .Analyse de l'Item n° 3 :

Quelle est votre avis sur l'utilisation du logiciel dans le cours, jusqu'à présent ?

- Totalemment d'accord.
- Assez d'accord.
- Plutôt en désaccord.
- Totalemment en désaccord.

H .Analyse de l'Item n° 4 :

Pensez-vous que les nouvelles technologies en classe de FLE peuvent influencer positivement votre aptitude sur votre note de l'évaluation de l'oral ?

- Totalemment d'accord.
- Assez d'accord.
- Plutôt en désaccord.
- Totalemment en désaccord.

Résumé :

Notre recherche qui se veut pluridisciplinaire traite, dans un premier abord, des apports des théories cognitives et constructivistes à l'enseignement du FLE, au lycée, chez des apprenants de français langue étrangère ,l'application de certains principes-clés des recherches récentes en didactique du français langue étrangère peuvent contribuer à un renouveau de l'engagement des apprenants, à une hausse notable de leur motivation et à une prise de conscience de l'opportunité de l'adoption à l'aide de l'exploitation des NTIC dans la perspective d'une remédiation à leurs carences linguistiques, voire langagières. Une analyse des réactions des apprenants face à ce nouveau type d'apprentissage nous permet d'analyser d'une part les aspects de l'outil que les apprenants perçoivent comme étant utiles pour leur apprentissage et, d'autre part, les éléments qu'ils voudraient voir améliorer dans l'avenir. Dans un second lieu, nous procédons à une recherche action par le biais de laquelle nous mettons en exergue la dimension ludique du rôle substantiel qu'offre le multimédia et sa multi modalité comme étant un élément fluidisant l'apprentissage/enseignement du FLE.

Mots clés : NTIC, Multimédia, Apprentissage, Remédiation, Motivation.

Summary :

Our multidisciplinary research deals, at first glance, with the contributions of cognitive and constructivist theories to the teaching of FLE, in high school, among learners of French as a foreign language, the application of some key principles of recent research in the teaching of French as a foreign language can contribute to a renewal of learners' engagement, to a noticeable increase in their motivation and to an awareness of the appropriateness of adoption through the exploitation of ICTs in the perspective of a remediation to their linguistic, even language deficiency. An analysis of the learners' reactions to this new type of learning allows us to analyze on the one hand the aspects of the tool that learners perceive as useful for their learning and, on the other hand, the elements that they would like to see improvement in the future. In a second place, we carry out an action research through which we highlight the playful dimension of the substantial role that multimedia offers and its multi modality as being a fluidizing element of the learning / teaching of the FLE.

Key words: NICT, Multimedia, Learning, Remediation, Motivat

Références bibliographiques

Bibliographie

- 1- Brouste et Cotte 1993 : «Systèmes d'information et nouvelles technologies », 1993 – ESF.
- 2- **Charles Delorme** (Dir.), Paris, Éditions ESF, 1988 (2^e éd.) [compte-rendu]. Formation Emploi Année 1991 34 p. 131.
- 3- Christian Ollivier et Laurent Puren (dir.) : "*Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactiques des langues* ", *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 54. Paris : Clé international, 2013, ISBN : 978-2-09-037127-7, 179 pages.
- 4- Collins et al.5 (26 juin 2009) : « Le développement de l'**ALAO** », plus récemment, de **Collins-Thompson & Callan** ... Pour le **français**, les formules de Kandel & Moles (1958) et Henry (1975) sont plutôt.
- 5- Cordina, David (2015) : « utiliser les TICE en classe de FLE », université régionale, BELC, Koweït.
- 6- CUQ J.-P. et GRUCA I. (2008). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG, p. 141
- 7- Cyril D'Halluin, (2012) « Un document authentique en classe de langues : l'album », Archives-ouverte.fr. Education. 2012.
- 8- **Danielle BAILLY** (1998, p. 72) : « les mots de la didactique des langues : le cas de l'anglais – lexique », OPHRYS, lexique, OPHRYS. Université Paris 7 Denis-Diderot.
- 9- F. Chacón (1992) :« *L'enseignement* du littéraire dans le secondaire algérien à l'ère du numérique », Université Paris Ouest Nanterre La Défense MoDyCo - UMR 7114.
- 10- Gilbert De Landsheere (1986) : « PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT DE L'INFORMATIQUE.
- 11- Gonnet 1997 :7 : « l'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement ».
- 12- Jean-Pierre CUQ, Isabelle GRUCA (2002, P 454) : « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- 13- L'évaluation en question : CEPEC ,sous la direction de Charles Delorme, deuxième partie ;p10
- 14- Lepour R.Wajnryb, (1992 :126) : « Second Language Acquisition in Context. » Communication 10, , 95-126.
- 15- **Piaget** (2001) : « Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement

multimédia », el.archives-ouvertes.fr.

16- Portine (1996), « L'apport de l'internet au Cours de Français Sur Objectifs Spécifiques: Le cas de Covenant University »

17- Retschitzki & Gurtner, (1996) : « This study has examined, in a computer-mediated learning situation, mothers'and fathers' regulation and 7-year-old children's self-regulation », Wood & Wood, 1999).

18- Robert Galisson, « Regards croisés sur l'usage des technologies pour l'éducation : Au nom du fils : l'opérationnalité », Ela. Etudes de linguistique appliquée 2004/2 (n°2004/2), p151-158

19- Robert, Galisson, « Regards croisés sur l'usage des technologies pour l'éducation : au nom du père : la disciplinarité », Ela. Etudes de linguistique appliquée 2004/2 (N°134), P.137-150.

20- Saroul Michel (2003). L'usage des *TICE* en classe de langue au lycée : un exemple en Allemand à point de vue mobile. , b69p145 (12p.) .

21- Seymour Papert (1981) : "*l'enseignement assiste par ordinateur* ",

22- SITE : RÉFORME DE L'ÉDUCATION ET INNOVATION PÉDAGOGIQUE EN ALGÉRIE, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif, PARE , UNESCO - ONPS, 2006 ISBN : 9947- 20 - 497 – 9

23- SKINER amélioré par CROWDER (24 Décembre 2019 :p107) : « *L'enseignement programme - Description · Le modèle de Crowder dans l'enseignement programme ·* », Production1 bases1415.