

**UNIVERSITY OF CAPE COAST**

**INTEGRATION DE L'INTERNET DANS  
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE  
AU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS  
DE L'UNIVERSITE DE CAPE COAST**

**ANTHONY YAO MAKAFUI DE-SOUZA**

**2009**

**UNIVERSITY OF CAPE COAST**

**INTEGRATION DE L'INTERNET DANS  
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE  
AU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS  
DE L'UNIVERSITE DE CAPE COAST**

CLASS NO.	
ACCESSION NO. 223982	
CAT. CHECKED	FINAL CHECK

BY

ANTHONY YAO MAKAFUI DE-SOUZA

**DISSERTATION SUBMITTED TO THE DEPARTMENT OF FRENCH,  
FACULTY OF ARTS, UNIVERSITY OF CAPE COAST,  
IN PARTIAL FULFILMENT OF THE REQUIREMENTS FOR  
THE AWARD OF MASTER OF PHILOSOPHY DEGREE  
IN FRENCH LINGUISTICS AND DIDACTICS**

**FEBRUARY 2009**

## DECLARATION

### Candidate's Declaration

I hereby declare that this thesis is the result of my own original work and that no part of it has been presented for another degree in the university or elsewhere.

Candidate's Signature: [Signature] Date: 24 - 02 - 2009

Name: DE-SOUZA ANTHONY YAO MAKAFUI

### Supervisors' Declaration

We hereby declare that the preparation and presentation of the thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Cape Coast.

Principal Supervisor's Signature: [Signature] Date: 24-02-09

Name: PROF. D. D. KUUPOLE

Co-Supervisor's Signature: [Signature] Date: 24-02-09

Name: ALEXANDER KWANU

## ABSTRACT

The main objective of this thesis is to determine how to integrate Internet, as a tool for teaching/learning, into the programme of study of French at the Department of French of the University of Cape Coast. From the study, it was realized that both students and lecturers of the Department had an appreciable level of skills in the use of computer and internet. It was also realized that students and lecturers alike use the common services of the internet, like e-mail, chat, search engines, but rarely include the internet in their teaching/learning techniques in French.

Some of the factors discovered to be hampering the use of Internet to promote teaching/learning of French are unavailability of computers, unreliable nature of the Internet services, lack of teaching/learning strategies in using Internet to enhance performance of lecturers and students.

It is worth noting that students (88.4%) and lecturers (85.7%) welcome the idea of integrating Internet in the teaching/learning of French. Both students and lecturers express high levels of expectancy about integrating the Internet in the teaching/learning of Oral and Written aspects of French. For the majority of student respondents, integrating Internet in the teaching/learning of French would create a perfect atmosphere for diverse forms of interactions inside or outside lecture theatres. Also, it will afford students the opportunity for more reading, listening and acquisition of more vocabulary in French. On the other hand, lecturers wish to see a considerable improvement in students' communicative skills in French and want teaching/learning to be student-centered.

DEDICACE

A

Ma femme Veronica Akpéné DE-SOUZA ainsi qu'à mon fils Antoine-François  
Klenam DE-SOUZA.

## SOMMAIRE

Déclaration	i
Abstract	ii
Remerciements	iii
Dédicace	iv
INTRODUCTION	1
Cadre Général de l'Etude	1
Problématique	6
Hypothèses	9
Justification du Choix du Sujet	9
Objectifs du Travail	10
Délimitation du Champ de l'Etude	11
Définition des Termes Clés	12
Organisation de l'Etude	18
Conclusion Partielle	19

CHAPITRE UN	20
CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE ET TRAVAUX ANTERIEURS	
Introduction	20
Cadre théorique	21
Cognitivisme	21
Constructivisme	24
Interactionnisme	25
Travaux Antérieurs	28
Concept d'intégration et les TICE	28
Concept d'autonomie d'apprentissage	40
Concept de stratégies d'apprentissage	46
Tâche en enseignement/apprentissage	49
Internet et multimédia	52
Conclusion partielle	61

CHAPITRE DEUX	62
METHODOLOGIE GENERALE DE LA RECHERCHE	
Introduction	62
Instruments de collecte des données	62
Pré-test	64
Echantillonnage	65
Cadre général de la collecte des données	66
Difficultés ou limites de la collecte des données	68
Méthode d'analyse des données	68
Conclusion partielle	69
CHAPITRE TROIS	70
PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES	
Introduction	70
Données recueillies auprès des étudiants	70
Informations personnelles sur les étudiants	71



Données sur l'Internet et l'enseignement/apprentissage du FLE	75
Compétences informatiques des étudiants	75
Compétences en l'Internet des étudiants	77
Utilisation de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE	83
Données recueillies chez les étudiants après un cours expérimental de FLE	96
Données recueillies chez les professeurs	108
Informations personnelles sur les professeurs	108
Données sur l'Internet et l'enseignement/apprentissage du FLE	111
Compétences informatiques des professeurs	111
Compétences en l'Internet des professeurs	112
Utilisation de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE	114
Validation des Hypothèses	129
Conclusion Partielle	132

CHAPITRE QUATRE	133
PERSPECTIVES DIDACTIQUES	
Introduction	133
Perspectives Didactiques	133
CONCLUSION GENERALE	152
Références	155
Annexe 1	165
Annexe 2	177
Annexe 3	181

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Distribution des étudiants par niveaux	66
Tableau 2 : Informations personnelles sur les étudiants	71
Tableau 3 : Compétences informatiques des étudiants	76
Tableau 4 : Savoir-faire en Internet des étudiants	77
Tableau 5 : Usages de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE	84
Tableau 6 : Points forts du cours de FLE aidé de l'Internet	97
Tableau 7 : Faiblesses du cours de FLE aidé d'un support Internet	99
Tableau 8 : Données quantitatives relatives au dispositif de cours avec Internet	102
Tableau 9 : Informations personnelles sur les professeurs	108
Tableau 10 : Compétences informatiques des professeurs	111
Tableau 11 : Compétences en l'Internet des professeurs	112
Tableau 12 : Usage de l'Internet dans l'enseignement /apprentissage du FLE	115

## LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Les tranches d'âge des étudiants	72
Graphique 2 : Niveau de compétence des étudiants en Internet	78
Graphique 3 : Tranches d'âge des professeurs	109
Graphique 4 : Répartition des professeurs par comité de travail	126

## LISTE DES SIGLES

1. FLE (Français Langue Etrangère)	1
2. TCP/IP (Transmission Control Protocol/Internet Protocol)	2
3. HTML (HyperText Multimedia Language)	15
4. URL (Uniform Resource Locator)	15
5. ATR (Assistant de Travaux de Recherche)	18
6. TICE (Technologie de l'Information et de la Communication en Education)	20
7. NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication)	20
8. L1/L2 (Langue Première/Langue Seconde)	20
9. TIC (Technologie de l'Information et de la Communication)	29
10. EDO (Environnement Déterminé par Ordinateur)	37
11. ECO (Environnement Contrôlé par Ordinateur)	37
12. EBO (Environnement Basé sur Ordinateur)	37
13. EAO (Environnement Assisté par Ordinateur)	37
14. DVD (Digital Video Disc)	58
15. KNUST (Kwame Nkrumah University of Science & Technology)	64
16. SPSS (Statistical Package for Social Sciences)	68
17. FOS (Français sur Objectif Spécifique)	75
18. DASSE (Department of Arts & Social Sciences in Education)	110

19. CLA (Centre de Linguistique Appliquée)	117
20. GETFUND (Ghana Education Trust Fund)	121
21. TD (Travaux Dirigés)	125
22. TP (Travaux Pratiques)	125
23. ELAO (Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur)	143
24. TT (Traitement de Texte)	146
25. SMS (Short Message System)	154
26. MMS (Multimedia Message System)	154
27. RFI (Radio France International)	154

## INTRODUCTION

### Cadre Général de l'étude

Depuis longtemps et tout le long des changements méthodologiques intervenus dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, la discipline du français langue étrangère intègre les multimédias : audio ou vidéo, fabriqués, didactisés ou authentiques. Ces documents ont toujours fait partie intégrante d'un enseignement/apprentissage du FLE (Barrière, 2006).

En effet, les magnétoscopes, les magnétophones, les téléviseurs, sont des outils très connus et fréquemment utilisés par les enseignants de langues. Au fil des ans, on constate l'émergence de nouvelles technologies, notamment de l'ordinateur qui vient ajouter une nouvelle dimension à la pratique pédagogique. L'introduction de l'enseignement assisté par ordinateur a fait doter des centres de ressources de postes multimédia et par la suite, d'une connexion Internet.

Internet, le web ou bien la toile, le cyber, autant d'appellations différentes pour désigner la même réalité technologique qui n'était comprise et utilisée, il y a quelques années, que par quelques spécialistes, s'est développé. Pour Massy-Folléa (2002), l'émergence de l'Internet dans le grand public au bout de trente ans d'usage spécialisé constitue une « explosion ». Larcher (1998) signale alors que l'Internet est connu du public français depuis seulement quelques années, lorsque la presse généraliste a commencé à en parler dans les années 1994-1995.

De nos jours, on peut remarquer que l'Internet est partout. Dans les écoles, il est utilisé comme outil de recherche de documents afin d'illustrer un exposé ou un cours. Dans les universités et les établissements d'enseignement supérieur, il

permet aux étudiants de communiquer entre eux, mais aussi d'accéder à des informations techniques relatives à leur domaine d'étude (Larcher, ibid.).

L'Internet pourrait être défini comme un « ensemble de réseaux interconnectés, utilisant le protocole TCP/IP (Transmission Control Protocol/Internet Protocol) » (Larcher, 1998 : 1). De Rosnay (1997) considère le protocole comme un standard informatique qui permet à des ordinateurs très différents de communiquer les uns avec les autres. Ainsi, dans notre acception, l'Internet est un groupement de multiples petits réseaux d'ordinateurs (comme ceux qu'on voit dans les bureaux ou entreprises) qui s'accèdent mutuellement grâce à un système d'adresse qui facilite leur reconnaissance réciproque. C'est en fait un réseau de plusieurs réseaux.

L'Internet est maintenant le plus grand réseau du monde, regroupant universités, organismes de recherche, administrations, entreprises ou simples particuliers appartenant à de très nombreux pays de par le monde.

Dufour (1995) note ainsi que l'Internet est une révolution aussi importante que l'imprimerie, le téléphone ou la télévision. Récemment sorti du monde universitaire et très médiatisé, l'Internet déchaîne les passions. Nul ne peut aujourd'hui l'ignorer. Il s'agit d'une technologie en développement et mutation permanents qui offre une grande quantité de produits et de documents, parfois difficiles à maîtriser. C'est aussi un outil d'usage courant parmi la plupart des étudiants, surtout universitaires. Pour le même auteur, il y a deux principales raisons qui jouent en faveur de cet usage habituel : des raisons institutionnelles et des raisons sociologiques.



En effet, d'un côté, les institutions et les centres d'enseignement s'équipent de l'infrastructure nécessaire pour mettre à la disposition des étudiants des ordinateurs à utiliser en accès libre qui permettent une connexion Internet à haut débit. De l'autre côté, l'influence sociale qu'exercent la mode, la publicité mais aussi les besoins induits par la vitesse de communication, surtout en contexte universitaire où l'information et la communication en réseau occupent un espace important. Tous ces aspects font que les jeunes cherchent à s'acquérir de l'équipement nécessaire de manière individuelle. Aussi, il ne faut pas ignorer l'aspect ludique associé à l'utilisation des ordinateurs en ligne et hors-ligne (jeux vidéo, musique, cinéma, communication rapide avec les amis, etc.). Cependant, il est important aussi de souligner, pour notre compte, que de plus en plus des jeunes incluent dans leurs pratiques informatiques des applications destinées à leur propre formation académique (Larcher, op. cit.).

Si l'Internet est un support didactique privilégié dans beaucoup de pays pour l'auto-formation, l'enseignement à distance et même source inépuisable de documents didactiques et authentiques exploités dans les cours de FLE en présentiel, nous pouvons nous interroger sur son utilisation au Ghana. Est-elle utilisée comme élément de support didactique dans les institutions scolaires qui en disposent au Ghana ? Est-il envisageable d'intégrer cet outil dans les pratiques de formation dans le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana ?

A notre connaissance, très peu d'institutions scolaires ghanéennes disposent d'une salle informatique fiable et encore moins de connexion Internet. Certaines institutions scolaires, la plupart étant des écoles privées, se procurent de l'équipement informatique et d'une connexion Internet pour la formation

informatique de leurs apprenants. Leur objectif n'est pas d'inclure l'Internet dans le dispositif de l'enseignement des matières ou modules dispensés, c'est-à-dire de faciliter leur enseignement/apprentissage à travers cet outil. L'outil informatique sert principalement à enseigner des logiciels bureautiques (Microsoft Word, Excel, Powerpoint, etc.) aux élèves alors que l'Internet leur sert à envoyer des courriers électroniques (emails) à leurs correspondants ou tout simplement à naviguer.

Le cas de l'Université de Cape Coast qui s'est dotée d'une connexion Internet, il y a sept ans, n'est pas si différent de celui des institutions scolaires ghanéennes qui en disposent aussi. L'Université a doté ses étudiants d'un Centre Informatique de plus de 200 ordinateurs connectés à l'Internet. Pour assurer leur connexion en tout temps, les étudiants sont facturés à l'avance, ce qui leur permet d'accéder à tout moment à l'Internet à l'aide d'un coupon numérisé. Mais nous constatons que chaque fois que ces étudiants se présentent au centre, c'est dans le but de consulter leurs "mails" ou consulter des sites de divertissements (jeux, vidéos, musiques), pour télécharger des soi-disant « new release » (nouveau) du monde du showbiz. Autrement dit, il est bien rare de voir ceux-ci faire des recherches documentaires dans le cadre de leur filière de formation à l'université.

Le Département de français est l'un des départements de la Faculté des Lettres de l'Université de Cape Coast, le mieux équipé en matériels informatiques. Un recensement des ordinateurs destinés uniquement à l'usage des professeurs, effectué dans tous les départements de la Faculté des Lettres de l'Université de Cape Coast nous a permis d'établir le fait que le Département de français dispose de plus d'ordinateurs que les autres départements. En effet, le

Département dispose d'un nombre non négligeable d'ordinateurs dont quatre (4) sont mis à l'entière disposition de ses étudiants. Ces quatre ordinateurs (dont un (1) à la Bibliothèque du département et trois (3) dans la salle réservée aux maîtresards) sont tous connectés à l'Internet et faciles d'accès à tous les étudiants du Département. Deux (2) autres ordinateurs connectés (se trouvant dans la salle de lecture réservée aux professeurs du Département et dans certains cas, aux maîtresards pour leur recherche documentaire), sont aussi permis d'accès aux professeurs du Département. Il faut aussi noter que la plupart des professeurs du Département de français disposent d'un poste personnel connectable dans leur bureau.

Malgré la disponibilité des postes informatiques et d'une connexion Internet, nous constatons cependant que l'Internet n'est pas jusqu'à présent utilisé pour le travail pédagogique au Département de français. Bien qu'elle fasse l'objet d'une utilisation minimale pour la recherche documentaire par les professeurs et certains étudiants en Maîtrise, elle ne l'est point, d'après nos observations, pour améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage dispensé au sein du Département.

A notre avis, le matériel pédagogique (fiches pédagogiques, exercices variés, textes, supports audio-visuels, etc.) qu'est l'Internet n'est pas exploité pour améliorer la situation d'enseignement/apprentissage du FLE au Département de français de l'Université de Cape Coast, malgré la grande diversité des sites FLE, riches en contenus linguistiques, communicatives et didactiques.

Il nous semble que c'est dans la même perspective que se situe Rémon (1999) lorsqu'elle note que de manière globale, l'inventaire des expériences en

cours sur Internet montre que dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues notamment du FLE, ses spécificités sont peu exploitées. Tardif (2002) partage les mêmes points de vue quand il dit que les technologies n'ont pas encore réellement pénétré les milieux formels d'éducation et de formation, qu'il existe certes des percées çà et là, mais qu'on est encore loin d'une intégration généralisée.

Ces observations sur le terrain nous amènent alors à examiner les différentes modalités d'une intégration de l'Internet aux pratiques d'enseignement/apprentissage du FLE au Département de français de l'Université de Cape Coast de manière à améliorer les prestations chez les uns et les autres.

### **Problématique**

Nous dirons que l'Internet est un ensemble de réseaux interconnectés qui parlent le même langage appelé « Protocole TCP/IP ». Selon Larcher (1998 :1),

Internet n'est pas un réseau en lui-même. C'est en effet un **réseau de réseaux**. Ces réseaux sont ceux que l'on trouve dans les universités, les entreprises, les administrations, les centres de recherches, etc. de par le monde. Ces réseaux ont tous un point commun : ils parlent le même langage informatique : TCP/IP.

L'Internet, étant une nouvelle technologie qui met à notre portée de nouveaux moyens d'aborder l'enseignement/apprentissage du FLE, nous trouvons opportun de nous inscrire dans la modernité en adoptant au Département de français de l'Université de Cape Coast, des mesures pouvant permettre de développer l'apprentissage en autonomie chez les étudiants – pour cela, ordinateurs et connexion Internet à haut débit, restructuration du programme d'enseignement/apprentissage, etc.

Dans ce travail, nous voudrions examiner comment le programme d'enseignement/apprentissage de FLE du Département de français de l'Université de Cape Coast pourrait intégrer un dispositif d'enseignement/apprentissage du FLE aidé de supports Internet.

A l'heure actuelle où l'on parle des approches actionnelles intégrant divers outils technologiques en enseignement/apprentissage du FLE, nous constatons qu'il n'existe au Département de français de l'Université de Cape Coast aucun programme d'enseignement/apprentissage qui intègre l'utilisation de l'Internet comme support didactique ou outil servant aux étudiants à faire des activités en FLE. D'ailleurs, une pré-enquête menée auprès de l'administration du Département a témoigné de ce fait.

Aussi, nous semble-t-il que les professeurs et les étudiants du Département de français se passent d'innombrables atouts que l'outil Internet leur offre. Malgré la riche diversité des sites consacrés au FLE sur l'Internet, tout se passe comme si les professeurs ainsi que les étudiants du Département ignoraient les améliorations en compétence pédagogique chez les uns, linguistique et communicative chez les autres, ou de mise à niveau de leur connaissance sur le FLE que celui-ci puisse leur apporter. D'une part, nous remarquons que les étudiants du Département de français ne fournissent pas assez d'efforts pour accroître leurs acquis en FLE à partir d'autres sources de documentation disponibles comme l'Internet. D'autre part, nous constatons au niveau des professeurs qu'il n'y a pas assez d'initiatives visant à rendre l'enseignement/apprentissage du FLE plus motivant pour les étudiants par l'usage des multimédias comme l'Internet. Il nous semble que les professeurs ne varient pas les documents exploités pour leurs cours de FLE en

introduisant des documents authentiques choisis sur l'Internet. Ils ne donnent pas non plus à leurs étudiants des tâches à réaliser sur des sites de FLE sur l'Internet.

Pourtant, à notre connaissance, un certain nombre de stages ont été organisés pour les professeurs du Département de français pour les familiariser non seulement aux sites FLE mais surtout pour les aider à développer des activités de classe à partir de ces sites. Nous sommes donc penché à croire que ceux-ci ont une certaine connaissance de la présence de ces sites pouvant les aider à dispenser leurs cours. Ainsi l'on peut se demander pourquoi l'Internet jusque-là ne constitue pas une partie intégrante de l'enseignement/apprentissage du FLE au sein du Département de français et comment on peut l'y intégrer.

Encore, il paraît que les difficultés d'apprentissage auxquelles sont confrontés les étudiants en FLE mènent la majorité d'entre eux à abandonner l'apprentissage du FLE à mi-chemin de leur formation universitaire. Ces difficultés sont celles liées à l'insuffisance et à l'inadéquation des heures de contact pour le FLE, à l'insuffisance de matériels supports à l'enseignement/apprentissage, au manque ou à l'insuffisance d'ouvrages d'accompagnement/de références à la bibliothèque départementale et universitaire. Ce constat nous interpelle à réfléchir sur d'autres moyens, en l'occurrence l'Internet, pour rendre les études en FLE plus attrayantes aux étudiants. C'est dans cette perspective innovatrice que se situe notre problématique qui consiste à examiner comment intégrer l'Internet dans la formation en FLE.

## Hypothèses

Nous proposons principalement (2) deux hypothèses :

1. Le Département de français de l'Université de Cape Coast ne dispose pas d'un programme d'enseignement/apprentissage qui intègre à ses pratiques pédagogiques l'usage des ressources Internet en FLE.
2. Le dispositif d'enseignement/apprentissage du FLE au Département de français ne met pas en place les conditions nécessaires qui permettent aux étudiants d'apprendre en autonomie par le biais de l'Internet et de ses ressources.

## Justification du Choix du Sujet

L'émergence de l'Internet constitue une grande révolution des Technologies de l'Information et de la Communication en Education (TICE) en pédagogie. En effet, cet outil offre une grande possibilité d'apprentissage à distance et en autonomie, notamment du FLE, aux étudiants de divers horizons. Il offre aussi la possibilité à l'enseignant de FLE d'améliorer la qualité de ses prestations, de mettre à jour ses connaissances et ses productions. L'Internet constitue en outre un élargissement des sources d'information et de documentation disponibles à tout moment pour l'enseignant et l'enseigné.

Ces quelques atouts justifient notre intention d'aborder ce sujet afin de sensibiliser les étudiants et les professeurs à rendre cet outil plus fonctionnel pour l'amélioration des compétences langagières et didactiques au sein du Département de français de l'Université de Cape Coast.

## Objectifs du Travail

Ce travail vise à examiner les différentes modalités d'une intégration de l'Internet aux pratiques d'enseignement/apprentissage du FLE au Département de français de l'Université de Cape Coast de manière à améliorer les prestations tant chez les professeurs et les étudiants.

Rémon (op.cit :18) qui étudie la question de l'intégration de l'Internet dans un enseignement de langue à travers des simulations ludiques et collaboratives note: « ... la volonté d'intégrer ces outils dans des pratiques d'enseignement plus particulièrement, trouve sa légitimité d'abord dans une étude détaillée des possibilités qu'ils offrent. La démarche est valide si les exigences de l'enseignement sont servies par les spécificités des nouveaux outils ».

En nous situant donc dans la démarche proposée par Rémon (idem), nous essayerons de :

- dégager les spécificités de l'Internet qui le rendent apte à servir de support ou de source de documentation en enseignement/apprentissage du FLE.
- dégager les exigences du programme d'enseignement/apprentissage du FLE au Département de français de l'Université de Cape Coast pour pouvoir construire un dispositif d'enseignement/apprentissage intégrant l'Internet.

Cette étude nous aidera également à recenser les points de vue des professeurs et des étudiants du Département de français sur la question d'intégration de l'Internet aux pratiques. Ces points de vue guideront ou informeront notre choix du dispositif approprié à mettre en place.



## Délimitation du Champ de l'Etude

L'étude vise l'intégration de l'Internet au dispositif de formation en usage au Département de français de l'Université de Cape Coast. Pour ce faire, nous avons souligné la nécessité d'analyser le dispositif existant ainsi que les exigences du programme d'enseignement/apprentissage du FLE pour pouvoir concevoir un nouveau dispositif en harmonie avec la précédente. Cependant, vu la diversité des modules dispensés au Département de français, à savoir l'Expression Orale, l'Expression Ecrite, la Littérature, la Linguistique Générale, la Traduction, etc., notre programme d'intégration ne pourra pas tenir compte de tous ces aspects.

Nous proposons alors un programme d'intégration qui prenne en compte les deux premiers aspects mentionnés : l'Expression Orale et l'Expression Ecrite. Notre choix s'est porté sur ces derniers, car l'Internet qui est un outil multimédia, a cette capacité propre à elle de déchaîner l'expression chez les apprenants. De même, en empruntant les propos de Barbot (1997), l'apprenant a accès aux langues étrangères dans leurs diversités de fonctions communicatives et référentielles et se rapproche ainsi d'une situation d'immersion. En effet, il existe sur l'Internet une riche variété de pages dont le motif et les thèmes peuvent être exploités pour déclencher l'expression orale ou écrite chez les étudiants du Département de français. Enfin, nous pensons que les étudiants ont besoin de développer leurs compétences linguistiques à l'oral et à l'écrit pour être à la hauteur des exigences des autres modules enseignés au Département. L'intégration de l'Internet à l'Expression Orale et Ecrite ne pourrait alors qu'accroître rapidement leur niveau d'autonomie et de compréhension en ces autres modules. Nous retenons aussi comme population cible, les étudiants des

niveaux 200 et 300 ainsi que les professeurs qui enseignent l'Expression Orale et Ecrite à ces deux niveaux.

Par contre, ce choix ne signifie pas l'exclusion des autres professeurs (qui n'enseignent pas à ces niveaux) ou la mise à l'écart de leurs apports au dispositif intégrant l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Département de français. La partie consacrée à la méthodologie de la recherche précise leur rôle ou place dans notre enquête.

### Définition des Termes Clés

Cette partie de l'introduction a pour objectif de proposer un inventaire des termes clés qui rentrent dans l'élaboration de ce travail. Ainsi, allons-nous proposer la définition des termes comme : Internet, dispositif, multimédia, environnement multimédia, ressource Internet, logiciel, site, page, portail, liens, moteur de recherche, téléchargement, service en ligne et service hors-ligne, projecteur et professeur.

### Internet

Le Petit Larousse Illustré (2001) donne une définition de base de l'Internet comme étant l'abréviation de l'anglo-américain du mot 'International Network' qui signifie littéralement en français « Réseau International ».

Le Petit Robert (2007) définit, quant à lui, l'Internet comme un réseau mondial de réseaux télématiques utilisant le même protocole de communication.

Pour notre part, nous comprenons donc l'Internet comme un ensemble ou système de réseaux regroupant plusieurs systèmes d'information (le média, par exemple) et de communication (le téléphone, le fax, le minitel, etc.) et qui permet d'accéder à l'information à moindre coût et à moindre durée.

## **Dispositif**

Le Petit Larousse Illustré (2001) définit un dispositif comme un ensemble de mesures prises ou de moyens mis en œuvre dans un but déterminé. C'est un ensemble de moyens déployés conformément à un plan.

Par rapport à cette étude, nous entendons par « dispositif », la restructuration du programme de formation en FLE pour inclure des données Internet : révision des contenus proposés, révisions des modes d'évaluation (pour inclure des tâches sur l'Internet, par exemple), augmentation des heures de contact, etc. Le terme inclut en outre les nouveaux supports (authentiques et pédagogiques) et matériels introduits dans la classe pour innover l'enseignement/apprentissage du FLE. Enfin, le terme « dispositif » inclut les rôles (qu'il assigne et précise aux enseignants et aux enseignés) qu'assument les professeurs et les étudiants dans le cadre de ce processus intégratif.

## **Multimédia**

Pour Le Petit Robert (2007), le multimédia est ce qui concerne plusieurs médias ou ce qui est diffusé par plusieurs médias.

Le multimédia est conçu comme une technologie intégrant sur un même support des données numérisées de différentes natures (son, texte, images fixes ou animées), consultables de manière interactive, tels que des encyclopédies multimédias (sur Cd-rom ou en ligne) et des messages multimédias...

## **Environnement Multimédia**

Pour notre compte, nous nous intéressons particulièrement à un environnement multimédia, en tant qu'un dispositif de soutien aux étudiants en présentiel. Il s'agit d'un contexte d'apprentissage qui réunit les ressources

humaines (professeurs, étudiants, informaticiens, etc.) et les ressources technologiques (internet, logiciels, cédéroms multimédia, projecteurs, etc.) disponibles pour rendre les cours de FLE plus intéressants et efficaces.

### **Ressource Internet**

D'après Mangenot (1998), une ressource Internet est une unité signifiante pertinente qui est constituée par un ensemble de pages (pas forcément sur le même site) impliquant une activité donnée (de la part de l'apprenant) ou une pratique pédagogique (de la part de l'enseignant).

En conclusion, nous sommes convaincu qu'est ressource Internet, non seulement des documents trouvés sur telle page ou tel site, mais aussi des logiciels qui présentent un intérêt didactique pour l'enseignant et l'enseigné ou qui peuvent se prêter à une exploitation dans le cadre d'un cours de FLE.

### **Logiciel**

Selon Le Petit Larousse (2001), un logiciel est un ensemble de programmes, des procédés et des règles et éventuellement de la documentation, relatifs au fonctionnement d'un ensemble de traitement de l'information. Pour nous, ce sont des programmes qui permettent l'accès, la lecture et le traitement des informations sous différents formats sur ordinateur ou sur l'Internet.

Nous distinguons des logiciels libres ou gratuits, c'est-à-dire dont l'auteur a renoncé à ses droits de propriété et que chacun peut utiliser librement – les navigateurs, les moteurs de recherche, le service e-mail, Antivirus, etc. et des logiciels payants, c'est-à-dire moyennant l'obtention ou l'achat d'une licence d'utilisation – Dictionnaire en ligne, Microsoft Office, Microsoft Windows, Antivirus, etc.

## **Site**

Un site est un ensemble de pages web accessibles via Internet sur un serveur identifié par une adresse.

C'est aussi un serveur de données auquel on accède par un réseau (notamment Internet).

## **Page**

Une page est un document multimédia au format HTML, contenant des liens vers d'autres documents. Il est accessible sur un serveur Web, grâce à une adresse unique (URL), et peut être affiché depuis un navigateur (logiciel de navigation qui permet de rechercher et de consulter des documents sur Internet).

## **Portail**

Un portail est un site conçu pour être le point d'entrée sur Internet et proposant aux utilisateurs des services thématiques et personnalisés. C'est un site d'accès au réseau Internet, dont la page d'accueil propose une gamme de services et permet d'accéder à d'autres sites.

Par exemple, il existe plusieurs portails de FLE sur l'Internet ; l'accès à ces sites expose des liens allant vers d'autres sites FLE ; le plus souvent, ces liens sont classés par thème ou par domaine du FLE. Un type de portail du FLE très connu est 'le Point du FLE' accessible sur l'adresse [www.lepointdufle.net](http://www.lepointdufle.net).

## **Lien**

Un lien est une relation établie entre des informations, permettant un accès rapide. En général, ce sont soit des adresses Internet, des sites, des pages ou d'autres documents qui apparaissent sur un site ou sur un autre document et qui renvoient le lecteur à une information qui éclaire ou explique le document

renfermant le lien en question. Les liens peuvent aussi renvoyer à une partie antérieure ou ultérieure d'un même document (lien interne) ou renvoyer à un autre document (lien externe). Ils sont généralement une phrase, un mot ou une adresse Internet en caractère couleur bleu souligné. L'hypertexte est un type de liens communément utilisé sur l'Internet ; on l'appelle aussi hyperlien.

### **Moteur de Recherche**

Un moteur de recherche est un logiciel qui facilite la localisation sur le réseau Internet de fichiers ou d'adresses de serveurs sur un thème donné.

C'est un logiciel qui permet de rechercher des informations sur Internet. Les moteurs de recherche nous proposent de multiples références à partir d'un mot-clé ou thème demandé. Quelques moteurs de recherche les plus connus et utilisés actuellement sont Google France [www.google.fr](http://www.google.fr), Yahoo France [www.yahoo.fr](http://www.yahoo.fr), Voilà [www.voila.com](http://www.voila.com), Altavista Francophone [altavista.telia.com](http://altavista.telia.com), Lycos France [www.lycos.fr](http://www.lycos.fr), entre autres.

### **Téléchargement**

Un téléchargement est le chargement à distance de données ou de programmes informatiques, via un réseau de télécommunication.

C'est le fait de transférer des données entre ordinateurs par l'intermédiaire d'un réseau téléinformatique ou bien de transférer des données d'un serveur vers son ordinateur.

L'enseignant désireux de travailler l'oral avec ses apprenants à partir d'une page Internet doit au préalable la télécharger, soit sur un support Cédérom ou sur une clé ou puce pour pouvoir l'accéder hors ligne dans une salle ou un endroit qui ne dispose pas d'une connexion Internet.

Le téléchargement est aussi important d'autant plus que dus aux problèmes de débit de connexion ou à la lenteur du débit, une page peut s'avérer inaccessible en temps réel (c'est-à-dire directement en ligne) où l'enseignant en a besoin pour sa classe.

### **Service en ligne et service hors ligne**

Un service en ligne (calque de l'anglo-américain 'on line') est un service télématique accessible à l'aide d'un micro-ordinateur ou d'un agenda électronique connecté au réseau téléphonique ou à un réseau câblé.

Le service hors ligne (calque de l'anglo-américain 'off line') est un support informatique pré-enregistré qui peut être utilisé de manière autonome par ordinateur et qui n'est pas accessible par l'intermédiaire d'une ligne de communication.

### **Projecteur**

C'est un appareil muni d'un dispositif lumineux qui sert à visualiser sur un écran des vues fixes ou animées.

Dans un dispositif d'enseignement/apprentissage assisté par ordinateur, le projecteur détient une place majeure dans le dispositif technique puisqu'il peut permettre à l'enseignant ainsi qu'aux enseignés de visualiser tous ensemble un même document ou une même page sur grand écran ; ce qui peut accroître l'attention et l'intérêt de ces derniers dans le cours.

### **Professeur**

Nous utilisons le terme 'professeur' dans une perspective générique pour désigner toute personne qui intervient dans l'enseignement ou la dispense des

cours de FLE aux étudiants du Département de français de l'Université de Cape Coast.

Dans le contexte de notre étude, nous regroupons sous cette appellation, deux catégories de personnes. En premier, les personnes à qui l'Université a conféré le statut d'enseignants, c'est-à-dire ceux qui ont satisfait les exigences de l'Université qui font d'eux des enseignants universitaires. En second, les Assistants de Travaux de Recherches (ATR) qui interviennent, en plus de leurs fonctions spécifiques, dans l'enseignement du FLE au Département. Ailleurs, dans ce travail, nous distinguons ces deux catégories d'enseignants par les appellations 'professeurs titulaires ou permanents' renvoyant au premier groupe et 'professeurs non-titulaires ou à temps partiel' désignant la deuxième catégorie.

#### **Organisation de l'Etude**

Notre étude est organisée en quatre grands chapitres.

Le premier chapitre étudie le cadre théorique et les travaux antérieurs de notre recherche. Dans celui-ci, nous essayerons dans un premier temps d'examiner quelques théories linguistiques, didactiques ou psycho-linguistiques qui expliquent les avantages cognitifs du dispositif d'intégration de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Dans un deuxième temps, nous allons étudier quelques travaux relatifs à l'utilisation des outils technologiques en didactique du FLE.

Le deuxième chapitre est consacré à la méthodologie de la recherche. Ce dernier présente la méthodologie ainsi que les instruments de collecte des données, l'échantillonnage des publics, le cadre général de la collecte des données et la méthode d'analyse des données, entre autres.



Le troisième chapitre concerne la présentation et l'analyse des données. Là, nous allons présenter les données recueillies à partir des divers instruments de collecte des données et les analyser en vue d'en tirer des actions ou démarches pédagogiques pour les étudiants et professeurs du Département de français.

Le quatrième chapitre portant sur les perspectives didactiques de notre travail se chargera de décrire quelques dispositifs d'application ainsi que quelques mesures pour intégrer l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE.

La dernière partie du travail présentera la conclusion générale de l'étude.

### **Conclusion Partielle**

Dans cette partie introductive de notre étude, nous avons souligné l'importance de l'outil Internet et son rôle pour améliorer les prestations des professeurs et des étudiants du Département de français, quant à la formation en FLE. Nous avons précisé la nécessité pour le Département de français de s'inscrire dans la modernité en adoptant dans ses approches d'enseignement/apprentissage du FLE, une nouvelle technologie comme l'Internet pour innover et rendre plus attrayant la formation donnée aux étudiants. Nous nous sommes assigné comme objectif, de dégager les spécificités de l'Internet qui le rendent aptes à l'exploitation pédagogique en classe de FLE. De même, nous voulons voir comment construire un dispositif intégratif de l'Internet en cohérence avec le programme actuel de formation au Département de français.

## CHAPITRE UN

### CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE ET TRAVAUX ANTERIEURS

#### Introduction

L'objectif de ce chapitre est de chercher les théories linguistiques, didactiques, et psychologiques qui cadrent l'intégration de l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous allons dans la première partie de ce chapitre, nous pencher sur les apports théoriques cognitivistes, constructivistes et interactionnistes puisqu'ils semblent mieux placés pour répondre à nos attentes quant aux objectifs de la recherche. Dans la deuxième partie qui sera consacrée aux travaux antérieurs, nous allons considérer les apports de quelques travaux effectués dans le domaine des Technologies de l'Information et de la Communication en Education (TICE - Dans cette étude, nous employons l'acronyme TICE pour référer à la discipline ou au domaine éducatif qui concerne l'emploi des Technologies de l'Information et de la Communication. Par ailleurs, nous utilisons TIC pour désigner les outils technologiques eux-mêmes, susceptibles d'être utilisés en éducation. Les NTIC concernent uniquement les nouveaux outils connus pour faciliter l'enseignement/apprentissage des langues, dont l'Internet, par exemple) à notre étude. Nous allons aussi étudier la question de l'intégration de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE à la lumière d'autres concepts tels que ceux d'adaptation et de besoin, d'innovation, de motivation, d'autonomie en apprentissage, de stratégies d'apprentissage, de la tâche en apprentissage et enfin de l'Internet et du Multimédia.

## Cadre Théorique de la Recherche

Nos lectures nous ont exposé à une panoplie de concepts théoriques dans lesquels s'inscrit l'intégration des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC), notamment de l'Internet, dans les pratiques d'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons ainsi choisi de discuter les théories cognitivistes, constructivistes et interactionnistes.

### Cognitivism

Les approches cognitives d'acquisition d'une langue première ou seconde (L1/L2) naissent à partir des années 1970 où les conceptions behavioristes de l'apprentissage et de la linguistique ont été remises en question. Comme le note Crystal (1997), l'approche cognitive ("cognition") est présentée d'abord comme une réaction aux thèses innéistes de l'acquisition de la L1 de Chomsky (1969) (le modèle du développement cognitif de Piaget (1967)) et puis comme ("the cognitive view") une réaction aux thèses behavioristes de l'apprentissage d'une L2.

Bien que la théorie de Chomsky (l'innéisme du langage qui est renforcée en 1975 dans son ouvrage *Réflexions sur le langage* publié à New York) relève du domaine cognitiviste, celui-ci prend une position contre celle de ses prédécesseurs dont notamment Piaget. Selon Chomsky (1975), il existe des compétences mentales innées, inscrites dans le cerveau de l'homme, qui expliquent notamment ses capacités linguistiques universelles. Piaget (1975) quant à lui, soutient que les capacités cognitives de l'humain ne sont ni totalement innées, ni totalement acquises. Elles résultent d'une construction progressive où l'expérience et la maturation interne se combinent (Dortier, 1999).

La perspective cognitive privilégie l'étude du fonctionnement de l'intelligence, de l'origine de nos connaissances ainsi que des stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir les connaissances. Elle s'intéresse essentiellement à la perception, au traitement en mémoire, au langage, et ce, en regard du fonctionnement du cerveau (Legendre, 1993 ; Gauthier et Tardif, 2000).

Selon Bukatko et Daehler (1998: 254), la cognition comprend "those thought processes and mental activities, including attention memory, concept formation, and problem solving, that are evident from infancy onward".

De cette définition de la cognition découle l'idée que les activités ou actes des enfants font entrevoir des traits cognitifs qui les engendrent. Autrement dit, certains actes de l'enfant font croire à l'existence d'une intelligence quelconque chez ce dernier ; qu'il se passe dans son cerveau une activité psychique quelconque qui lui permet d'afficher tel ou tel comportement.

Tiberghien (2002 : 7), quant à lui, présente la cognition comme étant « ... l'ensemble des activités qui découlent du fonctionnement cérébral chez l'homme et chez l'animal : sensori-motricité, perception, langage, apprentissage, mémoire, représentation des connaissances, décision et raisonnement ».

A notre entendement, la cognition serait donc la totalité des actes conscients ou non chez les humains, qui sont le résultat de certains processus mentaux. Selon cette acception, nous pensons que tout ce qui est produit ou acte humain est cognition, que ces derniers soient réalisés consciemment ou inconsciemment. C'est-à-dire que les processus mentaux à l'origine des actes conscients, tels l'apprentissage d'une langue, la prise de décision, le raisonnement, la perception, etc., sont enclenchés sciemment par l'individu. Par

contre, les actes non-conscients comme par exemple, l'acquisition d'une langue en milieu naturel, la perception, la mémoire, la représentation des connaissances, etc., résultent des processus mentaux sur lesquels l'individu n'a plus ou moins aucun contrôle. Dans la plupart des cas, il n'est même pas conscient de leur existence.

Selon les cognitivistes, les structures linguistiques émergent seulement s'il y a une fondation cognitive déjà ancrée chez l'enfant. C'est ainsi que pour expliquer l'apprentissage, les cognitivistes mettent l'accent sur les processus internes qui provoquent des changements dans les représentations – perceptions, idées, images mentales, conceptions dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc. – chez les apprenants. En d'autres termes, il y a apprentissage lorsque les nouvelles connaissances de l'enfant sont validées par rapport à ses connaissances antérieures, par rapport aux représentations plus anciennes d'événements passés, qu'il a d'ores et déjà « emmagasinées » dans son vécu.

Pour nous, les recherches dans le champ cognitif sont importantes à cette étude d'autant plus que l'Internet est un stimulus très efficace pour provoquer des changements désirables dans les processus mentaux des apprenants. Les changements ou corrections apportés aux représentations peuvent facilement aider les apprenants à concrétiser leurs connaissances en FLE.

Notre but n'étant pas de traiter le sujet du cognitivisme d'une manière exhaustive, nous voudrions aborder, à ce stade, un autre concept (le constructivisme) qui constitue le prolongement des travaux de Piaget et qui est

capital pour notre travail sur l'intégration de l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE.

### Constructivisme

Le constructivisme comme théorie de l'apprentissage, a été développé par Piaget en réaction au behaviorisme qui, d'après lui, limitait trop l'apprentissage à l'association stimulus-réponse. En fait, parlant de ce concept, deux modèles de références existent : pour un public européen, le terme fait essentiellement référence aux travaux de Jean Piaget (1967) alors que pour les successeurs de ce dernier, le terme est le plus souvent utilisé pour caractériser des auteurs qui se situent dans le prolongement du cognitivisme classique basé sur le modèle du traitement de l'information (Anderson, 1986 ; Nguyen-Xuan, 1995).

Tobias (1991 : 41) affirme que « le constructivisme peut être vu comme une expansion naturelle et logique de la théorie cognitive ».

Le constructivisme cherche à étudier les mécanismes et processus permettant la construction de la réalité chez les sujets à partir d'éléments déjà intégrés. La compréhension, constamment renouvelée, s'élabore à partir des représentations plus anciennes d'événements passés, que le sujet a d'ores et déjà « emmagasinées » dans son vécu.

L'approche constructiviste de l'apprentissage met l'accent sur l'activité du sujet pour appréhender les phénomènes. Selon Piaget (1923), le sujet apprenant construit sa connaissance au fil d'interactions incessantes avec les objets ou phénomènes. Il insiste sur le rôle du processus d'assimilation et d'accommodation : le premier permettant d'assimiler les nouvelles connaissances à celles déjà en place dans les

structures cognitives et la deuxième permettant une transformation des activités cognitives afin de s'adapter aux nouvelles situations.

En fait, le sujet restructure ou « reconceptualise » intérieurement, les informations reçues eu égard à ses propres concepts : c'est le phénomène de restructuration conceptuelle à travers ses expériences. Le nouveau savoir n'est effectif que s'il est reconstruit pour s'intégrer au réseau conceptuel de l'apprenant. Le constructivisme suppose que les connaissances de chaque sujet ne sont pas une simple copie de la réalité, mais une reconstruction de celle-ci (source : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Constructivisme>).

L'approche constructiviste met en avant l'activité et la capacité inhérentes à chaque sujet, qui lui permettent d'appréhender la réalité qui l'entoure.

Nous sommes d'avis que l'Internet intégré à la formation en FLE peut donner l'occasion à des activités linguistiquement et culturellement riches qui permettent aux apprenants de construire leur savoir. Aussi, cet outil technologique constituerait la plateforme idéale aux apprenants de discuter, de mettre en commun et de valider leurs acquis langagiers.

Toutefois, nous pensons que pour se réaliser, la construction des savoirs a besoin de se placer dans des interactions authentiques (bien sûr facilitées par l'Internet) en classe de FLE sans lesquelles, elle ne peut prendre forme ; d'où l'importance des théories interactionnistes à cette étude.

### **Interactionnisme**

Le développement de l'approche interactionniste (modèle anglo-saxon du constructivisme piagétien) de l'acquisition des langues secondes (L2) ou étrangères s'explique dans une double perspective : celle de la linguistique,

notamment de la linguistique interactionniste, et celle d'une évolution plus générale dans certains secteurs des sciences humaines concernés par le développement cognitif humain (Doehler, 2000). La conception de l'apprenant comme individu intériorisant un système linguistique est abandonnée en faveur de l'idée d'un acteur social qui développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux.

Dans le domaine européen, cet abandon est fortement accompagné, voire étayé, dès les années 80, à la fois par les études sur les lectures d'apprenants et par les approches interactionnistes de la conversation exolingue. Les linguistes interactionnistes en général, tout en admettant que l'acquisition se fait dans et par l'interaction, étudient le discours comme produit à différents niveaux de l'apprentissage de la L2, avec pour objectif d'identifier les grammaires d'apprenants – et donc les produits de l'apprentissage – et leurs itinéraires développementaux (Klein & Perdue, 1992 ; Perdue, 1993).

Quant aux linguistes qui prônent l'interactionnisme social (Schutz, Goffman, Garfinkel, 1974), ils se concentrent sur le fonctionnement interactionnel même – le processus discursif donc – comme lieu de mobilisation et de construction des compétences langagières. Cette perspective nouvelle sur l'acquisition de la L2 insiste sur le rôle constitutif de l'interaction et des conditions sociales qui la régissent pour les produits et les processus de l'apprentissage. S'inspirant des découvertes ou avancées en Sociolinguistique et en Pragmatique, de l'Analyse conversationnelle et des travaux du psychologue russe, Vygotsky (1978), les études conduites dans cette lignée se proposent d'étudier les conditions et les mécanismes socio-interactifs des apprenants



(négociations interactives, tâches communicatives, structures de participation, etc.).

La théorie de Hatch (1978), selon laquelle la langue s'apprend lors des conversations, celle de l'apport langagier compréhensible de Krashen (1982) ainsi que les études de Long (1985) sur les interactions et de Pica (1994) ont permis de mieux comprendre l'apport langagier et les interactions lors des conversations. Selon Hatch (1978), c'est le locuteur natif qui produit les données qui sont cruciales à l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère chez les apprenants. L'acquisition d'une langue seconde, selon Krashen (1982), est facilitée par les modifications qui interviennent dans les interactions entre locuteurs natifs et apprenants de la langue seconde. Les modifications conversationnelles données par le locuteur natif à l'intention du locuteur non-natif sont de trois ordres. Il s'agit tout d'abord du contrôle de compréhension c'est-à-dire, les efforts engendrés par le locuteur natif vers le locuteur non-natif à déterminer si ce dernier comprend ce qui est dit. Ensuite, il y a la demande de clarification ou bien les efforts faits par le locuteur natif pour amener l'apprenant ou locuteur non-natif à clarifier quelque chose qui n'a pas été compris dans son énoncé. Enfin, il y a l'auto-répétition ou la paraphrase (procédé durant lequel le locuteur natif répète son énoncé, soit partiellement ou entièrement) de la part du locuteur natif pour permettre au locuteur non-natif de facilement comprendre son énoncé.

Selon Long (1985), l'interaction modifiée rend les données du message compréhensibles qui, à leur tour, facilitent l'acquisition. En somme, les modifications interactionnelles promeuvent l'acquisition. Nous sommes d'accord que les théories interactionnistes sont mieux placées pour l'étude des interactions

engendrées dans la classe de FLE par l'outil Internet. Leurs apports nous permettraient d'identifier les types de scénarios pédagogiques avec l'Internet qui encouragent diverses sortes d'interactions dans la classe de FLE.

Nous proposons d'étudier les implications didactiques des théories cognitivistes, constructivistes et interactionnistes dans le chapitre consacré aux perspectives didactiques. Ainsi, verrons-nous comment celles-ci se traduisent en scénarios d'exploitation pour la classe de FLE. A présent, nous allons considérer quelques concepts qui trouvent leur racine dans les théories discutées ci-dessus.

### **Travaux Antérieurs**

Dans cette partie, nous allons considérer quelques travaux réalisés dans le domaine des TICE. Notre choix s'est ainsi porté sur les concepts d'intégration, de l'autonomie en apprentissage, de stratégie d'apprentissage, de la tâche en apprentissage et enfin de l'Internet ou du Multimédia.

### **Concept d'Intégration et les TICE**

Selon Le Petit Larousse illustré (2001 : 552), l'intégration « c'est l'action ou le fait de faire rentrer quelqu'un ou quelque chose dans un ensemble plus vaste ».

Mais, dans le contexte de notre étude, le terme « intégration » se réfère au processus d'assimilation des Nouvelles Technologies de l'Information (la télévision, les médias, les supports multimédias et notamment l'Internet) aux activités de la classe traditionnelle. Cette acception du terme suppose implicitement qu'il existe deux sortes d'enseignement distinctes, à savoir l'enseignement assisté par les nouvelles technologies dont l'ordinateur/Internet et celui qui se passe sans recours à l'ordinateur (traditionnel) et qui dépend

seulement de la présence de l'enseignant. Ainsi, l'intégration dans notre cas, c'est quand l'outil Internet est mis au service des apprentissages pour qu'il y ait un gain chez les apprenants.

En dix ans, les nouvelles technologies ont envahi l'Education et ont influencé de manière décisive la conception et la pratique éducative. Les langues étrangères, en tant que matière enseignée à l'école, ont connu très tôt l'effet positif des innovations technologiques. Ainsi, nous voudrions aborder cette thématique à la lumière des propos de Vanel (2000 : 12) qui dit « si l'école a mis vingt ans à faire de la télévision un outil pédagogique classique, il n'est pas question d'attendre vingt ans pour intégrer efficacement les TICE aux usages disciplinaires ».

De nombreuses recherches ont été menées sur la problématique de l'intégration des TICE dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes telle que le FLE. Ce domaine constitue à l'heure actuelle un champ d'intérêt majeur dans le monde éducatif puisque les TICE, de par leurs atouts, ouvrent des voies innombrables à diverses formes d'enseignement/apprentissage dont notamment l'enseignement à distance et l'enseignement en présentiel assisté par ordinateur où l'Internet sert de support complémentaire dans la classe de langue.

Tomé (2004) cite des « contextes d'apprentissage » tels que l'auto-apprentissage, l'enseignement à distance, la salle multimédia ou la classe traditionnelle auxquels il faut intégrer les TIC afin de comprendre leurs limites et leurs potentialités. Nous voulons préciser que l'Internet, en tant qu'un outil doté de capacités performantes pour faciliter des recherches bien définies, nous serait

utile pour confirmer ou approfondir chez les étudiants, les connaissances exigées par le programme de formation du Département de français.

Nous sommes d'avis que l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage soulève d'emblée des préoccupations majeures. C'est-à-dire qu'elle remet en question le statut des différents acteurs impliqués dans le processus d'enseignement/apprentissage. A cet effet, Develotte (1997) qui parle de nouveaux enjeux auxquels l'enseignant de langue est confronté, propose que ce dernier étudie les différentes possibilités d'intégration de l'outil dans sa pratique et qu'il s'interroge sur son exploitation pédagogique en fonction de sa culture didactique acquise à partir d'autres supports.

Pour sa part, Barbot (1997) pose comme défi à l'enseignement, la tâche d'aider l'apprenant à s'appropriier les outils au sens où ce dernier doit les intégrer dans un cadre où il a la responsabilité des opérations d'apprentissage. En effet, une interrogation majeure qui subsiste à l'heure actuelle est celle qui, d'une part, concerne l'adaptation des outils multimédias aux personnalités des apprenants, par rapport à la diversité des profils de ceux-ci, à leurs stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives (Barbot, op. cit.) et d'autre part, ce que Lebeau-pin (2005) nomme « la mutation des rôles » exigée des enseignants. C'est-à-dire que l'enseignant doit changer de rôle et de statut en ce sens qu'il devient (ou du moins apprend à devenir) « un guide et un médiateur qui accompagne dans la recherche, participe à la découverte et s'implique autant dans la création que dans l'évaluation du travail réalisé » (Tomé, op. cit : 1).

Charlier (1999 : 4) parle, quant à elle, de « changement de pratique d'enseignement ou de formation » qu'elle explique ainsi :

Lorsque je parle de changement de pratique d'enseignement ou de formation, j'évoque les changements mis en œuvre par un enseignant ou un formateur au moment de la planification, pendant les cours ou les formations ou après ceux-ci. Il peut concerner, ses routines, ses décisions de planification ou ses connaissances, de même que : les actions mises en œuvre, les interactions avec les pairs et la réflexion exercée sur l'action.

C'est-à-dire que l'enseignant désireux d'innover son enseignement en y intégrant l'Internet ou le multimédia doit s'assurer que ce changement se reflète tout le long de différentes étapes qui caractérisent son cheminement pédagogique : de la conception de ses objectifs, des activités et de leur progression, des scénarios d'exploitation envisageables pour le cours, de la régulation des échanges à la coordination des différentes actions pendant le cours, jusqu'aux diverses formes d'évaluation des acquis chez ses apprenants.

Cette entreprise nécessite de la part de l'enseignant, l'acquisition de quelques « compétences de base » qui, selon Mangenot (2000), sont des pré-requis à tout enseignant désireux d'intégrer les TIC dans sa classe de langue. Ces compétences sont celles de savoir repérer des ressources existantes sur Internet et de savoir évaluer une ressource multimédia par rapport à sa pertinence thématique, langagière, sémiologique, ergonomique et pédagogique, sa fiabilité et enfin à son intérêt pour les apprenants. Elles incluent entre autres, la capacité de savoir intégrer une ressource multimédia dans son cours et de savoir créer une tâche ou un scénario multimédia sur papier (sans médiatisation) à partir d'une ressource Internet.

Ces pré-requis en compétences nous amènent à poser l'urgence et la pertinence d'une formation continue des enseignants, vu la rapidité avec laquelle

les TIC envahissent le monde éducatif. Si l'intégration des TIC constitue pour certains enseignants une menace, c'est-à-dire s'ils voient leurs rôles supplantés par les nouvelles technologies, c'est l'occasion pour eux de faire leurs, les conseils de Desmarais (1998 : 147) qui dit qu' « il serait plus réaliste de croire qu'à moyen ou à long terme, ce ne sera pas l'informatique qui remplacera le professeur, mais le professeur familier avec les moyens informatiques qui pourrait remplacer celui qui ne l'est pas ».

Jacquinet (1985 : 64), pose autrement la question lorsqu'il remarque que « ...comme toujours, les développements technologiques loin de remplacer l'enseignant (...) ne font qu'exiger de lui plus de maîtrise dans la connaissance des processus d'apprentissage et toujours plus d'imagination,... » .

Ce point de vue rassure et encourage les plus inquiets mais par contre, nous appelle tous à nous mettre à jour des évolutions didactiques et pédagogiques stimulées par les TIC. Car l'enseignant qui fera preuve de plus de créativité dans sa manière d'adapter ces nouveaux outils à ses routines est celui qui remplacera celui qui s'accroche à des principes d'enseignement plus ou moins révolus.

Encore, comme le souligne Mangenot (2002), la qualité principale de l'enseignant est de savoir concevoir des situations dans lesquelles les apprenants puissent acquérir et apprendre la langue, sans que l'enseignant se trouve au centre. Ce dernier a un triple rôle : sélectionner des ressources et concevoir des tâches, aider à la demande durant la réalisation des tâches et socialiser et évaluer les productions.

En plus, Tomé (op. cit.) voit l'impératif de redéfinir « les relations entre l'enseignant et les étudiants » de façon à les adapter à ce processus de changement où de nouveaux rôles sont à développer, sinon à inventer. Les nouveaux rapports exigés par ce processus de changement font de l'enseignant un facilitateur de l'apprentissage dans le sens où il est responsable d'orienter la cognition des apprenants vers la connaissance. Ces derniers ne doivent plus dépendre de l'enseignant comme source unique de leur savoir mais doivent s'impliquer activement dans le processus d'apprentissage en ce sens que c'est à eux de découvrir leur savoir.

L'une des attentes de notre dispositif d'intégration de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE serait surtout de rendre les étudiants conscients de leur rôle majeur dans la construction de leur connaissance. Ceci impliquerait que les modes d'évaluation en vigueur au Département intègrent la recherche des données sur l'Internet pour permettre aux étudiants d'avoir accès à des formes démultipliées d'informations.

Chevalier (1997) parle de « domestiquer » les outils, c'est-à-dire que le rapport à l'utilisateur et au formateur doit être soigneusement défini dans le cadre professionnel des stratégies de formation. Nous comprenons par là que certains des outils technologiques, de par leur nature même, ne sont pas directement utilisables en classe sans qu'au préalable un travail de ré-modulation soit effectué sur eux. Dans le cas précis de l'Internet qui présente les informations d'une manière éparse et dont la multiplicité des liens peut désorienter les apprenants, la tâche de l'enseignant consistera à simplifier le plus possible le parcours de

l'apprenant en lui donnant des consignes de navigation précises. Pour ce faire, il doit avoir lui-même apprivoisé l'Internet.

Concernant l'intégration des multimédias dans un dispositif d'auto-formation, Barbot (1997) suggère la prise en compte d'un certain nombre de paramètres à adapter en fonction des publics et de l'environnement d'apprentissage. Il s'agit de connaître les habitudes d'apprentissage et l'attitude des publics par rapport aux multimédias ; de préparer les ressources humaines et matérielles ; d'organiser des interfaces entre la diversité des ressources et l'utilisateur qui construit son programme d'apprentissage à partir de ses paramètres personnels. Pour Mangenot (1997), les outils multimédias doivent être utilisés en complémentarité avec les autres types de ressources.

Nous suggérons que les ressources en FLE disponibles sur l'Internet fassent l'objet d'une analyse ou d'une évaluation propice ainsi que d'une classification par les enseignants du Département avant même leur usage en classe. Pour les apprenants, il ne s'agit pas de faire un usage isolé du matériel pédagogique disponible sur l'Internet. C'est-à-dire que les apprenants ne doivent pas se rendre sur l'Internet et commencer à lire un peu de tout sans but précis. Ils doivent par contre, essayer de trouver des informations pour combler le vide ou le manque des autres types de ressources utilisés par leur enseignant.

Sánchez (2002) a mené une enquête portant sur un site-pilote des TIC visant à offrir aux étudiants un outil supplémentaire pour travailler en autonomie certains points de grammaire en espagnol qui ne peuvent pas être abordés dans les cours habituels. Cette étude a montré que le dispositif est favorablement accueilli et qu'il suscite autant d'intérêt chez les étudiants ayant besoin de combler des



lacunes que chez ceux pour lesquels il est simplement question de réviser. Un autre suivi effectué lors de l'utilisation du site pilote a aussi permis de constater que les étudiants tiraient profit de la souplesse offerte par le dispositif, en choisissant le parcours qui leur semblait approprié, ou encore en travaillant au rythme et aux horaires de leur choix.

Pour nous, l'approche adoptée est digne de notre considération, car l'un de nos objectifs est d'offrir aux étudiants des moyens de combler sur l'Internet les déficits des cours dispensés en séances ordinaires. Les suivis (qui peuvent être sous forme de contrôles en classe pour voir si les étudiants sont allés apprendre du nouveau sur les contenus enseignés), si positifs, nous permettraient de renforcer notre dispositif. Mais si ces suivis s'avèrent négatifs, nous pourrions revoir l'ensemble du dispositif pour identifier ses lacunes et redéfinir nos schémas d'exploitation de l'Internet pour la classe de FLE.

Salengros (2005) dans un effort d'intégration de l'Internet dans un cours axé sur l'enseignement d'un contenu culturel à l'École Nationale des Ponts et Chaussées (ENPC), conclut que l'Internet peut constituer une réponse satisfaisante à la conception d'un cours abordant les thématiques culturelles, à la suite de Sanchez (2002 : 226) qui indique que « les TIC constituent de nouveaux outils dont les potentialités peuvent permettre d'améliorer directement (par leur utilisation) ou indirectement (grâce aux réflexions sur les nouvelles pratiques pédagogiques qu'elles sont amenées à susciter) les systèmes d'enseignement/apprentissage des langues ».

La composante « civilisation et culture françaises » ne faisant pas partie des modules proposés aux étudiants des niveaux 100 à 300 du Département de

français de l'Université de Cape Coast, le recours à l'Internet comme support de cours permettrait d'aborder à ces niveaux-là, ces thèmes culturels au fur et à mesure qu'une page en affiche des informations relatives.

Bibeau (2005) identifie quelques obstacles à l'intégration des TIC en classe de langue dont le financement pour l'achat d'équipement et de contenus, le développement et la mise à jour des banques de ressources numériques, la classification normalisée des ressources numériques, la qualité et l'évaluation des ressources numériques éducatives, les problèmes d'utilisation d'œuvres protégées par le droit d'auteur, la sécurité de navigation et enfin les contenus licencieux.

Au Département de français de l'Université de Cape Coast, les obstacles que nous envisageons sont le financement pour l'achat d'équipement, la sécurité de la navigation et enfin celui des contenus licencieux. En effet, le Département ne dispose pas d'assez de fonds pour acheter l'équipement nécessaire, des logiciels qui sécurisent la navigation (l'antivirus, par exemple) ou pour payer l'accès à des sites payants. Notre dispositif fera donc usage du minimum de moyens (même personnels) dont dispose le Département en espérant que des subventions ne viennent encourager cette initiative. Concernant la qualité et l'évaluation des ressources numériques éducatives, notre dispositif prévoit un comité qui se chargera de mutualiser, de discuter et d'évaluer la pertinence de celles-ci ainsi que les activités correspondantes bien avant leur utilisation en classe.

Barbot (1997), quant à elle, soulève le problème du degré croissant d'abstraction que pose à l'apprenant le multimédia (la coexistence sur une seule interface du son, du texte et des images). Dans une telle situation, l'apprenant doit

pouvoir façonner ces outils en fonction de ses besoins et objectifs au lieu de se laisser dominer par ces outils.

Notre tâche en tant qu'enseignants de langue serait de réduire cette abstraction en proposant à nos apprenants des tâches ou des activités précises en fonction des objectifs d'apprentissage, pour que, peu à peu, ceux-ci développent des aptitudes à utiliser ces outils en fonction de leurs propres besoins.

Pour ce qui est des environnements d'apprentissage, Crookall & al. (1992) rapportés par Blin (1998), envisagent l'environnement d'apprentissage comme un réseau d'interactions dont l'interaction ordinateur-apprenant ne forme qu'une partie. Ils proposent en conséquence, un modèle permettant d'analyser les environnements d'apprentissage en fonction des types de contrôle et d'interaction qui s'y exercent. Quatre types d'environnement sont identifiés :

1. Environnement « déterminé » par ordinateur (« EDO ») – où les apprenants exécutent seuls une série d'exercices informatisés ;
2. Environnement « contrôlé » par ordinateur (« ECO ») – où les apprenants peuvent collaborer au cours de la réalisation d'activités programmées de manière séquentielle ;
3. Environnement « basé » sur l'ordinateur (« EBO ») – où les apprenants participent individuellement mais activement aux activités interactives proposées ;
4. Environnement « assisté » par ordinateur (« EAO ») – où les décisions sont généralement le fruit d'une interaction et d'une négociation entre apprenants prenant place dans une situation sociale où l'ordinateur n'intervient pas. (Blin, 1998 : 221)

Pour Blin (op. cit.), l'environnement se rapprochant le plus de la problématique d'une formation autonomisante est sans doute « l'Environnement Assisté par Ordinateur » puisqu'il permet aux apprenants d'exercer le plus grand contrôle sur l'ensemble de l'environnement tout en privilégiant les interactions

apprenant-apprenant. Par conséquent, il facilite le développement de l'autonomie d'utilisation de la langue. Ce dernier type d'environnement convient le plus à notre dispositif puisqu'il répondrait aux besoins urgents de communication des étudiants grâce aux 'essaims' d'interactions que l'utilisation de l'Internet en classe peut créer.

Fürstenberg (1997 : 65) à son tour, propose quatre types d'environnement d'apprentissage qui favorisent la réalisation d'objectifs d'apprentissage spécifiques :

1. Environnement très ouvert qui propose un apprentissage en contexte, de mode dit expérientiel, qui favorise notamment l'exploration (avec des itinéraires, des parcours et des fins divers) et la simulation (avec manipulation d'objets virtuels) et qui s'attache donc à recréer les conditions naturelles de l'apprentissage ;
2. Environnement qui permet des formes d'interactions riches basées sur l'exploration et la tâche, où l'accent est mis sur l'interaction avec des personnages et des objets, et sur l'aboutissement de ces interactions, et non sur la langue elle-même, dans le but de créer une motivation forte ;
3. Environnement qui présente un contexte linguistiquement et culturellement riche et complexe, multidimensionnel, multi-niveaux, où l'information, accessible à travers l'exploration directe, existe également sous une forme plus structurée, par l'intermédiaire d'une série de tests et d'indexes ;
4. Environnement qui propose un large éventail d'outils : non seulement des outils linguistiques sous forme d'aides textuelles, telles qu'une transcription, des mots clés, un glossaire, que les apprenants utiliseront selon leur niveau et leur style d'apprentissage, mais également des outils pour fonctionner tels un plan, un journal, un répondeur, un téléphone.

Les deuxième et troisième types d'environnement proposés par Fürstenberg conviennent le plus à notre dispositif. C'est-à-dire que les étudiants ont surtout besoin d'un environnement qui crée un tremplin aux formes

d'interactions, mais qui présente aussi des contextes multidimensionnels pour l'apprentissage de la langue.

Blin (1998) soulève le problème de choix des matériels informatisés dans un environnement d'apprentissage multimédia. A cet effet, elle suggère que ce choix assure une certaine cohérence, voire une convergence d'objectifs et de stratégies d'enseignement/apprentissage avec l'ensemble de la formation en langue afin de promouvoir l'autonomie des apprenants.

Postulant la création d'environnements pédagogiques particuliers en rapport avec les conditions pédagogiques en vigueur, Tardif (2002) stipule qu'il s'avère capital que les enseignants interviennent sur la détermination de la validité des sources documentaires consultées. Il stipule de même l'analyse en profondeur de l'information véhiculée par l'écrit, l'image, le son et le mouvement. Enfin, il recommande la triangulation de diverses sources documentaires et des différentes données ainsi que la mise en relation structurante des données éparses et leur organisation hiérarchique.

Notre dispositif, vis-à-vis de cette remarque, entend mettre en place un comité de coordination et d'évaluation des données Internet choisies pour les cours de FLE.

Une fois encore, Barbot (op. cit.), traitant de l'usage du multimédia en classe de FLE, trouve que l'implication de l'apprenant dans l'apprentissage, étant donné la diversité d'activités proposées par les outils multimédias, développe sa motivation qui est un facteur constitutif de l'autonomie. En raison des conditions stressantes d'apprentissage du FLE à l'Université de Cape Coast (la surcharge du syllabus en matières d'enseignement/apprentissage en cours de licences ne permet

ni une allocation suffisante en heures de contact pour le FLE, ni le travail autonome des apprenants pour accroître leurs acquis en FLE), notre intention consiste à fournir aux étudiants un objet de motivation en leur offrant des outils supplémentaires (ou bien plus attrayants comme l'Internet) pour faciliter leur apprentissage.

De ces quelques travaux considérés sur l'intégration de l'Internet au processus d'enseignement/apprentissage, il ressort que ce concept est clé à notre dispositif puisqu'il nous permet de voir d'emblée les tenants et les aboutissants de cette étude. De même, ce concept éclaire notre démarche d'autant plus qu'il nous propose les mesures à prendre pour assurer une intégration réussie de l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE.

### **Concept d'autonomie d'apprentissage**

L'autonomie n'est pas un sujet nouveau dans le domaine éducatif d'autant plus que différentes dénominations coexistent pour désigner le même phénomène : apprentissage autogéré, auto-enseignement, auto-formation, entre autres.

Holec (1981 : 41) propose la définition suivante de l'autonomie:

L'autonomie, résultat du processus d'autonomisation, est la capacité de prise en charge de l'apprentissage ; c'est une « puissance de faire quelque chose », un « pouvoir ». L'auto-direction de l'apprentissage /.../ est un comportement, un « faire quelque chose ».

Etre responsable de son apprentissage, c'est un pouvoir qui s'acquiert par la détermination et le zèle. Selon la conception de Holec, l'apprenant (aidé par l'enseignant) doit cultiver lui-même l'habitude de prendre les grandes décisions concernant son apprentissage. C'est donc un processus continu à l'issue duquel

l'apprenant est capable d'aller à la connaissance tout seul sans qu'un enseignant quelconque ou parent ne lui demande.

Prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage. Il s'agit de la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et des techniques à mettre en œuvre, du contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu) et enfin de l'évaluation de l'acquisition réalisée. L'apprenant autonome est capable de prendre lui-même toutes les décisions concernant l'apprentissage (qu'il veut/désire faire/suivre) (Holec, 1979).

Pour Portine (1998 : 73, 76), l'autonomie est la faculté de « savoir se fixer des objectifs que l'on peut atteindre et gérer son temps et ses activités en fonction de ces objectifs au sein d'un ensemble plus grand qui détermine ce qui est possible et ce qui ne l'est pas ».

En d'autres termes, l'autonomie consiste à construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire.

C'est donc à l'apprenant de se fixer ses propres objectifs finaux à partir de l'ensemble des objectifs généraux du programme d'enseignement/apprentissage en vigueur et de chercher à programmer ses activités d'apprentissage en conséquence. Notre dessein est d'aider les étudiants en FLE à construire les bases d'une formation autonomisante qui les habilite à prendre en main la gestion de leurs études.

Ellis (1994) définit l'autonomie de l'apprenant en termes de comportement potentiel : celui-ci a le pouvoir de prendre des décisions concernant son propre apprentissage, mais pas forcément à chaque occasion. La définition d'Ellis rejoint celle de Holec (op. cit.) qui identifie l'apprenant autonome à celui qui s'implique seulement dans l'apprentissage auquel lui-même choisit d'adhérer. C'est-à-dire que l'apprenant est le seul décideur quant à l'objet de son apprentissage à un moment donné. Cette conception reconnaît que les individus peuvent faire preuve de différents degrés d'autonomie à des moments différents et pour des raisons différentes. L'autonomie n'est pas imposée.

C'est dans ce même esprit que Boud (1988) conçoit l'autonomie comme une approche éducative qui permet aux apprenants de prendre la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage. Cette approche de l'enseignement/apprentissage doit les aider à évoluer progressivement d'un état de dépendance à un état d'indépendance vis-à-vis de l'enseignant, et enfin d'interdépendance entre apprenants.

Comme nous le constatons à travers toutes ces approches définitives, l'autonomie n'est donc en aucun cas «se débrouiller tout seul». Elle s'inscrit dans un ensemble structuré qui va soutenir et éventuellement guider l'apprenant dans son projet. Elle s'oppose à la conception de l'apprentissage où l'apprenant doit tout faire tout seul. Par contre, elle prône un enseignement qui propose des activités qui permettent à l'apprenant de développer de nouvelles stratégies. Ces stratégies l'aideront à leur tour, à trouver et exploiter les ressources extérieures qui lui permettent de compenser ses déficits. Car, comme le rappellent Pothier, Lotz et Rodrigues (2000), l'autonomie n'est pas donnée ; elle nécessite un



apprentissage de la part du sujet apprenant : «elle est à construire et non à décréter». Elle s'acquiert dans un processus comprenant reculs et avancées (Portine, 1998). En bref, elle est le résultat des efforts répétés de l'apprenant à apprendre de sa propre volonté et à surmonter les défis que cette entreprise lui pose.

De nombreux auteurs contemporains ont essayé d'éclairer ce concept surtout dans le domaine de l'utilisation des outils multimédias en classe de langue ou dans les dispositifs de formation à distance. Ainsi, Barbot (ibid.), dans son travail sur l'appropriation des outils multimédias en autoformation, rapproche l'autonomie des apprenants à une situation d'acquisition naturelle de la langue. A son avis, l'enthousiasme des auto-apprenants pour les multimédias est une manifestation évidente de cette autonomie puisque les apprenants disposent désormais de nouvelles manières d'apprendre « en toute liberté ».

Pour Pothier (1997), l'autonomie d'apprentissage – «vouloir apprendre» en amont et « savoir apprendre » - ne sont malheureusement pas à la portée de tout le monde. Certains apprenants, qui pour des raisons particulières – temps limités, objectifs singuliers, etc. -, auraient besoin d'un apprentissage autonome, n'en ont pas automatiquement les capacités, car le désir ou la volonté ne suffit pas pour réunir les conditions de réussite. Ces apprenants, selon elle, ont besoin de l'assistance de l'enseignant. Par contre, d'autres qui sont parfaitement à l'aise dans un parcours balisé par l'enseignant n'en voient pas l'utilité. C'est aussi pour nous d'identifier les étudiants qui ont besoin d'être aidés à prendre en charge leur apprentissage.

Pour Boud (1988), l'autonomie de l'apprenant n'implique pas qu'il soit isolé des idées et de l'expérience des autres, mais qu'il s'exerce plutôt dans le contexte social de l'apprentissage où elle trouve ses racines dans les interactions de l'apprenant avec les autres et avec les savoirs que celui-ci tente d'acquérir. En ce sens, l'apprenant autonome n'est pas auto-dépendant ; il est autonome parce qu'il sait se servir des multiples apports qu'il puise de son entourage pour construire son savoir.

Bouillon (1995), de son côté, fait la distinction entre l'autonomie de l'apprenant et l'autonomie de l'utilisateur ; la première étant nécessaire pour la réalisation de la seconde :

L'objectif de l'apprentissage d'une langue, quelles qu'en soient les modalités, n'est-il pas en dernière analyse de former des utilisateurs autonomes capables de fonctionner de manière efficace dans les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, de satisfaire au mieux leurs besoins de communication langagière, c'est-à-dire de devenir membres d'une communauté de discours ? (1995 : 37)

Pour nous, la finalité de la formation des étudiants en FLE est de les rendre capables de s'exprimer sans aide, dans des situations de communication concrètes dans la communauté linguistique. C'est seulement dans ce cas que leur autonomie pourrait être mesurée ou évaluée.

Si l'autonomie constitue l'un des objectifs fondamentaux de tout éducateur, il semble donc naturel de mettre en place des dispositifs de formation autonomisante dont l'un des objectifs fondamentaux est de permettre aux apprenants de développer une autonomie d'utilisation de la langue cible Blin (ibid.).

Mangenot (1996) propose une classification des logiciels pouvant être utilisés dans une formation en langue selon le type d'autonomie qu'ils facilitent. Pour cela, il distingue quatre catégories d'autonomie, à savoir : « autonomie physique, sociale, linguistique et cognitive ». L'autonomie physique suppose que l'apprenant travaille hors de la présence de l'enseignant, ou du moins, il travaille suivant un modèle d'interaction qui n'est pas du type élèves/professeur.

S'inspirant des travaux de Dalgalian, Lieutaud, Weiss (1981), Mangenot rapproche l'autonomie sociale d'une situation de travail de groupe où les apprenants sont contraints à organiser eux-mêmes leur travail sur des tâches à court terme. Cette situation favorise l'interdépendance des apprenants et représente une bonne façon d'amener les apprenants à recourir à d'autres formes de savoir autre que celle de l'enseignant. Dans notre dispositif, nous prévoyons dans le cas des évaluations basées sur l'Internet, répartir les étudiants en groupe de 2 ou 3 pour qu'ils aillent ensemble sur l'adresse indiquée et mettre en commun leur ressource cognitive pour découvrir l'information.

André (1992) qui cite Dalgalian (1981) définit l'autonomie linguistique comme « l'usage de la langue non maternelle hors du cours de langue ». C'est faire quelque chose avec cette langue, c'est-à-dire ne pas l'étudier pour elle-même. En d'autres termes, elle représente l'usage que l'apprenant fait de la langue étudiée, non pas pour réussir aux examens et obtenir un bon diplôme mais pour communiquer effectivement quand l'occasion se présente.

Enfin, l'autonomie cognitive concerne la capacité de l'apprenant à prendre lui-même les bonnes décisions concernant ses choix d'activités, la pertinence des

ressources qu'il perçoit, les méthodes et les progressions à respecter pour construire son savoir.

Barbot (1997) observe que l'autonomie fait tomber les barrières entre l'apprentissage formel et la vie. La recherche de l'autonomie des étudiants doit donc les conduire à mettre au profit de leurs activités de la vie sociale, leurs acquis langagiers obtenus dans des situations d'apprentissage formel.

En conclusion, nous pouvons envisager l'autonomie comme une visée pour réaliser des buts d'apprentissage sans grands efforts et aussi comme un processus graduel devant amener l'apprenant à se prendre en charge. L'apprenant autonome serait celui qui, finalement, est capable de définir ses objectifs, de choisir ses supports et ses techniques de travail et même d'évaluer ses résultats. C'est celui qui, sur le plan langagier, arrive à prendre conscience de ses représentations de la langue, à les enrichir à la lumière des découvertes actuelles et à développer une certaine conscience langagière. L'intégration de l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE ne saurait négliger cet ingrédient majeur qu'est l'autonomie, car l'aboutissement ultime de nos efforts en tant qu'enseignants est de voir nos apprenants communiquer d'une manière autonome tant à l'oral qu'à l'écrit. La recherche de cette autonomie demande alors l'adoption de stratégies spécifiques qui peuvent activer ces compétences recherchées chez nos apprenants.

### **Concept de stratégies d'apprentissage**

Le terme « stratégie », comme le rappelle Rey (1992), appartient au vocabulaire militaire et cette origine éclaire certaines caractéristiques sémantiques du terme. La stratégie est orientée vers un but (la victoire sur l'ennemi), elle

suppose une planification des actions (on parle « d'actions coordonnées »), elle est utilisée dans une situation qui comporte un certain degré d'incertitude.

Pour Clausewitz qui, au début du XIXe siècle, a beaucoup contribué à la définition de cette notion dans le cadre conflictuel de la guerre, le plan initialement prévu ne peut se réaliser mécaniquement dans son intégralité. Il doit intégrer les régulations nécessaires. La stratégie apporte alors « les incessantes modifications que les circonstances réclament » (Clausewitz, 1989 : 185).

Dans cette idéologie qui sous-tend le modèle clausewitzien, la place centrale accordée au sujet-stratège est capitale. Les chemins qui permettent d'atteindre l'objectif fixé sont multiples, l'une des sources de cette pluralité étant l'individu lui-même : « de la diversité des intelligences individuelles provient la diversité des voies qui mènent au but » (Clausewitz, 1989 : 127). Une telle affirmation s'applique également aux apprentissages linguistiques.

C'est dans cette acception militaire du terme que Bailly (1985 : 60) définit le terme « stratégie » comme « un programme, un plan, un ensemble d'actions coordonnées, établi en vue d'atteindre un but, de réaliser un projet, de résoudre un problème ».

Le cheminement de l'apprentissage, ajoute-t-il, présente des conditions « parfois adverses » qui sont autant « d'obstacles à la résolution du problème », l'adversaire étant identifié comme « la difficulté à résoudre » (ibid.). L'apprentissage serait conçu comme un parcours semé d'embûches, une sorte de combat, des problèmes à affronter pour atteindre les objectifs fixés. Résoudre les difficultés rencontrées, demande l'élaboration d'un plan d'action basé sur des hypothèses, sans certitude de résultats.

Pour Holtzer (1997), les stratégies interviennent précisément lorsqu'une situation est perçue comme problématique, lorsque la tâche d'apprentissage représente une vraie situation-problème à résoudre, « a true problem-solving situation » (Hosenfeld, 1975 : 162), cité par Holtzer (ibid.). Dans une telle optique, il est pertinent de parler de stratégie s'il y a prise de conscience, réflexion, décision (après une sorte de dialogue intérieur) de mettre en œuvre une nouvelle démarche, d'essayer une ou des solution(s) pour sortir de ce qui est ressenti comme une impasse. Autrement dit, ne peut être considérée comme stratégie que ce qui a un caractère conscient, réflexif et volontaire. C'est le sens que Gaonac'h (1982 : 172) attribue à la notion lorsqu'il dit : « ... l'existence d'une stratégie suppose la définition d'un objectif relativement précis, et d'étapes susceptibles d'aboutir à la réalisation de cet objectif ».

Belisle (1998) souligne, quant à la stratégie d'apprentissage face à l'Internet, que l'ensemble des opérations du sujet en quête d'informations doit s'orienter vers la réalisation d'un but d'apprentissage et doit s'inscrire dans un projet social. A son avis, « pour qu'il y ait apprentissage, il ne suffit pas d'ouvrir des fenêtres, de parcourir des hyperespaces, de naviguer dans des cédéroms multimédia, de dialoguer avec un programme intelligent » (1998 : 8).

Sans objectif d'apprentissage ni schéma de navigation, l'apprenant qui s'aventure sur l'Internet, bien que ses intentions soient justifiées, risque de se perdre. Il risque d'être dérouteré face à la nature fragmentée de l'information, à son abondance mais aussi par les multiples liens qui le renverront incessamment à d'autres pages qui n'ont aucune pertinence par rapport à son objet d'apprentissage.

Il est donc clair que les apprenants, face à ce nouvel outil (qui est l'Internet et ses ressources en FLE), doivent développer chacun, leurs propres stratégies d'apprentissage, visant à réaliser des objectifs d'apprentissage personnels. Cette entreprise nécessite chez l'apprenant qu'il fasse appel à ses qualités intellectuelles, ainsi qu'à sa volonté de surmonter la tâche qu'il s'est lui-même assignée, d'acquérir des informations qu'il doit s'approprier pour les intérioriser.

Barbot (1997) souligne, dans le cadre de l'usage de l'hypermédia en auto-formation, que l'apprenant est amené au cours de son apprentissage à mettre en œuvre alternativement différentes stratégies. Il peut travailler sur un matériel très directif et, à un autre moment, préférer explorer les ressources disponibles afin de les structurer et de construire ses connaissances à son propre rythme.

Pour notre compte, nous prévoyons à part les cours en présentiel basés sur l'Internet, proposer fréquemment aux étudiants des tâches à réaliser sur Internet. Celles-ci pourront à long terme les équiper des stratégies nécessaires à leur navigation autonome à des fins d'apprentissage.

Du moment où la notion de tâche est considérée comme centrale à notre dispositif, nous voudrions considérer à présent quelques travaux relatifs à ce concept.

#### **Tâche en enseignement/apprentissage**

L'apprentissage par le biais des tâches constitue l'une des stratégies fréquemment adoptées dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues assisté par les TIC.

La notion de tâche provient de la recherche anglo-saxonne qui s'intéresse depuis longtemps à l'apprentissage fondé sur les tâches (Nunan, 1989 et Willis, 1996). Pour Nunan (1989), la tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant. Il s'agit de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique. Pour l'auteur, concevoir une tâche implique la prise en compte de cinq paramètres : les objectifs, le support, les activités, les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants, le dispositif. Willis (1990) y ajoute un sixième paramètre : celui du résultat de la tâche. Selon lui, une tâche communicative consiste à échanger des significations pour parvenir à un résultat.

Pour Mangenot (2000), la tâche doit jouer un rôle central dans l'exploitation pédagogique de nouveaux supports numériques. Le multimédia, en ligne ou hors-ligne, doit constituer avant tout, une source des données permettant de faire réaliser des tâches très diverses.

Oliver et Herrington, dans un ouvrage destiné à aider les universitaires à concevoir des dispositifs d'enseignement/apprentissage en ligne, soulignent le rôle central joué par les tâches d'apprentissage ("learning tasks") :

Elles déterminent la manière dont les apprenants se confrontent aux matériaux de cours et les formes de construction des savoirs qui doivent avoir lieu. (...) Elles doivent engendrer des activités coopératives et collaboratives parmi les groupes d'étudiants » (Oliver et Herrington, 2001 : 17).

Parmi les trois éléments que comporte toute ingénierie pédagogique ("instructional design"), les ressources, les supports ("learning supports") et les



tâches, ce sont ces dernières qui occupent le sommet du schéma proposé par ces auteurs: « les tâches d'apprentissage constituent l'élément charnière dans le processus de conception de dispositifs constructivistes d'apprentissage en ligne. (Oliver et Herrington, idem : 25) ». Ces deux auteurs précisent en outre, l'intérêt de bien distinguer les tâches des ressources, cette distinction permettant leur meilleure réutilisation. On se rend alors compte de l'intérêt de concevoir des tâches d'une ampleur limitée.

Bouchard (1985), pour sa part, propose une distinction intéressante entre exercice, activité et tâche. Il considère que la différence entre exercice et activité est celle qui existe entre usage et emploi : travail sur la langue pour la langue et travail sur des activités plus réelles, où ce qui est en jeu est l'usage de la langue à des fins de communication. La tâche est alors une activité qui n'est pas seulement communicationnellement vraisemblable, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule.

Concernant l'utilisation du multimédia, Fürstenberg (1997) assigne à la tâche un double rôle : celui de faciliter l'exploration et de permettre la construction d'un sens par l'utilisateur et, en même temps, celui d'évaluer ce qu'il aura compris et retiré. Elle souligne le rôle crucial de la qualité de cette tâche. Plus loin, Fürstenberg (idem) énumère quelques principes à observer pour l'élaboration des tâches. Il faut tout d'abord que la tâche soit suffisamment ouverte pour qu'il n'y ait pas de réponse unique à aller chercher et suffisamment circonscrite pour que l'utilisateur n'erre pas sans fin à travers les matériaux. La tâche doit avoir aussi deux niveaux d'exploitation : le niveau individuel (ou de travail de groupe) en laboratoire et le niveau collectif en salle de classe.

En règle générale, dans l'élaboration de la tâche, il faut une adéquation entre contenu, médium et objectifs et que ces tâches soient « associatives, interactives, complexes, collectives, synthétiques, multimédiatiques et procédurales ». Par ailleurs, Fürstenberg (idem) précise que ce type de tâche ne sera possible que si, en amont, les applications elles-mêmes, de par leur conception et leur contenu, le permettent.

A la lumière de tous ces conseils, notre dispositif prévoit pour chaque type de tâche qui sera attribuée aux étudiants, des consignes concises qui éclairent non seulement leur parcours sur l'Internet mais aussi assurent la cohérence des objectifs aux informations recherchées. Ces tâches se réalisant dans des conditions minimales ou déplorables de ressources matérielles (insuffisance de postes-ordinateurs, non-fiabilité du réseau Internet de par ses coupures intermittentes, etc.), l'enseignant devra alors mutualiser ou mettre en commun les acquis des apprenants au cours des séances suivantes. Les tâches qui sont destinées à développer des compétences orales chez les apprenants pourront être exploitées à des fins écrites dans d'autres séances de FLE et vice-versa.

Nous plaçons ce concept au cœur de notre dispositif puisque nous comprenons la nécessité d'axer tout travail basé sur l'Internet sur la tâche pour développer à court terme des compétences spécifiques chez les apprenants. Nous allons à présent aborder le dernier volet de cette section où nous allons considérer quelques travaux qui éclaircissent les concepts d'Internet et multimédia.

### **Internet et Multimédia**

Bien que les deux termes se rapprochent de par quelques particularités qu'ils partagent, ils renvoient cependant à des réalités différentes. Pour éviter

l'écueil des définitions complexes à ce stade, nous pouvons dire que l'Internet n'est que l'un des produits multimédias disponibles à tout usager. Le multimédia est par contre, tout support ou médium qui intègre à la fois divers canaux de communication, à savoir l'image, le son et le texte, entre autres. Ces caractéristiques que possède aussi l'Internet font qu'il appartient à la grande famille des multimédias. Nous pouvons alors distinguer des multimédias hors-ligne (les cédéroms d'apprentissage, par exemple) des multimédias en-ligne (tels que l'Internet ou des cours interactifs en ligne).

Notre étude se propose d'exploiter les divers types de produits multimédias disponibles au Département de français, notamment l'Internet qui est le plus fertile en termes de ressources pour l'apprentissage du FLE.

### **Internet**

Comme de Rosnay (1997) le fait remarquer, l'internet n'est pas une technique mais un système technologique de communication au même titre que la télévision, le téléphone et l'imprimerie, qui, en leur temps, autour d'une technique, ont ouvert la voie à de nombreuses applications diverses. A son avis,

L'internet ou plutôt les réseaux interactifs multimédia internationaux sont une convergence de systèmes informatiques et particulièrement d'ordinateurs portables personnels, de modems et de réseaux de télécommunication, de logiciels de navigation sur ces réseaux, de petites sociétés de service et de moteurs de recherche qui permettent d'aller chercher l'information. Cette variété extraordinaire d'utilisations constitue bien un système technologique (de Rosnay, 1997 : 5).

A son entendement, l'Internet rassemble alors tous les petits réseaux multimédias existants de par le monde pour former le plus grand système technologique de notre univers. Encore, de Rosnay (op. cit.) affirme que l'Internet

n'est pas un réseau propriétaire mais un protocole. C'est-à-dire, un standard informatique qui permet à des ordinateurs très différents de communiquer les uns avec les autres en utilisant aujourd'hui le réseau le plus « capillarisé » du monde, le réseau téléphonique et ses 700 millions de lignes (ibid.). En outre, l'internet est l'expression de la relation à une nouvelle forme d'accélération du temps où la densité de l'information échangée est plus grande et où les communications sont extrêmement plus rapides (ibid.).

Guédon (1997) rappelle que, dans la structure d'internet, tout ordinateur branché détient le même pouvoir que tout autre, que cet appareil appartienne à un individu ou au gouvernement le plus puissant. La machine peut recevoir, bien sûr, mais elle peut aussi stocker et mettre à disposition des documents et messages.

Le réseau Internet possède un certain nombre de caractéristiques qui, selon Lancien (1997), amènent de nombreux acteurs du champ éducatif à considérer son rôle essentiel en matière d'enseignement à distance et en matière de formation continue des enseignants. Parmi ces caractéristiques, Lancien cite l'accès démultiplié aux informations de toutes sortes, l'interactivité et enfin la délocalisation. Celles-ci servent en outre, de soubassements aux différents rôles que Lancien attribue à l'outil dans le cadre de l'enseignement à distance et dans la formation continue des enseignants.

Tout d'abord, le réseau pourra jouer un rôle d'information professionnelle au sens large, dans le sens où le réseau consultable par exemple, dans l'établissement scolaire de l'enseignant, permettra d'éviter toute déperdition d'information, de pallier les inégalités liées à l'éloignement géographique des centres d'information et d'éviter les blocages hiérarchiques. C'est-à-dire que

l'enseignant n'aura pas besoin de se déplacer à chaque fois sur des centres de ressources (dans son pays ou à l'étranger) pour accéder à des informations pédagogiques ou didactiques. L'Internet ramène plutôt cette information à sa porte. Aussi, tous les enseignants disposent d'une source unique d'information, ce qui permet de réduire les distorsions, si toutefois celle-ci provient de différentes sources.

Ensuite, le réseau pourrait jouer un rôle d'exposition à la langue et à la culture enseignées dans la mesure où les enseignants qui enseignent la langue d'un pays dans lequel ils n'ont pas souvent ou pas du tout l'occasion de se rendre, auront l'occasion par la navigation sur le réseau, d'entretenir avec la langue qu'ils enseignent de même que d'enrichir leur compétence tant linguistique que culturelle. En plus, le réseau pourrait remplir une fonction qui serait celle de documentation pédagogique. Il faut entendre par là que le réseau constitue en effet une espèce de centre de documentation virtuel, sans arrêt enrichi, remis à jour et amélioré, dans lequel l'enseignant peut aller chercher toutes sortes de documents pour sa classe.

Enfin, la dernière fonction du réseau pourrait être véritablement de formation lorsque des sites « dédiés », proposent aux enseignants des ressources directement liées à leur pratique professionnelle (Lancien, 1997). Mangenot (1997) résume autrement les divers usages qu'enseignants et apprenants peuvent faire de l'Internet dans un processus d'intégration:

L'enseignant peut se contenter d'utiliser Internet pour lui-même, afin de rechercher des données qu'il exploitera en classe, sous forme imprimée ; il peut également trouver sur la Toile - voire y mettre - des idées d'activités (mutualisation des ressources) ; il peut inviter les

apprenants à consulter Internet en vue d'une tâche bien précise ; il peut encore faire réaliser des activités, liées à des données présentes sur Internet.

L'apprenant, de son côté, peut souhaiter se documenter sur tel ou tel thème qui l'intéresse ; il peut aussi réaliser des exercices ou des activités, tout en sachant qu'il ne sera que rarement évalué ; il peut enfin communiquer avec d'autres apprenants (Mangenot, 1997 : 79).

Il est donc impératif que les enseignants qui seront impliqués dans notre dispositif sachent faire un usage personnel et maximal de l'Internet. C'est-à-dire, non seulement pour la recherche des données pour leur cours de FLE, mais surtout pour leur propre développement cognitif.

Quant à l'apprenant, il lui incombe parfois de prendre l'initiative de devancer l'enseignant en cherchant sur le net des informations relatives à un thème précis bien avant sa discussion en classe. Il ne doit pas toujours attendre que lui soit donnée une tâche avant de se rendre sur l'Internet.

Martel (1998 : 142-143) énumère un certain nombre d'atouts pédagogiques que les auteurs reconnaissent désormais à l'Internet. Il cite, entre autres :

1. l'interculturel (par les échanges et par la recherche sur les sites), la communication authentique (groupes de discussion, correspondance électronique),
2. la collaboration (créations collectives),
3. l'apprentissage ludique et la motivation par le jeu, l'autonomisation (vers une grande liberté de recherche, d'expression et d'objectif),
4. la simulation et le jeu de rôle,
5. l'intégration du contenu en mode immersif (distinction floue entre contenu pour apprentissage des langues et contenu pour information grand public).

Mangenot et Louveau (2006) établissent une classification détaillée des divers types de ressources disponibles sur la Toile. Ils présentent entre autres, une

distinction très pertinente entre ressources didactiques, brutes et pédagogiques. Une ressource didactique est donc tout matériel (scolaire, complémentaire d'usage collectif, logiciel, contenu numérique éducatif, etc.) qui entre dans l'enseignement de la langue alors que les ressources pédagogiques concernent le ou les dispositifs et les tâches mis en œuvre pour cet enseignement. Une ressource brute est par contre, tout matériel non-conçu pour l'enseignement mais qui s'y est adaptable.

L'Internet offre en effet ces trois types de ressources. D'une part, des documents ou manuels en ligne, des logiciels, des contenus destinés uniquement à un usage éducatif y sont disponibles. D'autre part, des activités ou suggestions d'activités à exécuter en ligne et des exercices interactifs en ligne permettent d'évaluer l'apprenant sur le champ. Enfin, sont repérables, des documents médiatiques, scientifiques ou technologiques qui peuvent se prêter à une exploitation pédagogique quelconque.

En outre, les deux auteurs évoquent la nécessité pour l'enseignant d'accompagner toute activité fondée sur des ressources en ligne, des consignes détaillées à l'usage des apprenants (Mangenot et Louveau, idem).

Si l'Internet propose à l'enseignant et à l'apprenant une variété de ressources éducatives, il faut comprendre que ce sont précisément leurs natures multimédias qui font d'elles, d'excellents produits pour l'enseignement/apprentissage.

Notre dispositif prévoit donc une classification des ressources actuelles selon le modèle proposé ci-dessus. Il vise à proposer aux enseignants ainsi qu'aux apprenants des adresses de sites pour minimiser l'écueil des navigations vaines.

## Multimédia

Assimilé souvent au cédérom d'apprentissage, les apports définitoires ne cessent de voir le jour quant à la description du multimédia. Pour Mangenot (2001), le terme multimédia désigne à l'origine le regroupement dans un même dispositif permettant l'interactivité, des données écrites, sonores et imagées (fixes ou animées). Actuellement, ce mot s'est imposé comme un hyperonyme de cédérom, Internet, voire hypertexte et hypermédia, et il est maintenant utilisé aussi bien comme substantif que comme adjectif (« un multimédia », « des produits multimédias »).

Selon Chanier (1998), le terme « multimédia » renvoie à des informations stockées sur des supports multiples et diffusées par le média électronique des systèmes d'information. Ainsi, un système multimédia favorise la communication interactive d'informations dans un format intégrant des ressources non restreintes aux textes, soit des ressources verbales (textes + audio), soit des ressources verbales et non verbales (diagrammes, images fixes ou animées, vidéo). Cette possibilité de jouer sur des canaux de communication variés (visuel pour le texte et l'image ; oral pour l'audio et les sons) a ouvert des perspectives particulièrement intéressantes en enseignement/apprentissage des langues, en permettant à l'apprenant de coupler des procédures cognitives de traitement basées sur les aspects verbaux et non-verbaux du langage.

Quant à de Rosnay (1997), le multimédia n'est autre que l'intégration numérique de différents supports qui étaient auparavant séparés : la télévision numérique, les jeux vidéo, le cédérom et le (DVD) 'Digital Video Disc', les logiciels et les mémoires, et enfin l'Internet.



De son côté, Lancien (1998) observe que les attributs du multimédia qui peuvent d'ailleurs varier sensiblement du multimédia hors-ligne (cédérom) au multimédia en ligne (les réseaux et notamment Internet) semblent présenter d'indéniables potentialités en termes d'apprentissage des langues. La multicanalité qui permet de faire coexister des images, des sons et des textes selon des combinaisons variées, s'inscrit en fait dans la tradition des méthodes audiovisuelles et devrait constituer, non seulement une aide puissante à la compréhension mais aussi à l'expression. La dimension hypertextuelle du multimédia pourrait quant à elle offrir toutes sortes d'aides linguistiques, textuelles et contextuelles permettant un travail riche en termes de compétence de communication mais aussi d'aptitudes. Enfin, la multiréférentialité (Jacquinot, 1996), pourrait décupler les mises en situation et les renvois contextuels, tandis que l'interactivité (selon des degrés à préciser) faciliterait l'autonomisation des apprenants.

Barbot (1997) estime, quant à elle, que l'impact des multimédias est difficile à évaluer, car les supports sont en évolution constante et les présentations de contenus sont loin d'être stabilisées. Pour elle, il est important de se donner des moyens pour analyser les multimédias afin de savoir les intégrer dans une visée d'autonomie en formation présentielle ou à distance.

La contribution de Fürstenberg (1997) se résume au fait que le multimédia, de par la présence simultanée de sons, d'images fixes ou animées et de textes, reconstruit l'aspect multidimensionnel de la langue, sous ses formes multiples, et permet un véritable apprentissage en contexte.

Develotte (1997) de son côté, touche à la dimension ludique du multimédia qui peut redonner un peu de fraîcheur à l'enseignement, à la dimension du développement d'activités cognitives nouvelles induit par les multimédias chez les apprenants et enfin, à la richesse informative du multimédia qui débouche sur un éclatement des exploitations possibles.

Tricot et Lafontaine (2002), font le constat qu'il n'existe aucun cadre général, correctement formalisé, d'interprétation des liens logiques entre des moyens (les outils multimédias) et les buts d'apprentissage. Leur travail propose alors, quelques méthodes d'évaluation de l'utilisation du multimédia d'une part et de l'apprentissage d'autre part, pour ensuite montrer comment interpréter les liens entre ces évaluations.

En effet, l'évaluation des utilisations de l'Internet chez les apprenants repose d'une part, sur les critères d'utilisabilité ou ergonomiques et d'autre part, sur l'analyse des protocoles d'interaction. Par contre, l'évaluation des apprentissages passe par le biais de la différence de performance positive entre les tâches d'apprentissage proposées (Tricot et Lafontaine, idem).

Nous adoptons alors trois niveaux d'évaluation pour notre dispositif : le premier concernera l'utilisabilité à des fins pédagogiques des ressources multimédias disponibles sur l'Internet, voire même si elles sont adaptables à notre contexte (culturel) d'apprentissage. Le deuxième se chargera d'examiner les formes d'interactions qui sont suscitées par l'usage de ces ressources multimédias. Au troisième niveau, la comparaison des performances des apprenants pour deux (2) cours de FLE (l'un aidé de l'Internet et l'autre ne l'étant

pas du tout) enseignant les mêmes contenus à deux groupes distincts nous permettraient de mesurer l'écart d'apprentissage.

### **Conclusion partielle**

Pour clore ce chapitre, nous pensons que les développements technologiques qui sont connus pour améliorer la qualité des rendements dans le domaine éducatif nous interpellent. Dans une recherche d'intégration de ces technologies dans nos usages ou pratiques didactiques, nous avons tout d'abord essayé de placer notre étude dans les cadres d'apprentissage cognitiviste, constructiviste et interactionniste qui éclairent le mieux, les avantages que notre entreprise peut apporter aux enseignants et aux apprenants de FLE. Nous avons par la suite considéré quelques travaux relatifs aux TICE qui aident à étayer nos arguments sur certains concepts clés à notre recherche d'intégration. Cependant, ce chapitre ne prétend pas avoir couvert d'une manière exhaustive tous les travaux qui ont été menés dans ce champ d'étude.

Le chapitre suivant porte sur la méthodologie que nous voudrions adopter pour cette étude. Nous y discuterons les instruments d'enquête pour la collecte de nos données, les publics choisis pour l'enquête et la méthode d'analyse des données, entre autres.

## CHAPITRE DEUX

### METHODOLOGIE GENERALE DE L'ETUDE

#### **Introduction**

Ce chapitre présente la démarche méthodologique que nous avons utilisée pour recueillir et analyser les données nécessaires de l'étude. Il s'agit de la présentation des instruments de collecte des données, du pré-test, de l'échantillonnage, du cadre général de la collecte des données et enfin, de la méthode d'analyse des données.

#### **Instruments de collecte des données**

Nous avons construit et utilisé des questionnaires et des interviews pour la collecte des données. Il y a deux catégories de questionnaire : la première est destinée aux étudiants alors que la deuxième catégorie est destinée aux professeurs du Département de français de l'Université de Cape Coast. La première catégorie renferme deux types de questionnaire : un questionnaire pré-cours expérimental et un autre post-cours expérimental.

Le questionnaire pré-cours expérimental sert à tester l'état des connaissances des étudiants sur l'utilisation de l'Internet comme support didactique en enseignement/apprentissage du FLE et aussi à recueillir leurs opinions sur le sujet de l'intégration de l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE au Département de français. Ce questionnaire est organisé en deux sections majeures dont les données personnelles et les données sur l'Internet et l'enseignement/apprentissage du FLE. La seconde section du questionnaire, structurée en trois parties, cherche à vérifier l'état des connaissances des étudiants

en l'utilisation et l'accès à l'ordinateur, l'utilisation et l'accès à l'Internet et enfin en l'utilisation de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Ce type de questionnaire est censé être administré avant un cours d'Expression Orale et un autre d'Expression Ecrite s'aidant d'un support Internet visualisé par tous, grâce à un système de projection (ordinateur en ligne + vidéo projecteur).

Le questionnaire post-cours expérimental qui intervient juste après les cours expérimentaux, cherche notamment à vérifier l'impact du dispositif employé pour le cours (c'est-à-dire l'usage en direct d'un support Internet) sur les étudiants et par conséquent, les nouvelles représentations que se font ceux-ci de l'utilisation de l'Internet pour l'enseignement/apprentissage du FLE au Département de français.

Nous voulons souligner que les questionnaires destinés aux étudiants ont été tous traduits en anglais pour leur permettre de bien saisir les questions posées mais aussi d'éviter des blocages langagiers qui pourraient d'une manière ou d'une autre nuire aux résultats obtenus.

La deuxième catégorie de questionnaire, comme nous l'avons dit, est destinée aux professeurs du Département de français. Ce questionnaire vise à recenser les points de vue des professeurs sur la question de l'intégration de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE, surtout à s'enquérir de leur disposition à adapter cet outil à leur pratique d'enseignement. Ce questionnaire suit la même structure d'organisation que celui des apprenants.

Nous avons ensuite choisi comme second instrument de collecte des données, l'interview. Cet instrument est destiné au chef du Département de

français de l'Université de Cape Coast ainsi qu'aux professeurs chargés de former les enseignants de FLE. Pour le chef du département, l'interview vise notamment à recueillir ses opinions sur le sujet en question et à s'enquérir des mesures administratives prises pour faciliter le processus d'intégration de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Trois formateurs de formateurs en FLE (2 formateurs de l'Université d'Education de Winneba et 1 formateur de l'Université de Cape Coast interviennent en didactique du FLE chez les étudiants en maîtrise FLE et les étudiants en Sciences Educatives, respectivement) ont aussi été interviewés pour recueillir des données didactiques significatives qui sont mises au profit de notre dispositif. Deux guides d'interview ont orienté ces deux types d'interviews.

#### **Pré-test**

Les instruments pour la recherche ont été pré-testés au Département de français de Kwame Nkrumah University of Science and Technology (KNUST). Les questionnaires ont été administrés aux étudiants du niveau 200 du Département avant et après un cours d'Expression Orale aidé d'un support Internet en direct et ce, en présence du professeur responsable de ce module. Les questionnaires destinés aux professeurs leur ont été remis pour une période de 48 heures. Nous les avons retirés le dernier jour de notre séjour à KNUST. Nous avons par ailleurs interviewé un formateur en FLE ainsi que le chef du Département de français sur le sujet de l'enquête.

Dans l'ensemble, nous avons pu bénéficier d'une bonne coopération auprès des autorités administratives du Département de français de KNUST, du

personnel enseignant et des étudiants. Le pré-test nous a permis de modifier nos instruments de recherche pour recueillir les données requises.

### Echantillonnage

Nous avons recueilli les données au Département de français de l'Université de Cape Coast. En ce qui concerne notre public-étudiant, nous avons inclus seulement ceux qui sont aux niveaux 200 et 300. Notre choix s'est porté sur ces deux niveaux parce que les étudiants en question avaient déjà fait au moins 1 an de leurs études en FLE au Département de français et sont ainsi habitués aux pratiques d'enseignement/apprentissage en Expression Orale et Ecrite du FLE. Ils sont donc aptes à nous fournir les données dont nous avons besoin.

Au niveau 200, 74 étudiants sont inscrits aux modules d'Expression Orale et d'Expression Ecrite (ces deux modules étant obligatoires à tous les étudiants du niveau 100 au 300) pour l'année 2007-2008, alors que le niveau 300 enregistre 60 étudiants. Nous avons couvert soixante-quatre pourcent (64%) des étudiants à ces deux niveaux dans le cadre de cette étude.

Notre deuxième public – les professeurs, comporte neuf (9) professeurs (8 Assistants de Travaux de Recherche (professeurs non-titulaires) et 1 professeur titulaire – coordinateur du module nommé « Expression Orale ») chargés de l'Expression Orale et neuf (9) autres (5 professeurs titulaires du Département de français de l'Université de Cape Coast, 2 du Département de français de l'Université d'Education de Winneba, 1 de l'Institut de l'Education et 1 du DASSE) chargés des autres modules y compris l'Expression Ecrite. Cependant, les questionnaires ont été administrés auprès de tous les professeurs du Département, y compris ceux qui n'enseignent pas les deux modules auxquels

nous nous intéressons dans cette étude. Nous recensons dix-huit (18) professeurs qui interviennent régulièrement au Département de français de l'Université de Cape Coast.

#### **Cadre général de la collecte des données**

Une fois pré-testés et modifiés, les questionnaires ont été administrés auprès des publics concernés. Une fois que les objectifs de l'étude ont été expliqués, les questionnaires destinés aux étudiants ont été administrés avant et après les cours expérimentaux qui ont été filmés. Nous sommes resté tout le long du passage des questionnaires, mais intervenions de temps en temps pour aider ceux qui se trouvaient en difficulté.

Chaque niveau a bénéficié d'un cours en Expression Orale et d'un autre en Expression Ecrite. Ainsi, des quatre séances qui ont été organisées, nous avons pu récupérer au total 86 questionnaires dont 47 au niveau 200 et 39 au niveau 300. Le tableau qui suit présente l'effectif des étudiants en FLE aux niveaux 200 et 300 ainsi que celui des étudiants ayant répondu aux questionnaires.

**Tableau 1: Distribution des étudiants par niveaux choisis pour l'étude**

Niveau	Effectif des étudiants	Etudiants ayant répondu aux questionnaires	Restant
200	74	47 (64%)	27 (36%)
300	60	39 (65%)	21 (35%)
<b>Total</b>	<b>134</b>	<b>86 (64%)</b>	<b>48 (36%)</b>

Au niveau 200, nous recensons 47 étudiants (soit 64%) qui ont répondu à nos questionnaires contre 27 (soit 36%) qui n'ont pas, soit participé aux cours ou retourné leurs questionnaires. Au niveau 300, 39 (soit 65%) ont répondu aux questionnaires. Par contre, 21 (soit 35%) se sont, soit absentes ou n'ont pas



retourné leurs questionnaires. Les nombreux ajournements des cours seraient, selon nous, les raisons pour lesquelles certains étudiants n'ont pas pu assister aux cours expérimentaux et par conséquent, répondre à nos questionnaires. Cependant, si nous considérons le nombre de questionnaires retournés dont 86 (soit 64% de la totalité des deux niveaux), nous sommes à même de confirmer un nombre assez représentatif du public – apprenant choisi.

Pour ce qui est des questionnaires pour les professeurs du Département de français, nous avons adopté une toute autre démarche. Nous avons déposé le questionnaire dans le casier de chaque professeur. Les questionnaires destinés aux huit (8) Assistants des Travaux de Recherche (ATR) leur ont été remis en main-propre puisque ces derniers n'ont pas de casiers. Il faut ajouter qu'une note sollicitant la coopération de tous et indiquant une date-délaï pour le retour des questionnaires, a été jointe à l'attention de tous les professeurs. Nous sommes retourné après dix jours pour contacter individuellement (dans certains cas, sur rendez-vous) chaque professeur pour retirer son questionnaire. C'était aussi une occasion pour nous de répondre à certaines interrogations que les professeurs avaient au niveau de quelques items du questionnaire. Il nous a pris deux semaines pour retirer les questionnaires. Des dix-huit (18) questionnaires distribués, nous n'avons pu en fin de compte retirer que quinze (15).

Nous avons aussi interviewé le chef du Département de français et trois (3) formateurs de formateurs en FLE. Toutes ces interviews se sont déroulées dans de bonnes conditions de détente. Celles-ci ont été aussi filmées pour nous permettre de les visualiser et de les transcrire pour notre discussion dans le prochain chapitre. Les données recueillies chez les professeurs interviewés nous

ont permis de revisiter les démarches pour réussir l'intégration de l'Internet au Département de français.

#### **Difficultés ou limites de la collecte des données**

Nous voudrions indiquer que les cours expérimentaux se sont déroulés dans des conditions précaires (coupure d'électricité, coupure du réseau Internet, salles de classe inadaptées, ajournements des cours, etc.) d'où la nécessité pour nous de déployer d'importants moyens financiers et techniques pour amoindrir leur impact sur les recueils des données. Toutes les collectes par questionnaires se sont par ailleurs déroulées dans des conditions normales de réussite.

#### **Méthode d'analyse des données**

Nous avons pu présenter les données de l'étude sous forme de tableaux de fréquences et des graphiques grâce à l'outil d'analyse appelé "Statistical Package of Social Sciences" (SPSS) version 12.0. Pour ce faire, nous avons tout d'abord codé les questionnaires. Ensuite, nous les avons entrés dans le programme d'analyse statistique « SPSS » et puis nous avons lancé l'outil d'analyse des données. Ceci nous a permis d'en faire une analyse à la fois quantitative et qualitative. Les résultats que nous avons obtenus après les analyses nous ont aidé à confirmer nos hypothèses.

### **Conclusion partielle**

Nous avons mis à l'essai les instruments de travail au Département de français de KNUST à Kumasi. Ceci nous a aidé à réduire les erreurs susceptibles et à améliorer notre approche.

Pour l'enquête proprement dite, deux sortes de public sont concernés : les étudiants des niveaux 200 et 300 ainsi que les professeurs du Département de français. Tous ont répondu à des questionnaires spécifiques pour déterminer les représentations qu'ils se font à propos de l'objet de cette étude. Ensuite, nous avons formulé des guides d'entretien pour le chef du Département et 3 formateurs de formateurs en FLE. Toutes les collectes se sont déroulées dans des conditions normales de réussite.

Dans le chapitre qui suit, nous allons présenter et analyser les différentes données des questionnaires, selon leurs rubriques, pour essayer de voir comment les données recueillies sont significatives à cette étude. Le rapprochement des données des divers instruments pourra nous permettre d'en faire une interprétation en vue d'en tirer des solutions pratiques pour la mise en place du dispositif.

## CHAPITRE TROIS

### PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

#### Introduction

Ce chapitre présente et analyse les données. Il est structuré en trois grandes parties : la présentation et l'analyse des données, la validation des hypothèses et enfin la synthèse des résultats.

La première partie est subdivisée en deux sections : la première présente les données recueillies par des questionnaires chez les étudiants alors que la seconde présente celles recueillies chez les professeurs du Département de français. Les données sont d'abord regroupées dans des tableaux appuyés par des représentations graphiques dans certains cas et puis elles sont décrites et analysées. Les données obtenues à partir des interviews ont servi d'appui à la discussion des données obtenues par questionnaires. Les hypothèses sont validées dans la seconde partie de ce chapitre. La dernière partie présente une synthèse des résultats des enquêtes.

#### Données recueillies auprès des Etudiants du Département de français

Nous rappelons avoir administré deux types de questionnaires aux étudiants des niveaux 200 et 300 du Département de français de l'Université de Cape Coast. Les données du questionnaire pré-cours expérimental sont présentées en premier suivies des données du questionnaire post-cours. Pour une présentation systématique, les questions ont été regroupées en rubriques.

## Informations personnelles sur les étudiants

La première tranche du premier questionnaire pré-cours expérimental recense des données de caractère général sur les étudiants du Département. Il s'agit du groupe d'âge, du sexe, du programme de formation auquel ils sont inscrits et enfin des raisons qui les motivent à apprendre le FLE.

Tableau 2 : Informations personnelles sur les étudiants

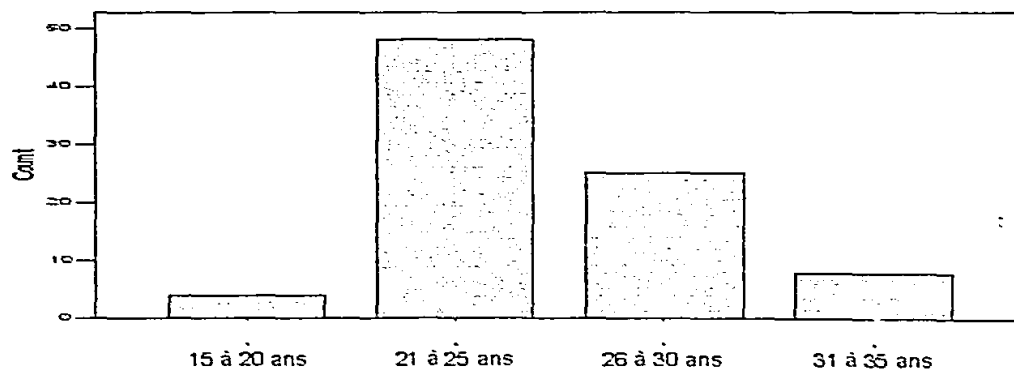
Item	Réponse	No.	%
Tranche d'âge	De 15 à 20 ans	4	4.7
	De 21 à 25 ans	48	55.8
	De 26 à 30 ans	25	29.1
	De 31 à 35 ans	8	9.3
	Pas indiqué	1	1.2
Sexe	Masculin	30	34.9
	Féminin	50	58.1
	Pas indiqué	6	7.0
Programme de formation	B.A (Arts)	52	60.5
	B.Ed (Arts)	28	32.6
	B.A. Social Sciences	1	1.2
	Autres B.A (African Studies) & B.SC (Maths & Econs)	5	5.8
Raisons d'apprentissage du FLE	Raisons professionnelles	58	67.5
	Raisons personnelles	11	12.8
	Raisons éducationnelles	14	16.3
	Pas indiquées	3	3.5

L'examen du tableau 2 révèle deux groupes d'âge majoritaires et deux autres minoritaires. En effet, 48 étudiants (représentant 55.8 %) appartiennent à la tranche d'âge de 21 à 25 ans. Un deuxième groupe de 25 étudiants (représentant 29.1%) appartient à la catégorie de 26 à 30 ans. Ces deux grands groupes forment à eux seuls 84.9% de la population enquêtée. Par ailleurs, on observe un groupe de 8 étudiants (soit 9.3%) qui ont entre 31 et 35 ans, alors que 4 étudiants (soit 4.7%) ont moins de 20 ans.

Si nous prenons en compte les trois premiers groupes, c'est-à-dire de 15 ans à 30 ans, nous pouvons affirmer que nous avons à notre disposition des étudiants (soit 89.6%) qui remplissent le premier critère (celui de l'âge) pour adhérer sans grands heurts à ce dispositif d'intégration. En d'autres termes, nous avons affaire à des étudiants qui peuvent toujours se réclamer être de l'âge dit de « jeunesse » et qui sont donc aptes à vite s'adapter, sinon à être incités par les attractions de l'Internet. Ce qu'on nomme communément 'la technophobie' est moins prononcée chez ce groupe d'âge. Nous pensons que ce constat est un grand atout à la mise en place du dispositif intégrant l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE. L'hétérogénéité en termes d'âge des étudiants, pour nous, constitue en outre un facteur capital à prendre en considération. Elle déterminera les moyens à déployer pour faire acquérir aux différents groupes les compétences et les savoir-faire qui leur sont requis dans ce processus d'intégration.

Ce résultat est mieux saisi dans le graphique suivant :

**Graphique 1 : Les tranches d'âge des étudiants**



En ce qui concerne le sexe des étudiants du Département de français, nous identifions 50 filles (soit 58.1%) et 30 garçons (soit 34.9%) inscrits en FLE aux

niveaux 200 et 300. Ce grand décalage se traduit même au sein de chaque niveau où les filles dominent toujours en nombre. En effet, nous remarquons au niveau 200, 28 filles (soit 59.6%) contre 16 garçons (soit 34%) tandis qu'au niveau 300, les filles sont au nombre de 22 (soit 56.4%) et nous comptons 14 garçons (soit 35.9).

Nous sommes donc enclin à conclure que les filles s'intéressent plus à la langue française que les garçons. En effet, une enquête menée auprès de l'administration du Département de français montre que chaque année, le nombre de filles admises en formation FLE est plus élevé que celui des garçons.

Nous nous demandons de notre part, si cette répartition selon le sexe pourrait d'une manière ou d'une autre, être avantageuse au dispositif d'intégration de l'Internet à la formation en FLE au Département de français. Car il nous semble, à la base de nos observations, que les garçons sont plus intéressés aux nouvelles technologies que les filles qui, le plus souvent, craignent plutôt ces outils. Néanmoins, si nous considérons que ces mêmes filles ont pu persévérer dans leur formation en FLE jusqu'au niveau universitaire, nous pouvons alors croire en une meilleure motivation que l'intégration de l'Internet pourrait leur donner dans leur apprentissage de cette langue.

La troisième question du tableau 2 cherche à catégoriser les étudiants selon les programmes de formation auxquels ils sont inscrits. Les données recueillies révèlent que 52 étudiants (soit 60.5%) sont inscrits en B.A. (Arts) (en Lettres modernes) tandis que 28 autres (soit 32.6%) sont inscrits en B.ED (Arts) (les Lettres en Sciences de l'Education); 1 étudiant (soit 1.2%) est inscrit en Sciences Sociales. En outre, 4 étudiants (soit 4.8%) sont inscrits en B.A. (African

Studies) (Etudes Africaines) et 1 dernier (soit 1.2%) s'est inscrit en B.SC. (Maths & Econs) (Sciences des Mathématiques et de l'Economie).

Ainsi, nous avons 93.1% des étudiants enquêtés dont le programme de formation porte, soit entièrement soit partiellement sur les lettres (B.A Arts et B.ED Arts) alors que 6.9% sont inscrits en d'autres programmes (Sciences Sociales, Etudes Africaines, Sciences des Mathématiques et de l'Economie). Nous pensons qu'à tous, l'Internet peut contribuer en connaissances linguistiques, culturelles et didactiques en FLE. Quant au deuxième groupe (en Sciences Sociales, Etudes Africaines, Sciences des Mathématiques et de l'Economie), l'Internet pourrait en outre leur apporter des connaissances en FLE spécifiques à leur filière de formation.

La dernière question de cette tranche porte sur les raisons motivant le choix du FLE chez les étudiants. Celles-ci sont variées et dignes de considération dans notre analyse. Nous notons 58 étudiants (soit 67.4%) qui ont choisi le FLE pour des raisons professionnelles. 14 autres (soit 16.3%) affirment apprendre le français pour des raisons éducationnelles, tandis que 11 étudiants (soit 12.8%), l'apprennent pour des raisons personnelles.

Nous supposons alors que la majorité des étudiants se sont inscrits en FLE pour pouvoir profiter pleinement des opportunités que le marché du travail pourrait leur offrir après leur formation universitaire, d'autant plus que la demande de professionnels bilingues se fait de plus en plus pressante au Ghana. Ces données nous laissent présumer que, outre les besoins linguistiques de tous les étudiants en FLE, 67.4% des étudiants ont en plus besoin de connaissances linguistiques axées sur des besoins professionnels. L'Internet pourrait en ce sens



contribuer à leur fournir ces données linguistiques en termes de formation en Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Etant donné le but de cet apprentissage, le programme d'intégration pourrait, de temps à autre, orienter les étudiants sur des sites de FOS où ils pourront réaliser les activités prescrites par leurs professeurs.

En conclusion, nous pensons que toutes les données présentées dans cette rubrique aux niveaux de l'âge, du sexe, du programme de formation et des raisons d'apprentissage du FLE, sont assez représentatives et significatives puisqu'elles nous permettent de voir, d'une manière quantitative, les groupes spécifiques d'étudiants inscrits en FLE. Ces données servent en outre à orienter le dispositif d'intégration vers les besoins de ces différents groupes identifiés.

#### **Données sur l'Internet et l'enseignement/apprentissage du FLE**

Les données présentées ci-dessous portent sur l'usage de l'Internet en enseignement/apprentissage du FLE. Tout d'abord, quelques données qui concernent les compétences informatiques des étudiants sont présentées. Ensuite, les données sur les compétences des étudiants en Internet sont traitées.

#### **Compétences informatiques des étudiants**

Le tableau 3 qui suit présente les données sur les compétences informatiques et les niveaux de compétence des étudiants du Département de français.

**Tableau 3 : Compétences informatiques des étudiants**

Item	Réponse	N°	%
Savoir se servir d'un ordinateur	Oui	80	93.0
	Non	6	7.0
Niveau de compétence informatique	Faible	14	16.3
	Moyen	55	64.0
	Avancé	12	14.0
	Spécialiste	1	1.2
	Pas du tout	4	4.7
	Pas de réponse	4	4.7

La première question du tableau 3 veut savoir si les étudiants ont des compétences quelconques en informatique, c'est-à-dire leur capacité à utiliser un ordinateur. Selon le tableau, 80 étudiants (soit 93%) affirment savoir utiliser un ordinateur alors que 6 (soit 7%) n'ont aucune connaissance en informatique.

Concernant les niveaux de compétences en informatique, 55 étudiants (soit 64%) affirment avoir un niveau moyen alors que 12 (soit 14%) ont un niveau avancé ; 14 autres (soit 16.3%) en ont un niveau faible. On observe en outre 1 étudiant (soit 1.2%) qui estime avoir un niveau spécialiste en informatique.

Si nous prenons en compte les réponses fournies à ces deux questions, nous pouvons dire que les étudiants auront moins de difficultés à s'adapter à un programme visant l'intégration de l'internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Ce programme n'aura pas besoin de doter la majorité des étudiants du Département de savoir-faire informatiques de base pour assurer l'utilisation de l'Internet à des fins d'apprentissage du FLE. En effet, 79.2% des étudiants (représentant uniquement les niveaux moyens et avancés) peuvent travailler en autonomie avec un ordinateur. Le dispositif aura seulement besoin d'orienter les diverses compétences informatiques des étudiants vers les buts d'apprentissage recherchés. Le nombre d'étudiants n'ayant aucune connaissance informatique

(soit 21%) étant moins important, ils pourront plus facilement dépendre de leurs collègues ayant divers degrés de compétences informatiques pour se former à l'utilisation d'un ordinateur. C'est à cette condition qu'ils pourraient aussi profiter des avantages de ce dispositif intégrant l'Internet à leur formation en FLE.

### Compétences en l'Internet des étudiants

Les données qui suivent vérifient les connaissances et les savoir-faire à l'Internet des étudiants du Département de français.

**Tableau 4 : Savoir-faire en Internet des étudiants**

Item	Réponse	N°	%
Vous êtes-vous jamais servi(e) de l'Internet ?	Oui	83	96.5
	Non	3	3.5
Êtes-vous abonné au Centre Internet de l'UCC ?	Oui	62	72.1
	Non	22	25.6
	Pas de réponse	2	2.3
Utilisez-vous le service 'e-mail' pour écrire à vos ami(e)s ?	Oui	64	74.4
	Non	22	25.6
Avez-vous jamais utilisé l'Internet au Département de français pour rechercher des informations sur un thème donné ?	Oui	11	12.8
	Non	75	87.2
Quel est votre niveau de compétence à l'Internet ?	Faible	15	17.4
	Moyen	55	64.0
	Avancé	11	12.8
	Pas du tout	2	2.3
	Pas indiqué	3	3.5

Si nous en venons aux savoir-faire en Internet des étudiants, nous observons cette fois-ci, d'après le tableau 4, que 83 étudiants (soit 96.5%) savent utiliser l'Internet, alors que 3 autres (soit 3.5%) n'en ont aucune connaissance.

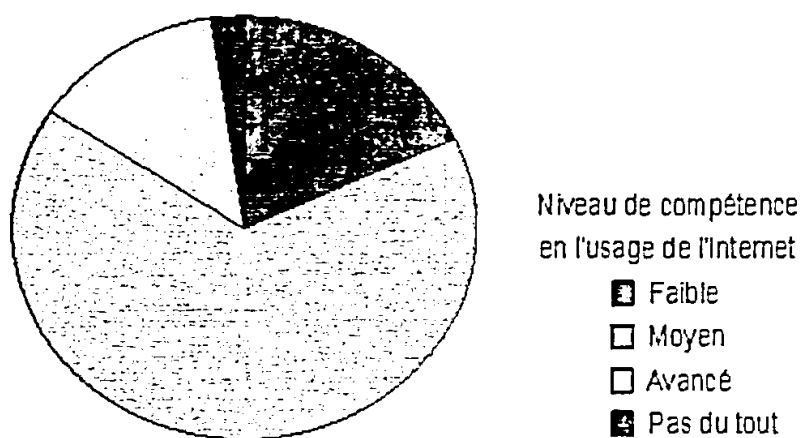
En comparant ces nouvelles données à celles sur les compétences informatiques des étudiants du tableau 3 (cf. page 76), nous remarquons que ces 3 étudiants (soit 3.5%) affirment savoir utiliser l'Internet alors qu'ils (faisant partie des 6 étudiants du tableau 3) ont affirmé ne pas avoir des connaissances

informatiques proprement dites. 3 autres (soit 3.5%) n'ont ni de compétences informatiques, ni de compétences à l'Internet.

Pour une répartition par compétences quant à l'utilisation de l'Internet, le tableau 3 montre que 55 étudiants (soit 64%) ont un niveau moyen en l'usage de l'Internet tandis que 15 (soit 17.4%) en ont un niveau faible. 11 étudiants (représentant 12.8%) estiment avoir des savoir-faire avancés en Internet, mais 2 étudiants (soit 2.3%) ne savent pas du tout utiliser l'Internet.

Le graphique qui suit représente en tranches les niveaux de compétences en Internet des étudiants.

Graphique 2 : Niveau de compétence en Internet des étudiants



Encore une fois, par rapport aux données sur les compétences informatiques des étudiants (soit 79.2%), nous notons que 76.8% des étudiants sont des niveaux moyen et avancé en l'usage de l'Internet. Nous en concluons que la majorité des étudiants sait déjà travailler en autonomie sur ordinateur et sur l'Internet. Les étudiants de niveau faible ont, quant à eux, besoin de formation pour rehausser leur niveau d'utilisation de ces outils.

Si les données quantitatives de notre enquête nous donnent déjà cette image positive des compétences et savoir-faire informatiques des étudiants du Département, nous pensons que les données qualitatives recueillies au niveau des usages ne pourront que confirmer nos constats. Alors, qu'en est-il des usages que les étudiants font de l'Internet dans les différentes situations d'accès ?

### **Usages de l'Internet par les étudiants**

En fait, la majorité de nos répondants sait faire des usages variés de l'Internet : 26 étudiants (soit 30.2%) l'utilisent pour la recherche documentaire et pour consulter leur messagerie ; 13 (représentant 15.1%) s'en servent pour la recherche documentaire, la messagerie et les téléchargements des données ; 13 autres (soit 15.1%) s'en servent uniquement pour la recherche documentaire en apprentissage ; 8 étudiants (soit 9.3%) déclarent s'en servir uniquement pour la messagerie, alors que 5 (dont 5.8%) l'utilisent pour la recherche documentaire, la messagerie et les jeux. Un groupe de 4 étudiants (représentant 4.7%) utilise l'Internet pour la messagerie et les téléchargements des données. Pour 3 autres (soit 3.5%), l'Internet leur sert uniquement pour la recherche documentaire en apprentissage. 2 étudiants (soit 2.3%) déclarent s'en servir pour la messagerie, les jeux et les téléchargements des données, tandis que 2 autres (soit 2.3%) s'en servent pour la recherche documentaire, la messagerie, les jeux et les téléchargements. 1 dernier (dont 1.2%) l'utilise pour la recherche documentaire en apprentissage, la messagerie, les jeux, les téléchargements mais aussi pour écouter la radio sur Internet.

Selon le tableau 4 (cf. page 77), 64 étudiants (soit 74.4%) s'échangent du courrier par le service e-mail, alors que 22 d'entre eux (soit 25.6%) ne sont pas

abonnés à ce service. Cette hétérogénéité caractérisant les usages nous laissent supposer que les étudiants ont déjà les compétences de base requises pour pouvoir appliquer à la lettre des consignes en vue de réaliser les tâches d'apprentissage en FLE sur l'Internet.

En somme, dans la mesure où le nombre des étudiants sachant faire des usages divers (soit 66.3%) de l'Internet dépasse largement celui de ceux qui savent en faire des usages uniques (soit 27.9), nous pourrions conclure que la majorité des étudiants du Département de français savent bien se servir des applications (programmes, logiciels, services) les plus usuelles de l'Internet.

Les données qui suivent concernent le nombre d'étudiants abonnés au Centre Internet de l'Université de Cape Coast. Notre question cherche à établir si au moment de l'enquête (c'est-à-dire pendant le deuxième semestre de l'année académique 2007/2008), les étudiants sont abonnés au Centre Internet de l'Université de Cape Coast. D'après le tableau 4, à l'heure où cette enquête est menée, 62 étudiants (représentant 72.1%) sont abonnés au Centre Internet de l'Université de Cape Coast ; par contre, 22 (soit 25.6%) ne le sont pas.

A notre connaissance, les étudiants sont facturés pour la connexion Internet en début d'année lorsqu'ils payent leur frais de scolarisation. Ils vont chercher des coupons numérisés programmés en leur nom au Centre Internet de l'Université, ce qui leur donne accès à l'Internet pour un certain nombre d'heures. Au cas où le crédit sur leur compte s'épuiserait, ils peuvent en acheter du nouveau. Par observation générale, la plupart des étudiants épuisent leur crédit avant la fin du premier semestre d'études et sont ainsi obligés de s'acheter du nouveau crédit. Le pourcentage d'étudiants (soit 27.9%) n'ayant pas

d'abonnement étant non-négligeable, il serait peut-être utile de voir si les autorités peuvent prendre des mesures pour permettre aux étudiants un abonnement qui dure tout le long de leurs études universitaires. Cette mesure pourra permettre aux étudiants d'accéder à l'Internet à tout moment, puisque ceux-ci n'auront pas toujours les moyens financiers pour s'acheter des crédits au moment où ils en auront le plus besoin pour des recherches dans le cadre de leur filière de formation.

### **Usages que les étudiants font de leur abonnement Internet**

Au niveau des usages que les étudiants font de leur abonnement, nous constatons qu'ils sont riches et variés. En effet, 54.6% des étudiants font de leur abonnement Internet des usages multiples. 19 étudiants (représentant 22.1%) utilisent leur abonnement Internet pour la recherche documentaire et la messagerie. 15 autres (dont 17.4%) l'utilisent uniquement pour la recherche documentaire tandis que 10 (soit 11.6%) combinent la recherche documentaire, la messagerie et le téléchargement des données. 4 étudiants (soit 4.7%) affirment la prêter à des collègues qui savent s'en servir. 3 étudiants (soit 3.5%) affirment l'utiliser uniquement pour la messagerie, 3 autres (soit 3.5%) pour la recherche documentaire et les téléchargements. Un dernier groupe de 3 étudiants (soit 3.5%) l'utilisent pour la messagerie et les téléchargements. 1 étudiant (soit 1.2%) en fait des recherches documentaires, consulte sa messagerie et la prête à un collègue. Nous notons aussi 1 étudiant (soit 1.2%) qui s'en sert uniquement pour le téléchargement de données tandis que 1 autre (soit 1.2%) l'utilise pour le téléchargement de données et le prête à un collègue. Par ailleurs, 1 étudiant (soit 1.2%) affirme n'avoir jamais utilisé son abonnement.

De par ces données, nous constatons que, lorsque la plupart des étudiants a un abonnement ou crédit Internet, ils en font des usages plus académiques que personnels. En effet, 55.8% utilisent leur abonnement pour des recherches dans le cadre de leur formation universitaire alors que plus de 10.6% en font des usages personnels. La question à se poser alors, c'est de savoir si les étudiants en font des usages académiques dans leur formation en FLE.

Il nous paraît important de savoir si les étudiants ont, au moins pour une fois, utilisé l'Internet au Département de français pour rechercher des informations sur un thème donné. A ce propos, les données présentées dans le tableau 4, ont montré que 75 étudiants (soit 87.2%) n'ont jamais utilisé l'Internet au Département de français pour une recherche quelconque. Seuls 11 étudiants (soit 12.8%) affirment l'avoir utilisé au Département de français.

Evidemment, au Département de français, il n'y a pas des postes ordinateurs connectés à l'Internet qui sont destinés à l'usage des étudiants en cours de licence. Le seul poste qui leur était disponible (maintenant hors d'usage) est celui de la bibliothèque du Département. Nous voyons alors la nécessité de mettre des postes à la disposition des étudiants en licence pour leur permettre la recherche documentaire en FLE dans un environnement où ils pourront se consulter et discuter ensemble des problèmes liés à la recherche et à la navigation sur des sites en FLE.

#### **Buts auxquels les étudiants ont utilisé l'Internet au Département de français**

En ce qui concerne les buts, 5 étudiants (soit 5.8%) ont utilisé l'Internet au Département de français pour préparer un devoir de maison tandis qu'un (1) étudiant (1.2%) s'en est servi pour préparer un exposé ; 1 autre (1.2%) s'en est



servi pour se renseigner sur des points clés avant un cours ; encore 1 étudiant (soit 1.2%) a cherché des informations supplémentaires sur un thème donné ; 1 (soit 1.2%) a fait un devoir et a cherché des informations ; 1 (1.2%) a fait un devoir, s'est renseigné sur des points clés et a cherché des informations supplémentaires et 1 dernier (soit 1.2%) a téléchargé des données. Ces pourcentages insignifiants (soit 12.8%) ne peuvent pas nous permettre de conclure que les étudiants font des usages académiques en FLE de l'Internet.

Les données présentées dans cette rubrique indiquent que la majorité des étudiants du Département de français ont des compétences moyennes et avancées en l'utilisation d'un ordinateur et de l'Internet. Nous tirons cette conclusion en raison des usages hétérogènes que font les étudiants de leur abonnement Internet et des services Internet souvent utilisés par ceux-ci. Cependant, bien que ces usages ne soient pas axés sur des buts d'apprentissage du FLE, nous pensons que les étudiants ont déjà les compétences requises (savoir-faire à l'Internet) pour utiliser l'Internet pour l'apprentissage du FLE.

#### **Utilisation de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE**

Cette partie du questionnaire porte sur l'usage de l'Internet pour des buts d'enseignement/apprentissage du FLE. Elle cherche tout d'abord à sonder les attentes que l'intégration de l'Internet dans la formation en FLE suscite chez les étudiants qui en sont les bénéficiaires directs. Elle cherche en outre à étudier les différentes représentations mentales que ceux-ci se créent par rapport à l'outil Internet mais aussi à examiner le(s) genre(s) de dispositif(s) technique(s) qui leur conviendrait le plus pour des cours de FLE intégrant l'Internet comme support.

**Tableau 5 : Usages de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE**

Item	Réponse	N°	%
Utilisez-vous l'Internet pour la recherche documentaire en FLE ?	Oui	33	38.4
	Non	53	61.6
Pensez-vous que l'Internet puisse améliorer vos compétences communicatives (orale et écrite) en FLE ?	Oui	82	95.3
	Non	2	2.3
	Pas de réponse	2	2.3
A votre avis, l'intégration de l'Internet à l'enseignement et apprentissage du FLE vous motive-t-elle ?	Oui	80	93.0
	Pas de réponse	6	7.0
A quel aspect de FLE doit-on intégrer l'Internet ?	Expression Orale	23	26.7
	Expression Ecrite	6	7.0
	Littérature	8	9.3
	Linguistique Générale	8	9.3
	Variétés	38	44.2
	Pas indiqué	3	3.5
En général, pensez-vous que l'intégration de l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE puisse améliorer la qualité de vos prestations académiques en FLE ?	Oui	76	88.4
	Pas de réponse	10	11.6

A la première question du tableau 5, à savoir si les étudiants utilisent l'Internet pour la recherche documentaire en FLE, seuls 33 étudiants (soit 38.4%) utilisent l'Internet pour la recherche documentaire en FLE, alors que 53 (représentant 61.6%) ne l'utilisent pas à cette fin. Ces nouvelles données confirment alors notre hypothèse que les étudiants ne font pas des recherches académiques en FLE de leur abonnement Internet.

#### **Raisons qui empêchent la recherche documentaire en FLE des étudiants**

Pour ce qui est des raisons qui expliquent pourquoi les étudiants ne font pas de la recherche documentaire en FLE, 14% des étudiants citent le manque de matériels informatiques au Département de français. 9.3% donnent des raisons

liées au manque de savoir-faire en recherche documentaire en FLE sur Internet. En outre, 8.1% affirment ignorer les sites de FLE qui peuvent les aider dans leur formation. Enfin, 6.9% disent qu'ils ne sont pas informés par leurs professeurs des rôles que peut jouer l'Internet dans leur formation en FLE.

Nous partageons l'avis des étudiants sur tous ces plans. D'abord, il est nécessaire que le Département de français puisse fournir aux étudiants en cours de licence un environnement Internet où ils pourront faire des activités en FLE mais aussi se consulter sur place sur les stratégies à adopter pour résoudre des problèmes auxquels ils seront confrontés dans la réalisation des tâches sur l'Internet. Nous voyons aussi le besoin de doter les étudiants de compétences spécifiques en recherche documentaire en FLE sur l'Internet. Par ailleurs, nous pensons aussi que les professeurs doivent désormais renseigner les étudiants sur les avantages de l'Internet en enseignement/apprentissage du FLE. Aussi, les professeurs doivent leur fournir de temps à autre, des adresses utiles de sites en FLE, pour les empêcher de naviguer inutilement sur l'Internet à la recherche d'informations clés.

#### **Sites de FLE souvent fréquentés par les étudiants**

Parmi ceux qui utilisent l'Internet pour la recherche documentaire en FLE, nous remarquons que seulement 17.4% fréquentent uniquement des sites informationnels, c'est-à-dire des sites qui proposent des contenus d'enseignement/apprentissage (grammaire, conjugaison, vocabulaire, littérature, etc.) en FLE. 5.8% visitent uniquement des sites proposant des activités d'apprentissage en FLE mais aussi des sites à caractère pédagogique ou didactique. En outre, 3.5% indiquent le moteur de recherche nommé « Google » et

un site de traduction bilingue (anglais-français) nommé «[www.freetranslation.com](http://www.freetranslation.com) » pour leur recherche documentaire et la traduction sur l'Internet.

Nous remarquons donc à travers ces minces pourcentages que les étudiants ne connaissent pas les sites qui puissent les aider à améliorer leurs compétences communicatives en FLE. Ce constat nous amène à poser la nécessité de sensibiliser tous les étudiants sur les gains qu'ils peuvent tirer de l'utilisation de l'Internet dans le cadre de leur apprentissage du FLE et par là, les adresses de sites qui peuvent les aider à améliorer leurs prestations. Cette sensibilisation aux sites doit cependant passer par le biais des tâches que les professeurs leur donneront comme activité de classe ou devoir de maison. Les programmes de cours doivent aussi pouvoir inclure dans les références bibliographiques proposées aux étudiants, quelques adresses utiles de sites en FLE pour permettre la navigation autonome et la lecture chez ces derniers.

Par ailleurs, nous avons voulu savoir ce que les étudiants comptent gagner en compétences orale et écrite en FLE par l'entremise de ce dispositif d'intégration de l'Internet à leur formation. Selon le tableau 5, 82 étudiants (représentant 95.3%), pensent effectivement que l'Internet puisse contribuer à améliorer leur performance communicative (orale et écrite) en FLE. Par contre, 2 étudiants (soit 2.3%) en pensent le contraire.

#### **Raisons expliquant les gains en compétences communicatives en FLE**

Les étudiants qui affirment gagner en compétences orales et écrites en FLE nous donnent leurs raisons. Pour 26 étudiants (représentant 30.2%), l'Internet pourra les mettre en contact direct avec la langue puisqu'ils pourront

participer à des 'chats' ou bavardages avec des étudiants francophones, lire divers types de documents proposés sur Internet, écouter des émissions radiophoniques en français mais aussi apprendre de nouveaux mots et expressions courantes pour accroître leurs compétences orale et écrite en FLE. 18 étudiants (soit 21%) affirment que l'Internet est une vaste source de documentation disponible à tous. Leur performance communicative se verra rehausser puisqu'ils seront le plus souvent exposés à des informations que les limitations de l'enseignement en classe ne leur permettraient pas d'accéder. Aussi, ils affirment que l'Internet met à leur portée une plus grande quantité d'information en FLE.

Nous partageons leur avis puisque l'Internet donne effectivement accès à diverses formes de documents sous différents formats : textes, images, sons, vidéos. A notre avis, aucune bibliothèque d'institution scolaire, même disposant d'assez larges moyens de financement, ne peut accommoder autant de documents que n'en dispose l'Internet à l'heure actuelle. 12 étudiants (soit 13.9%) pensent que l'Internet est une source d'information mises-à-jour où ils peuvent acquérir du nouveau vocabulaire et de nouvelles expressions pour bien parler la langue. Ceci s'explique par le fait que l'Internet, selon un premier, « donne des informations sur l'usage standard de la langue » tandis que pour un autre, son usage quotidien le rendra familier au nouveau vocabulaire mais aussi à des informations qu'il ne pourrait peut-être pas avoir dans la salle de classe. 4 étudiants (soit 4.6%) pensent que l'Internet leur donnera des connaissances culturelles sur la langue, surtout des connaissances sur les manières dont le français est parlé dans les pays francophones. 4 autres étudiants (soit 4.6%), affirment que l'Internet facilitera leur apprentissage ainsi que leur recherche en

FLE. Pour ceux-ci, les étudiants pourront s'occuper avec l'Internet quand ils sont libres.

Pour le chef de Département à qui nous avons posé la même question, l'Internet peut effectivement pourvoir aux besoins de communication des étudiants en ce qu'il peut fournir une sorte de deuxième dimension à leurs activités d'apprentissage. Il affirme de même qu'il peut donner une sorte d'autonomie d'apprentissage aux étudiants si ces derniers savent comment manipuler l'ordinateur pour accéder à des informations en FLE.

Selon trois formateurs de formateurs que nous avons interviewés, l'Internet peut effectivement répondre aux besoins de communication orale et écrite des étudiants puisqu'il est possible d'avoir accès à beaucoup de ressources audio et vidéo, faire des échanges, résoudre des problèmes d'accès à des natifs des pays francophones.

Ces raisons avancées nous semblent être très pertinentes et justifiées. Celles-ci nous semblent être plutôt les attentes que les étudiants nourrissent déjà à l'endroit de ce dispositif d'intégration puisque les attentes formulées dans le questionnaire par les étudiants eux-mêmes ne font que réifier ces mêmes demandes. Considérons quelques-unes.

#### **Attentes des étudiants par rapport au dispositif d'intégration**

Pour 42 étudiants (soit 48.8%), l'intégration de l'Internet leur donnera la chance à diverses formes d'interactions, de lectures, d'écoutes mais aussi d'acquisition de nouveaux vocabulaire et expressions en FLE.

Pour 7 autres étudiants (soit 8.1%), l'intégration de l'Internet doit apporter plus d'efficacité dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Ils espèrent

notamment que le dispositif rapprochera de plus les professeurs de leurs étudiants mais aussi qu'il rendra disponible aux étudiants et professeurs, divers supports et matériaux d'enseignement/apprentissage du FLE.

3 répondants (soit 3.5%) trouvent que l'intégration de l'Internet pourrait les doter de capacités d'apprentissage autonome en FLE. Ce dispositif permettra aux étudiants d'apprendre d'eux-mêmes en dehors des cours. Il pourra aussi donner aux étudiants un grand degré d'apprentissage indépendant. Pour nous, il est donc clair que les étudiants sont conscients de leurs besoins mais aussi des moyens par lesquels ceux-ci peuvent être satisfaits.

Pour en venir à la question de motivation des étudiants, nous recensons 80 étudiants (soit 93%) qui affirment être motivés par l'intégration de l'Internet au processus d'enseignement/apprentissage du FLE (voir le tableau 4, cf. page 77).

#### **Raisons qui expliquent la motivation des étudiants**

Nous avons alors cherché à savoir les raisons qui expliquent les motivations des étudiants. Beaucoup d'observations pertinentes et utiles à notre analyse s'en dégagent. Selon 21 répondants (soit 24.4%), l'Internet contribue à améliorer leur compréhension du cours mais aussi facilite leur apprentissage et recherche en FLE. Selon un premier répondant, « les images vivides sur l'Internet l'aide à comprendre ce que dit le professeur pendant le cours ». Pour un autre, « d'habitude, les cours sont ennuyeux ; mais cette fois-ci, avec un projecteur et des images qui défilent, l'apprentissage était très intéressant ». Pour un troisième, « l'étudiant pourra rechercher et trouver plus d'informations sur l'Internet pour améliorer sa compréhension d'un cours ». 14 étudiants (soit 16.3%) affirment

qu'ils sont motivés par l'accès facile aux savoirs en FLE que l'Internet leur offre, ce qui les encourage à s'intéresser de plus à la langue française.

11 étudiants (soit 12.7) trouvent que l'Internet élargit et diversifie les moyens mis à leur disposition pour apprendre le français. Comme le note l'un des répondants de ce groupe, « à présent, j'ai plusieurs moyens d'apprendre le français en dehors des heures limitées que je dois passer avec mes professeurs ». Un autre étudiant nous explique en ces termes pourquoi il est motivé : « cela me fait croire que même si je ne fréquente pas souvent ceux qui parlent français, je peux l'apprendre sur l'Internet ». Nous notons enfin la remarque d'un troisième répondant qui dit que désormais, l'apprentissage du français pourra se faire pendant les cours mais aussi sur Internet.

Par ailleurs, loin de ce que nous concevons en termes de motivation (selon nos objectifs), 8 étudiants (soit 9.3) trouvent que l'intégration de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE, leur donnera l'occasion d'acquérir ou de parfaire des savoir-faire informatiques par rapport à l'Internet. Pour un répondant en particulier, ce dispositif d'intégration l'aiderait à surmonter la peur qu'il affiche par rapport à l'Internet.

Pour 4 étudiants (soit 4.7%), l'intégration de l'Internet à l'enseignement/apprentissage pourra susciter leur participation active aux cours de FLE. 4 autres (soit 4.7%) pensent que l'intégration pourra améliorer leurs compétences communicatives, en ce qu'elle peut promouvoir la lecture, l'écoute et l'expression orale ou écrite en FLE. Un dernier groupe de 4 répondants (soit 4.7%) trouvent en l'Internet un moyen amusant pour apprendre la langue puisque leur apprentissage du FLE peut passer par des jeux de langue sur Internet. C'est



ainsi qu'un autre étudiant note que l'apprentissage peut se faire « d'une manière détendue et sans stress ». Encore, 3 étudiants (soit 3.5%) sont motivés par le fait que le Département de français leur offre par ce dispositif, un outil de plus pour faciliter leur apprentissage du FLE.

Enfin, 2 répondants (soit 2.3%) sont motivés puisque ce dispositif d'intégration leur offre une occasion pour l'auto-apprentissage en FLE. Pour 2 derniers (soit 2.3%), leur motivation subsiste dans le fait que leurs collègues (qui ne sont pas inscrits au programme de formation en FLE) les verront faire des recherches en français sur l'Internet.

Nous pourrions donc inférer que les étudiants ont une certaine perception des avantages que l'intégration de l'Internet à leur formation en FLE pourrait leur offrir. Même si certaines de leurs motivations ne font pas partie des objectifs poursuivis par cette étude, nous croyons en leur capacité de responsabiliser les étudiants à prendre part activement à leur formation en FLE.

Selon un formateur de formateurs, l'intégration de l'Internet sera motivante aux étudiants à condition que le professeur leur attribue une note pour leurs productions réalisées à partir des ressources Internet. Pour les étudiants, la motivation serait aussi le partage de l'information entre eux-mêmes. C'est-à-dire que les étudiants seront encouragés à chercher plus d'informations sur l'Internet et à les partager pendant le cours de FLE.

Nous avons également interrogé les étudiants sur leur choix au niveau des aspects d'enseignement/apprentissage du FLE auxquels ils aimeraient voir intégrer l'Internet. Selon le tableau 5, 23 étudiants (représentant 26.7%) pensent que l'Internet doit être intégré à l'Expression Orale, alors que 6 (soit 7%) préfèrent

son intégration à l'Expression Ecrite. Par ailleurs, 10 étudiants (soit 11.6%) préfèrent que l'Internet soit intégré à l'Expression Orale et à l'Expression Ecrite.

8 étudiants (soit 9.3%) portent leur choix uniquement sur la Littérature tandis que 8 autres (soit 9.3%) choisissent uniquement la Linguistique Générale. 5 étudiants (soit 5.8%) pensent que l'intégration de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage sera plutôt utile à l'Expression Orale, l'Expression Ecrite et à la Littérature.

44.3% des étudiants indiquent différents aspects auxquels ils veulent que l'Internet soit intégré. Pour la majorité, l'Internet doit s'intégrer dans tous les aspects d'enseignement/apprentissage du FLE (18.6%). 1 étudiant (soit 1.2%) ajoute la traduction comme aspect d'enseignement/apprentissage auquel intégré l'Internet.

De notre côté, nous pensons que cette variété de choix des modules chez les étudiants atteste du fait qu'ils ont d'énormes difficultés quant à l'utilisation effective de la langue pour communiquer à l'oral et à l'écrit. C'est pourquoi, selon nous, le choix de l'Expression Orale et Ecrite est récurrent à travers les différentes catégories de réponse.

A propos de ces deux aspects d'enseignement/apprentissage du FLE, quelques formateurs interviewés pensent que la structure du programme d'enseignement/apprentissage doit être modifiée au niveau de la durée octroyée aux cours d'Expression Orale et Ecrite. Ils suggèrent au moins deux heures pour les cours d'oraux pour permettre plus d'activités sur l'Internet avec les étudiants. Ils suggèrent en outre la modification et la diversification des documents utilisés pour l'oral et l'écrit. Nous pensons, nous aussi, que l'intégration de l'Internet doit

permettre aux professeurs de varier les documents choisis pour les cours de FLE, des documents linguistiquement et culturellement riches, des documents riches en images et en couleurs, des documents audio-visuels, qui permettent non seulement de capter l'attention des étudiants mais aussi de leur permettre d'actualiser et de concrétiser les acquis.

### **Raisons du choix des aspects de FLE par les étudiants**

Pour 39 étudiants (soit 45.3%), l'intégration de l'Internet à l'Expression Orale et Ecrite s'avère nécessaire. Pour eux, leur compréhension et performance dans les autres aspects d'enseignement/apprentissage du FLE passe tout d'abord par ces deux premiers aspects qui peuvent doter les étudiants des compétences orale et écrite en FLE.

10 étudiants (soit 11.6%) considèrent l'intégration de l'Internet utile à tous les aspects d'enseignement/apprentissage du FLE parce qu'ils sont tous importants à un développement langagier équilibré chez les étudiants.

Pour 8 étudiants (soit 9.3%), l'intégration de l'Internet n'est utile qu'à la Littérature puisque plus d'informations sont téléchargeables pour améliorer leur compréhension des thèmes d'enseignement/apprentissage mais aussi pour compléter les informations données en classe. Sur l'Internet, il leur serait aussi possible de connaître les opinions des auteurs sur les œuvres traitées.

### **Schémas ou dispositifs de cours de FLE aidés par support Internet**

Nous avons voulu savoir le ou les schéma(s) de cours qui conviendraient le plus aux étudiants dans le cadre de l'intégration de l'Internet. Une variété de choix est présentée. Tout d'abord, 26 étudiants (soit 30.2%) choisissent uniquement un schéma où l'Internet sert de support pour le cours en présentiel

dans une salle informatique. Pour nous, le choix d'un pareil dispositif permettrait à chacun des étudiants de bénéficier en même temps d'un poste informatique pour sa navigation sur l'Internet et aussi de la présence du professeur qui dirige et les oriente dans leur tâche.

15 étudiants (soit 17.4%) choisissent uniquement une séance d'apprentissage en autonomie en salle informatique, suivie d'une autre séance en présentiel pour la discussion et la mutualisation des connaissances. Ce dispositif est aussi avantageux en ce qu'il permet dans un premier temps aux étudiants de se libérer de la présence trop peu gênante du professeur pour explorer eux-mêmes ou réaliser les tâches assignées. La prochaine séance qui requiert la présence du professeur permettra alors aux différents groupes d'étudiants de faire le rapport de leurs activités. Elle permettra en outre au professeur de préciser et de concrétiser les découvertes ou connaissances des étudiants.

De plus, 11 répondants (soit 12.8%) préfèrent une séance en présentiel suivie d'une séance en autonomie puis enfin d'une séance en présentiel pour la discussion et mutualisation des connaissances. A notre avis, l'adoption de ce dispositif à trois étapes peut permettre au professeur d'enseigner les théories ou concepts dans la première séance à l'issue de laquelle il donne des tâches ou activités spécifiques aux étudiants à faire sur l'Internet. Ces tâches, nous le rappelons, doivent être guidées par des consignes claires et précises qui permettraient aux étudiants de pouvoir travailler effectivement en autonomie sur l'Internet. La dernière séance de ce dispositif pourra alors mettre en commun et concrétiser les connaissances des différentes tâches.

Par ailleurs, pour 6 autres (soit 7%), le schéma le plus approprié serait celui de séance en présentiel aidé d'un système de projection, dans la salle de classe habituelle. Nous pensons que ce dispositif convient le plus aux étudiants qui ne maîtrisent pas bien l'outil informatique ou l'Internet. Pour eux, ce serait suicidant de les laisser travailler seuls sur l'Internet puisqu'ils n'en ont pas les capacités. Ce dispositif permettra donc à tous les étudiants de travailler sur une même interface et de suivre une même progression sur les sites en FLE. Son avantage, c'est de permettre la dépendance ou le travail collaboratif des étudiants puisqu'ils voient tous les mêmes informations sur l'écran. Pour un cours d'Expression Orale où nous voulons susciter la participation active des étudiants, ce type de dispositif conviendrait le plus puisque le Département de français de l'Université de Cape Coast n'a pas assez de postes ordinateurs pour l'usage individuel des étudiants pendant la classe de FLE.

La dernière question de cette tranche cherche à savoir de la part des étudiants si les moyens mis en œuvre pour faciliter leur formation, voire l'intégration de l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE, pourraient effectivement accroître leur rendement en termes de performance académique. A celle-ci, 76 étudiants (soit 88.4%) pensent effectivement que l'intégration de l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE puisse améliorer considérablement leurs prestations académiques en FLE alors que 10 étudiants (soit 11.6%) ne se sont pas prononcés sur cette question (voir le tableau 4, cf. page 77).

En conclusion, pour cette rubrique qui porte sur l'usage de l'Internet à des fins académiques en FLE, il ressort des données recueillies que les étudiants

n'utilisent pas l'Internet pour les recherches documentaires en FLE. Bien que les usages de l'Internet démontrent un savoir-faire assez élevé chez les étudiants, ils ne sont pas orientés sur des buts d'apprentissage du FLE. Toutefois, tous les étudiants expriment la nécessité d'intégrer l'Internet à tous les aspects de FLE enseignés au Département de français de l'Université de Cape Coast. Ils choisissent en outre les dispositifs qui leur conviennent pour ces cours de FLE assistés par l'Internet.

Au terme de la présentation et analyse du premier questionnaire qui a été rempli par les étudiants avant un cours expérimental aidé d'un support Internet en direct, nous allons présenter les données d'un deuxième questionnaire rempli après le cours expérimental. Ces données-ci reflètent les perceptions ou représentations des étudiants, spécifiques à l'usage de l'Internet pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

#### **Données recueillies chez les étudiants après un cours expérimental de FLE**

Ce questionnaire vise à recenser les points de vue des étudiants sur un dispositif de cours d'Expression Orale enseigné avec un support Internet en direct. Le dispositif technique du cours comprenait un ordinateur portable connecté à Internet avec un vidéo projecteur qui permettait à tous les étudiants de visualiser les pages sur grand écran. Nous nous sommes aidé d'une présentation Powerpoint du cours qui, de temps à autre, permettait de joindre, grâce aux liens insérés, les sites ou pages pertinentes au thème du cours. En effet, les étudiants ont pu faire des activités sur les sites proposés, lire des contenus de cours mais aussi s'évaluer par des exercices proposés sur ces sites. Au terme du cours, nous leur avons

donné un devoir (aidé de consignes) qu'ils devraient faire en se ressourçant sur des sites que nous leur avons recommandés.

La première question de ce questionnaire cherche à dégager les observations positives des étudiants par rapport au cours de FLE aidé d'un support Internet. Le tableau 6 ci-dessous présente les réponses obtenues :

**Tableau 6 : Points forts du cours de FLE aidé d'Internet**

Item	N°	%
Meilleure compréhension de la leçon	20	23.3
Acquisition de nouveaux vocabulaires et expressions	7	8.1
Présentation systématique de la leçon	9	10.5
La leçon est plus attrayante et très pratique	16	18.6
Connaissances culturelles et linguistiques sur la langue	16	18.6
Réponses hors-contexte	18	20.9
<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>100.0</b>

Les données recueillies révèlent une variété d'observations pertinentes sur le cours dispensé. Selon le tableau 6, 20 étudiants (soit 23.3%) pensent avoir bien compris la leçon. Selon ceux-ci, leur compréhension était facilitée par les images et autres illustrations affichées sur l'écran ainsi que les exemples concrets donnés par le professeur.

En outre, 16 étudiants (soit 18.6%) trouvent le cours attrayant et très pratique. Pour ceux-ci, l'Internet employé comme support les a rendus plus attentifs tout le long du cours d'autant plus que les images facilitaient la compréhension de tout ce que disait le professeur. 16 autres (soit 18.6%) affirment avoir dérivé des connaissances culturelles et linguistiques sur la langue française. Selon eux, ils ont appris de nouvelles choses qu'ils n'auraient pas apprises dans des situations traditionnelles des cours de FLE.

Aux yeux de 9 étudiants (soit 10.5%), la leçon était présentée d'une manière systématique. Pour ce groupe, la méthode d'enseignement a facilité et simplifié leur apprentissage ; ils ont passé moins de temps pour saisir ce qui s'enseignait. Enfin, 7 étudiants (soit 8.1%) affirment avoir appris de nouveaux vocabulaire et expressions de ce cours aidé d'un support Internet.

Comme nous pouvons le remarquer, ce dispositif de cours a pu atteindre plusieurs dimensions d'apprentissage : la lecture, la compréhension, l'acquisition de mots et expressions nouvelles, la culture et aussi la participation orale et écrite des étudiants sont facilités en moindre durée (1 heure). Evidemment, un cours de FLE basé uniquement sur des supports traditionnels ne peut pas réaliser en une heure, tous ces objectifs. C'est pourquoi nous recommandons au Département de français de monter des dispositifs de cours pareils pour permettre aux étudiants de développer et d'améliorer d'importantes compétences langagières en FLE dans les limites du temps (4 ans au maximum) imparti au programme de formation en licences.

La deuxième question porte sur les faiblesses du cours de FLE aidé d'un support Internet. Les étudiants indiquent, cette fois-ci, quelques défauts du dispositif d'enseignement employé pour le cours de FLE. Le tableau 7 ci-dessous présente les défauts ou les manques qui lui sont imputés.



**Tableau 7 : Faiblesses du cours de FLE aidé d'un support Internet**

Item	N°	%
Grande vitesse de présentation et petite durée du cours	11	12.8
Locaux inappropriés pour les cours avec Internet	7	8.1
Pas de faiblesses	3	3.5
Réponses hors-contexte	36	41.9
Pas de réponse	29	33.7
<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>100.0</b>

D'après le tableau 7, 11 étudiants (soit 12.8%) trouvent des faiblesses liées à la vitesse de présentation du cours mais aussi à sa courte durée. Evidemment, les allocations horaires pour les cours d'Expression Orale ne permettant pas de dépasser une heure, nous étions obligé de faire rapidement défiler les images, les diaporamas et les pages Internet pour pouvoir réaliser nos objectifs dans les limites du temps accordé (1 heure). Pour reprendre les observations des étudiants, ils n'ont pas eu assez d'occasions pour poser des questions, donner leurs exemples et même prendre des notes avant que la page affichée sur l'écran ne change à la suivante.

En plus, 7 étudiants (soit 8.1%) relèvent des faiblesses par rapport aux locaux utilisés pour les cours de FLE avec support Internet. Encore une fois, nous sommes d'avis que certains locaux alloués aux cours d'Expression Orale ne sont pas appropriés pour un cours avec support Internet. Les étudiants identifient des inconvénients liés à la visibilité des caractères sur l'écran pour ceux qui étaient assis derrière (cette faiblesse a aussi lien à la taille du groupe). Ils remarquent en outre qu'il y a des objets de la salle qui bloquent la vue de l'écran (ce cours s'est déroulé dans la salle du Club de Français où nous avons dû faire des ajustements de meubles devant la classe pour permettre la vision de l'écran). Pour d'autres qui

ont eu leur cours dans une grande salle (un amphithéâtre de la faculté des sciences), ils indiquent des problèmes liés à trop de luminosité extérieure qui ne permettait pas à ceux assis derrière de lire d'une manière distincte les mots sur l'écran.

Toutes ces faiblesses citées sont des contraintes posées par l'environnement du cours. Une salle de cours où il y a trop de luminosité ne permettra peut-être pas la bonne vue des impressions sur l'écran géant. Si l'institution dispose d'un réseau Internet sans fil (Wifi) ou bien d'un kit de connexion mobile, une salle de cours à l'étage aura une meilleure connexion qu'une autre au rez-de-chaussée. Un environnement de cours trop bruyant pourra aussi décentrer l'attention des étudiants du système multimédia utiliser pour le cours – une simple distraction (bruit, intrusion, etc.) peut faire manquer une consigne importante pour la réalisation d'une tâche. D'où l'impératif pour l'enseignant d'examiner au préalable le local alloué à son cours afin d'identifier ses contraintes et dans les cas extrêmes, changer de lieu avant l'heure indiquée pour son cours. Puisque les salles de cours de l'Université ne sont pas conçues pour permettre des cours avec supports multimédias et techniques, le professeur doit examiner les potentialités de son environnement à permettre l'usage de tels dispositifs, où il aura au préalable testé les matériels techniques tels que le projecteur, la connexion réseau, l'électricité, l'Internet, etc. pour s'assurer de leur bon fonctionnement et rendement.

Nous avons aussi demandé aux étudiants d'indiquer comment ils sont motivés par ce dispositif d'enseignement. C'est ainsi que 13 étudiants (soit 15.1%) affirment trouver dans un tel dispositif d'enseignement, des motivations à

apprendre en autonomie sur l'Internet. D'après ceux-ci, l'Internet peut contribuer considérablement à leur formation en FLE puisqu'ils peuvent désormais y aller lire des documents et faire des recherches en FLE pour améliorer leur performance.

Par ailleurs, 10 étudiants (soit 11.6%) indiquent qu'un tel dispositif facilite leur enseignement et apprentissage du FLE. Ce dispositif les encourage à poser des questions au professeur pendant le cours, de participer activement à la leçon et de rester attentifs sur ce qui s'enseigne tout le long du cours. En outre, il améliore leurs compétences orales puisqu'ils font l'effort de lire ce qu'ils voient sur l'écran mais aussi de poser des questions à partir des images affichées.

Ensuite, 9 étudiants (soit 10.5%) sont motivés à prendre part activement à leur propre apprentissage. Ils affirment être motivés à prendre au sérieux leur apprentissage, à accroître leur niveau de langue puisque l'Internet leur en donne les moyens. Un tel dispositif, de par les illustrations qu'il offre et la présence du professeur, facilite leur apprentissage et les motive à ne pas se désespérer dans leur apprentissage du FLE. Pour 3 étudiants (soit 3.5%), ils ont pu en tirer des connaissances culturelles sur la langue. Ils ont en effet appris beaucoup de choses sur la France et d'autres pays francophones.

Enfin, 2 étudiants (soit 2.3%) affirment que ce dispositif d'enseignement encourage l'expression orale en FLE. Ces cours d'Expression Orale aidés par supports Internet, d'après eux, doivent continuer pour leur permettre d'améliorer leurs compétences communicatives en FLE.

Les autres données de ce questionnaire sont regroupées en un seul tableau (le tableau 8 ci-dessous). Celui-ci présente les données quantitatives relatives au dispositif de cours employé.

**Tableau 8 : Données quantitatives relatives au dispositif de cours avec Internet.**

Item	Réponse	N°	%
Pensez-vous que ce dispositif d'enseignement puisse accroître à court terme vos compétences orale et écrite en FLE ?	Oui	58	67.4
	Non	2	2.3
	Pas de réponse	26	30.2
A présent, vous sentez-vous capable d'utiliser l'Internet pour rechercher des informations à des fins pédagogiques en FLE ?	Oui	58	67.4
	Non	10	11.6
	Pas de réponse	18	20.9
Pensez-vous que ce dispositif d'enseignement/apprentissage puisse accroître à court terme vos capacités à travailler en autonomie ?	Oui	69	80.2
	Pas de réponse	17	19.8
Pensez-vous que ce dispositif d'enseignement/apprentissage puisse accroître vos capacités cognitives à des recherches en FLE ?	Oui	67	77.9
	Non	1	1.2
	Pas de réponse	18	20.9
Souhaiteriez-vous la continuation de ce processus d'intégration de l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE ?	Oui	66	76.7
	Non	1	1.2
	Pas de réponse	19	22.1

Un tel dispositif d'enseignement est-il à même de développer à court terme des compétences orale et écrite en FLE chez les étudiants ? A cette question, selon le tableau 8, 58 répondants (soit 67.4) estiment en effet que ce dispositif d'enseignement a des potentialités de les doter à court terme (ex : en 2 ans) de compétences orale et écrite en FLE. Cependant, 2 étudiants (soit 2.3%) en pensent le contraire.

Toujours, d'après le tableau 8, 58 étudiants (soit 67.4%) s'estiment capables d'aller tous seuls sur l'Internet pour leur recherche documentaire en FLE

alors que 10 autres (soit 11.6%) n'ont pas cette conviction. Cependant, 18 étudiants (soit 20.9%) s'abstiennent de répondre à cette question.

Ensuite, nous avons voulu savoir de la part des étudiants si un tel système d'enseignement peut, à courte durée (au moins 2 ans), les doter des capacités à apprendre tous seuls en utilisant l'Internet. A cela, 69 étudiants (soit 80.2%) affirment pouvoir développer à court terme des compétences ou stratégies d'apprentissage en autonomie si le système de cours avec support Internet est employé fréquemment au Département de français pour leur formation en FLE. Par contre, 17 étudiants (soit 19.8%) s'abstiennent à répondre à cette question.

En ce qui concerne la capacité du dispositif d'enseignement employé à accroître les capacités cognitives chez les étudiants, 67 étudiants (soit 77.9%) reconnaissent effectivement qu'un tel système d'enseignement/apprentissage du FLE puisse les doter des capacités cognitives à chercher et reconnaître tous seuls des informations pertinentes en FLE sur l'Internet. 1 seul répondant (soit 1.2%) en pense le contraire. Cependant, 18 étudiants (soit 20.9%) n'ont pas répondu à cette question.

Les formateurs de formateurs interviewés nous précisent quelques gains cognitifs dont les étudiants peuvent être bénéficiaires. Pour un premier, l'Internet aide à la construction des savoirs chez les étudiants parce qu'ils sont confrontés à des informations de toutes sortes sur Internet. Ils doivent analyser celles-ci, les trier et donc, cela demande un effort cognitif considérable de leur part. Pour un second, l'Internet peut accroître des reflexes personnels de l'étudiant, démonter ses complexes psychologiques puisqu'il est seul face au texte, à l'oral ou à l'écrit. De plus, il a la possibilité de temps pour lire et comprendre tout seul puisqu'il

n'est pas obligé d'apprendre au rythme plus rapide de ces collègues comme pendant le cours de FLE. Pour un troisième répondant, l'Internet peut aider les étudiants à bien représenter les concepts, à concrétiser les informations théoriques et à les actualiser. Ces gains cognitifs peuvent être des stratégies d'apprentissage, des réflexes de repérage que les étudiants peuvent développer. Comme exemple de stratégie de repérage, il cite la lecture en diagonale (lire un document sans forcément trop comprendre, mais y aller à la recherche d'une information précise mais développée). L'Internet peut, selon lui, développer chez les étudiants, des systèmes de lecture où ils reconstituent le sens de ce qu'ils reconnaissent dans le texte. Toutefois, les étudiants ont besoin d'être encadrés, guidés à développer ces stratégies pour éviter qu'ils ne se perdent.

Quant aux avantages du dispositif, 24 répondants (soit 27.9%) répondent que l'enseignement/apprentissage du FLE avec l'Internet accroît plus leur compréhension que celui se basant uniquement sur des supports classiques. D'après ces derniers, les images et les sons sur l'Internet expriment mieux l'information véhiculée et facilitent leur compréhension du thème en moins de temps. D'autres trouvent cette méthode d'enseignement/apprentissage très interactive, intéressante et plus pratique puisqu'elle suscite la participation active des étudiants.

13 étudiants (soit 15.2%) observent, quant à eux, que ce système d'enseignement/apprentissage peut améliorer leurs compétences de recherche en FLE sur Internet. Selon ceux-ci, l'Internet peut donner une réponse directe à leurs préoccupations langagières là où le système d'enseignement actuel n'en fait rien.

Pour eux, l'Internet représente une source inépuisable d'informations en FLE que le système d'enseignement/apprentissage en usage manque de leur fournir.

5 répondants (soit 5.8%) affirment que ces cours de FLE avec Internet leur ont permis d'avoir des connaissances culturelles sur la langue, tandis que 2 étudiants (soit 2.3%) se déclarent s'être enrichis en nouvelles expressions durant ces cours de FLE aidé de support Internet.

Des 86 étudiants questionnés, 66 (soit 76.7%) souhaitent la continuation du processus d'intégration de l'Internet au Département de français de l'Université de Cape Coast. 1 seul (soit 1.2%) ne souhaite pas la continuation de ce processus. 19 étudiants (soit 22.1%) n'ont pas répondu à cette question.

Toutefois, certains étudiants nous ont offert des suggestions à l'endroit de l'intégration de l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE au Département de français de l'Université de Cape Coast. En premier lieu, 10 étudiants (soit 11.6%) suggèrent l'usage fréquent de l'Internet pendant les cours au Département de français pour faciliter l'enseignement/apprentissage du FLE. A leur avis, si chaque professeur prend l'habitude d'utiliser l'Internet dans ses cours, les problèmes auxquels sont confrontés les étudiants au cours de leurs devoirs et examens vont s'amoinrir.

En deuxième lieu, 8 étudiants (soit 9.3%) recommandent l'installation des équipements informatiques nécessaires ainsi que l'accessibilité à l'Internet au Département de français. Pour eux, le Département de français doit fournir l'accès à l'Internet dans la bibliothèque départementale, des postes informatiques suffisants et même un réseau Internet sans fil pour que les étudiants puissent accéder à l'Internet à partir de leurs ordinateurs portables.

En troisième lieu, 7 répondants (soit 8.1%) donnent des suggestions portant sur la progression ou le déroulement des cours de FLE aidés de support Internet. Pour eux, le professeur doit donner plus de temps aux étudiants de lire certaines parties des informations affichées sur la page avant de passer à une autre. Aussi, il doit fournir aux étudiants la version imprimée des documents affichés pour permettre leur rétention. L'enseignement du FLE aidé de support Internet doit en outre, donner plus d'occasion aux étudiants de poser des questions et de faire des commentaires sur le thème traité mais aussi de donner leurs propres exemples. Enfin, les professeurs doivent pouvoir indiquer aux étudiants les adresses des sites Internet à exploiter pour leur permettre de lire les documents proposés avant le cours.

En outre, pour 4 répondants (soit 4.6%), les autorités administratives doivent allouer aux étudiants des heures de contact particulières à l'usage de l'Internet en enseignement/apprentissage du FLE. Comme a précisé le chef du Département pendant un entretien, une heure pour l'oral et l'écrit ne suffit pas à des quasi-débutants en FLE pour surmonter leurs difficultés d'apprentissage de la langue. Il prévoit ainsi créer des créneaux supplémentaires de contact pour l'oral et l'écrit avec les étudiants, pour permettre des travaux pratiques et des travaux dirigés.

En plus, 2 étudiants (soit 2.3%) recommandent la formation informatique des étudiants à l'utilisation de l'Internet pour les doter des stratégies de recherche en FLE.

Enfin, 1 étudiant (soit 1.2%) recommande que l'évaluation continue des étudiants soit basée sur des ressources sur l'Internet. 1 autre (soit 1.2%) suggère la



réduction de la taille des groupes pour les cours d'Expression Orale et Ecrite afin de permettre la participation active des étudiants. 1 autre (soit 1.2%), quant à lui, suggère que les cours de FLE aidés de l'Internet aient lieu dans des locaux bien équipés en matériels informatiques (par exemple au Centre ICT) pour donner l'occasion à plus d'enseignement et apprentissage pratique. 1 dernier (soit 1.2%) suggère enfin que les ressources d'apprentissage soient mises à la disposition des étudiants, même pendant les vacances, pour que les étudiants puissent apprendre d'eux-mêmes avec plaisir et non seulement pour des raisons académiques.

Par ce questionnaire post-cours expérimental, nous pensons avoir réalisé notre objectif de donner aux étudiants un aperçu d'un type de dispositif d'enseignement/apprentissage du FLE qui rentre dans le dispositif global d'intégration de l'Internet. Nous pensons aussi leur avoir donné un aperçu des formes d'apprentissage que l'Intégration de l'Internet pourrait encourager chez eux. En effet, les étudiants ont exprimé leurs jugements positifs ou négatifs sur le dispositif employé pour ces cours de FLE aidé de support Internet et sur le dispositif global. Ils ont aussi indiqué les manières dont le dispositif d'intégration pourrait améliorer leur performance académique en FLE. Enfin, tous souhaitent la continuation de ce processus d'intégration de l'Internet à leur formation en FLE.

Au terme de la présentation des données recueillies chez les étudiants du Département de français, nous pensons que les résultats obtenus révèlent d'une manière générale, un niveau de connaissances technologiques avancé des étudiants, une connaissance suffisante de leurs propres besoins et lacunes en apprentissage du FLE, mais aussi une volonté générale à accepter et incorporer des manières innovatrices d'apprentissage dans leurs pratiques usuelles.

L'on peut s'interroger à présent sur comment ces résultats-là se positionnent par rapport à ceux des professeurs du Département de français.

#### Données recueillies chez les professeurs du Département de français

Nous rappelons avoir administré un questionnaire aux professeurs du Département de français de l'Université de Cape Coast. Les données du questionnaire sont présentées selon leur rubrique.

#### Informations personnelles sur les professeurs

Dans cette partie, nous avons des informations relatives à l'âge, au sexe et à la formation professionnelle en FLE des professeurs du Département de français.

**Tableau 9 : Informations personnelles sur les professeurs**

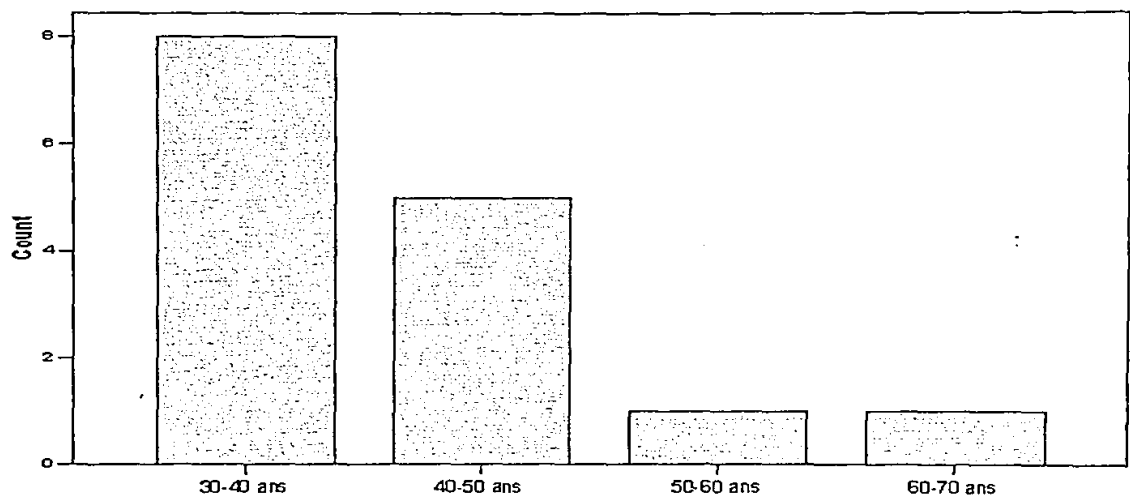
Item	Réponse	N°	%
Quel est votre tranche d'âge ?	30 – 40 ans	8	53.3
	41 – 50 ans	5	33.3
	51 – 60 ans	1	6.7
	61 – 70 ans	1	6.7
Quel est votre sexe ?	Masculin	14	93.3
	Féminin	1	6.7
Avez-vous jamais reçu une formation professionnelle dans l'enseignement du FLE ?	Oui	11	73.3
	Non	4	26.7

Nous pouvons identifier au sein de notre public enseignant, différents groupes d'âge. L'examen du tableau ci-dessus révèle deux groupes d'âge majoritaires et deux autres minoritaires. En effet, 8 professeurs (soit 53.3 %) appartiennent à la tranche d'âge de 30 à 40 ans. 5 professeurs (soit 33.3%) appartiennent au groupe d'âge de 41 à 50 ans. Ces deux grands groupes forment à eux seuls 86.6% de la population enquêtée. Par ailleurs, les groupes minoritaires comprennent 1 professeur (soit 6.7%) qui appartient à la tranche de 51 à 60 ans et un 1 autre (soit 6.7%) qui appartient à la tranche de 61 à 70 ans.

En raison de ces données sur les groupes d'âge, nous pouvons dire que notre public enseignant remplit le premier critère (celui du groupe d'âge moyen) pour adhérer sans grandes difficultés à ce dispositif d'intégration. Cette catégorie d'âge moyen est, à notre avis, apte à facilement accommoder des savoir-faire informatiques et procéduraux en ce qui concerne la formation des professeurs aux nouveaux outils qui feront désormais partie de leur environnement pédagogique.

Ce résultat est mieux saisi dans le graphique qui suit.

**Graphique 3 : Tranches d'âge des professeurs**



14 professeurs (soit 93.3%) du Département de français sont de sexe masculin alors que 1 (soit 6.7%) est de sexe féminin.

Pour la question qui cherche à savoir si les professeurs du Département de français ont tous une formation professionnelle dans l'enseignement du FLE, les données révèlent que 11 professeurs (soit 73.3%) ont reçu une formation professionnelle spécifique à l'enseignement du FLE et 4 autres (soit 26.3%) qui n'en ont pas.

Nous avons alors demandé à ceux qui sont formés pour enseigner le FLE de nommer les types de formations professionnelles reçues. A ce propos, 4 professeurs (soit 26.7%) ont une formation initiale (à Mount Mary Training College) et une maîtrise en FLE (à l'Université de Cape Coast). 1 professeur (soit 6.7%) a uniquement une formation initiale en FLE. 1 autre (soit 6.7%) a uniquement un diplôme d'éducation en FLE (à l'Université de Cape Coast) et 1 dernier (soit 6.7%) ayant uniquement une licence en FLE (DASSE – Department of Arts and Social Sciences in Education).

En outre, les données montrent qu'un (1) professeur (soit 6.7%) compte à son actif trois qualifications en FLE : une licence et une maîtrise en FLE (Université de Cape Coast) puis un Master 2 en FLE (Université de Franche-Comté). Enfin, 3 professeurs (soit 20%) n'ont pas indiqué leur formation professionnelle. 4 autres (soit 26.7%) n'ont aucune formation professionnelle en enseignement du FLE.

En bref, nous pouvons dire que la majorité des professeurs de FLE du Département de français de l'Université de Cape Coast sont qualifiés pour enseigner le FLE. Nous voyons aussi en leur tranche d'âge, la plupart moyenne, un atout majeur pour le dispositif d'intégration puisque les professeurs sont encore jeunes pour accepter et inclure les nouveaux outils technologiques dans la formation proposée aux étudiants. Cependant, nous notons avec regret le nombre réduit de professeurs femmes dans cette équipe chargée de la formation en FLE au Département de français de l'Université de Cape Coast.

## Données sur l'Internet et l'enseignement/apprentissage du FLE

Les données présentées ci-dessous portent sur l'usage de l'Internet en enseignement/apprentissage du FLE. Tout d'abord, quelques données qui concernent les compétences informatiques des professeurs sont présentées. Ensuite, les données sur les compétences des professeurs en Internet sont traitées.

### Compétences Informatiques des professeurs

Le tableau suivant présente les données relatives aux compétences informatiques des professeurs du Département de français. Il dénombre les professeurs qui savent se servir d'un ordinateur ainsi que les différents niveaux de compétences informatiques chez ces derniers.

Tableau 10 : Compétences informatiques des professeurs

Item	Réponse	N°	%
Savez-vous vous servir d'un ordinateur ?	Oui	14	93.3
	Pas de réponse	1	6.7
Quel est votre niveau de compétence en l'usage d'un ordinateur ?	Faible	1	6.7
	Moyen	8	53.3
	Avancé	4	26.7
	Pas indiqué	2	13.3

Selon le tableau 10, 14 professeurs (soit 93.3%) savent utiliser un ordinateur. Par contre, 1 professeur (soit 6.7%) n'a pas répondu à cette question. Par rapport à leur niveau de compétence informatique, 8 professeurs (soit 53.3%) indiquent avoir un niveau moyen en l'utilisation d'un ordinateur tandis que 4 autres (soit 26.7%) ont un niveau avancé. Nous relevons entretemps 1 professeur (soit 6.7%) avec un niveau faible en l'usage d'un ordinateur. 2 autres (soit 13.3%) n'ont pas indiqué leur niveau.

A partir de ces données, nous notons que 80% des professeurs ont des niveaux moyen et avancé en l'usage de l'ordinateur. Ce pourcentage est un atout

au dispositif d'intégration puisque les professeurs n'auront pas besoin d'une formation informatique de base pour utiliser l'ordinateur à des fins pédagogiques.

Toutefois, si les professeurs du Département de français ont déjà des compétences informatiques assez 'acceptables' pour pouvoir enseigner avec un ordinateur, qu'en est-il de leurs compétences en l'Internet ? Les données qui suivent en disent plus sur leurs compétences en l'Internet.

### Compétences en l'Internet des professeurs

Le tableau qui suit présente le nombre de professeurs sachant utiliser l'Internet de même que leurs niveaux de compétence en l'Internet.

**Tableau 11 : Compétences en l'Internet des professeurs**

Item	Réponse	N°	%
Savez-vous vous servir de l'Internet ?	Oui	15	100.0
Quel est votre niveau de compétence en l'usage de l'Internet ?	Faible	1	6.7
	Moyen	6	40.0
	Avancé	7	46.7
	Pas indiqué	1	6.7

En ce qui concerne les compétences informatiques en l'Internet des professeurs du Département, le tableau 11 indique que tous les 15 professeurs enquêtés (soit 100%) savent utiliser l'Internet.

Pour ce qui est des compétences en l'Internet, 7 professeurs (soit 46.7%) ont des compétences avancées en l'usage de l'Internet et 6 autres (soit 40%) en ont des compétences moyennes. Finalement, 1 professeur (soit 6.7%) nous indique avoir des compétences faibles. 1 professeur (soit 6.7%) n'a pas indiqué son niveau de compétence en l'Internet.

Nous notons n'avoir établi aucun critère ou test pour mesurer les niveaux de compétences informatiques ou l'usage en situation de l'Internet par les

professeurs. Les conclusions tirées ne sont alors basées uniquement que sur les données recueillies chez ces derniers.

### **Buts auxquels les professeurs utilisent l'Internet**

Nous avons cherché aussi à savoir auprès des professeurs les buts auxquels ils utilisent l'Internet. Pour 7 professeurs (soit 46.7%), l'Internet leur sert principalement à faire des recherches documentaires, consulter leur messagerie (e-mail), à des lectures diverses sur les actualités et aussi à télécharger des données. Pour 3 professeurs (soit 20%), le réseau leur sert uniquement à la recherche documentaire et à la consultation de leur messagerie. 2 autres (soit 13.3%) indiquent en faire des recherches documentaires, à consulter la messagerie et à télécharger des données. Encore, 2 professeurs (soit 13.3%) en font de la recherche documentaire, la consultation de la messagerie, des lectures diverses, du téléchargement des données et autres usages : des appels téléphoniques et du bavardage ('le Chat') sur l'Internet. 1 dernier répondant (soit 6.3%) l'utilise uniquement pour la recherche documentaire, la messagerie et les téléchargements des données.

Ainsi, il n'est point étonnant de constater que 86.7% des professeurs ont des compétences moyennes et avancées en l'usage de l'Internet (voir le tableau 11) puisque nous pouvons remarquer une certaine variété dans les usages qu'ils peuvent faire de l'Internet. Cette hétérogénéité atteste, à elle-seule, des savoir-faire informatiques déjà avancés chez les professeurs, ce qui leur permet d'utiliser l'Internet dans ces différentes fonctions et services proposés.

Le chef du Département partage les mêmes impressions sur ses professeurs. Pour lui, ce qui compte, c'est de proposer une sorte d'orientation à ces mêmes professeurs et cela devrait suffir.

Si toutefois, le dispositif d'intégration doit doter les professeurs du Département des compétences pour enseigner avec l'Internet, nous pensons que ce ne sont pas des savoir-faire informatiques de base dont ils ont besoin mais plutôt des compétences procédurales par rapport à l'utilisation de l'Internet pour enseigner le FLE.

Ils ont, par exemple, besoin de savoir comment repérer les ressources en FLE sur l'Internet et créer des activités de classe à partir de ces ressources. Ils ont aussi besoin de savoir comment adapter les ressources Internet aux différentes situations du cours de FLE. En outre, savoir introduire les outils technologiques de façon cohérente dans les progressions adoptées pour les cours et faire réaliser aux étudiants des productions orale et écrite à partir des ressources authentiques disponibles sur l'Internet, sont quelques compétences pré-requises aux professeurs.

Alors, en termes de mesures pour équiper ses enseignants de FLE des compétences en l'utilisation des outils techniques pour leurs cours, le chef du Département prévoit de faire intervenir des experts pour des séances de formation à l'utilisation de l'Internet pour les cours de FLE.

#### **Utilisation de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE**

Les données présentées dans le tableau ci-dessous concernent l'usage de l'Internet à des fins pédagogiques en FLE.



**Tableau 12 : Usage de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE**

Item	Réponse	N°	%
Utilisez-vous souvent l'Internet pour la recherche documentaire en FLE ?	Oui	9	60.0
	Non	4	26.7
	Pas de réponse	2	13.3
Avez-vous jamais reçu une formation spécifique relative à l'utilisation de l'Internet à des fins pédagogiques en FLE ?	Oui	2	13.3
	Non	11	73.3
	Pas de réponse	2	13.3
Vous sentez-vous disposé(e) à recevoir une formation spécifique à l'utilisation de l'Internet pour les cours ?	Oui	12	80.0
	Non	1	6.7
	Pas de réponse	2	13.3
Pensez-vous que l'Internet puisse contribuer à améliorer la qualité de formation en FLE au Département de français ?	Oui	13	86.7
	Non	1	6.7
	Pas de réponse	1	6.7
Personnellement, vous sentez-vous prêt(e) à intégrer l'Internet dans vos cours de FLE ?	Oui	11	73.3
	Non	2	13.3
	Pas de réponse	2	13.3
Etes-vous disposé(e) à mettre au service de votre enseignement, vos moyens personnels (ordinateur, clé, etc.) ?	Oui	10	66.7
	Non	3	20.0
	Pas de réponse	2	13.3
Aimeriez-vous prendre part aux travaux des comités pour assurer la fiabilité des ressources choisies sur Internet pour les cours de FLE ?	Oui	13	86.7
	Non	1	6.7
	Pas de réponse	1	6.7
En général, pensez-vous que l'intégration de l'Internet puisse améliorer la qualité de vos prestations en enseignement du FLE ?	Oui	13	86.7
	Pas de réponse	2	13.3

A la question si les professeurs utilisent l'Internet pour la recherche documentaire en FLE, 9 professeurs (soit 60%) répondent à l'affirmative. Par contre, 4 professeurs (soit 26.7%) n'utilisent pas l'Internet pour la recherche documentaire en FLE.

#### **Sites de FLE souvent fréquentés par les professeurs**

Ceux qui disent qu'ils font des recherches documentaires en FLE sur Internet nous indiquent les sites qu'ils fréquentent souvent. En effet, 3 professeurs (soit 20%) naviguent souvent sur des sites à caractère didactique, informationnel,

médiatique mais aussi sur des sites proposant des activités d'apprentissage en FLE.

1 professeur (soit 6.7%) utilise uniquement des sites didactiques, 1 deuxième (soit 6.7%) s'intéresse aux sites informationnels en FLE (proposant des contenus de grammaire, vocabulaire, etc.) et 1 troisième (soit 6.7%) fréquente des sites didactiques et informationnels. Enfin, 1 professeur (soit 6.7%) utilise des sites informationnels, médiatiques et aussi des sites qui proposent des activités d'apprentissage en FLE.

#### Utilisation de l'Internet en enseignement du FLE par les professeurs

Pour ce qui concerne les usages que les professeurs font déjà de l'Internet en enseignement du FLE, nous remarquons que 3 professeurs (soit 20%) l'utilisent pour rechercher des informations détaillées sur des thèmes particuliers à enseigner. Pour 2 professeurs (soit 13.3%), ils se servent principalement de l'Internet pour rechercher des types d'activités liées à un thème d'enseignement qu'ils traitent. 2 autres (soit 13.3%) indiquent l'utiliser pour préparer leurs cours, par exemple pour voir des fiches pédagogiques préparées sur des thèmes donnés, des exemples de progressions de ces cours, etc.

20% des professeurs utilisent l'Internet pour se renseigner sur les pratiques modernes en didactique du FLE, pour rechercher des informations détaillées sur des thèmes particuliers pour leurs cours de FLE, pour rechercher des types d'activités liées à des thèmes qu'ils choisissent d'exploiter pendant leurs cours et pour rechercher des documents authentiques pour leurs cours.

Est-ce que les professeurs ont été formés spécifiquement à l'usage de l'Internet pour dispenser leurs cours de FLE ? A cette question, selon le tableau

12, seuls 2 professeurs (soit 13.3%) affirment avoir reçu une formation spécifique à l'utilisation de l'Internet pour l'enseignement du FLE. 11 autres (soit 73.3%) n'ont aucune formation en l'utilisation de l'Internet pour l'enseignement du FLE.

#### **Types de formation reçue en TICE**

En termes de formations spécifiques en l'usage de l'Internet dans l'enseignement du FLE, 1 premier répondant (soit 6.7%) est formé en la création d'activités à partir de sites Internet pédagogiques et authentiques (CLA, Besançon) alors qu'un (1) deuxième (soit 6.7%) a participé à un stage de formation à l'usage de l'Internet, TV5 et Cédéroms pour l'enseignement du FLE (Université du Ghana, Accra).

Cependant, d'après le tableau 12, la majorité des professeurs (soit 80%) sont disposés à recevoir une formation spécifique en utilisation de l'Internet à des fins pédagogiques. 1 professeur (soit 6.7%) n'en voit pas l'utilité. 2 autres (soit 13.3%) n'ont pas répondu à cette question. Nous pensons que les professeurs du Département auront besoin d'une formation spécifique aux différentes techniques d'enseignement par l'Internet pour les doter de savoirs procéduraux.

De plus, à la question si l'Internet peut améliorer la qualité de formation en FLE au Département de français, le tableau 12 révèle que 13 professeurs (soit 86.7%) pensent effectivement que l'Internet puisse y contribuer. 1 seul professeur (soit 6.7%) en pense autrement. 1 autre (soit 6.7%) n'a pas répondu à cette question.

#### **Amélioration de la qualité de formation en FLE par l'Internet**

Selon 5 professeurs (soit 34.3%), l'Internet peut donner accès à plusieurs informations, activités et exercices en enseignement/apprentissage du FLE. Les

professeurs et les étudiants peuvent avoir accès à de nouvelles méthodes ou techniques pour innover leur enseignement/apprentissage du FLE. Pour 2 autres (soit 13.3%), l'Internet est une grande bibliothèque en ligne, d'où l'accessibilité à une vaste base de données en enseignement/apprentissage du FLE.

Par ailleurs, 1 professeur (soit 6.7%) pense que l'Internet offre aux étudiants d'autres moyens ou outils pour leur formation en FLE. Pour 1 autre (soit 6.7%), l'Internet encourage la recherche personnelle des étudiants.

A ce point, nous avons voulu savoir si les professeurs se sentent personnellement prêts (ou non) à intégrer l'Internet dans leurs pratiques pédagogiques. D'après le tableau 12, 11 professeurs (soit 73.3%) indiquent être prêts à intégrer l'Internet dans leurs pratiques pédagogiques, alors que 2 professeurs (soit 13.3%) s'y opposent. 2 autres (soit 13.3%) ne se sont pas prononcés sur cette question.

#### **Manière dont les professeurs sont motivés par le dispositif d'intégration**

Selon ceux qui y consentent, l'intégration de l'Internet à leurs pratiques pédagogiques les motive de plusieurs manières. Tout d'abord, 6 professeurs (soit 40%) pensent qu'elle facilite leur tâche d'enseignants de FLE. Cela facilite la préparation et la dispense de leurs cours de FLE. En plus, elle donne l'opportunité aux étudiants d'explorer l'Internet et de faire des découvertes pour eux-mêmes.

D'après 2 professeurs (soit 13.3%), l'intégration de l'Internet leur permettra de varier les activités proposées aux étudiants de même qu'elle permettra aux enseignants de varier leurs techniques d'enseignement du FLE.

Pour 1 professeur (soit 6.7%), ce dispositif lui donne l'occasion de moderniser son enseignement par la technologie. 1 autre (soit 6.7%) trouve que

l'intégration de l'Internet peut faciliter sa recherche documentaire en FLE. Quant à l dernier (soit 6.7%), l'intégration de l'Internet lui permettra de parfaire ses savoir-faire informatiques.

Nous voyons effectivement que chacun des professeurs est motivé d'une manière ou d'une autre par ce dispositif d'intégration, même si cette motivation n'est pas d'ordre pédagogique ou financier. Aussi, serait-il utile de préciser les sortes de motivations dérivées de ce dispositif d'intégration. Ainsi, pour 7 professeurs (soit 46.7%), leur motivation est à la fois interne et externe. Elle est interne puisque l'Internet leur sert de source complémentaire pour préparer leurs cours, les met à jour par rapport aux évolutions didactiques en FLE, développe leurs capacités intellectuelles à concevoir des activités de classe basées sur les ressources Internet. Elle est en outre externe dans la mesure où l'Internet leur sert comme support pour capter l'attention de leurs étudiants pendant les cours, les décharge aussi d'une partie de leurs responsabilités puisque les étudiants pourront y aller se ressourcer en informations complémentaires sur les contenus enseignés. Pour 4 professeurs (soit 26.7%), la motivation est plutôt interne. 1 professeur (soit 6.7%) en trouve uniquement une motivation externe.

Nous avons par ailleurs cherché à savoir si les professeurs du Département consentent à utiliser leurs moyens personnels et financiers (ordinateurs portables, coût de la connexion dans un cyber, supports cédéroms, puces, etc.) pour assurer leurs cours avec l'Internet. Nous avons au préalable demandé au chef du Département si son personnel enseignant est disposé à mettre ses propres ressources au profit de ce dispositif. A cette question, il répond connaître des

professeurs du Département qui utilisent souvent leurs propres moyens pour assurer leurs cours.

Les données du tableau 12 confirment les propos cités ci-dessus. En effet, 10 professeurs (soit 66.7%) consentent à mettre leurs propres moyens au service de ce dispositif d'autant plus qu'ils le font déjà pour assurer leurs cours de FLE. Cependant, 3 professeurs (soit 20%) n'y consentent pas et 2 autres (soit 13.3%) s'abstiennent de répondre à cette question.

Il est vrai que le Département de français ne dispose pas de tous les matériels de base pour démarrer à pleine force l'intégration de l'Internet aux pratiques d'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons fait avec le chef du Département l'inventaire des matériels techniques dont dispose déjà le Département de français : un ordinateur portable, des postes ordinateurs fixes, une connexion Internet, des cédéroms multimédias de FLE, des systèmes audio et chaîne Hi-fi, un vidéo projecteur. Par contre, le Département ne dispose pas d'assez d'ordinateurs portables, de supports techniques d'enregistrement – clés, disques durs, caméscope, appareil photo numérique, etc. -, d'une grande salle prévue pour des cours avec système de projection, d'une base de données numérique des mémoires et thèses, d'un kit de connexion Internet mobile.

En effet, le Département n'a pas assez d'ordinateurs portables pour permettre aux professeurs des cours avec Internet dans n'importe quel amphithéâtre ni une connexion réseau fiable et durable qui permette la recherche documentaire pré-cours et post-cours. Le Département n'a pas non plus des supports enregistrables pour sauvegarder les ressources Internet choisies et les utiliser hors-ligne s'il n'y a pas de connexion Internet dans la salle de cours. Si

néanmoins les professeurs doivent utiliser l'Internet pour leurs cours, nous ne voyons pas, pour l'instant, d'autres possibilités que celles d'utiliser leurs propres ressources, même le coût de la connexion Internet dans un cybercafé, pour télécharger les données.

Pour nous, le personnel enseignant serait plus motivé si le Département faisait plus d'efforts pour équiper ses enseignants de matériels et ressources nécessaires à leur usage (ordinateurs, connexion fiable, la documentation sur les TICE, etc.) et finançait des formations internes ou externes en TICE. Toutefois, le chef du Département pense doter le Département d'un kit de connexion Internet mobile, d'un ordinateur portable et d'autres supports d'enregistrement si les besoins du dispositif d'intégration le demandent. Sur la question des fonds pour acquérir les matériels manquants, le chef du Département prévoit exploiter les possibilités de financement telle que le 'Ghana Education Trust Fund' (GETFUND) pour se procurer le matériel nécessaire.

#### **Attentes des professeurs par rapport à leurs étudiants**

Si l'Internet est intégré à l'Expression Orale et Ecrite du FLE, 7 professeurs (soit 46.7%) souhaitent voir se développer des améliorations en compétences communicatives chez leurs étudiants. Pour eux, les étudiants pourront être à jour par rapport aux nouvelles expressions en FLE, pourront communiquer avec d'autres personnes sur l'Internet et ils pourront aussi acquérir facilement des compétences communicatives en FLE.

De plus, 6 professeurs (soit 40%) espèrent voir leurs étudiants prendre en charge leur propre apprentissage, qu'ils puissent s'auto-enseigner et ne plus dépendre uniquement des cours magistraux. En bref, ils espèrent voir du sérieux

dans le travail en autonomie de leurs étudiants. En revanche, le même effectif d'enseignants (soit 40%) souhaite voir s'améliorer la participation de leurs étudiants pendant les cours de FLE puisque l'Internet peut notamment assurer une variété d'activités de classe. En outre, la recherche documentaire en FLE sera rendue facile pour les étudiants puisqu'ils pourraient mieux se renseigner pour plus d'éclaircissements sur les cours, vérifier l'authenticité des informations obtenues sur les thèmes d'enseignement/apprentissage du FLE.

### **Choix de dispositif(s) pour les cours de FLE aidés de supports Internet**

Quant au choix du schéma d'intégration qui conviendrait le plus aux professeurs pour leurs cours de FLE, 3 professeurs (soit 20%) préfèrent uniquement des cours de FLE qui se déroulent dans une salle informatique en la présence du professeur qui guide et dirige les actions. 3 autres (soit 20%) choisissent tout d'abord une séance où le professeur donne des consignes à ses étudiants en vue de réaliser une tâche en autonomie sur Internet. Après cette dernière, le professeur se retrouve à nouveau avec les étudiants pour discuter et harmoniser les connaissances ou découvertes. Pour 3 derniers répondants (soit 20%) deux sortes de schémas sont préférables : un premier uniquement en présentiel dans une salle informatique avec connexion Internet et un second combinant une séance en présentiel, une autre en autonomie et enfin une dernière en présentiel pour mutualiser les connaissances des étudiants.

Par contre, 2 professeurs (soit 13.3%) choisissent tout d'abord de laisser les étudiants travailler tous seuls en salle informatique pour ensuite, les rencontrer en classe habituelle pour la discussion et mutualisation des connaissances ou découvertes.



1 professeur (soit 6.7%) préfère uniquement travailler en classe habituelle avec ses étudiants, en se servant d'un ordinateur portable connecté à l'Internet et d'un projecteur. 1 autre (soit 6.7%) choisit deux sortes de schémas : celui de séances en présentiel en salle informatique et celui de séances en présentiel dans la salle de classe habituelle. 1 dernier répondant (soit 6.7%) choisit tous les quatre schémas proposés : un premier schéma uniquement constitué de séances en présentiel en salle informatique, un deuxième schéma combinant séance en autonomie et séance en présentiel, un troisième combinant des séances en présentiel, des séances en autonomie et enfin des séances en présentiel ; un quatrième schéma de cours en présentiel s'aidant d'un dispositif de projection en salle de classe habituelle.

Nous pourrions dire que tous ces dispositifs d'enseignement cités ci-dessus sont également répartis et valables pour intégrer l'Internet à la classe de FLE. Leur choix dépend effectivement, non seulement des objectifs cognitifs, des activités et des tâches, mais aussi des compétences que le professeur veut développer chez ses étudiants.

#### **Choix de dispositif(s) technique(s) pour les cours de FLE avec l'Internet**

Par rapport au choix du dispositif technique qui conviendrait le plus aux professeurs pour leur cours de FLE, 7 professeurs (soit 46.7%) préfèrent travailler avec un ordinateur portable connecté à l'Internet et projeté sur grand écran pour permettre à toute la classe de voir la même chose. Par contre, 3 professeurs (soit 20%) choisissent le même dispositif technique mais avec les données Internet imprimées sur papier et distribuées aux étudiants comme notes de cours. Pour nous, la version imprimée des données doit être synthétisée et traitée par le

professeur pour faciliter la rétention chez les étudiants. Les informations doivent essentiellement être disposées en points sous format de présentation « Outline format ».

Pour 1 professeur (soit 6.7%), un dispositif technique de travail hors-ligne lui conviendrait. 1 autre (soit 6.7%) préfère aussi un dispositif de travail hors-ligne mais avec les données Internet imprimées et distribuées aux étudiants.

Certains professeurs choisissent, quant à eux, deux ou trois dispositifs techniques selon les circonstances ou situations. Pour 1 professeur (soit 6.7%), deux dispositifs sont valables selon deux situations. Dans une première situation, utiliser un ordinateur portable directement en ligne avec un projecteur. Dans une deuxième où il manque de connexion Internet, utiliser un ordinateur portable hors-ligne contenant les données Internet téléchargées et visualisées par tous, grâce à un projecteur. 1 autre professeur (soit 6.7%) choisit aussi deux dispositifs selon les situations requises. Dans une première situation, il s'agit de travailler en ligne avec un système de projection et dans une deuxième où il n'y a pas de connexion Internet, travailler hors-ligne avec les données Internet imprimées et distribuées aux étudiants.

Ici encore, nous dirions que tous ces dispositifs techniques sont valables. Le choix d'un dispositif à la place d'un autre dépend, entre autres, de la disponibilité ou non du matériel dont a besoin le professeur pour bien enseigner, de la disponibilité ou non des locaux appropriés à des cours de FLE avec supports multimédias et enfin surtout des savoir-faire et compétences procéduraux du professeur qui choisit d'utiliser un tel dispositif technique pour son cours de FLE. Néanmoins, puisque le Département de français n'a pas ce qu'il lui faut en termes

de matériels techniques, le choix d'un dispositif de travail en ligne ou hors-ligne avec un projecteur dans la salle de classe habituelle, conviendrait pour enseigner le FLE avec l'Internet. Aussi, si entretemps, la Faculté des Lettres équipe sa salle informatique en postes plus performants, de petits groupes de 10 à 15 étudiants pourront y aller suivre en présentiel des cours oraux et même faire des Travaux Dirigés (TD) ou Travaux Pratiques (TP), si toutefois, les autorités compétentes de la Faculté leur y donne la permission d'accès.

### **Participation des professeurs à des travaux de comités**

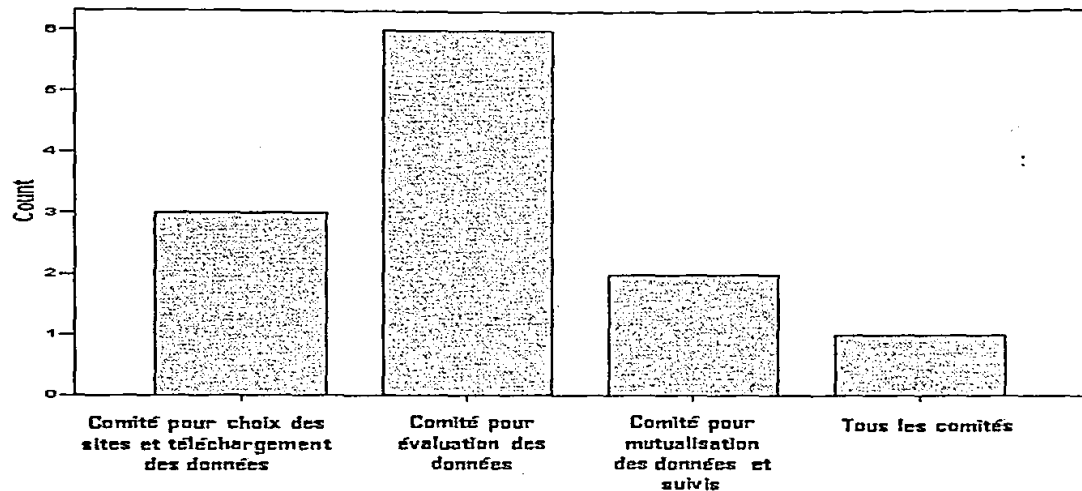
Pour assurer la fiabilité et la validité des données Internet choisies pour l'exploitation en classe de FLE, 13 professeurs (soit 86.7%) acceptent participer à des travaux de comités. Cependant, 1 professeur (soit 6.7%) ne veut pas adhérer à ces travaux. 1 dernier (soit 6.7%) n'a pas répondu à cette question.

Quoiqu'il en soit, ceux qui acceptent d'adhérer à un comité indiquent leur choix en raison de leur intérêt, savoir-faire informatiques, compétences et dispositions cognitives. C'est ainsi que 6 professeurs (soit 40%) choisissent d'adhérer uniquement aux travaux du comité chargé de l'évaluation des ressources choisies pour les cours. 3 professeurs (soit 20%) choisissent, quant à eux, de participer uniquement aux travaux du comité chargé du choix des sites et du téléchargement des données. 2 professeurs (soit 13.3%) souhaitent participer aux travaux du comité chargé de mutualiser les activités des trois premiers comités dont celui chargé du choix des sites et des téléchargements des données, celui chargé de l'évaluation des ressources choisies et enfin celui chargé de l'évaluation continue des étudiants. Enfin, 1 professeur (soit 6.7%) souhaite participer aux travaux de tous les comités qui seront mis en place pour intégrer

avec réussite l'Internet aux pratiques d'enseignement/apprentissage du FLE: 3 professeurs (soit 20%) n'ont indiqué aucun choix.

Le graphique ci-dessous saisit mieux la répartition des professeurs par comité pour assurer la fiabilité et validité des ressources Internet choisies pour les cours de FLE :

**Graphique 4 : Répartition des professeurs par comité de travail**



Nous rappelons que les différents comités énumérés ci-dessus tiennent une importance capitale dans le dispositif d'intégration. Ils sont chargés par exemple, d'assurer la cohérence des ressources Internet, des activités et tâches, des évaluations et des techniques d'enseignement avec les objectifs d'enseignement/apprentissage du FLE. Ils sont aussi chargés des suivis pour évaluer les tenants et aboutissants du dispositif global d'intégration de l'Internet.

La dernière question du questionnaire sonde l'avis des professeurs sur le dispositif global d'intégration de l'Internet aux usages pédagogiques. Elle cherche à établir si les professeurs, eux-mêmes, croient en la potentialité de ce dispositif d'améliorer la qualité de leurs prestations en enseignement du FLE. A cette question, 13 professeurs (soit 86.7%) pensent effectivement que le dispositif

d'intégration de l'Internet peut améliorer leurs prestations pédagogiques en FLE tandis que 2 professeurs (soit 13.3%) ne se sont pas prononcés sur cette question.

Cependant, pour l'amélioration de la qualité des prestations, 4 professeurs (soit 26.7%) suggèrent le recours aux ressources proposées en ligne pour l'enseignement/apprentissage du FLE. 1 professeur (soit 6.7%) suggère la possibilité d'offrir aux étudiants, d'autres possibilités d'interactions telles que le permet l'Internet. Pour 1 autre professeur (soit 6.7%), il s'agit plutôt d'encourager les étudiants à travailler de plus en plus en autonomie et de prendre le contrôle de leur apprentissage du FLE. Cette démarche, selon lui, peut améliorer la prestation non seulement des professeurs mais surtout celui des étudiants.

Pour finir, certains professeurs nous proposent des suggestions ou recommandations pour mieux exploiter un dispositif visant l'intégration de l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE au Département de français de l'Université de Cape Coast. Ainsi, 4 professeurs (soit 26.7%) suggèrent d'assurer un accès fiable et durable à l'Internet au Département de français pour permettre son exploitation à des fins pédagogiques.

Pour 3 professeurs (soit 20%), le département doit au fil des ans, se procurer des locaux spécialement conçus pour des cours aidés de système multimédia. C'est-à-dire que les salles de classe doivent être progressivement équipées de matériels informatiques et techniques pour permettre des cours aidés de supports Internet. 3 autres (soit 20%) recommandent que si le dispositif d'intégration de l'Internet au Département de français doit fonctionner d'une manière efficace, il faut qu'au préalable, les professeurs du Département soient formés aux savoir-faire particuliers requis. Toutefois, les locaux spécialement

équipés en matériels informatiques faisant défaut, 3 professeurs (soit 20%) suggèrent la mise à disposition des professeurs du Département, des ordinateurs portables, pour leur faciliter l'utilisation de l'Internet dans n'importe quelle salle de classe.

Quant à 1 dernier répondant (soit 6.7%), si toutes les conditions matérielles (équipements informatiques, réseau Internet fiable, etc.) sont réunies, le Département doit avoir à son service un technicien-réseau et informatique dédié pour répondre à temps aux problèmes techniques du dispositif d'intégration.

En conclusion, nous constatons aussi chez les professeurs, un niveau assez élevé des connaissances par rapport à l'Internet, mais aussi leur volonté à incorporer des manières innovatrices d'enseignement dans leurs pratiques usuelles. Comme le montrent les données recueillies, bon nombre d'entre eux ont un niveau avancé en l'usage de l'ordinateur et de l'Internet, une bonne connaissance des processus mentaux et psychologiques que peuvent susciter l'usage de ces outils chez les étudiants. Il se dégage aussi qu'ils connaissent les dispositifs qui leur conviennent pour des cours de FLE aidés de supports Internet. Toutefois, certains indiquent la nécessité de former les professeurs aux savoir-faire et savoirs procéduraux qui sont des pré-requis à tout enseignement du FLE avec des outils Internet. D'autres demandent aussi la mise à leur disposition des matériels informatiques adéquats pour les soutenir dans leurs tâches d'enseignants de FLE.

Etant arrivé au terme de la présentation et analyse de nos données, nous allons à présent passer à la seconde partie de ce chapitre où nous validons les hypothèses de cette étude.

## **Validation des Hypothèses**

Le centre d'intérêt de notre travail est de voir comment l'Internet pourrait être intégré d'une manière efficace aux pratiques d'enseignement/apprentissage du FLE au Département de français de l'Université de Cape Coast. Cette étude cherche aussi à examiner les différents dispositifs d'intégration de l'Internet qui répondent aux principaux objectifs d'enseignement/apprentissage du FLE au Département de français. Toutes ces actions se placent dans un cadre où la formation en FLE a besoin de s'inscrire dans la modernité technologique pour permettre aux étudiants de développer plus rapidement des stratégies d'apprentissage en autonomie, vus l'efficacité et l'efficience du canal Internet à promouvoir les compétences communicatives chez les étudiants. Nous avons alors postulé deux hypothèses qui, selon nous, expliquent pourquoi l'Internet n'est pas jusqu'alors utilisé au Département de français pour améliorer les rendements en enseignement/apprentissage du FLE.

### **Première Hypothèse**

Notre première hypothèse est que le Département de français n'a pas de programme d'enseignement/apprentissage du FLE qui intègre l'usage des ressources Internet en FLE. Pour confirmer cette hypothèse, nous avons considéré les données recueillies dans la section destinée aux usages de l'Internet pour l'enseignement/apprentissage du FLE. De celles-ci, il se dégage que 61.6% des étudiants n'utilisent pas l'Internet pour leur recherche documentaire en FLE. De plus, 95.3% des étudiants pensent voir des améliorations en leurs compétences communicatives si l'Internet est éventuellement intégré aux aspects d'enseignement/apprentissage du FLE au Département de français. Chez les

professeurs, 73.3% ont personnellement consentis à intégrer l'Internet dans leurs pratiques pédagogiques. Pour en finir, les étudiants et professeurs enquêtés sont tous favorables à l'intégration de l'Internet au Département de français. Pour nous, ce souhait quant à l'intégration de l'Internet et à l'acceptation chez les uns et les autres confirme le fait qu'il n'existe aucune structure en place pour permettre l'utilisation de l'Internet à des fins pédagogiques. Si les professeurs ainsi que les étudiants témoignent de leurs attentes en ce qui concerne les améliorations en compétences et prestations académiques que l'avènement de ce dispositif d'intégration puisse réaliser, c'est parce que le Département de français n'en avait aucun.

### **Deuxième hypothèse**

Nous avons aussi postulé que les étudiants du Département de français n'ont pas assez de moyens pour apprendre en autonomie, surtout sur l'Internet. Il est à noter que seulement 12.3% des étudiants font des usages variés de l'Internet par rapport à leur formation en FLE. Parmi les raisons citées pour expliquer cette attitude, nous relevons le manque de postes informatiques au Département de français pour permettre la recherche en FLE dans un contexte où les étudiants peuvent discuter et décider ensemble des solutions ou stratégies à adopter face à leurs problèmes d'apprentissage sur l'Internet. En outre, il ressort des analyses que les étudiants ignorent les sites en FLE qui peuvent jouer un rôle significatif dans leur formation et de ce fait, recommandent la nécessité de se faire sensibiliser sur les usages de ces sites. Les étudiants indiquent par ailleurs leur manque de savoir-faire informatique et procédural pour leur permettre la navigation autonome sur l'Internet à des fins d'apprentissage en FLE. Nous



retrouvons éventuellement ces mêmes besoins dans les suggestions des étudiants à l'endroit du dispositif d'intégration. Enfin, 40% des professeurs du Département de français, quant à la manière d'intégrer l'Internet à la formation en FLE, recommandent d'offrir aux étudiants d'autres possibilités d'interactions à travers les ressources sur l'Internet et aussi d'encourager leur autonomie. Pour nous, subvenir à ces besoins au niveau des matériels et connaissances procéduraux reviendrait à fournir aux étudiants les outils utiles à utiliser avec efficacité l'Internet dans leur formation en FLE. D'où la confirmation de cette deuxième hypothèse.

## Conclusion partielle

Nous avons, dans ce chapitre, essayé de mettre en évidence quelques-unes des représentations que les étudiants et les professeurs du Département de français ont de l'Internet comme outil pouvant faciliter des processus d'enseignement/apprentissage du FLE sur plusieurs plans. En fait, les diverses opinions relevées ont confirmé que les étudiants n'arrivent pas à profiter des atouts que leur offrent l'Internet dans la formation en FLE, tandis que les professeurs n'ont pas tous les moyens pour remédier aux difficultés d'apprentissage de leurs étudiants.

Nous notons tout d'abord que les deux catégories de répondants ont tous des niveaux de compétences acceptables en informatique et en l'Internet. Cependant, les usages qu'ils font de ces outils, dans la plupart des cas, ne sont pas orientés vers des buts d'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons cherché à expliquer ce décalage. Il se dégage alors que les structures en place au Département de français ne sont pas suffisamment adaptées pour permettre l'usage de l'Internet dans la formation des étudiants en FLE. Dans le chapitre suivant, nous allons aborder les perspectives didactiques de cette étude.

## CHAPITRE QUATRE

### PERSPECTIVES DIDACTIQUES

#### Introduction

Dans ce travail, nous avons étudié les différents moyens par lesquels intégrer l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons aussi étudié quelques théories psycho-linguistiques ou didactiques qui servent de fondement à notre étude sans pour autant traiter de leurs contributions au processus d'enseignement/apprentissage du FLE tel que nous l'envisageons dans ce dispositif. Dans ce chapitre, nous allons parler des perspectives didactiques de l'étude : des perspectives relatives aux étudiants et aux professeurs d'une part, celles concernant les autorités administratives du Département de français et de l'Université de Cape Coast d'autre part.

#### Perspectives Didactiques

Nous voudrions aborder les perspectives didactiques à la lumière des théories cognitivistes, constructivistes et interactionnistes. Il s'agit de montrer comment l'apprentissage du FLE par l'Internet peut stimuler les processus cognitifs impliqués dans la production et la compréhension en FLE chez les étudiants.

La psychologie cognitive s'interroge sur la façon dont les individus, enfants ou adultes, appréhendent, intègrent, assimilent et réutilisent les diverses connaissances auxquelles ils sont exposés compte tenu de leurs expériences antérieures et de diverses formes d'apprentissage reçues.

Les cognitivistes considèrent l'acquisition d'une langue seconde comme la construction progressive d'un système de savoirs auquel l'apprenant fait automatiquement appel pour communiquer ou pour comprendre un énoncé. En début d'acquisition, l'apprenant doit faire attention aux particularités de la langue qu'il essaye de parler ou de comprendre. Progressivement, au fur et à mesure de ses expériences et pratiques, l'apprenant est capable de faire appel, spontanément et automatiquement, à une certaine quantité de son savoir, sans même en prendre conscience.

Nous pensons que les concepts cognitivistes sont utiles à notre étude puisque nous cherchons, notamment à travers des nouveaux moyens technologiques tel que l'Internet, à déclencher chez les apprenants la formation des concepts cognitifs grâce aux supports variés. Aussi, nous faut-il faire appel à leur faculté de perception du fait même de la nature hétérogène des supports Internet pour susciter l'imagination et par conséquent, l'expression orale et écrite chez les apprenants. De même, nous cherchons à encourager la prise de décisions autonomes chez les apprenants quant aux stratégies qu'ils vont employer pour résoudre leurs problèmes linguistiques.

Le recours aux supports Internet pour déclencher l'expression orale ou écrite chez les apprenants peut enclencher des stratégies métacognitives de perception, de mémorisation ainsi que des procédures de construction des représentations chez ceux-ci. Le travail à base de support Internet peut mettre les apprenants en situation d'apprentissage autonome qui peut susciter, elle aussi, chez eux, le recours aux connaissances établies de même qu'aux procédés de traitement de l'information.

Corder (1971) note qu'au fur et à mesure que les apprenants sont exposés à plusieurs données, et qu'ils les auraient traitées, soit par l'observation directe, soit à l'aide de l'explication du professeur, l'interaction entre celles-ci et les hypothèses de départ leur permettra de formuler de nouvelles hypothèses plus conformes aux faits linguistiques de la langue cible.

Nous pensons que l'observation de Corder est très pertinente pour l'enseignement/apprentissage du FLE via des supports Internet, car elle met l'accent sur la présentation systématique des éléments linguistiques aux apprenants. Il met également l'accent sur le fait que l'apprenant soit exposé à une diversité de données (de type linguistique, culturel, didactique, ludique, etc.) présentées notamment à partir d'un support Internet qu'il doit observer directement avec l'aide de l'enseignant.

De plus, pour Brown et Fraser (1963), ce ne sont pas les données linguistiques en elles-mêmes qui sont les facteurs déterminants de l'apprentissage, mais en fait, les matériaux linguistiques mis à la disposition de l'apprenant. Ceci explique notre intérêt à choisir un support tel que l'Internet qui propose aux apprenants une riche variété de matériaux linguistiques, didactiques et authentiques.

Encore, nous notons l'importance didactique que revêt la présentation de l'information sur une page Internet. Les multimédias adoptent un format de présentation de l'information qui est différent de celui des textes sur papier. Cette structuration non-linéaire de l'information caractérisée par l'insertion répétée de multiples liens activés, pose des enjeux majeurs à l'utilisateur qui doit créer sa propre cohérence ou cohésion de l'information. C'est-à-dire que l'apprenant est

confronté à une situation où il doit réorganiser ou remettre en ordre cognitivement l'information véhiculée et par là, contourner les multiples détours que lui imposent les divers liens hypertextes (Cet exercice de mise en ordre de l'information semble très riche pour les apprenants ayant déjà acquis un certain degré d'autonomie en apprentissage ; cependant, il pose de graves dangers aux apprenants lents). C'est au « consultant » du support d'élaborer sa cohérence à partir des informations obtenues. Cette cohérence n'est pas ancrée dans le discours (Develotte, 1998). Cet attribut du multimédia peut être exploité par l'enseignant de FLE à des fins d'enseignement/apprentissage.

En guise d'illustration, l'enseignant peut demander à différents groupes d'apprenants de présenter une synthèse de l'information affichée sur une page et de la confronter à celle des autres groupes. Il peut aussi demander aux apprenants de décrire leur expérience sur l'Internet à la recherche d'une information donnée (Cette tâche est guidée par des consignes qui indiquent aux apprenants une adresse de site ainsi que des parcours spécifiques sur le site). Si le site ou la page indiquée contient assez de liens internes ou externes, nous pourrions nous attendre à ce que les expériences rapportées par les apprenants diffèrent de divers points de vue. Un exemple de site nommé « Wikipédia » traitant d'un point de grammaire comme 'La Phrase Française' peut se prêter à ce type d'exploitation. Nous citons comme exemple l'une des définitions proposées à la 'Phrase' : « En grammaire, une phrase peut être considérée comme un ensemble autonome, réunissant des unités syntaxiques organisées selon différents réseaux de relations plus ou moins complexes appelés subordination, coordination ou juxtaposition » (source : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Phrase>).

Une simple définition comme celle-ci contient 5 liens qui renvoient à d'autres pages qui traitent d'un autre point de grammaire à part entière.

Nous nous rapportons aux propos de Gevaert et de Pessemier (2000 : 1) qui résument d'une façon assez claire, les implications cognitives ainsi que les rôles des enseignants et des apprenants en ce qui concerne l'utilisation de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE:

Le prof doit, plus que jamais, devenir un facilitateur d'apprentissage collaboratif et travailler à l'autonomisation progressive de ses apprenants en leur permettant d'acquérir les démarches et les stratégies d'apprentissage, les savoir-faire (méta) langagiers et la capacité de réflexion métacognitive nécessaires à des fonctionnements tant autonomes qu'interactifs et indispensables à la résolution de problèmes. L'élève, lui, est non seulement un apprenant mais aussi un explorateur et un utilisateur du "monde en ligne (source : <http://www.ceo-fipf.org/article.php3>).

Nous partageons l'avis qu'il incombe à tout enseignant de langue de faciliter l'apprentissage de ses apprenants en leur donnant d'importants moyens de devenir autonomes. Il doit pouvoir les équiper non seulement de stratégies appropriées pour prendre en charge leur propre apprentissage mais aussi de compétences langagières nécessaires à leurs interactions avec leurs pairs. Il doit pouvoir enfin inciter ses apprenants à faire plein usage de leur capacité cognitive en leur proposant des activités langagières qui décuplent celle-ci.

Pour les constructivistes, l'apprentissage est le résultat d'une adaptation nouvelle de ce que l'on savait à ce que l'on découvre: apprendre, c'est créer des interactions entre ce qui est ancien, ce qu'on connaît et ce qui est nouveau. C'est ré-élaborer des représentations antérieures sous la pression d'une situation conflictuelle proposée comme défi à l'apprenant.

Selon la perspective constructiviste, l'enseignement ne consiste pas à transmettre à l'apprenant les significations d'un autre individu «qui sait» (l'enseignant). L'enseignement consiste plutôt à mettre les significations de l'apprenant au défi. Pour ce faire, l'enseignant et les autres apprenants qu'il côtoie, le supportent dans sa recherche personnelle de sens. Ils lui posent des questions, le guident au besoin, l'orientent non pas vers des buts d'enseignement/apprentissage définis à l'avance, mais vers l'élaboration d'une interprétation personnelle des choses.

Pour reprendre les propos de Resnick (in Joshua et Dupin, 1993 : 92) : « On suppose que l'apprentissage résulte de constructions mentales de l'apprenant ». Ce qui implique que ce dernier est toujours activement engagé dans l'élaboration de ses savoirs.

Cette perspective de l'apprentissage modifie le statut du savoir et confère ipso facto au sujet apprenant un nouveau statut épistémologique, demandant de sa part, réflexivité et prise en charge effective de ses compétences cognitives, puisque : « l'enfant contribue activement à la construction de sa personne et de son univers. Piaget » (in Joshua et Dupin, 1993 : 93).

Par conséquent, les savoirs ne peuvent plus dès lors être envisagés d'un point de vue extérieur ou détaché de celui qui les établit. Rompant d'avec l'approche traditionnelle de l'enseignement, cette perspective constructiviste a pour effet de modifier la conception de l'apprentissage et nécessite donc de redéfinir les rapports régissant les éléments du triangle didactique : Maître – Savoir – Elève. A cet effet, Lebeau (2005 : 3) dit que :



Appréhender Internet et ses enjeux réels en pédagogie oblige à penser l'apprentissage et l'enseignement autrement, en particulier dans une perspective constructiviste selon laquelle les connaissances ne sont pas réductibles à un transfert qui irait de quelqu'un qui sait vers quelqu'un qui ne saurait pas, mais représentent plutôt le résultat d'un mouvement personnel de quelqu'un, l'apprenant, qui, à partir de son vécu, va intégrer de manière personnelle quelque chose de nouveau à ses connaissances antérieures et les modifiera; le tout se réalisant grâce au médiateur, l'enseignant, qui lui montrera divers chemins possibles et le responsabilisera dans celui qu'il apprend.

L'enseignant ne peut plus agir comme le dispensateur agréé d'un savoir objectif ou réifié. Il doit accorder la priorité à la mise en place des séquences didactiques qui favoriseront l'établissement d'un nouveau rapport au savoir chez les apprenants. Ces séquences didactiques permettront à leur tour, aux apprenants de questionner les connaissances construites. On passe dès lors, d'une pédagogie de la réponse à une pédagogie de la question, selon laquelle « toute leçon doit être une réponse à des questions que les élèves se posent réellement » (Dewey, cité in Pantarella, CRAP, 1997 : 48).

Ces considérations didactiques sont d'une importance majeure à notre entreprise d'intégrer l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE du moment où ce nouveau dispositif de formation permettra aux enseignants de s'effacer un peu pour permettre aux apprenants d'être responsables de leur propre apprentissage. Dans cette nouvelle perspective, les enseignants fourniront à leurs apprenants tous les outils ou matériaux pouvant démarrer des processus cognitifs aboutissant à leur tour à l'appropriation du savoir.

Pour donner un exemple plus concret, le professeur peut proposer à ses étudiants, comme devoir de maison, d'aller sur une page Internet (qu'il a repéré

et analysé préalablement) à base de laquelle est construite une activité de production écrite. Pour aider les étudiants à réaliser la tâche, le professeur leur laissera sous forme écrite des consignes claires et concises pour guider leur démarche ou progression vers le but. Nous proposons un exemple de consignes que nous avons données aux étudiants du niveau 200 à la fin d'un cours expérimental avec l'Internet au Département de français :

**Devoir** (à soumettre le 1<sup>er</sup> avril 2008)

**Sujet** : Ecrivez une lettre pour proposer à votre meilleur(e) ami(e) qui part en Chine/aux Etats-Unis travailler, 3 bonnes règles de savoir-vivre des chinois ou des américains que vous jugez utiles pour lui.

**Consignes** :

1. Les informations recherchées sont disponibles aux adresses : [http://www.chine-informations.com/guide/coutumes-et-savoirvivre-en-chine\\_91.html](http://www.chine-informations.com/guide/coutumes-et-savoirvivre-en-chine_91.html) et [http://contenu.monster.ch/10747\\_fr-CH\\_p1.asp](http://contenu.monster.ch/10747_fr-CH_p1.asp)
2. Identifiez 3 bonnes règles de savoir vivre chinois ou américains.
3. Proposez-en des descriptions à votre ami ghanéen qui part travailler là-bas.
4. Le travail est présenté à l'écrit et remis au professeur au plus tard le 1<sup>er</sup> avril 2008.

Les étudiants ont pu soumettre leurs devoirs à la date indiquée. Les devoirs ont été notés pour encourager les étudiants à faire plus de recherche documentaire sur l'Internet. En effet, les devoirs révèlent des informations détaillées qui n'ont pas été discutées durant le cours.

Le professeur peut en outre prévoir une mise en commun des observations ou « découvertes » des apprenants pendant la séance suivante, soit pour concrétiser les connaissances, soit pour déclencher des arguments critiques sur les différents points de vue (cette étape peut faire l'objet d'une séance d'expression orale, à part entière). L'aboutissement de la tâche consisterait à demander aux

étudiants de rédiger, par exemple, un texte court portant sur un thème de choix recommandé par le programme d'enseignement/apprentissage.

De ce qui précède, apparaissent de nouvelles responsabilités aux enseignants impliqués dans notre dispositif, où ils seront non seulement « évaluateurs » des sites ou pages destinées à l'exploitation pédagogique et des productions des apprenants, mais aussi « concepteurs » des tâches ou activités à partir des pages sélectionnées. Ils seront aussi « guides ou médiateurs » dans le sens qu'ils sont chargés d'axer, voire d'orienter la cognition des apprenants vers le ou les buts choisis. Le rôle de l'enseignant est alors primordial du fait que livré à lui-même face à la tâche, l'apprenant peut passer par une étape initiale, assez longue parfois, d'incertitude et d'utilisation « anarchique » des supports (Holtzer, 1997).

Nous remarquons aussi le degré d'implication des apprenants dans le processus devant les conduire au savoir. Effectivement, ceux-ci seront dans un premier temps chargés de découvrir d'une manière autonome « l'information cachée » dans le document proposé, dans un second temps, de faire appel à leur appareil cognitif pour générer des éléments linguistiques à même de leur permettre d'exprimer sous forme cohérente les informations découvertes. Dans un troisième temps, ils doivent confronter les informations recueillies à celles des autres membres de la classe pour vérifier leur fiabilité et pertinence. Le résultat de cette confrontation sera la solidification et la concrétisation définitive non seulement des informations devenues « connaissances » mais aussi des formes linguistiques permettant aux apprenants de les communiquer sous forme orale ou écrite. Nous proposons en guise d'exemple un scénario d'exploitation de

l'Internet basé sur « le moteur de recherche » et qui peut inciter les apprenants à s'impliquer activement dans les activités de classe.

Le moteur de recherche peut servir à diverses exploitations pédagogiques en FLE. Tout d'abord, l'enseignant de FLE peut proposer à ses apprenants de lancer, à partir d'un moteur de recherche tel que « Google France », des recherches sur un thème donné. Il est libre de circonscrire le thème en proposant aux apprenants le mot à saisir dans le moteur. Il peut aussi laisser aux apprenants la tâche d'identifier dans un morceau de texte, paragraphe ou phrase, le ou les mots à saisir dans le moteur de recherche pour avoir les réponses souhaitées. Ce premier scénario constitue en lui-même une tâche d'importance cognitive pour l'apprenant puisqu'on lui demande indirectement de faire une synthèse du document proposé ou bien d'identifier son thème majeur afin de passer à sa recherche. Même si l'apprenant arrive à déterminer le thème du texte, il est parfois confronté à un deuxième type d'obstacle : celui de trouver dans son bagage linguistique, le mot ou l'expression exacte qui résume assez bien l'idée exprimée dans le texte et qui puisse accroître les rendements du moteur de recherche.

A un autre niveau d'exploitation, l'enseignant peut demander à ses apprenants d'identifier au moins 5 réponses au thème proposé au moteur de recherche et de les classer par ordre de pertinence. L'enseignant aurait au préalable essayé l'activité pour évaluer les données proposées, avant de les proposer aux apprenants. Un autre volet de l'exploitation de cet outil consiste à faire rechercher par les apprenants, le même thème, sur deux (2) ou trois (3) moteurs de recherche différents. La tâche des apprenants consiste à classer les

moteurs de recherche par ordre d'efficacité : lequel arrive le mieux à catégoriser les informations de la plus pertinente à la moindre ? Lequel propose plus de choix de liens ? Lequel résume le mieux le contenu de la page auquel renvoie le lien proposé ? Enfin, le moteur de recherche peut afficher des pages proposant des activités interactives riches et des exercices de toutes sortes à faire par l'apprenant.

En somme, nous pensons que les apports constructivistes à l'apprentissage du FLE constituent un meilleur fondement au nouvel environnement didactique que nous cherchons à créer à travers l'intégration de l'Internet à la formation en FLE.

En ce qui concerne les apports interactionnistes à notre étude, on note peu de travaux qui ont essayé de décrire la nature des échanges auxquels les apprenants participent en Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur (ELAO) outre ceux de Piper (1986), Chapelle (1990), Abraham & Liou (1991), Beauvois (1992), et Chun (1994). Cependant, dans le cadre de l'Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur (dans notre cas, de l'Internet), la littérature disponible dans ce domaine présente deux dimensions importantes qui ont une influence sur les interactions. Les activités axées sur la communication où l'ordinateur sert d'intermédiaire à la communication et le but (communicatif ou non-communicatif) que l'apprenant se fixe durant une tâche donnée (Duquette, 2002).

Nous épousons la même typologie où d'une part, l'Internet peut servir d'intermédiaire à des activités communicatives. L'Internet peut d'autre part servir de support durant une tâche donnée où, soit c'est l'enseignant qui détermine les

objectifs (communicatifs ou non communicatifs) à atteindre, soit c'est l'apprenant qui se fixe ses propres objectifs (en auto-apprentissage, par exemple). On pourrait même envisager un autre scénario où l'enseignant fixe les objectifs généraux de la tâche et laisse aux apprenants le soin de découvrir les objectifs finaux.

Pour sa part, Chapelle (2000), souligne l'intérêt de prendre en compte les travaux de l'approche interactionniste pour l'analyse des actions des apprenants, car toute tâche relève d'une interaction composée d'échanges entre les apprenants. Elle considère, par ailleurs, que la meilleure façon de cerner le processus d'apprentissage dans un environnement multimédia est une analyse de ces échanges où seraient pris en considération les styles de navigation ainsi que les formes d'aides requises et reçues par les apprenants.

Nous pensons que le nouveau dispositif, une fois mis en place, facilitera les interactions dont nous pouvons relever quatre niveaux : enseignant – Internet, enseignant – apprenants, apprenants – Internet et apprenants – apprenants.

Pour préciser le caractère des interactions entre les apprenants et l'Internet, nous soulignons particulièrement la nature individuelle (ou solitaire) de la consultation sur l'Internet. En effet, l'écriture adoptée sur l'Internet est adaptée aux besoins de l'utilisateur de façon à lui permettre une navigation autonome. En fait, les supports sont dotés d'un attribut interactif et par conséquent, permettent à l'utilisateur apprenant de se déplacer à son propre gré, de régler sa progression à travers l'information affichée mais aussi de choisir tel parcours à la place de tel autre. Cet attribut de l'Internet peut encourager l'autonomie de l'apprenant puisque chaque fois qu'il se rend sur l'Internet, il a l'impression d'être face à face à un interlocuteur virtuel avec qui il doit se familiariser.

Pour ce qui concerne les interactions entre les apprenants eux-mêmes, nous encourageons l'utilisation du service de messagerie de l'Internet appelé communément « e-mail » ou « courrier électronique » et le bavardage ou « chat » pour répondre aux besoins urgents de communication écrite des apprenants. Pour tout enseignant de FLE désireux d'exploiter l'e-mail à des buts d'enseignement/apprentissage dans sa classe, il est possible d'imaginer de multiples scénarios dans lesquels il s'insère. Tout d'abord, le courrier électronique peut permettre la communication écrite entre un niveau de formation et un autre de la même université, entre un groupe d'étudiants et un autre du même niveau de formation et enfin, entre les étudiants d'une université et ceux d'une autre. Dans sa fonction basique, ce service peut aider l'enseignant à aiguïser les compétences écrites chez ses apprenants. Cependant, il doit pouvoir leur proposer des activités qui les guident quant à l'utilisation de cet outil. Par exemple, l'enseignant peut par le biais des consignes précises demander à ses apprenants de faire le portrait de leur enseignant(e) préféré(e) à un(e) collègue d'une autre école. Ce type d'activité peut évaluer la compétence écrite et descriptive d'un apprenant après une leçon portant sur la description. Cependant, pour faciliter le suivi et la correction des productions des apprenants, il faut que l'enseignant puisse accéder aux comptes-courriers des différentes parties.

Pour ce qui concerne le service appelé « chat », il a des potentiels didactiques du fait même de son caractère unique qui donne aux usagers (les apprenants) l'illusion de participer à une conversation en présentiel. La nature immédiate ou instantanée des réponses suscitées par le logiciel pourrait aider les apprenants à vaincre la peur de s'exprimer dans la langue étrangère, en tant qu'ils

seront confrontés dans des situations sociales de communication. Aussi, peut-il permettre aux apprenants de parler la langue d'une manière inconsciente, en ne prêtant pas attention à leurs erreurs. C'est donc à l'enseignant de FLE de demander des horaires supplémentaires auprès de l'administration de l'Université pour permettre à ses étudiants d'utiliser ce service pour parfaire leur compétence écrite en FLE.

Au niveau des interactions entre l'enseignant et ses apprenants, nous pensons que le courrier électronique pourrait encore se prêter à une exploitation pédagogique dans ce cadre. Dans cette vision, l'enseignant peut demander à ses apprenants de déposer leurs devoirs sur son compte et ce, dans les délais indiqués. Ce genre d'exploitation est fertile pour l'apprentissage dans la mesure où il permet aux apprenants non seulement de s'habituer aux procédures d'envoi d'un document via e-mail mais surtout d'user de l'outil bureautique de Traitement de Texte (TT) qui est doté de fortes potentialités d'apprentissage linguistique. En effet, l'envoi des devoirs par le Traitement de Texte implique les apprenants dans des lectures et analyses minutieuses de leur production grâce aux outils de correction orthographique et grammaticale, aux dictionnaires de synonyme ou de traduction, aux banques de données textuelles, voire aux assistants à la rédaction, tous intégrés dans la version de Microsoft Office 2007 ou Microsoft Works. En outre, les TT peuvent inciter les apprenants à discuter entre eux sur les solutions linguistiques à adopter pour améliorer leur texte, d'autant plus que le logiciel leur offre l'accès à toute une bibliothèque de textes déjà écrits et disponibles sur le disque dur ou sur l'Internet qu'ils peuvent copier et insérer dans leur texte pour l'enrichir.



Nous pensons que les apprenants accèdent, outre les connaissances dispensées dans les cours intégraux, à d'autres connaissances grâce à la diversité d'interactions mais aussi grâce à des activités mêlant supports classiques et supports multimédias ou Internet. L'articulation entre la pratique de la langue en interaction (pour qu'il y ait une activité personnelle de structuration de la part de l'apprenant) et la réflexion métalinguistique (pour qu'il puisse structurer le savoir sur la langue étrangère) doit permettre à l'apprenant, guidé par l'enseignant, d'opérer le passage des savoirs aux savoir-faire et de réaliser la construction progressive d'un système de savoirs à même de le dépanner dans des situations de communication concrètes en FLE.

Cependant, il existe quelques contraintes auxquelles les enseignants peuvent faire face dans l'utilisation de l'Internet pour leurs cours. Nous identifions des contraintes temporelles qui sont dues surtout aux créneaux insuffisants octroyés par les autorités administratives pour la classe de FLE, d'autant plus que l'adoption des dispositifs en TICE demande plus de temps à la préparation des ressources avant leur utilisation en classe. Nous recommandons alors à l'attention des autorités administratives du Département de français de demander des heures supplémentaires pour les cours d'Expression Orale et Expression Ecrite à base de supports Internet. Aussi, le Département peut créer lui-même des heures supplémentaires pour permettre aux étudiants de faire des travaux pratiques ou dirigés en salle informatique. La responsabilité revient au chef du Département de négocier, de temps à autre, l'usage des locaux informatiques dont dispose l'Université (ICT Centre, Salles Informatiques de la Faculté des Sciences, Salle Informatique de la Faculté des Lettres, etc.) pour

permettre des cours d'Expression Orale et d'Expression Ecrite où chaque étudiant pourra avoir un poste informatique sur lequel travailler en autonomie ou en dirigé.

L'adoption des dispositifs intégratifs de l'Internet appelle aussi un fort équipement matériel ou technique : des ordinateurs portables, des postes ordinateurs fixes en salle informatique, la connexion internet mobile, entre autres. La carence en matériel engage, elle-aussi, les autorités à investir d'importants moyens financiers pour se doter des outils dont ont besoin les professeurs et les étudiants du Département de français pour améliorer leurs prestations respectives. De même, les autorités départementales devraient organiser des séances de formation en TICE, surtout pour les professeurs du Département pour les équiper de savoir-faire techniques minimaux et procéduraux par rapport à l'utilisation des TIC en classe de FLE.

Demange-Ducrot (2005) relève deux axes autour desquels s'articule la formation des enseignants aux TICE. Le premier de ces axes est la formation des professeurs à l'utilisation de l'informatique à des fins personnelles : capacité à gérer, accroître et valoriser leur production de cours et d'examens, et capacité à se former en autonomie et à actualiser ses connaissances grâce aux ressources disponibles sur le réseau. Le deuxième axe est la formation des professeurs à l'utilisation des TICE dans un projet pédagogique de classe en langue française : capacité à mettre en place des activités pour les élèves, et donc à choisir et utiliser un programme informatique selon des objectifs bien définis. Les enseignants doivent être capables de décrire, expliciter la mise en œuvre des outils TICE et d'en faire l'analyse a priori et a posteriori. Toutes ces interventions doivent conduire à sécuriser l'enseignant dans son nouvel environnement de travail où il

doit déployer de nouvelles compétences pour gérer avec aisance les outils d'exploitation pour sa classe.

Bien que les données recueillies lors des enquêtes suggèrent des compétences appréciables en informatique et à l'Internet chez les professeurs, nous voudrions quand même préciser quelques compétences de base pré-requises à tout enseignant désireux d'employer les supports Internet en classe de FLE.

Ce dernier doit à priori connaître et maîtriser tout le lexique informatique de base en français sans lequel il ne pourrait donner des consignes précises à la réalisation des tâches. Une connaissance technique de son dispositif d'enseignement lui est aussi indispensable. Il doit savoir installer et mettre en marche un ordinateur et ses périphériques (imprimante, projecteur, appareil photo numérique, système audio, le kit Internet mobile, etc.) et les configurer.

L'enseignant doit savoir utiliser dans leurs fonctions basiques, les programmes ou logiciels qui conviennent à ses objectifs d'enseignement. Le Traitement de Texte, le Powerpoint, l'Internet Explorer sont des logiciels qui peuvent servir à des usages spécifiques pendant le cours de FLE. L'enseignant doit savoir traiter et mettre ses documents de cours sous ces différents formats de présentation.

En outre, l'enseignant doit s'habituer à l'arborescence de son ordinateur c'est-à-dire qu'il doit savoir comment et où retrouver ses fichiers ou dossiers, comment et où enregistrer tel fichier ou tel autre à un endroit précis. Dans une situation de cours avec un ordinateur ou l'Internet, l'enseignant ne peut pas perdre le temps de ses apprenants en passant 5 ou 10 minutes à repérer sur son ordinateur, un fichier Internet qu'il y a téléchargé au préalable.

Enfin, l'enseignant doit avoir quelques connaissances sur les produits multimédias, tels les cédéroms de langue et l'Internet. Il s'agit de comprendre le fonctionnement de ces produits, se repérer dans leur arborescence en vue de consulter les ressources et de les exploiter à d'autres fins d'enseignement/apprentissage. Le Département de français possède divers cédéroms multimédias de FLE qui peuvent être consultés pour les cours. Sur l'Internet, il s'agit de savoir reconnaître une information fiable et de pouvoir la transposer dans le document conçu pour son cours de FLE. Dans notre cas, nous avons conçu une présentation Powerpoint pour notre cours de FLE avec l'Internet. Des liens insérés çà et là nous permettaient de passer directement du document à la page Internet désirée. Enfin, il ne faut pas oublier de reconnaître et de citer correctement la source du document inséré (l'auteur, l'adresse du site, la date de consultation, etc.)

Les compétences et savoir-faire exposés ci-dessus ne sont qu'une infime partie des compétences requises pour gérer les outils technologiques. Le reste des acquisitions doit se construire par les professeurs au fur et à mesure qu'ils sont confrontés à d'autres problèmes procéduraux et techniques dans leurs nouveaux rôles que leur confère l'Internet.

Face aux contraintes (notamment, celles de l'insuffisance ou du manque de tension électrique, de la lenteur ou de la coupure intermittente du réseau Internet) particulières contre lesquelles l'utilisation de nouvelles technologies en éducation se bute au Ghana, l'enseignant doit pouvoir improviser des mesures pour amoindrir l'impact de celles-ci sur les tâches à réaliser. Si le réseau de l'institution n'est pas fiable, il faut prévoir par exemple, l'utilisation des kits de

connexion mobile. Il doit aussi télécharger sur supports informatiques (clés, cédéroms, disques durs, etc.) les données ou plus précisément les pages Internet destinées au cours de FLE. L'enseignant peut s'en servir à juste titre si au moment du cours, la connexion Internet échoue, ou bien qu'elle n'est pas assez rapide pour permettre l'exploitation en ligne des documents choisis pendant le cours.

En conclusion, nous dirons que les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication comme l'Internet nous interpellent à repenser les situations d'enseignement/apprentissage du FLE au Département de français en ce sens qu'elles nous offrent de nouvelles opportunités pour innover la formation que nous proposons aux étudiants. En fait, nous avons le devoir d'adapter notre enseignement, essentiellement magistral ou abstrait, à ce nouveau vent de changements technologiques dans le milieu éducatif.

## CONCLUSION GENERALE

Cette étude prend ses racines de l'observation que les institutions scolaires au Ghana dont l'Université de Cape Coast, se procurent le matériel informatique nécessaire et une connexion Internet sans toutefois intégrer ces nouvelles technologies dans les pratiques pédagogiques, surtout en FLE. Nous avons souligné la nécessité pour le Département de français de s'inscrire dans la modernité des approches pédagogiques ou didactiques, en intégrant l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE. Cette problématique relève de deux constats majeurs. D'abord, le programme de formation en FLE au Département de français n'intègre aucunement les ressources Internet. Ensuite, le Département ne met pas à la disposition des étudiants les outils et matériels dont ils ont besoin pour pouvoir apprendre sur l'Internet et développer leur autonomie. Nous avons donc choisi comme objectif de dégager les spécificités de l'Internet qui le rendent apte à l'exploitation pédagogique et aussi de voir comment le programme de formation en usage au Département de français pourrait intégrer l'Internet.

Pour ce faire, nous avons conçu des questionnaires pour les différentes catégories de public : les étudiants et les professeurs du Département. Le dépouillement des données a fait ressortir des variables significatives. Nous avons constaté que la plupart des professeurs et des étudiants appartiennent à des groupes d'âge moyens et que tous ont des compétences appréciables en informatique et à l'Internet. En outre, nous avons observé que tous utilisent les services les plus usuels (comme le courrier électronique, le chat, les moteurs de recherche, etc.) sur l'Internet sans toutefois les utiliser en

enseignement/apprentissage du FLE. Néanmoins, les étudiants et les professeurs du Département de français accueillent tous l'intégration de l'Internet dans leurs pratiques pédagogiques respectives. Ils formulent de grandes attentes par rapport à ce dispositif intégratif.

La pertinence de notre travail pour l'enseignement/apprentissage du FLE a été évoquée dans la dernière partie consacrée aux perspectives didactiques. Là, nous avons discuté quelques exploitations pédagogiques auxquelles peuvent se prêter l'Internet en enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons discuté les possibilités d'exploitation du moteur de recherche, de l'e-mail et du chat comme étant des services Internet pouvant engendrer divers types d'interaction durant le cours de FLE. Cependant, nous avons souligné la nécessité de passer toute exploitation des outils Internet par le biais des tâches proposées aux étudiants. Par ailleurs, nous avons aussi soulevé quelques contraintes auxquelles peuvent faire face les étudiants et les professeurs dans ce dispositif. A celles-ci, nous avons proposé quelques mesures pour parer à leur impact et nous avons aussi proposé quelques recommandations à l'endroit des autorités du Département et de l'Université.

L'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana semble traîner toujours derrière les changements diachroniques et synchroniques (ou technologiques) qui interviennent en didactique du FLE. Et ce, en raison des conditions institutionnelles dans lesquelles évolue l'enseignement/apprentissage du FLE (Kuupole, 2008). Face aux carences en matériels didactiques et à l'insuffisance des ressources allouées pour l'apprentissage du FLE dans nos institutions, nous pensons qu'il est temps d'adopter des initiatives et des dispositifs mixtes,

intégrant diverses ressources technologiques à notre portée (Internet, e-mail, chat, SMS/MMS, RELEVÉ, etc.). Ces dispositifs peuvent fournir à nos apprenants de formidables outils d'échanges pour l'expression en FLE et surtout leur donner de grandes occasions de développer des compétences d'apprentissage en autonomie. Nous pensons que l'intégration de l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE pourrait donner de nouveaux terrains d'exploitations pédagogiques aux étudiants et aux professeurs du Département de français de l'Université de Cape Coast.

Enfin, nous ne pouvons pas prétendre avoir traité de manière exhaustive le sujet de l'intégration de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Ainsi, l'utilisation d'autres outils technologiques comme le multimédia dans l'enseignement/apprentissage du FLE et les stratégies d'apprentissage du FLE à l'aide d'Internet pourraient servir de prolongements à notre recherche.



## REFERENCES

- Abraham, R. G., & Lion, H.-C. (1991) « Interaction generated by three computer programs » in P. Dunkel (Ed.), Computer Assisted Language Learning and Testing, Newbury House, pp. 85-109.
- Bailly, D. (1985) Quelques aspects des stratégies d'apprentissage de langue seconde, Université de Lausanne, Cahiers du DI.SL, 1, pp. 60-73.
- Barbot, M.-J. (1997) « Cap sur l'autoformation : multimédias, des outils à s'approprier » in Le français dans le monde, Recherches et applications, Multimédia, réseaux et formation, numéro spécial, Paris, Ed. Hachette-Édicesf, pp. 54-63.
- Barbot, M.-J. (1997) « Stratégies des auto-apprenants et multimédias » in Les Cahiers de l'ASDIFLE, n°9 Multimédia et français langue étrangère, Paris, Association de didactique du français langue étrangère, pp. 32-45.
- Barrière, I. (2006) N TIC et FLE, <http://www.edufle.net/N TIC-et-FLE>, consulté le 23/8/2007.
- Beauvois, M.H. (1992) « Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: Conversation in slow motion » in Foreign Language Annals, vol. 25, 5, New York, Periodicals Service Company, pp 455-464.
- Belisle, C. (1998) « Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation » in Les Cahiers de l'ASDIFLE n° 9, Multimédia et français langue étrangère, Paris, Association de didactique du français langue étrangère, pp. 7-24.
- Bibeau, R. (2005) Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration, <http://hot.cursus.edu/rubrique.asp?no=20076>, consulté le 9/5/2007.

Blin, F. (1998) « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia » in Revue de didactologie des langues-cultures Numéro 110, Paris, Ed. Didier Erudition, pp. 215-225.

Bouchard, R. (1985) « Le texte, de phrase en phrase » in Le Français dans le Monde n°192, Larousse-Hachette, pp. 65-71.

Boud, D. (1988) « Moving towards autonomy » in BOUD, D. (dir.) Developing student autonomy in learning, 2<sup>nd</sup> ed., London, Kogan Page, pp. 17-39.

Bouillon, C. (1995) « Autonomie – Technologie – Plurilinguisme » in Actes du colloque de l'UPLEGESS: Langues d'Europe. Autonomie et Nouvelles Technologies, pp. 33-41.

Brown, R., Fraser, C. (1963) The acquisition of syntax, New York, Mc Graw Hill, p. 23.

Bukatko, D., and Daehler, M. W., (1998) Child Development: A Thematic Approach (3rd ed.), Massachusetts, Houghton Mifflin, p. 254.

Chanier, T. (1998) « Hypertexte, hypermédia et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication », in Revue de didactologie des langues-cultures, Numéro 110, Paris, Ed. Didier Erudition, pp. 137-146.

Chapelle, C. (1990) « The discourse of Computer-Assisted Language Learning: Toward a context for descriptive research » in TESOL Quarterly. vol. 24. 2., Alexandria-VA., Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc., pp. 199-225.

Chapelle, C. (1997) « Call in the year 2000: Still in search of research paradigms? » in Language Learning & Technology. vol. 1.1, California, John Benjamins Publishing Company, pp 19-43.

Chapelle, C. (2000) « Interaction, communication et acquisition d'une langue seconde en ELAO » in Apprendre une langue dans un environnement multimédia, Duquette, L. & Laurier, M. (dirs), Outremont, Les Éditions Logiques, pp. 19-51.

Chevalier, Y. (1997) « Multimédia, Hypermédia : attentes et objectifs » in Le français dans le monde. Recherches et applications. Multimédia, réseaux et formation. numéro spécial, Paris, Ed. Hachette-Edicef, pp. 52-63.

Chomsky, N. (1969) Structures syntaxiques, Paris, Le Seuil.

Chomsky, N. (1970) Le langage et la pensée, Paris, Payot.

Chomsky, N. (1975) Reflections on Language, New York, Pantheon.

Chun, D.M. (1994) « Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence » in System, vol. 22. 1, University of Linköping, Elsevier, pp 17-31.

Clausewitz, C. (von) (1989) De la guerre, Paris, Ed. Gérard Lebovici (Edition originale 1832), p.127.

Corder, S.P. (1971) « Dialectes idiosynchroniques et analyse d'erreurs » in International Review of Applied Linguistics Teaching (IRAL), Berlin, Mouton de Gruyter publishing, p.12.

Crookal, D., Coleman, D.W., & Oxford, R.L. (1992) « Computer-mediated language learning environments – Prolegomenon to a research framework » in Computer Assisted Language Learning, 5 (1-2), University of Antwerp, Routledge Taylor & Francis Group, pp. 93-120.

Dalgalian, G., Lieutaud, S., Weiss, F. (1981) Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants, Paris, Clé International.

Demange-Ducrot, C. (2005) « Orientation pour l'intégration des TICE dans l'enseignement du français en Syrie. L'exemple du centre de documentation

pédagogique de Damas » in Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC), Vol. 8, n° 1, [http://alsic.u-strasbg.fr/v08/demange/alsic\\_v08\\_08-poi2.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v08/demange/alsic_v08_08-poi2.htm), consulté le 6 mars 2008.

Desmarais, L. (1998) Les technologies et l'enseignement des langues, Montréal, Editions Logiques, p. 147.

Develotte, C. (1998) « Nouvelles technologies/nouveaux discours dans l'enseignement/apprentissage des langues » in Études de linguistique appliquée, Paris, Didier Erudition, pp. 422-424.

Develotte, C. (1997) « Écriture multimédia et nouvelle construction du savoir ». Multimédia et français langue étrangère, Poitiers, Les cahiers de l'Asdifle, Actes des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> Rencontres, pp. 36-47.

Doehler, S. (2000) « Acquisition et Interaction en Langue Etrangère » in Aile n°12, p. 2, <http://aile.revues.org/document934.html> consulté le 11/07/2007.

Dortier, J.-F. (1999) Le débat Piaget/Chomsky in « *Classiques Langage et apprentissage* » Mensuel n° 96  
[http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id\\_dossier\\_web=23&id\\_article=10964](http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_dossier_web=23&id_article=10964), consulté le 11/02/2009.

Dufour, A. (1995) « Apprentissage du FLE avec Internet en contexte universitaire » [http://placepublique.mosaiquedumonde.org/article.php?id\\_article=22](http://placepublique.mosaiquedumonde.org/article.php?id_article=22), consulté le 15/12/2006.

Duquette, L. (2002) « Analyse de données en apprentissage d'une L2 en situation d'autonomie dans un environnement multimédia » in Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC), Vol. 5, Numéro 1, pp. 33 – 53, [http://alsic.u-strasbg.fr/Num8/duquette/alsic\\_n08-rec2.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num8/duquette/alsic_n08-rec2.htm), consulté le 15 mars 2004.

Ellis, R. (1994) The Study of Second Language Acquisition, Oxford, Oxford University Press, p. 8.

Fürstenberg, G. (1997) « Scénarios d'exploitation pédagogique » in Le français dans le Monde, Recherches et applications, Multimédia, réseaux et formation, numéro spécial, Paris, Ed. Hachette-Edicef, pp. 64-75.

Gaonac'h, D. (1982) « Psychologie cognitive et approche communicative en didactique des langues étrangères », in Revue de Phonétique Appliquée, 61- 62- 63, pp. 159 – 175.

Gauthier, C. et Tardif, M. (2000), La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours, Montréal, Gaëtan Morin éditeur. 273 pages.

Gevaert, R. et de Pessemier, J. (2006) Vade-mecum pour une didactique de l'Internet, <http://www.ceo-fipf.org/article.php3>, consulté le 19/12/2006.

Guédon, J-C. (1997) « Le Cybermonde où comment franchir le mur de l'individu » in Le Français dans le Monde, Recherches et applications, Multimédia, réseaux et formation, numéro spécial, Paris, Ed. Hachette-Edicef, pp. 14-25.

Hatch, E. (1978) « Discourse analysis and second language acquisition » in Second language acquisition: a book of readings, Hatch, E. (dir.). Rowley, MA, Newbury House, p. 23.

Holtzer, G. (1997) « Conduites et stratégies dans l'apprentissage à distance d'une langue étrangère » in Le français dans le Monde. Recherches et applications, Multimédia, réseaux et formation, numéro spécial, Paris, Ed. Hachette-Edicef, pp. 105-115.

Hosenfeld, C. (1975) « The new student role: individual differences and implications for instruction » in Perspective: a New Freedom, Skokie, IL, E.-U., National Textbook Co, pp. 129-168.

Holec, H. (1979) Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Strasbourg. Conseil de l'Europe/Hatier, p. 4.

Holec, H. (1981) « A propos de l'autonomie : quelques éléments de réflexion » in Revue de didactologie des langues-cultures. Numéro 41, Paris, Ed. Didier Erudition, pp. 7-23.

Jacquinet, G. (1985) L'école devant les écrans, Paris, Les éditions ESF, p. 64.

Joshua, S. and Dupin, J.-J. (1993) Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques, Paris, Puf, p. 92.

Krashen, S. D. (1982) Principles and Practice in Second Language Acquisition, Oxford, Pergamon Institute of English, p. 44.

Kuupole, D. (2008) « Réflexions sur les changements diachroniques dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana : nouvel état des lieux », 1<sup>er</sup> colloque du Réseau des Centres de FLE d'Afrique (unpublished), Lomé-Togo.

Lancien, T. (1997) « Internet et l'enseignant : de l'information à la formation partagée » in Le Français dans le Monde. Recherches et Applications. Multimédia. Réseaux et Formation. numéro spécial, Paris, Ed. Hachette-Edicef. pp. 116 – 122.

Larcher, E. (1998) « Internet, Historique et Utilisation » (web@larcher.com.pasdespam) [www.larcher.com/eric/guides/ihu](http://www.larcher.com/eric/guides/ihu), consulté le 15/12/2006.

Larousse (2001) Le Petit Larousse Illustré, Paris, Dictionnaires Larousse, p. 552.

Lebeauvin, T. (2005) Internet et pédagogie : créer du sens, <http://perso.orange.fr/fle-sitographie/internet.htm>, consulté le 19/12/2006.

Legendre, M.-F. (1993) Étude de la compréhension qualitative de l'effet d'une force sur un mobile dans le contexte d'un micromonde de mouvement, Montréal, Publications de la Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal. 300 pages.

Long, M. H. (1985c) « Input and second language acquisition theory » in S.M. Gass & C.G. Madden (Eds.). Input In Second Language Acquisition, Rowley, MA, Newbury House, pp. 377-393.

Mangenot, F. (1997) « Multimédia et activités langagières », in le Français dans le Monde. Recherches et Applications. Multimédia, réseaux et formation. n° spécial Paris, Ed. Hachette-Edicef, pp. 76-84.

Mangenot, F. (1997) « Exploitation pédagogique du multi/hypermédia en langues » in Le multimédia dans l'éducation, Paris, Retz, pp. 60-79.

Mangenot, F. (1998) « Réseau Internet et Apprentissage du Français », in Revue de didactologie des langues-cultures. Numéro 110, Paris, Ed. Didier Erudition, pp. 205-214.

Mangenot, F. (1998) « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », in Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC) Vol. 1, Numéro 2, Université de Franche-Comté, pp. 133-146, <http://www.alsic.org> , consulté le 22/08/2007.

Mangenot, F. (2000) « Contextes et conditions pour une réelle production en ALAO », in Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC). Vol. 3, Numéro 2, <http://alsic.u-strasbg.fr>, consulté le 22/08/2007.

Mangenot, F. & Louveau, E. (2006) Internet et la classe de langue, Paris, CLE International, pp. 22-23.

Martel, A. (1998) « L'apprentissage du français sur Internet. Du montage de spectacle à une pensée éducative-sur-le-WEB » in Cahiers de l'ASDIFLE, pp.125-149.

Massy-Follea, F. (2002) « Usages des Technologies de l'Information et de la Communication » in Le français dans le monde. Recherches et applications. Apprentissage des Langues et technologies : usages en émergence, n° spécial, Paris, Clé International, p.10.

Nunan, D. (1989) Designing Tasks for the Communicative Classroom, Cambridge, Cambridge University Press, p. 14.

Oliver, D. & Herrington, J. (2001) Teaching and Learning Online, Perth, Edith Cowan University, p. 17.

Piaget J. (1923), Le Langage et la Pensée chez l'enfant, Delachaux et Niestlé (8e éd., 1970)

Pica, T. (1994) « Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? » in Language Learning vol. 44. 3, Antwerp, Routledge Taylor & Francis Group, pp 493-527.

Piper, A. (1986) « Conversation and the computer: A study of the conversation spin-off generated among learners of English as a foreign language working in groups » in System. 14 (2), University of Linköping, Elsevier, pp. 187-198

Pothier, M. (1997) « Hypermédia et autonomie » in Le Français dans le Monde. Recherches et applications. Multimédia, réseaux et formation. numéro spécial, Paris, Ed. Hachette-Edicef, pp. 85-93.

Pothier, M., Lotz A. & Rodrigues C. (2000) «Les outils multimédia d'aide à l'apprentissage des langues : de l'évaluation à la réflexion prospective.» in Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication



(ALSIC) n°1, vol. 3, Université de Franche-Comté, pp.137 – 153, <http://alsic.org> consulté le 22/08/2007.

Portine, H. (1998) «L'autonomie de l'apprenant en questions» in Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC) n° 1, vol. 1, pp. 73-77, [http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic\\_n01-poi1.pdf](http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic_n01-poi1.pdf), consulté le 19/11/2007.

Rémon, J. (1999) Intégrer Internet dans un enseignement de langue: une simulation ludique et collaborative pour l'apprentissage d'aspects pragmatiques en français langue étrangère, <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000221>, consulté le 16/02/2009.

Rey, A. (1992) Dictionnaire historique de la langue française, Paris, Dictionnaires Le Robert.

Robert (2007) Le Petit Robert, Paris, Dictionnaires Le Robert.

de Rosnay, J. (1997) « Y a-t-il un avenir après l'Internet ? Le futur du multimédia et des autoroutes de l'information » in Le Français dans le Monde. Recherches et applications. Multimédia, réseaux et formation, numéro spécial, Paris, Ed. Hachette-Edicef, pp. 4-12.

Salengros, I. (2006) « Approche culturelle et Internet en classe de FLE : exemple d'une pratique à l'école nationale des ponts et chaussées (ENPC) » in Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), vol. 9, n° 1, pp. 161-180, [http://alsic.u-strasbg.fr/v09/salengros/alsic\\_v09\\_11-pra3.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v09/salengros/alsic_v09_11-pra3.htm), consulté le 30/11/2006.

Sanchez, F. (2002) « Intégration d'un outil informatique dans l'enseignement du niveau intermédiaire d'espagnol à l'Université de Technologie de Compiègne » in Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication

(ALSIC). vol. 5. n° 2, pp. 209-229, [http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/sanchez/alsic\\_n09-  
pra2.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/sanchez/alsic_n09-<br/>pra2.htm), consulté le 24/08/2007.

Tardif, J. (2002) « La contribution des technologies à l'apprentissage : mythe ou réalité conditionnelle » in Le Français dans le Monde. Recherches et applications. Apprentissage des Langues et technologies : usages en émergence. n° spécial. Paris, Clé International, p.10.

Tiberghien, G. (2002) Dictionnaire des Sciences Cognitives, Paris, Armand Collins, 352 pages.

Tobias, S. (1991) An Eclectic examination of some issues in the constructivist-  
ISD controversy, Educational technology, p 41.

Tomé, M. (2004) Webpratique FLE : Apprendre le français. Découvrir Internet. Créer des pages web. <<http://thot.cursus.edu/rubrique.asp>>, consulté le 10/07/2007.

Tricot, A., & Lafontaine, J. (2002) « Une méthode pour évaluer ensemble l'utilisation d'un outil multimédia et l'apprentissage réalisé avec celui-ci » in Le Français dans le Monde. numéro spécial. Paris, Ed. Hachette-Edicef, pp. 41-52.

Vanel, T. (2000) Guide du cybercours Paris, Didier, p. 12.

Vygotsky, L. S. (1987). « Thinking and speech » in L. S. Vygotsky. Collected works (vol. 1. pp. 39-285) (R. Rieber & A. Carton. Eds: N. Minick. Trans.). New York, Plenum (Original works published in 1934, 1960).

Willis, D. (1990) The Lexical Syllabus. London, Collins, p. 55.

## ANNEXE 1

### A. QUESTIONNAIRES POUR ETUDIANTS

#### 1. Questionnaire Pré-cours Expérimental

Ce questionnaire vise à recenser les points de vue des apprenants sur l'intégration de l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE au Département de Français de l'Université de Cape Coast. Veuillez répondre selon votre conviction sur le sujet en cochant l'option qui vous semble meilleure.

#### A. DONNEES PERSONNELLES

##### 1. Quel est votre tranche d'âge ?

- (a) 15 à 20 ans (c) 26 à 30 ans  
(b) 21 à 25 ans (d) 31 à 35 ans  
(e) Autre (Précisez) .....

##### 2. Sexe ?

- (a) Masculin (b) Féminin

##### 3. A quel programme de formation êtes-vous inscrit(e) à l'Université de Cape Coast ?

- (a) B.A. (Arts) (c) B.A. Social Sciences  
(b) B.ED. (Arts) (d) B.ED. Social Sciences  
(e) Autre (Précisez) .....

##### 4. Pourquoi apprenez-vous le FLE<sup>1</sup> ?

- (a) Pour des raisons professionnelles  
(b) Pour des raisons personnelles  
(c) Pour des raisons éducationnelles  
(d) Pour des raisons publiques  
(e) Autre(s) (Précisez) .....

<sup>1</sup> La classification suivante est basée sur le CECR (Cadre Européen Commun de Référence)

B. DONNEES SUR L'INTERNET ET ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE

I. USAGE ET ACCES A L'ORDINATEUR

5. Savez-vous vous servir d'un ordinateur ?

(a) Oui

(b) Non

6. Si oui, quel est votre niveau de compétence en l'utilisation d'un ordinateur ?

(a) Faible

(d) Spécialiste

(b) Moyen

(e) Pas du tout

(c) Avancé

II. USAGE ET ACCES A L'INTERNET

7. Avez-vous jamais utilisé l'Internet ?

(a) Oui

(b) Non

8. Si oui, pour quel but ?

(a) Recherche documentaire (en apprentissage)

(b) e-mails

(c) Jeux

(d) Téléchargements de données

(e) Autre(s) (Précisez) .....

9. Etes-vous abonné(e) au Centre Internet de l'Université de Cape Coast ?

(a) Oui

(b) Non

10. Si oui, quel usage faites-vous souvent de votre abonnement ?

(a) Recherche documentaire (en apprentissage)

(b) e-mails

(c) Téléchargement des données

(d) Vous la prêtez à un collègue qui sait s'en servir

(e) Autre(s) (Précisez) .....

11. Quel est votre niveau de compétence en l'usage de l'Internet ?

(a) Faible

(d) Spécialiste

(b) Moyen

(e) Pas du tout

(c) Avancé

12. Communiquez-vous avec vos correspondants par e-mail ?

- (a) Oui (b) Non

13. Avez-vous une connexion Internet à la maison ?

- (a) Oui (b) Non

14. Si oui, à quel usage est-elle destinée principalement ?

- (a) e-mails/courriels (c) Professionnel  
(b) Jeux (d) Educationnel

(e) Autre(s) (Précisez) .....

15. Vous êtes-vous jamais servi(e) de l'Internet au Département de Français pour rechercher des informations sur un thème d'enseignement/apprentissage donné ?

- (a) Oui (b) Non

16. Si oui, à quelle occasion ?

- (a) Pour préparer un exposé en classe  
(b) Pour préparer un devoir de maison  
(c) Pour me renseigner sur des points clés avant un cours  
(d) Pour rechercher des informations supplémentaires sur un cours donné  
(e) Autre(s) (Précisez) .....

### III. USAGE DE L'INTERNET DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE

17. Utilisez-vous l'Internet pour la recherche documentaire en FLE ?

- (a) Oui (b) Non

18. Si oui, quels sont les sites que vous fréquentez souvent ?

- (a) sites à caractère pédagogique ou didactique  
(b) sites informationnels (présentation de contenus en FLE – grammaire, conjugaison, vocabulaire, linguistique, littérature, etc.)  
(c) sites médiatiques ou d'actualité (la presse française, le média électronique – RFI, TV5, etc.)  
(d) sites proposant des activités d'apprentissage en FLE (simulations, jeux de langue, ateliers d'écriture, Questions/Réponses, Questions à Choix Multiples (QCM), Forums de discussions sur des thèmes donnés, etc.)  
(e) Autre(s) (Précisez) .....

19. Si non, pour quelle(s) raison(s) ne faites-vous pas des recherches documentaires en FLE ?

- (a) Manque de matériels informatiques au Département de français
- (b) Manque de savoir-faire liés à la recherche documentaire en FLE sur Internet
- (c) Manque de connaissances sur les sites utiles à la formation en FLE
- (d) Manque de sensibilisation sur le rôle de l'Internet dans la formation en FLE
- (e) Autre(s) (Précisez) .....

20. Pensez-vous que l'Internet puisse contribuer à améliorer votre performance communicative (orale et écrite) en FLE ?

- (a) Oui
- (b) Non

Pourquoi ?.....  
.....

21. Si oui, comment ?

.....  
.....

22. A quels aspects du FLE souhaitez-vous qu'on intègre l'Internet ?

- (a) Expression Orale
- (b) Expression Ecrite
- (c) Littérature
- (d) La linguistique générale
- (e) Autre(s) (Précisez) .....

Pourquoi ?.....  
.....

23. A votre avis, l'intégration de l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE constitue-t-elle une motivation pour vous?

- (a) Oui
- (b) Non

Expliquez ?.....  
.....

24. Si l'Internet est intégré à l'Expression Orale et l'Expression Ecrite en FLE, quelles sont vos attentes face à ce changement ? Mentionnez-en au moins deux

(2)

.....  
.....

25. Lequel de ces schémas possibles vous conviendrait le plus pour une intégration de l'Internet dans l'enseignement de l'Oral et de l'Écrit au Département de Français?

- (a) Séance assistée par Internet en présentiel (c'est-à-dire, la co-présence du professeur et des étudiants) en salle informatique.
- (b) Séance en autonomie (c'est-à-dire que les étudiants travaillent seuls sans professeur) en salle informatique suivie d'une séance en présentiel (le professeur est là) pour la discussion et la mise en commun des connaissances.
- (c) Séance en présentiel (pour donner les consignes de la tâche) + séance en autonomie + enfin séance en présentiel (mutualisation des connaissances)
- (d) Séance en présentiel uniquement s'aidant d'un dispositif/système de projection dans la salle de classe habituelle.
- (e) Autre(s) (Précisez) .....

26. En général, pensez-vous que l'intégration de l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE au Département de Français puisse améliorer la qualité de votre prestation (performance académique) en FLE ?

(a) Oui

(b) Non

27. Expliquez comment ?

.....  
.....

## 2. Questionnaire Post-cours Expérimental

Ce questionnaire vise à recenser les opinions et suggestions des apprenants après les séances de cours de FLE assistées par Internet. Veuillez alors nous faire part de vos impressions sur le sujet.

1. Quels sont pour vous, les points forts de ce cours de FLE assisté par Internet ?  
(Mentionnez-en au moins deux (2)).

.....  
.....

Quelles sont pour vous, les faiblesses de ce cours de FLE assisté par Internet ?  
(Mentionnez-en au moins deux (2)).

.....  
.....

Quelle(s) sorte(s) de motivation (encouragement) tirez-vous d'un tel dispositif d'enseignement ? (Mentionnez-en au moins deux (2)).

.....  
.....

Pensez-vous qu'un dispositif pareil puisse développer à court terme vos compétences orales et écrites en FLE ?

- (a) Oui (b) Non

2. A présent, vous sentez-vous capable d'utiliser/consulter un site Internet pour rechercher des informations sur le FLE ?

- (a) Oui (b) Non

3. Pensez-vous qu'un dispositif pareil puisse développer à court terme vos capacités à apprendre tout seul (d'une manière autonome) sur Internet ?

- (a) Oui (b) Non

4. Pensez-vous qu'un dispositif pareil puisse accroître vos capacités cognitives à chercher et à reconnaître tout seul l'information sur l'Internet ?

- (a) Oui (b) Non

5. En général, qu'avez-vous appris de nouveau de ce cours de FLE assisté par Internet qui est différent de vos cours traditionnels ? Mentionnez-en au moins deux (2).



.....  
.....

6. Souhaiteriez-vous la continuation de ce processus d'intégration de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Département de Français de UCC ?

(a) Oui

(b) Non

7. Si vous avez d'autres suggestions sur ce sujet, veuillez nous en faire part :

.....  
.....  
.....

## B. QUESTIONNAIRE POUR ENSEIGNANTS

Ce questionnaire vise à recenser les points de vue des professeurs sur l'intégration de l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE au Département de Français de l'Université de Cape Coast. Veuillez répondre selon votre conviction sur le sujet en cochant l'option qui vous semble meilleure.

### A. DONNEES PERSONNELLES

1. Quel est votre tranche d'âge ?

- (a) 30 à 40 ans  
(b) 41 à 50 ans  
(c) 51 à 60 ans  
(d) 61 à 70 ans  
(e) Autre (Précisez) .....

2. Sexe ?  Masculin  Féminin

3. Avez-vous jamais reçu une formation professionnelle dans l'enseignement du FLE ?

- (a) Oui (b) Non

Si oui, laquelle ?.....

### B. DONNEES SUR L'INTERNET ET ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE

#### IV. USAGE ET ACCES A L'ORDINATEUR

4. Savez-vous vous servir d'un ordinateur ?

- (a) Oui (b) Non

5. Quel est votre niveau de compétence en l'usage d'un ordinateur ?

- (a) Faible (d) Spécialiste  
(b) Moyen (e) Pas du tout  
(c) Avancé

#### V. USAGE ET ACCES A L'INTERNET

6. Savez-vous vous servir de l'Internet ?

- (a) Oui (b) Non

7. Si oui, pour quel(s) but(s) ?

- (a) Recherche documentaire  
(b) e-mails

- (c) lectures divers (actualités)
- (d) Téléchargements des données
- (e) Autre(s) (Précisez) .....

8. Quel est votre niveau de compétence en l'usage de l'Internet ?

- (a) Faible
- (b) Moyen
- (c) Avancé
- (d) Spécialiste
- (e) Pas du tout

VI. USAGE DE L'INTERNET DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE

9. Utilisez-vous souvent l'Internet pour la recherche documentaire en FLE ?

- (a) Oui
- (b) Non

10. Si oui, quels sont les sites que vous fréquentez souvent ?

- (a) sites à caractère didactique (proposant en ligne des revues spécialisés, des articles sur le FLE)
- (b) sites informationnels (présentation de contenus en FLE – grammaire, conjugaison, vocabulaire, linguistique, littérature, etc.)
- (c) sites médiatiques ou d'actualités (la presse française, le média électronique – RFI, TV5, etc.)
- (d) sites proposant des activités d'apprentissage en FLE (simulations, jeux de langue, ateliers d'écriture, Questions/Réponses, Questions à Choix Multiples (QCM), Forums de discussions sur des thèmes donnés, etc.)
- (e) Autre(s) (Précisez) .....

11. Vous êtes-vous jamais servi(e) de l'Internet pour :

- (a) préparer un cours (pour voir des exemples de fiches pédagogiques – préparées sur des thèmes donnés, les progressions, etc.)?
- (b) rechercher des types d'activités liées à un thème d'enseignement en FLE ?
- (c) vous renseigner sur les pratiques modernes en didactique du FLE ?
- (d) rechercher des informations détaillées sur un thème donné ?
- (e) Autre(s) (Précisez) .....

12. Avez-vous jamais reçu une formation spécifique relative à l'utilisation de l'Internet pour l'enseignement du FLE ?

- (a) Oui
- (b) Non

Si oui, laquelle ? .....

13. Vous sentez-vous disposé(e) à recevoir une formation (montée au Département de Français) spécifique à l'utilisation de l'Internet à des fins pédagogiques ?

(a) Oui

(b) Non

14. Pensez-vous que l'Internet puisse contribuer à améliorer la qualité de formation en FLE au Département de Français ?

(a) Oui

(b) Non

Pourquoi ?

.....  
.....

15. Si oui, comment ?

.....  
.....

16. Personnellement, vous sentez-vous prêt(e) à intégrer l'Internet dans vos cours de FLE ?

(a) Oui

(b) Non

17. Si oui, quelle motivation personnelle trouvez-vous à cette intégration?

.....  
.....

18. Si non, quelles sont vos contraintes ?

.....  
.....

19. Quelle sorte de motivation vous pensez avoir ?

(a) Interne (c'est-à-dire que l'Internet vous sert de source complémentaire pour préparer vos cours en FLE ; vous met à jour par rapport aux évolutions didactiques en FLE ; développe vos capacités intellectuelles à concevoir des activités de classe basées sur les ressources Internet ; etc.)

(b) Externe (c'est-à-dire que l'Internet est un support attrayant pouvant capter l'attention de vos étudiants pendant le cours ; vous décharge d'une partie de vos responsabilités puisque les

étudiants pourront y aller se ressourcer en informations complémentaires ou détaillées sur les contenus enseignés ; etc.)

- (c) Les deux (internes et externes)
- (d) Aucune motivation
- (e) Autre(s) (Précisez) .....

20. Etes-vous disposé(e) à mettre au service de votre enseignement, vos moyens personnels (Ordinateur portable personnel, autres genres de supports techniques, coût pour la recherche Internet dans un cyber, etc.) pour assurer une intégration réussie de l'Internet à votre enseignement ?

- (a) Oui
- (b) Non

21. Si l'Internet est intégré à l'Expression Orale et l'Expression Ecrite en FLE, quelles seront vos attentes (par rapport à vos étudiants) face à ce changement ? [Mentionnez-en au moins deux (2)]

.....  
.....

22. Lequel de ces 3 schémas possibles vous conviendrait le plus pour une intégration de l'Internet dans l'enseignement de l'Oral et de l'Ecrite au Département de Français?

- (a) Séance assistée par Internet en présentiel (c'est-à-dire, la co-présence du professeur et des étudiants) en salle informatique.
- (b) Séance en autonomie (c'est-à-dire que les étudiants travaillent seuls sans professeur) en salle informatique suivie d'une séance en présentiel (le professeur est là) pour la discussion et la mise en commun des connaissances.
- (c) Séance en présentiel (pour donner les consignes de la tâche) suivie d'une séance en autonomie et enfin d'une séance en présentiel (mutualisation des connaissances).
- (d) Séance en présentiel uniquement s'aidant d'un dispositif/système de projection dans la salle de classe habituelle.
- (e) Autre(s) (Précisez)

.....  
.....

23. Lequel(s) de ces dispositifs techniques vous conviendrait le plus pour votre cours de FLE aidé de l'Internet ?

- (a) Ordinateur portable connecté à l'Internet + projecteur

- (b) Ordinateur portable non-connecté à l'Internet + support (Clé/CD/Disque dur) contenant les données téléchargées + projecteur
- (c) a + les données Internet imprimées sur papier
- (d) b + les données Internet imprimées sur papier
- (e) Autre(s) (vos suggestions) .....

24. Aimerez-vous prendre part aux travaux des comités chargés d'assurer la fiabilité et la validité des ressources choisies sur Internet pour les cours de FLE ?

- (a) Oui
- (b) Non

25. En raison de vos dispositions cognitives, à lequel de ces comités de travail aimeriez-vous participer ?

- (a) Comité chargé du choix des sites Internet et du téléchargement de diverses données pour les cours.
- (b) Comité chargé de l'évaluation (analyse, pertinence par rapport au contenu à enseigner, pertinence linguistique, paralinguistique, culturelle...) des données.
- (c) Comité chargé de l'évaluation continue des étudiants (le choix des sites proposant des activités d'apprentissage, ateliers d'écriture, exercices QCM/Questions-Réponses, Forums de discussions, etc.).
- (d) Comité chargé de la mutualisation de tous les données (a, b et c) et des suivis.
- (e) Autre(s) comité(s) (vos suggestions).

.....  
 .....

26. En général, pensez-vous que l'intégration de l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE au Département de Français puisse améliorer la qualité de vos prestations en enseignement du FLE ?

- (a) Oui
- (b) Non

Expliquez comment ?

.....  
 .....

27. D'autres suggestions possibles par rapport à la mise en place du dispositif intégrant l'Internet à l'enseignement/apprentissage du FLE au Département de Français ?

.....

## ANNEXE 2

### A. GUIDE D'INTERVIEW POUR LE CHEF DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

1. En tant que chef de département de français, favoriserez-vous l'intégration de l'Internet aux pratiques d'enseignement/apprentissage du FLE ?  
Pourquoi?
2. Pensez-vous que l'Internet puisse répondre aux besoins urgents de communication de vos étudiants ? Pourquoi et comment?
3. Pensez-vous que le programme de formation en existence pour l'Expression orale et écrite puisse accommoder l'Internet ? Comment?
4. Si non, quelle(s) intervention(s) pensez-vous faire pour créer des créneaux favorables à l'utilisation de l'Internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?
5. Quelles sont les mesures que vous pouvez prendre comme chef de département pour doter à court terme vos enseignants de compétences pour utiliser l'Internet pour leurs cours ?
6. Quelles sont les contraintes spatio-temporelles de votre département qui puissent entraver la mise en place de ce dispositif ?
7. De laquelle de ces ressources dispose le département de français :
  - (a) des ordinateurs (portables ou non) ? Oui/Non
  - (b) d'un vidéo projecteur? Oui/Non
  - (c) d'une connexion Internet ? Oui/Non
  - (d) des cédéroms multimédias ? Oui/Non
  - (e) d'un système audio/vidéo ? Oui/Non
  - (f) d'une grande salle prévue pour classes avec système de projection ?  
Oui/Non
  - (g) d'une salle Informatique ? Oui/Non
  - (h) des supports divers (clés, cédéroms, disques durs, caméscope, etc....) ?  
Oui/Non
  - (i) d'une base de données numérique (cours/textes/mémoires, etc. ?  
Oui/Non

8. Comment pensez-vous remédier ce manque d'infrastructure si on vous demandait d'utiliser l'Internet dans votre formation ?
9. Est-ce que le département a les moyens financiers pour se procurer les matériels techniques de base (1 ordinateur portable, 1 projecteur, Connexion Internet, puces ou clés, Cédéroms, etc.) pour permettre l'utilisation de l'Internet en classe de FLE ?
10. Par quelles avenues allez-vous passer pour générer les moyens financiers nécessaires pour mettre en place ce dispositif ?
11. Pour l'instant, votre personnel enseignant serait-il disposé à mettre leurs moyens personnels (coût de navigation dans un cyber, ordinateur portable, puces et CD) au profit de cette initiative ?
12. Vos impressions favorables sur ce projet?



## B. GUIDE D'INTERVIEW POUR LES FORMATEURS DE FORMATEURS

1. Pouvez-vous nous dire votre poste de responsabilité au département de français ?
2. En tant qu'enseignant de didactique du FLE, êtes-vous pour l'intégration de l'Internet aux pratiques d'enseignement/apprentissage du FLE ? Pourquoi?
3. Pensez-vous que l'Internet puisse répondre aux besoins urgents de communication (orale et écrite) des étudiants du département ? Comment?
4. Selon vous, quels sont en termes de gains cognitifs (représentation des concepts, construction des savoirs, analyses, perceptions, etc.), les avantages qu'une telle entreprise puisse apporter aux étudiants du département ?
5. Pensez-vous qu'un tel dispositif puisse libérer les professeurs du département de leur responsabilité envers les étudiants (dans le sens où les étudiants iront eux-mêmes chercher les informations dont ils ont besoin sur l'Internet) ? Et pourquoi dites-vous cela?
6. Sur le plan humain, le(s)quel(s) de ces dispositifs vous semble(nt) approprié(s) au contexte d'enseignement/apprentissage du FLE au département de français de l'UCC ?
  - a. Auto-apprentissage libre (l'apprenant apprend tout seul avec l'outil Internet sans intervention de l'enseignant)
  - b. Auto-apprentissage guidé (l'apprenant apprend tout seul avec l'outil Internet mais avec intervention régulière de l'enseignant)
  - c. Auto-apprentissage intégré (l'apprenant réalise tout seul une tâche avec l'outil internet pendant/au cours d'une activité d'apprentissage en classe de langue)
  - d. Co-présence régulier de l'enseignant et de l'outil informatique
  - e. Co-présence régulier de l'enseignant et de l'outil informatique avec système de projection

7. Ce dispositif d'intégration de l'Internet au département de français est-il à même de motiver les professeurs et les étudiants dans leurs pratiques respectives ? Comment?
8. Quelle(s) méthode(s) d'enseignement (en termes d'approches méthodologiques) préconisez-vous pour ce dispositif ?
9. Quelle méthode d'enseignement vous semble la meilleure pour doter les étudiants de stratégies d'apprentissage autonome ?
10. Pensez-vous que la structure du programme de formation en usage pour l'Expression orale et écrite est favorable à l'intégration de l'Internet ? Si non, doit-elle être modifiée?
11. Personnellement, pensez-vous qu'à long terme, l'Internet puisse vous remplacer/supplanter dans votre rôle d'enseignant ? Pourquoi?
12. Pour assurer la réussite de ce projet, êtes-vous disposé(e) à mettre à son service votre expérience dans le champ didactique du FLE?
13. Si vous êtes sollicité(e) pour prendre part à l'évaluation des ressources Internet et du dispositif global, accepteriez-vous ?
14. Quelles sont vos perspectives pour l'enseignement/apprentissage du FLE au département de français ?
15. En quoi l'Intégration de l'Internet puisse-t-elle y jouer un rôle signifiant ?
16. Vos impressions favorable?
17. Pourriez-vous nous faire part de vos réservations sur ce projet.

## ANNEXE 3 - FICHE PEDAGOGIQUE

[www.joyeuse-fete.com](http://www.joyeuse-fete.com) - Fiche pédagogique

SITE: [www.joyeuse-fete.com](http://www.joyeuse-fete.com)

SUJET: LES FETES

### DESCRIPTION DU SITE

Le site joyeuse-fête [www.joyeuse-fete.com](http://www.joyeuse-fete.com) est un site qui présente toutes les fêtes de l'année qui sont soit des fêtes religieuses ou publiques. Ce site propose alors pour chacune de ses fêtes des idées de cadeaux à faire, des cartes de vœux, des liens utiles vers des magasins "en ligne" pour commander son cadeau et même des citations correspondantes aux différentes fêtes. Un moteur permet même de programmer à temps l'envoi de vos cartes de vœux électroniques pour chaque fête!

### OBJECTIFS:

Les élèves décrivent le site et ses diverses composantes pour s'en servir en vue d'une recherche d'informations.

Ils identifient les différentes fêtes présentées sur le site.

Ils passent des commentaires sur certaines de ces fêtes, voire leur importance, voire si elles sont fêtées au Ghana.

Ils développent leurs capacités à formuler une appréciation sur les cadeaux qui sont offerts pendant ces fêtes.

Reprises des actes de langage et du vocabulaire permettant de parler des fêtes (surtout ghanéennes).

Activation des temps présent, futur, imparfait, passé composé et plus-que-parfait pour raconter des fêtes mémorables ou à venir.

Ils développent une curiosité à la découverte autonome d'un autre site proposé par le professeur pour l'évaluation.

COMPETENCE: Expression Orale

PUBLIC : Niveau 200

DUREE: 2 heures

DISPOSITIF TECHNIQUE: Un ordinateur portable connecté à l'Internet + un vidéo projecteur

## DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ:

1. Le prof propose une découverte guidée des rubriques du site (Il pose des questions sur le ou les thèmes, le logo, les rubriques, les images, les pubs, etc.).
2. Le professeur invite les étudiants à parler des différentes fêtes proposées sur le site pour voir s'ils en ont des connaissances surtout dans leur contexte ghanéen; le professeur les fait visiter la rubrique de quelques fêtes pour leur expliquer en quoi cela consiste.
3. Les étudiants commentent les types de cadeaux proposés par le site pour chaque fête; est-ce que ces cadeaux ont une valeur quelconque à leurs yeux dans le contexte ghanéen? Ici, le professeur pose des questions pour réguler les échanges.
4. Les élèves sélectionnent de façon autonome des données, des informations qui leur paraissent intéressantes à communiquer oralement à leur camarade de groupe.
5. Le Professeur propose aux étudiants l'adresse d'un site sur lequel est basé un travail autonome à remettre à l'écrit au prochain cours.

## DÉROULEMENT:

1. Explication des objectifs et précision du résultat attendu à la fin du cours.
2. Ouverture du site [www.joyeuse-fete.com](http://www.joyeuse-fete.com)
3. Contrôle oral:
  - Est-ce que le site a un logo? (oui)
  - Que représente pour vous ce logo? Qu'est-ce que c'est? (C'est une bannière)
  - Quel est le thème de ce site? (Les fêtes de l'année/les fêtes en France)
  - Quelles sont les couleurs les plus employées sur le site? Pourquoi? (Le rouge et le rose)
  - Y a-t-il des pubs? Si oui, lesquelles?
  - Quelles sont les rubriques proposées? Quelles sont les fêtes mentionnées sur le site?
  - Pouvez-vous repérer les dates des différentes fêtes?

Trouvez les dates qui correspondent aux fêtes écrites dans le tableau :

	Les fêtes de l'année	Réponse
1.	Fête des mères	
2.	Epiphanie	
3.	Noël	
4.	Saint Nicolas	
5.	Nouvel an	
6.	Fête des pères	

A. Au 25 décembre

B. Le 6 décembre

C. dernier dimanche de Mai

D. Le 1er Janvier

E. Le 6 Janvier

F. troisième dimanche de Juin

- Quelles sont les fêtes présentées sur le site qui sont célébrées au Ghana ? A ces occasions, quels cadeaux offre-t-on d'habitude à ses proches ?
- Sur quelle rubrique faut-il cliquer pour avoir des informations sur

- ✓ les cadeaux pour Papa?
- ✓ les fêtes de l'année 2008?

4. Le professeur ouvre une rubrique précise et demande aux étudiants de commenter les cadeaux qui sont proposés:

- ✓ Que dit-on de la fête de saint valentin sur le site ?
- ✓ Quelle importance accorde-t-on à la fête de saint valentin au Ghana ?
- ✓ Qu'auriez-vous offert à votre copine pendant le saint

valentin?

- ✓ Qu'auriez-vous préféré que votre fiancé(e) vous offre autre que ce qui est proposé pendant cette fête ?
- ✓ Racontez comment vous l'aviez fêté à vos collègues.

5. Le professeur ouvre la rubrique sur la fête du Mardi Gras.

6. Recherche autonome de données:

- ✓ le professeur répartit les étudiants en groupes de 4 (chaque groupe choisit un secrétaire et un rapporteur)
- ✓ il remet à chaque groupe une fiche de consignes (les consignes varient selon les groupes) pour rechercher des données sur la page.
- ✓ Le 1<sup>er</sup> groupe doit rechercher les mets qui sont préparés pendant le mardi gras ; le 2<sup>ème</sup> groupe doit fournir des informations qui expliquent pourquoi on fête le mardi gras ; le dernier groupe doit enfin parler du carnaval qui marque le mardi gras. En quoi cela consiste ? (Cette tâche dure 10 minutes)

- ✓ Le professeur demande au rapporteur de chaque groupe de venir présenter oralement à la classe le travail de son groupe.

#### 7. Evaluation:

- ✓ Le professeur propose aux étudiants l'adresse d'un site authentique: <http://www.la-reunion.tourisme.com> (site à visiter d'eux-mêmes)
- ✓ A l'aide des consignes que le professeur leur remet, les étudiants doivent présenter un rapport écrit d'une page sur "L'île de la Réunion" (à remettre au prochain cours).

#### Les consignes:

##### Groupe 1:

1. Allez sur le site <http://www.la-reunion.tourisme.com>
2. Dans la rubrique **Préparer son Voyage**, cliquez sur **Votre valise**.
3. Rédigez un petit exposé des vêtements que vous devez emporter pour le voyage tout en expliquant leurs choix.

##### Groupe 2:

1. Allez sur le site <http://www.la-reunion.tourisme.com>
2. Dans la rubrique **Découvrir la Réunion**, cliquez sur **Faune et Flore**.
3. Rédigez un petit résumé d'une page de ce qui compose la Faune et la Flore de l'île.

##### Groupe 3

1. Allez sur le site <http://www.la-reunion.tourisme.com>
2. Dans la rubrique **Découvrir la Réunion**, cliquez sur **Histoire**.
3. Rédigez un petit résumé d'une page de l'histoire de cette île.