

***DE LA CONCEPTION DES SUPPORTS INFORMATIQUES A LA CONCEPTION
DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES***

Rana Kandeel,

Doctorante en Sciences du Langage

Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM)

Université Stendhal Grenoble 3

ranakan@yahoo.fr

Résumé: Cet article s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE). Notre objectif est d'analyser dans une perspective systémique l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les cours de FLE dans un contexte précis, le contexte jordanien. Notre travail s'attache à étudier les représentations, les attitudes et les pratiques du terrain à différents niveaux de système. L'article met en valeur trois dimensions essentielles : ingénierique, idéologique et didactique et aboutit à une catégorisation des dispositifs « didactiques » intégrant les ressources numériques.

Mots-clés: Didactique du français langue étrangère (FLE), technologies de l'information et de la communication (TIC), dispositifs, perspective systémique, théories d'apprentissage

Summary: This article is about teaching French as a foreign language. Our objective is to analyze the utilization of information and communication technologies (ICT) according to a systematic perspective while teaching French as a foreign language in the Jordanian context. We analyze the representations, attitudes and practice on several levels. Our article reflects three major dimensions: the engineering dimension, the ideological dimension and the didactic dimension for the purpose of categorizing the learning systems that integrate the digital resources.

Mots-clés: Didactics of French as a foreign language, information and communication technologies (ICT), systematic perspective, learning theories.

De la conception des supports informatiques à la conception des dispositifs didactiques

Il est reconnu que l'utilisation des ressources numériques en didactique des langues et tout particulièrement en français langue étrangère (FLE) exige une identification des pratiques mises en œuvre dans ce contexte d'innovation pédagogique. Cet article porte sur l'analyse de l'intégration des supports informatiques dans le contexte éducatif jordanien dans les cours de français en s'appuyant sur les différentes composantes en interaction. L'objectif est de présenter des résultats d'une recherche-action en sciences du langage portant sur les enjeux des nouveaux dispositifs didactiques mis en place. Entendons par dispositif toute situation didactique intégrant des ressources numériques visant à l'enseignement/apprentissage de la langue française. Nous définissons le cadre théorique et le contexte de notre recherche et nous présentons brièvement les résultats de cette étude en nous concentrant sur la catégorisation des dispositifs.

1 - CADRE THÉORIQUE, CONTEXTE ET DÉMARCHE DE L'ÉTUDE

1.1 - L'approche systémique, une approche globale

Nous adoptons dans la recherche une approche globale, l'approche systémique. C'est une méthode d'analyse des situations pédagogiques qualifiées par leur disciplinarité et complexité, la systémique étant définie par Durand comme un outil conceptuel nouveau capable d'aider à résoudre des problèmes complexes dans les domaines les plus divers (Durand, 1979). L'intégration des TIC dans un cours de langue est un dispositif didactique qui peut être considérée comme un système constitué de nombreuses composantes et d'interactions diverses. Nous retenons parmi ces composantes les ressources numériques, l'enseignant, l'élève, l'institution, les différentes contraintes et la langue française. La vision systémique permet de comprendre ce système complexe sans simplifier ses

composantes en éléments simples ou les traiter en tant que parties isolées les unes des autres.

Il ne faut pas pour autant confondre le concept de complexité avec la notion de complication (Donnadieu et Karsky, 2002). Il est évident que nous pouvons avoir une perception globale du système complexe mais il n'est pas possible d'arriver à comprendre son organisation dans tous ses détails ou de prétendre prévoir tous ses comportements. D'autre part, le principe de composition des éléments de ce système et de ses liaisons n'est jamais simple et ses nombreuses interactions deviennent incontrôlables. En revanche, le principe de composition des éléments de système compliqué est simple et dans ce cas le système peut se simplifier pour en avoir une compréhension totale et une perception de ses détails, de sa structure et des lois de son fonctionnement.

Les fonctions de la démarche systémique dans l'étude des dispositifs d'intégration sont nombreuses. Elle tente de parvenir à une connaissance de l'objet d'étude qui dépasse la description et l'explication, mais en atteignant sa compréhension. Berger et Brunswic distinguent d'autres fonctions qui permettent de situer le système dans son environnement et par rapport à d'autres systèmes, c'est-à-dire d'en déterminer le type, macro- ou microsystème, dans lequel un acteur ou un chercheur peut agir et selon sa responsabilité (Berger et Brunswic, 1981). L'apport de l'approche systémique peut d'ailleurs être manifeste selon les deux rôles soulignés par ces auteurs. Le premier consiste à considérer cette approche comme un instrument d'analyse et de diagnostic d'un système existant. Le deuxième la pose en instrument de fabrication de modèles nouveaux et de préparation de recherche opérationnelle en fournissant des principes méthodologiques pour l'intervention finalisée sur des systèmes modifiables par

l'homme comme des principes de régulation et de conception. La caractéristique intéressante de la démarche opérationnelle est de prendre en considération les différents niveaux de la réalité institutionnelle, la variété des contextes et des dispositifs. Nous insistons sur le premier rôle dans le cadre de la présente recherche et nous nous servons du deuxième pour tenter de catégoriser les dispositifs didactiques dans un cours de français.

1. 2 - Étude des interactions et dynamique du système

Dans les projets d'intégration des technologies éducatives, les spécialistes de ce champ insistent sur la nécessité d'étudier le système dans toutes ses interactions. Étant considéré comme un ensemble, le système possède des propriétés qui se révèlent mieux par l'étude des interactions. À l'intérieur de ce système les interactions entre ses composantes nous amènent à étudier chacune dans les relations qu'elle entretient avec les autres composantes. Mangenot préconise l'étude des interactions entre les composantes d'une situation pédagogique intégrant les TIC et propose des croisements entre différentes variables constitutifs de cette situation (Mangenot, 2002). Cette démarche permet une meilleure planification du changement et fournit des modèles d'action sur des ensembles de composantes corrélées.

Tout système est considéré comme un tout cohérent faisant partie d'un autre plus grand avec lequel il interagit, celui-ci a également des interactions avec son environnement. La connaissance d'un système doit passer par l'étude des interactions du système avec son environnement. C'est ainsi que nous pouvons dégager la réalité de ce nouveau système dans son contexte, tout en gardant ses caractéristiques vivante, flexible et complexe, sans élaborer une perception simplificatrice ou figée de la réalité. L'évolution des composantes et leurs interactions constituent la dynamique du système qui est normalement présente dans les transformations produites à l'intérieur du système que nous étudions et traduites en termes de changement. Les changements sont observables au niveau de nouveaux comportements des acteurs, de nouvelles actions et des pratiques d'apprentissage ainsi que dans les résultats

<http://isdsm.univ-tln.fr>

escomptés. Ils se font en fonction de certains critères comme les objectifs d'apprentissage et permettent de vérifier la réussite ou l'échec du système et conduisent à modifier les programmes d'enseignements et le savoir à enseigner à partir de l'évaluation des savoirs enseignés (Berbaum, 1982, Bouvier, 1993). L'observation des changements et leurs analyses dans une formation FLE permettent également de prendre en considération l'ensemble des demandes politiques, institutionnelles, sociales et des demandes des apprenants afin de fixer des objectifs cohérents avec les contenus, les activités d'apprentissage, les choix stratégiques et les critères d'évaluation (Cuq, 2003).

1.3 - Contexte d'étude et questions de départ

Le contexte d'étude s'inscrit dans un contexte d'innovation pédagogique dans lequel le ministère de l'éducation jordanien effectue actuellement une réforme de son système éducatif. Un des points essentiels dans cette réforme est de porter un intérêt particulier à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans toutes les matières scolaires et les langues étrangères. Certains enseignants de la langue française ont pris l'initiative d'intégrer les technologies dans leurs cours de français. En effet, la création des environnements d'apprentissage de plus en plus riches et stimulants favorise la construction tant des savoirs que des compétences linguistiques, communicatives et culturelles en français.

Les représentations, les pratiques et les attitudes observées dans l'introduction des TIC sont à l'origine de cette recherche. Le paradoxe relevé entre le discours tenu sur l'usage de nouvelles technologies et la pratique effective dans les cours de français conduit à l'évaluation scientifique des projets dans leur contexte sur le terrain afin de vérifier le type de l'utilisation pédagogique des TIC et ses répercussions sur l'apprentissage du FLE. Tout projet d'intégration qui vise à développer la didactique du FLE est condamné à l'échec s'il ne prend pas en compte le cadre didactique dans lequel il s'intègre. Cet article tentera de répondre aux questions suivantes :

- Les écoles publiques peuvent-elles envisager une intégration des nouvelles technologies

dans les cours de français malgré les contraintes institutionnelles ? Quel soutien est présenté au niveau hiérarchique et financier aux enseignants pionniers de l'intégration ?

- Les supports informatiques utilisés par les enseignants et les élèves peuvent-ils être considérés comme des ressources qui enrichissent véritablement les cours de français, en favorisant la construction des connaissances plutôt que la transmission ? Ou est-ce un transfert de support avec une pédagogie traditionnelle ?

- Quelles sont les dispositifs didactiques émergents dans le contexte d'innovation pédagogique de l'intégration du point de vue de la didactique du FLE ? Développent-ils des pratiques de l'apprentissage de cette langue reposant sur des approches cognitivistes, communicatives ou actionnelles ?

1.4 - Démarche méthodologique

Nous disposons des données concernant les expériences de l'intégration dans trois écoles publiques jordaniennes qui étaient les premiers établissements scolaires utilisant les supports informatiques dans l'apprentissage du français au moment de commencer la recherche en 2005. Nous avons procédé à des entretiens semi-directifs auprès de dix-sept personnes (4 responsables administratifs d'écoles, 3 enseignants et 10 élèves) représentant les différents niveaux du système éducatif. Le niveau des élèves inclus dans notre échantillon selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) est majoritairement d'utilisateurs élémentaire (A1 et A2). Ils sont âgés de 13 à 16 ans et ont un nombre d'heures variées d'apprentissage du français comme matière facultative (13-14 ans = 77 h, 15 ans = 154 h, 16 ans = 231 h). Les sujets interviewés ont vécu l'expérience de l'intégration des TIC dans une période de 1 à 2 ans et sont sélectionnés par pertinence et non par leur représentativité d'une population parce que la technique utilisée (entretien semi-directif) se veut qualitative. En outre, ces sujets apparaissent « significatifs » du point de vue de la problématique de recherche (Jodelet, 2003) et on estime qu'ils sont en position de répondre aux questions que l'on pose.

<http://isdsm.univ-tln.fr>

Le traitement des données consiste à découper transversalement le corpus en unités de signification de base qui représentent les thèmes traités dans l'étude en cherchant une cohérence thématique inter-entretiens et non pas la cohérence singulière de chaque entretien (Blanchet et Gotman, 1992). Nous effectuons une analyse de contenu et nos grilles d'analyses s'appuient essentiellement sur les paramètres constitutifs des composantes de l'intégration (Mangenot, 2000) et sur les modèles cognitifs en didactiques des langues proposés par Puren (Puren, 2007). Nous présentons l'ensemble des paramètres ci-dessous:

1. Institution :

- Objectifs de l'institution de l'intégration ;
- Organisation hiérarchique et moyens financiers ;
- Contraintes spatio-temporelles.

2. Ressources :

- Supports informatiques évoqués par les sujets (utilisés ou pas) ;
- Usages et pratiques (enseignants + élèves) à partir de supports informatiques.

3. Enseignant :

- Pratiques et représentations sur les nouveaux dispositifs ;
- Méthodologie du FLE mise en œuvre ;
- Formation à l'intégration des TIC.

4. Élève :

- Objectifs, âge et besoins des élèves dans l'apprentissage du FLE ;
- Pratiques, représentations et attitudes des élèves vis-vis des nouvelles situations.

5. Dispositifs :

- Types d'apprentissages en FLE axés sur les théories d'apprentissage ;
- Activités réalisées dans les cours ;
- Modèles cognitifs et didactiques de référence en didactiques des langues.

Bien que ces thèmes aient amené à une analyse importante en temps et efforts pour arriver à un résultat synthétique de la réalité des pratiques, on peut pourtant signaler l'intérêt de croisement des dimensions ingénierique, idéologique et didactique. L'analyse des éléments influe sur l'organisation (espace, temps, rôle des acteurs) et le recours à la théorie des représentations sociales pour déceler les représentations et les attitudes des acteurs en jeu nous ont permis une meilleure compréhension de la complexité des situations de formation. Ces représentations constituent une partie essentielle de la base des résultats permettant de trouver des réponses aux questions posées ci-dessus. Elles éclairent sur les réflexions que les acteurs tiennent à l'égard des TIC, sur leur usage dans la pratique des enseignants et l'apprentissage des élèves. La relation de réciprocité entre les représentations et les pratiques offre une voie nouvelle à l'explication du rôle des différents facteurs agissant sur l'intégration et en influençant les résultats. Deux dimensions des représentations sont ainsi prises en compte ; la dimension descriptive qui consiste à décrire la mise en place du système intégrant les TIC et la dimension évaluative permettant d'évaluer ce système eu égard aux attentes des acteurs. La mise en œuvre des pratiques innovantes doit être accompagnée d'une évolution des représentations de tous les acteurs concernés par le changement dans cette nouvelle situation.

2 - DIFFÉRENTES INTERACTIONS ET RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Les différents types des interactions que nous avons dégagées à partir de notre analyse s'articulent autour de trois composantes dans l'intégration : l'institution, les ressources et les dispositifs. Il faut souligner que l'enseignant et l'élève constituent les axes essentiels dans ces composantes et autour desquels nous fondons toutes les réflexions didactiques.

<http://isdsm.univ-tln.fr>

Que ressort-il des interactions dégagées de l'analyse du contexte de l'intégration ?

Les résultats obtenus confirment l'existence d'une variété des dispositifs didactiques s'appuyant sur des modèles cognitifs différents en didactique du FLE. Les théories d'apprentissage sont le fil conducteur de ces modèles qui servent à cerner les pratiques. Il ne s'agit donc pas de cibler les théories d'apprentissage sous-entendant les supports informatiques mais d'analyser les différents types d'apprentissage effectués à partir de ces supports du point de vue didactique. La conception informatique des ressources numériques utilisées dans le contexte jordanien ne constitue pas le facteur le plus déterminant du type de dispositif mis en place. D'autres éléments influent majoritairement sur la conception des dispositifs didactiques. Nous évoquons les représentations des enseignants vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage du FLE et leur formation à l'intégration didactique des TIC dans ce domaine, les objectifs de l'institution et leur degré de cohérence avec les besoins des élèves, le soutien et la concertation au niveau hiérarchique, les profils des élèves, leurs besoins, leurs représentations sur l'apprentissage du français et sur l'utilisation des TIC, les types d'activités d'apprentissage et les processus activés dans leur réalisation.

De nombreuses ressources numériques sont évoquées par les sujets interrogés mais très peu sont effectivement utilisées. Nous indiquons les produits locaux préparés à partir des générateurs d'exercices « Hot Potatoes » et des logiciels bureautiques ainsi que le site « la langue guide ». Le site « Mosaïque du Monde » est une plateforme mise à la disposition des écoles des pays francophones du nord et du sud. Les écoles jordaniennes font partie intégrante de ce réseau. L'objectif de ce site est d'utiliser le français pour mettre en partage les savoirs et les cultures de différents pays. L'utilisation des ressources dans leur ensemble est limitée dans les écoles par des contraintes institutionnelles liées essentiellement au manque de nouvelles dispositions des emplois du temps et des heures de travail en fonction des exigences de l'innovation. Les représentations des directeurs des écoles sur la légitimité de l'intégration

constituent un obstacle important puisqu'une intégration des nouvelles technologies doit être officiellement décidée pour le français. Inciter à l'utilisation des TIC en français au niveau ministériel n'est pas suffisant pour apporter des changements temporels au niveau scolaire. En revanche, une connaissance de la langue française et une formation à l'informatique sont suffisantes pour la conception des dispositifs didactiques du point de vue des institutionnels. Au niveau financier, aucun soutien n'est présenté pour les enseignants dans leur expérience et ils doivent s'adapter aux possibilités de leurs écoles. L'installation des équipements et des laboratoires de langue ainsi que la fondation d'une médiathèque représentent les moyens techniques offerts aux enseignants.

L'usage global que font les enseignants des ressources est centré sur l'apprentissage formel de la langue. La communication (asynchrone et synchrone) et l'échange culturel restent très restreints. La plateforme est utilisée uniquement pour la publication des travaux de production écrite des élèves à la fin de l'année scolaire sans exploiter sa fonctionnalité en tant qu'outil collaboratif. En général, les pratiques durant les semestres d'étude sont majoritairement moins innovantes et n'exploitent pas d'une façon optimale les ressources dans leur fonctionnalité et richesse pédagogique. La collaboration, la communication et les échanges culturels ou interculturels qui sont considérés comme des apports très intéressants à l'apprentissage des langues ne semblent pas être des phénomènes propres aux situations d'apprentissage en dépit du dynamisme du secteur de l'appropriation des savoirs en ligne. Il ne s'agit pas de manque d'équipement ou de formation à l'utilisation de l'outil informatique mais ce phénomène est fortement lié au manque de formation des enseignants à l'intégration didactique des TIC.

3. ENJEUX DE LA CATÉGORISATION DES DISPOSITIFS

A partir de ces pratiques, nous procédons à une catégorisation des dispositifs didactiques qui ne doivent pas être considérés seulement selon des paramètres pédagogiques définissant l'espace, le temps, les supports informatiques et leur fonctionnalité, mais également selon

l'activité de l'apprentissage du FLE. Le dispositif est ainsi un système qui implique d'un côté des acteurs et des ressources matérielles et qui d'un autre côté est contextualisé et adapté à un besoin particulier. Il existe dans la littérature des typologies variées des dispositifs qui varient selon leur définition. Mangenot propose une classification des dispositifs spatio-temporels selon l'emplacement des machines et l'encadrement humain (Mangenot, 2002, 2000). D'autres auteurs (Legros, Maître de Pembroke & Talbi, 2002, Lévy, 1997 & Warschauer, 1996) présentent des modèles d'utilisation des TIC et des systèmes d'aide à l'apprentissage selon les théories d'apprentissage en les croisant avec des dimensions d'ingénierie numérique dans le domaine de l'ALAO (apprentissage des langues assisté par ordinateur). Lemercier et Tricot adoptent, dans une recherche sur les exercices multimédias, la typologie de De Vries faite dans le domaine des sciences de l'éducation qui indique les principaux types de logiciels éducatifs, leur fonction pédagogique, les théories d'apprentissage auxquelles ces produits se réfèrent, les tâches qu'ils proposent aux élèves et les connaissances qu'ils sont censés permettre de construire (Lemercier et al. 2002).

La typologie de dispositifs que nous présentons s'inscrit donc dans une préoccupation didactique, celle du FLE. Une des références importantes pour identifier et comprendre le cadre didactique dans lequel l'apprentissage est envisagé dans ce domaine consiste dans l'analyse des pratiques à partir des théories d'apprentissage. D'une part, les principes didactiques fondant les dispositifs dans ce terme permettent de savoir l'apport ou la limite des nouvelles situations au développement de l'apprentissage en rendant compte de la réalité des activités et de la conception de l'apprentissage. D'autre part, ces principes éclairent sur la méthodologie à mettre en œuvre par l'enseignant. Nous ciblons prioritairement l'interaction entre l'apprentissage réalisé et ses principes de référence, le type d'activité proposé par l'enseignant, les ressources utilisées, les processus mis en œuvre, et les attitudes des élèves envers leur apprentissage.

3.1 - Catégorisation des dispositifs selon les théories d'apprentissage

La catégorisation proposée part du constat que se fonder sur les pratiques dans l'analyse des usages effectifs des situations pédagogiques mises en place est une méthode pertinente pour désigner les points de dysfonctionnement et les points forts. Considérer que l'innovation est souvent synonyme de la réussite et du développement qui est normalement avancé par des promoteurs des nouvelles technologies ne désigne pas forcément le succès des projets d'innovation. Partir des critères pédagogiques et didactiques concernant l'apprentissage du FLE consiste à vérifier si on a des apports linguistiques et didactiques dans ce contexte. Notre démarche se veut ainsi une contribution à la réponse aux problèmes épistémologiques de la conception de l'acte d'apprendre, des activités d'apprentissage et des dispositifs didactiques dans une formation de langue innovante, intégrant les outils informatiques. A partir de cet axe, on peut reproduire des approches traditionnelles ou en privilégier d'autres communicatives, constructivistes et actionnelles. Les dispositifs qui constituent la base de la catégorisation sont ceux reposant sur le béhaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme.

3.1.1 - Dispositifs reposant sur le behaviorisme

Les ressources utilisées ici sont composées des cédéroms, des sites Internet ou des produits locaux préparés grâce à un générateur d'exercices. Les attitudes de la majorité des élèves sont le désintérêt et la déception : *« J'attendais à rien des nouvelles technologies par rapport à mon apprentissage du français... quand je serai plus grande... dans la dixième classe... ça sera mieux de les utiliser »*. Les attitudes sont en relation avec le type d'activités d'apprentissage proposées par ces supports concernant l'acquisition des aspects formels de la langue. Ces activités sont basées fondamentalement sur les exercices grammaticaux traditionnels et les listes de vocabulaire. Un élève, dont l'avis est partagé par un grand nombre, s'exprime clairement sur ce point : *« ce sont des exercices très répétitifs... j'ai mal aux yeux quand je les fais... ils ne sont pas intéressants »*. La même constatation est faite par les auteurs de La

Classe Branchée : *« les élèves peuvent se désintéresser des activités informatiques aussi rapidement que des tâches traditionnelles. La différence n'est pas grande entre les exercices répétitifs exécutés à l'ordinateur et les exercices répétitifs sur papier »* (Haymore Sandholtz, Ringstaff & Owyer, 1997). Les exercices formels ne peuvent être que rarement réutilisés en dehors du cadre d'apprentissage ou de la classe. Dans ce dispositif, la langue française est considérée par les élèves comme un objet d'apprentissage qui manque d'être un moyen de communication. Leur besoin est défini en termes d'objectifs dans l'apprentissage de cette langue consistant à la comprendre et à l'utiliser dans l'interaction et l'échange avec des natifs via Internet, comme l'explique un autre élève : *« L'utilisation des TIC dans l'enseignement/apprentissage du français est très utile si on sait les bien utiliser. La preuve c'est qu'on voit quelques personnes qui perfectionnent le français... quand ils ont une correspondance avec des natifs sur Internet... ça nous donne la chance de pratiquer la langue... d'améliorer notre niveau... et de s'amuser quand on apprend une langue souple... qui est la langue française... »*.

Contrairement à ces besoins, l'apprentissage se réalise dans une situation de « conditionnement » dans un environnement où l'interaction avec les autres est absente. Les exercices sont répétitifs et ne permettent pas la réflexion sur la langue, leur apprentissage ne renforce que des comportements mécaniques dans l'acquisition d'une langue étrangère. Le mécanisme qui désigne l'acquisition des automatismes est vu différemment par les didacticiens des langues. Pothier indique qu'il réduit la langue à des unités minimales et découpées pour former une conception insuffisante prenant en compte un paramètre formel dans l'apprentissage de la langue. Cette conception fait l'impasse sur d'autres aspects comme le désir et la motivation, la relation éducative et interpersonnelle ainsi que les styles d'apprentissage (Pothier 2003). Cuq le pose comme une méthode d'apprentissage qui ne convient que pour des besoins réduits ou pour des apprenants débutants (Cuq 2003). Hilton insiste sur le rôle des TICE dans la pratique de la répétition en didactique des langues pour faire acquérir aux élèves des automatismes (Hilton, 2005). Les résultats de

notre recherche ont démontré une rapide démotivation après quelques cours utilisant des supports informatiques intégrant des automatismes linguistiques.

Les pratiques effectives d'utilisation de l'ordinateur pour fournir de l'information ou dispenser des exercices est une raison pour limiter la participation active des élèves dans leur apprentissage. L'enseignant est l'acteur responsable de la stimulation de la réflexion des élèves et du développement des compétences linguistiques et communicatives pour favoriser leur autonomisation et développer leur autonomie. Ces exercices ne s'intéressent qu'au contenu linguistique à transmettre en mettant entre parenthèses le système cognitif de l'élève : les processus cognitifs et les structures sur lesquels ils opèrent pour traiter les informations nouvelles et construire de nouvelles connaissances. La langue est ainsi considérée comme un ensemble d'habitudes et d'automatismes linguistiques acquis à partir des formes linguistiques appropriées qui seraient utilisées de façon spontanée. Le niveau sémantique et la signification n'occupe pas une place prioritaire et l'aspect novateur des productions langagières n'est pas pris en compte.

Les activités mises en œuvre ne recouvrent pas d'ailleurs les lacunes des contenus d'apprentissage moins ludiques relevés dans l'usage des manuels de français traditionnels, ce qui les rend moins intéressants. La création de la motivation des élèves nécessite de leur faire vivre d'une manière concrète de nouvelles pratiques. Les chansons, les extraits des films ou les bandes publicitaires, abondants sur la Toile, permettent aux élèves de mieux comprendre l'utilité de l'apprentissage du FLE et de percevoir son intérêt (Courtyllon 2003).

Les conditions de l'émergence de ce dispositif sont les représentations des enseignants sur la langue en tant que système de code, sur l'apprenant et ses besoins réduits ou son niveau débutant. Le manque de formation des enseignants à l'intégration didactique des ressources numériques, les contraintes institutionnelles surtout temporelles et financières sont des facteurs influant sur l'apparition de ce type de dispositif. La volonté

de l'institution de faire preuve de modernité et d'innovation s'ajoute à cela sans entamer une réflexion véritablement didactique prenant en compte la spécificité de chaque matière scolaire.

3.1.2 - Dispositifs reposant sur le cognitivisme et le constructivisme

Les ressources utilisées dans ces dispositifs sont le site collaboratif « mosaïque du monde » et les produits locaux préparés à partir de générateur « Hot Potatoes » ainsi qu'un logiciel de dessin « Tuxpaint ». Les attitudes des élèves sont globalement positives dans ce dispositif, comme le montre le discours des élèves et d'une responsable administrative : « *Mais tous les projets qu'on fait et qu'on apprend sont intéressants. On bénéficie énormément de ces projets qui sont beaux et intéressants...* », « *Je n'ai jamais imaginé que le cours de français va être joli et qu'on en profite à ce point...* », « *Je remarque que les élèves aiment cette façon de travailler...* ». Les élèves sont amenés à réfléchir sur la langue, à interagir et à collaborer dans certaines situations entre eux, face à face et autour de l'ordinateur. Les activités d'apprentissage du français proposées sont ici de deux types. Le premier constitue une tâche d'écriture collective dans le cadre du projet du site collaboratif et le deuxième est une tâche, dans le sens d'une activité communicative dans la classe de langue, présentée à l'aide du générateur d'exercices.

Concernant la tâche d'écriture collective, les résultats montrent que les supports informatiques ne sont utilisés que dans la phase finale de la rédaction de l'écrit pour la saisie sur l'ordinateur. Mais la réalisation de cette tâche reste une activité comparable à celle d'une classe n'utilisant pas les potentialités des ressources numériques telles que la Toile, les outils de recherche et les outils d'aide à l'écriture comme le traitement de texte. En général, l'apprentissage à l'aide du site collaboratif doit faire apparaître une approche cognitive permettant la réflexion sur la langue en la manipulant et une pédagogique du projet ou une perspective actionnelle fondée sur la réalisation des actions collectives en FLE. Ces éléments constituent les modèles didactiques des références d'apprentissage en didactique des langues et sont proposés par

Puren (Puren, 2007). Ils font partie de deux paradigmes : le premier paradigme est constructiviste et pose que parler une langue étrangère exige la mise en œuvre de la grammaire interne que l'on a acquise de cette langue. Le deuxième paradigme est un paradigme direct considérant que penser et travailler simultanément avec d'autres en langues étrangères sont des indices qu'on parle une langue étrangère.

La réalisation de l'activité de la production écrite dans la tâche collective nécessite de mobiliser des connaissances relatives au thème à traiter, à la langue et à l'activité elle-même, et des processus et stratégies pour mettre en œuvre ces connaissances. Les processus fondamentaux concernent la planification, la mise en texte et la révision ou l'édition. Ces étapes montrent la complexité de la tâche constituée d'une série de procédures de résolution de problèmes et non simplement des comportements mécanistes. Une exécution de la recherche d'information pour la planification suppose la sollicitation des stratégies métacognitives puisque la Toile est une ressource qui peut être un lieu de découverte offrant aux élèves la possibilité de mettre en œuvre des stratégies directes et indirectes, un aspect-clé dans l'application des théories cognitives dans l'apprentissage des langues par l'ordinateur. Au niveau pratique, les élèves ne consultent que des supports papiers pour effectuer la recherche d'informations, ils ne profitent pas de la médiathèque disponible sur la plateforme contenant des vidéos, des sons et une bibliothèque thématique de liens Internet: « *On apporte des livres dans lesquels on trouve des sujets variés en français, on travaille sur ces sujets par l'utilisation de PowerPoint pour faire une recherche ou un projet* », l'enseignant reste la seule ressource de savoir : « *On travaille librement dans ce cours pendant la réalisation des projets, mais le professeur nous guide et nous aide quand on ne sait pas quelque chose. Il nous apprend beaucoup de choses, il est la première ressource d'informations pour nous* ». La révision pour faire des améliorations sur le texte produit se fait sur papier sans recourir aux outils d'aide à la correction proposée par le traitement de texte. L'enseignant justifie cette démarche par la crainte des comportements des élèves se

<http://isdsm.univ-tln.fr>

précipitant pour corriger les erreurs signalées par le système sans réfléchir au « pourquoi » ces erreurs. La limite des outils de correction orthographique et syntaxique des productions ne semble pas évidente pour les élèves. Une compétence langagière ne peut être considérée comme une série de structures morphosyntaxiques, c'est un ensemble complexe composé de différentes composantes organisationnelles, linguistiques et discursives que l'outil informatique ne peut pas prendre en compte dans sa globalité (Laurier, 1998).

Plusieurs facteurs expliquent les limites dans l'exploitation des potentialités des ressources numériques. En premier lieu, la formation des enseignants à l'utilisation de la plateforme se concentre essentiellement sur l'aspect technique concernant la gestion et la manipulation de l'outil informatique. Il semble difficile pour l'enseignant responsable du travail dans ce projet de proposer des activités et des tâches pédagogiques pour les élèves. En deuxième lieu, la difficulté de faire le lien entre l'utilité des supports informatiques variés et exploités et leur appropriation en terme didactique apparaît évidemment dans la pratique. La complexité de l'activité de la navigation sur la Toile et la lecture hypertextuelle par les élèves ayant un niveau débutant en français exigent une formation à la conception des tâches par l'enseignant, une compétence qui n'est pas encore manifeste à ce niveau. Pourtant, la mise en place de l'apprentissage collectif où les apprenants construisent des textes en groupes constitue un des facteurs facilitant la pratique de la production de texte dans sa globalité (Cuq et Gruca, 2005). Grâce à l'objectif de mettre en ligne cette production, l'organisation de la classe et les pratiques individuelles ont été remplacées par le travail de groupe et collectif. Cette situation encourage les enseignants du FLE à faire travailler les élèves sur la production de petits textes, surtout les enseignants qui croient à tort qu'une véritable pédagogie de la production de texte n'est possible qu'une fois les compétences de bas niveau maîtrisées.

La deuxième activité d'apprentissage consiste en l'exécution d'une tâche communicative dans le sens attribué à la notion de « tâche » par Ellis (Ellis, 2003) et le cadre européen

(Conseil de l'Europe, 2005). Le premier définit la tâche par l'activité communicative donnant un sens à l'apprenant, le deuxième considère que toute activité hors les exercices formels peut être considérée comme une tâche. Dans notre contexte, la tâche est une activité scolaire visant à l'apprentissage communicatif de la langue française, mais elle n'est pas la pratique d'une action réelle en milieu social comme dans le cas où les apprenants vont sur des sites Internet pour l'effectuer (faire la réservation d'un billet de train ou échanger avec les autres). Un exemple de tâche est celle baptisée « écouter et faire » qui, selon Ellis, est bénéfique avec les apprenants adolescents parce qu'elle génère une négociation de sens qui renforce la compréhension et leur offre un temps supplémentaire au traitement de l'information. L'objectif de cette tâche est d'amener les élèves à élaborer un petit plan indiquant l'itinéraire pour aller d'un endroit (a) à un endroit (b). À partir de l'écoute de dialogue authentique, les élèves dessinent sur l'ordinateur le plan selon les directions et ils écrivent le nom des endroits repérés à l'écoute, à l'aide du logiciel (tuxpaint), (cf. biblio.). La réalisation de cette tâche se fait après la réalisation d'un exercice d'écoute. Cette situation d'apprentissage est une des rares représentatives des dispositifs didactiques reposant sur le cognitivisme et le constructivisme pour la place accordée à la réflexion sur la langue, comme on le voit dans le discours d'un élève : *« ce n'est pas nécessaire de nous expliquer toutes les choses, on essaye de réfléchir indépendamment, on expérimente, on se demande et on demande.... »*. Selon les orientations cognitivistes, l'activité réalisée par les élèves accorde une importance au traitement de l'information et ne se focalise pas sur la répétition ou la mémorisation du contenu. La construction de la compréhension est une activité créatrice qui exige de la part des élèves des comportements, des capacités et des connaissances diverses. Parmi les connaissances, les élèves doivent avoir des connaissances linguistiques sur le code utilisé, des connaissances référentielles (ce dont on parle), des connaissances sur la situation de communication et des connaissances culturelles. Ils doivent avoir la capacité d'écouter et d'émettre des hypothèses, de s'adapter rapidement aux situations nouvelles.

<http://isdsm.univ-tln.fr>

D'autres avantages sont présentés pour le travail sur ce type de tâche comme la multicanalité et l'authenticité des ressources qui facilitent l'accès aux connaissances relatives à la vie quotidienne et la culture française. Les élèves sont très impressionnés par ces aspects : *« Elles (les TIC) nous ouvrent les yeux sur des choses nouvelles pour nous, sur la culture française »*, *« L'objectif de ce logiciel était de nous aider à comprendre comment est le collègue en France, en travaillant aussi les directions.... »*.

L'environnement d'apprentissage est interactif dans la mesure où les élèves travaillent en groupe de pairs en interaction. L'interaction entre les élèves a un rôle important quand ils travaillent indépendamment, et l'autonomie de fonctionnement de chacun des pairs est observée : *« l'une explique à l'autre ce qu'on doit faire dans l'activité.... »*. Les élèves essayent d'accomplir le travail sans faire beaucoup appel à des ressources extérieures; ils ne sollicitent l'enseignant que quand il y a un obstacle important. La même observation est présentée par Dejean qui remarque que les apprenants travaillant en face à face devant l'ordinateur recourent à des ressources internes à la dyade (Dejean, 2004). L'enseignant a des rôles importants méthodologiques, linguistiques et socio-affectifs.

L'émergence des dispositifs didactiques reposant sur le cognitivisme et constructivisme est le signe de l'influence de l'innovation pédagogique sur les pratiques des enseignants. Il constitue un changement global intentionnel orienté par des objectifs favorisant l'apprentissage de la langue française dans une perspective communicative. Ce phénomène est observé dans la concrétisation des représentations des enseignants sur le rôle actif de l'élève dans sa participation dynamique dans les nouveaux dispositifs. Dans tous les cas, les façons de procéder pour stimuler la réflexion des élèves et de créer des contextes d'apprentissage mettant en place des processus cognitifs constituent une donnée majeure dans l'innovation.

CONCLUSION

À l'issue des résultats présentés ci-dessus nous pouvons dire que le fait de l'introduction des TIC en soi ne pose pas de problème dans nos

écoles observées dans le contexte jordanien. Au niveau des institutionnels, il y a une volonté d'introduction des outils informatiques dans ces écoles. La mise en place des matériels informatiques nécessaires a été faite à ce niveau. Du côté des enseignants et des élèves, ils sont motivés pour cette introduction.

La conclusion que nous faisons sur ces résultats nous amène à poser le constat que les limites de l'expérience de l'intégration des TIC dans les écoles jordaniennes tiennent à une carence d'intégration didactique. Il ne s'agit pas de problèmes liés directement aux matériels, aux ressources ou même aux motivations des acteurs de l'innovation. C'est plutôt un défaut de la formation des enseignants qui a essentiellement porté sur l'utilisation de l'outil informatique mais pas pour autant sur la problématique de l'intégration didactique des TIC. Le fait que les enseignants n'aient pas été suffisamment formés à cette intégration, constitue la raison pour laquelle nous consacrons cet article à mettre en évidence l'importance de la conception des dispositifs didactiques mettant en valeur tant l'activité innovante de l'apprentissage des élèves que les enjeux relatifs à toute situation pédagogique et à la pédagogie institutionnelle et non pas uniquement à la conception de support informatique. Nous rejoignons Catroux qui souligne qu'« *Il n'en reste pas moins qu'en matière d'enseignement ou autre, les moyens techniques n'engendrent pas naturellement les méthodes nécessaires pour une utilisation efficace et que des scénarios didactiques appropriés doivent être mis au point afin de tirer parti de toutes leurs fonctionnalités* », (Catroux, 2006).

BIBLIOGRAPHIE

- BERBAUM, J. (1982). *Étude systémique des actions de formation : introduction à une méthodologie de recherche*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BERGER, G. & BRUNSWIC, É (1981). *L'éducateur et l'approche systémique Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*. Paris : UNESCO.
- BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- BOUVIER, A. (1993). *La pensée systémique*. Paris : Association se former+.
- COURTILLON, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2005). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- DEJEAN- THIRCUIR, C. (2004). *Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur: étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en français langue étrangère*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.
- DONNADIEU, G. & KARSKY, M. (2002). *La systémique, penser et agir dans la complexité*. Paris : Liaisons.
- DURAND, D. (1979). *La systémique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HAYMORE SANDHOLTZ, J., RINGSTAFF, C. & OWYER, D. C. (1997). *La classe branchée: enseigner à l'ère des technologies*. Paris : CNDP.
- HILTON, H. (2005). « Théories d'apprentissage et didactique des langues ». *Les langues modernes*, 3, 12-21.
- JODELET, D. (2003). « Aperçus sur les méthodologies qualitatives ». In S. MOSCOVICI (Dir.), *Les méthodes des sciences humaines*, pp. 139-162. Paris : Presses Universitaires de France.

- LAURIER, M. (1998). « Méthodologie d'évaluation dans des contextes d'apprentissage des langues assistées par des environnements informatiques multimédias ». *Études de linguistique appliquée* (ELA), 110, 247-255.
- LEGROS, D., MAÎTRE DE PEMBROKE, E. & TALBI, A. (2002). « Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias ». In D. LEGROS, J. CRINON (Dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, pp. 23-39. Paris: Armand Colin.
- LÉVY, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning : Context and Conceptualization*. Oxford: Clarendon.
- MANGENOT, F. (2002). « L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC ». In D. LEGROS, J. CRINON (Dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, pp. 169-184. Paris : Armand Colin.
- MANGENOT, F. (2000). « L'intégration des TIC dans une perspective systémique ». *Les Langues Modernes*, 1, 38-44.
- http://edutice.archives-ouvertes.fr (Consulté en 2008).
- PUREN, C. (2007). *Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Référence*. Site de l'APLV, <http://www.aplvlanguesmodernes.org/> (consulté en 2008).
- TuxPaint, <http://www.tuxpaint.org/> (Consulté en 2008).
- WARSCHAUER, M. (1996). *Computer Assisted Language Learning: an Introduction. Information and communications technology for language teachers (ICT4LT)*, <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm> (Consulté en 2008).

SITOGRAPHIE

- CATROUX, M. (2006). *Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ?* Site de département Langues et cultures de l'université Victor Segalen Bordeaux 2, <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/CATROUX.pdf> (Consulté en 2008).
- LEMERCIER, C. et al. (2002). « Usages pédagogiques des exercices multimédias : Quels apprentissages sont-ils possibles avec des exercices multimédia en classe ? » *Réflexions théoriques et compte rendu d'une expérience*. Archive-EduTice, <http://edutice.archives-ouvertes.fr/index.php> (Consulté en 2008).
- POTHIER, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Archive-EduTice,

<http://isdsm.univ-tln.fr>