



Département des Curricula et
de Méthodologie

DIDACTIQUE DU FLE

"COURS DE DIDACTIQUE DU FLE QUARTIEME ANNÉE"

Maîtresse du cours: **Hala Ahmed Abd El-Satar**

Maîtresse de conférence en curricula et méthodologie
Faculté de Pédagogie de Quena
Département des Curricula et de Méthodologie

Année universitaire
2023/2042

Détails du cours
Fcaulté de pédagogie de Quena

Quatrieme année
Département des Curricula et de Méthodologie de la langue
française

Date d'édition 2023/2024

Numéro des pages : 145

Maîtresse du cours: Dr. Hala Ahmed Abd El-Satar

Signes utilisées

- Texte à lire...



- Activités....



- Questions à auto évaluation



- Vidéo à regarder



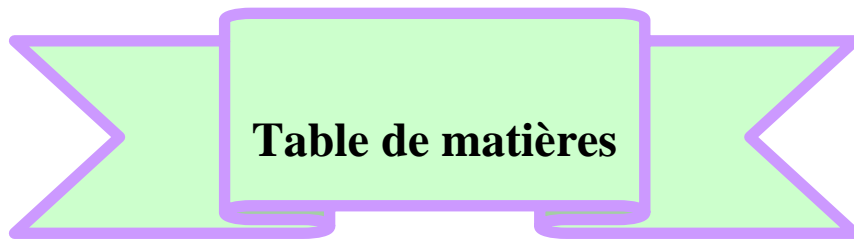


Table de matières

No	Objet	Page
1.	La méthode traditionnelle	6
2.	La méthode directe	14
3.	La méthode audio orale	23
4.	La méthode audio visuelle	31
5.	L'approche communicative	40
6.	L'approche interactionnelle	46
7.	La stratégie de l'apprentissage coopératif	63
8.	La stratégie de l'apprentissage par les paires	76
9.	La stratégie de jeu du rôle	85
10.	Les compétences professionnelles des enseignants du FLE	98

Objectif générale

Cet ouvrage vise à rendre les apprenants capables de maîtriser quelques méthodes, approches et stratégies d'apprentissage et d'enseignement du Français langue étrangère.

Objectifs spéciaux:

Les objectifs spéciaux de ce COURS sont rendre les apprenants capables de:

1. Connaître la méthode traditionnelle
2. Connaître la méthode directe
3. Connaître la méthode audio orale
4. Connaître la méthode audio visuelle
5. connaître l'approche communicative
6. connaître l'approche interactionnelle
7. connaître la stratégie de l'apprentissage coopératif
8. connaître la stratégie de l'apprentissage par les paires
9. connaître la stratégie de jeu du rôle
10. connaître les compétences professionnelles des enseignants du FLE



PREMIER CHAPITRE
La Methode traditonmnelle



Naissance

Bien que la didactique des langues ne soit apparue qu'à la fin du XIX^{ème} siècle, l'enseignement des langues a toujours été un souci en Europe, surtout, au départ, pour l'enseignement scolaire du Latin et du grec. Plus tard, avec les voyages et les découvertes géographiques, il fallut trouver des méthodes afin d'apprendre la langue aux étrangers.

La méthode traditionnelle est la plus vieille des méthodes d'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Elle fut largement adoptée dans le 18^{me} et la première moitié du 19^{me} siècle. Elle est notamment appelée la méthode de la grammaire - traduction. Beaucoup de chercheurs considèrent que son utilisation massive a donné lieu à de nombreuses évolutions qui ont abouti à l'apparition de nouvelles méthodes modernes.

Définition

La méthode traditionnelle est utilisée pour enseigner les langues mortes telles que le Latin ou la Grecque ancienne. Cette méthode a été utilisée pour se concentrer sur la mémorisation, la traduction et la grammaire. La méthode traditionnelle est encore utilisée aujourd'hui, mais rarement.

Objectifs

Cette méthode vise à réaliser plusieurs buts chez les apprenants comme par exemple:

- ☒ Rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits et dans la langue cible.
- ☒ Développer les facultés intellectuelle de l'apprenant car l'apprentissage de langue étrangère est conçu comme une discipline mentale susceptible de développer la mémoire.
- ☒ Rendre l'apprenant capable de traduire de la langue cible à la langue maternelle que l'inverse. Il s'agit en somme de former de bons traducteurs de la langue écrite littéraire.

Contenu

Cette méthode se basait sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. La langue étrangère était décortiquée et présentée comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions, qui pouvaient être rapprochées de celles de la langue maternelle. L'importance était donnée à la forme littéraire sur le sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé. Par conséquent, cette méthode affichait une préférence pour la langue soutenue des auteurs littéraires sur la langue orale de tous les jours. La culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère.

Cette méthode vise à développer deux habilités de la langue qui sont la lecture (compréhension de textes littéraires) et l'écriture (les compositions reliées au thème étudié). Mais la compréhension orale et l'expression orale sont mises au seconde plan.

Au 18 me siècle, la méthode traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue.

En ce qui concerne le vocabulaire, était enseigné sous forme de listes de centaines de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. La signification des mots est apprise ainsi par le recours explicite à la traduction. La rigidité de ce système et ses résultats décevants ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves.

Organisation du contenu

Les règles grammaticales sont les bases sur lesquels le contenu est organisé. Dans la mesure où chaque unité est organisée autour d'un ou de quelques points de grammaire illustrés dans le texte choisi. Il ne semble donc pas y avoir de principe d'organisation ou de progression des éléments linguistiques à enseigner. Les points de grammaire paraissent être choisis suivant leur ordre de présentation dans la grammaire de langue 1. De façon générale, la langue est présentée à l'aide de passages choisis parmi les textes littéraires de langue 2.

L'enseignement de la grammaire

La grammaire est enseignée de manière explicite et déductive, c'est-à-dire, par la présentation de la règle comme " prépositions, adjectif qualificatif, pronoms personnels". Puis, on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs.

L'enseignement de la grammaire se fait au début de l'apprentissage et devient quelque chose de mental, c'est-à-dire que ce n'est pas la

communication qui est importante, mais plutôt l'explication des textes littéraires. Cette méthode est un ensemble de « règles et d'exceptions qu' on peut observer dans les textes et les phrases écrits en L2 et qu' on peut rapprocher des règles de L 1 » (**Karshukova** 2004). La progression est arbitraire, parce qu'elle est basée sur les parties du discours (article, noms, adjectif, etc.) et l'enseignement est comme une étude morale puisqu'elle est basée sur l'apprentissage des règles théoriques. Une grammaire explicite et un métalangage chargé sont utilisés pour l'enseignement

Au 19^{me} siècle, on a pu constater une évolution provoquée par l'introduction de la version-grammaire dont les pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot dans la langue maternelle. Cette traduction était le point de départ d'une étude théorique de la grammaire, qui n'occupait plus une place de choix dans l'apprentissage. Par conséquent, les points grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur apparition dans les textes de base (**Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Étrangère en contexte syrien**).

Rôle de l'enseignant

Etant donné le faible niveau d'intégration didactique que présentait cette méthode , le professeur n'avait pas besoin de manuel, il pouvait en effet choisir lui-même les textes sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. L'enseignant perçu comme un modèle à imiter. L'enseignant dominait entièrement la classe et détenait le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions permettant de faire des liens entre le contenu du texte et l'expérience personnelle de l'apprenant et corrigeait les réponses. En ce qui concerne la

stratégie de poser la question, l'enseignant dirige les questions au apprenants à tours de rôle, assigne des tâches (par exemple, lire tel extrait du texte), au besoin fournit la réponse, explique les règles de grammaire et faire des exercices. Ce pouvoir du savoir donna aux enseignants le titre de « Maître » ou de « Maîtresse ».

D'outre côté, l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant est plutôt une action à sens unique, allant du professeur à l'apprenant. Peu d'initiative est laissée à l'apprenant. De plus, l'interaction apprenants- apprenants est pratiquement inexistante.

Rôle de l'apprenant

L'apprentissage est ici considéré ici comme activité intellectuelle consistant à apprendre et mémoriser des règles et des exemples pour maîtriser éventuellement la morphologie et la syntaxe de la langue étrangère. Par conséquence, l'apprenant est amené à mémoriser la conjugaison verbale ainsi que de nombreux mots de vocabulaire.

La langue utilisée

La langue ici est conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases ou des textes, susceptibles d'être rapproché des règles de la langue de départ. Les structures linguistique, la morphologie et la syntaxe occupent une place prépondérante, bien que la signification des textes littéraires soit prise en considération.

Les langues qu'on utilise pour la méthode traditionnelle sont les langues mortes comme gaulois et gotique. « Puis. elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes qui ont par conséquent été considérées comme des langues mortes (**Seara, A**).

C'est à dire que la langue utilisée en classe était la langue maternelle tant pour les directives que pour les explications. De plus, l'interaction se faisait

toujours en sens unique du professeur vers les élèves. D'autre part la méthode traditionnelle se concentre sur les langues anciennes. Lorsque on utilise la méthode traditionnelle, on peut alterner entre la langue source et la langue cible.

Les techniques et les matériels didactiques

Les techniques et les matériels servent à faciliter l'apprentissage de la langue. Les techniques de la méthode traditionnelle se concentrent sur les textes littéraires, la grammaire d'un texte et le dictionnaire bilingue (Nedjma, H, 2011). Les langues étaient enseignées avec beaucoup de précision sur les règles de grammaire, mais pas sur l'application. La traduction des textes était un exercice populaire parce que les enseignants ont pensé que la traduction et la mémorisation des textes vont aider les apprenants à comprendre mieux le fonctionnement de la langue. Toutefois, les Européens ont utilisé cette tactique pour enseigner les langues comme latin et grec. (« **Cours d'initiation à la didactique du français langue étrangère en contexte syrien** »)

L'évaluation

L'évaluation se fait à l'aide de textes écrits que l'apprenant doit traduire, soit de la langue de départ à la langue cible, soit l'inverse. Les questions peuvent porter sur la culture étrangère ou peuvent consister à faire appliquer les règles de grammaire nouvellement apprises

Traitement de l'erreur

Dans cette méthode, il n'y a pas de tolérance pour les erreurs. Si l'apprenant commette n'importe quelle faute, l'enseignant lui punit à cette erreur. L'erreur et l'hésitation étaient ainsi refusées, ici, et passibles de punition pour outrage à la langue.

Avantages et désavantages

La méthode traditionnelle a plusieurs avantages et désavantages. Même si que cette méthode était présente durant plusieurs siècles, elle n'a pas beaucoup changé. Quelques avantages de cette méthode sont en faisant beaucoup de mémorisation, les apprenants développent des capacités de rédaction. Donc, les apprenants sont meilleurs avec la production écrite. Un autre avantage est que les apprenants sont immergés dans la langue à l'aide de la littérature, où ils sont introduits plus en plus à la culture.

D'un autre côté il y a des inconvénients aussi. Un des plus grands inconvénients est que pour la plupart cette méthode concentre sur la grammaire, le vocabulaire et l'écriture. En se concentrant attentivement sur la grammaire et le vocabulaire, les apprenants sont capables de les connaître par cœur, quoique c'est ennuyant de répéter la même chose plusieurs fois. Un autre désavantage est qu'ils ne font pas beaucoup de production orale sauf pour lire de la littérature. Cela est un problème parce qu'ils apprennent beaucoup à propos de la grammaire, mais ils ne peuvent pas le mettre en application dans une manière efficace. Conséquemment, ils n'auront pas une compréhension complète. **Puren** explique l'inconvénient de cette méthode en énonçant, « Cette inflation de l'enseignement théorique du latin écrit classique se fait aux dépens de l'apprentissage du latin parlé, comme la montre à l'époque la multiplication des plaintes concernant l'inefficacité pratique de cet enseignement. » (**Puren**, 1988)



DEUXIEME CHAPITRE
La Methode Directe



Naissance

A partir des années 1870, une interminable polémique va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902, date à laquelle des instructions officielles imposeront d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthode directe dans l'enseignement national, ce que **C. Puren** nomme "le coup d'état pédagogique de 1902". Cette méthode est considérée historiquement comme la première méthode spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle est le fruit de la cohabitation des méthodes précédemment citées.

Dès la fin du 19^{me} siècle la France désirait s'ouvrir sur l'étranger. La société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérait à cette époque.

L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé "pratique" qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication.

Définition

On appelle méthode directe la méthode utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle. Elle s'est également plus ou moins répandue aux Etats-Unis. En France l'expression "méthode directe" apparaît pour la première fois dans la Circulaire du 15 novembre 1901, qui l'opposait systématiquement à la méthode traditionnelle de grammaire-traduction en raison de son principe

direct. Dans cette circulaire, on oblige pour la première fois tous les professeurs de langue étrangère à utiliser une méthode unique, ce qui n'a pas manqué d'engendrer une forte polémique entre partisans et opposants du nouveau système d'enseignement. La méthode directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant.

Les principes fondamentaux de la méthode directe

Cette méthode est fondée sur l'observation de l'apprentissage de la langue 1 par l'enfant. L'enseignement des mots étrangers est sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.

Un autre principe est l'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale "scripturale". La méthode directe se base sur l'utilisation des principes de plusieurs méthodes : méthode naturelle et active.

Objectifs de la méthode directe

La méthode directe vise à développer quelques buts particuliers comme :

- Rendre l'apprenant capable d'utiliser la langue pour communiquer; c'est pourquoi l'apprenant doit apprendre non seulement à répondre aux questions mais à en poser.
- Entraîner l'apprenant à penser automatiquement en langue 2.

Contenu

Le contenu à enseigner est basé sur des situations (à la poste, à la banque, au restaurant) ou des sujets de discussion (la géographie, l'argent, la température) plutôt sur des structures linguistiques. En ce sens le vocabulaire est un vocabulaire de tous les jours; dont le choix est plutôt arbitraire et intuitif reposant avant tout sur la plus ou moins grande disponibilité en classe des objets ou illustrations servant à enseigner le sens des mots nouveaux. Le vocabulaire occupe une place plus importante que la grammaire. D'autre point, la prononciation est prise en compte dès les début de l'apprentissage de langue 2.

Pour présenter la signification des éléments nouveaux, l'enseignant peut recourir aux objets présents de l'environnement, à des images ou à la paraphrase. Les images et les objets de l'environnement servant surtout à enseigner présenter le sens des mots concrets, alors que les mots abstraits sont enseignés par association avec des mots déjà connus. Il y a rejet de la traduction (le terme direct implique le rejet d'un lien indirect- la traduction avec la signification).

Chaque leçon comprend des activités des conversations qui peuvent parfois prendre la forme d'activités de simulations de communication, de manière à permettre à l'apprenant de communiquer oralement le plus possible.

Organisation du contenu

Le contenu n'est pas organisé selon un principe déterminé puisque ce sont les situations ou les sujets de discussions qui déterminent le contenu des leçons.

L'enseignement de la grammaire

L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite où on présente les cas d'application d'abord, suivi de la règle ou de la génération). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.

Rôle de l'enseignant

L'enseignant démontre soit à l'aide d'objets ou d'images: il ne traduit pas et n'explique pas. Il dirige les activités de la classe mais laisse une certaine initiative à l'apprenant. Comme l'usage exclusif de langue 2 est préconisé, l'enseignant se doit de bien maîtriser la langue cible. L'enseignant est considéré comme un modèle linguistique à l'apprenant.

Rôle de l'apprenant

L'apprenant doit participer de façon active à son propre apprentissage: c'est ainsi qu'il doit répondre aux questions de l'enseignant, lire à voix haute les passages assignés, poser des questions, etc. De plus, il est entraîné à penser dans langue 2 le plus tôt possible. Il ne mémorise pas de longues listes de mots (comme c'était le cas dans la méthode traditionnelle) et utilise le vocabulaire dans des phrases complètes.

On voit alors que l'enseignant et l'apprenant sont comme des partenaires. L'interaction va autant de l'enseignant vers les apprenants que des

apprenants à l'enseignant bien que dans ce sens, l'interaction soit plus souvent contrôlée par l'enseignant.

Au début, il n'y a pratiquement aucune interaction entre les apprenants, mais par la suite, ils peuvent être amenés à converser entre eux, par un jeu questions réponses.

Langue utilisée

Dans la méthode directe, la langue est essentiellement un phénomène oral et écrit, de communication. Par conséquent, la langue orale étudiée est la langue quotidienne, parlée par des locuteurs natifs de langue 2. La langue première n'est pas ainsi utilisée en classe. L'usage exclusif de la langue 2 est d'ailleurs l'une de grandes caractéristiques de la méthode directe, le terme "directe" référant l'accès direct au sens étranger, sans l'intermédiaire de la traduction, de manière à amener l'apprenant à penser automatiquement en langue

Par la méthode directe, on désignait l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui a constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères. Le manuel occupe une place secondaire par rapport à l'enseignant. La méthode directe repose beaucoup plus sur l'habileté de l'enseignant que sur les matériels utilisés. Par ailleurs, les objets, les cartes et les illustrations occupent une certaine place c'est grâce ce matériel que l'enseignant peut montrer le sens des éléments linguistiques assignés.

Les techniques et les matériels didactiques

Par la méthode directe on désignait l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui a constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères. Le manuel occupe une place secondaire par rapport à l'enseignant. La méthode directe repose beaucoup plus sur l'habileté de l'enseignant que sur le matériel utilisé. Par ailleurs, les objets, les cartes et les illustrations occupent une certaine place c'est grâce à ce matériel que l'enseignant peut montrer le sens des éléments linguistiques assignés.

Par méthode directe on désignait l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Les productions orales des élèves en classe constituaient une réaction aux questions du professeur afin de préparer la pratique orale. L'objectif de la méthode directe était donc pratique.

Le passage à l'écrit restait au second plan et était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève savait déjà employer oralement, c'est ce que certains ont nommé un "oral scriptural". La progression vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions de récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre.

Dans la méthode directe, on se doit d'employer tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève. Nous allons expliquer chacune de ces méthodes :

- La méthode interrogative est un système de questions-réponses entre le professeur et ses apprenants, afin de réemployer les formes linguistiques étudiées. Il s'agissait donc d'exercices totalement dirigés.
- La méthode intuitive proposait une explication du vocabulaire qui obligeait l'élève à un effort personnel de divination à partir d'objets ou d'images. La présentation des règles de grammaire se réalisait également à partir d'exemples, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. La compréhension se faisait donc de manière intuitive.
- La méthode imitative avait comme but principal l'imitation acoustique au moyen de la répétition intensive et mécanique.
- La méthode répétitive s'appuyait sur le principe qu'on retient mieux en répétant. La répétition pouvait être extensive ou intensive. Cependant l'emploi intensif du vocabulaire donnerait lieu à une inflation lexicale incontrôlable et négative pour l'enseignement-apprentissage de la langue.
- L'appel à l'activité physique de l'élève pour la dramatisation de saynètes, la lecture expressive accompagnée par des mouvements corporels, afin d'augmenter la motivation chez l'apprenant.

L'évaluation

L'évaluation porte ici sur l'usage de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit, plutôt sur la connaissance des règles de la langue. Comme par exemple, une entrevue orale par l'enseignant, un paragraphe à rédiger sur un sujet déjà

étudié. On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.

Traitement de l'erreurs

L'enseignant vise, à l'aide de différentes techniques, à ce que l'apprenant arrive à s'auto corriger. Par exemple, l'enseignant peut faire choisir l'apprenant entre ce qu'il dit et une autre réponse possible. Il peut aussi répéter ce que l'apprenant a dit avec une intention qui indique à l'apprenant qu'il y a probablement erreur. Il peut répéter la réponse de l'apprenant en s'arrêtant cependant juste avant l'erreur.

Avantages de désavantages

La méthode directe connaît toujours un certain succès. Le développement de la langue orale dans un milieu naturel. De plus, la pratique de la langue plutôt de la mémorisation est un élément important. D'outre point, la relation entre l'apprenant et l'enseignant est une avantage plus important dans la mesure où l'apprenant participe dans son propre apprentissage. En ajoutant que la relation entre les apprenants eux-mêmes participe dans le succès du processus d'apprentissage.

Pourtant, le déclin de la méthode directe fut provoqué par des problèmes aussi bien internes qu'externes. Les problèmes internes les plus importants ont été l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle. En ce qui concerne les problèmes externes, on peut citer le refus par les enseignants d'une méthode qui leur a été imposée et l'ambition excessive de cette méthode qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants.



TROISIEME CHAPITRE

**LA MÉTHODESTRUCTURO-GLOBALE
AUDIO-ORALE**



Naissance

La méthode audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais.

On a alors créé "la méthode de l'armée". Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu didactique. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée ont créé la méthode audio-orale (MAO), en prenant pour socle la

Définition

Elle a été définie comme la méthode de l'armée ou aussi la méthode utilisée pour se concentrer sur l'oral et les structures linguistiques.

C'est la méthode qui s'intéresse à l'éducation de la perception auditive en appliquant systématiquement :

- une théorie du langage : la linguistique structurale distributionnelle
- et une théorie psychologique de l'apprentissage : le behaviorisme.

Principes de la méthode audio orale

D'un point de vue linguistique, la MAO s'appuyait principalement sur les travaux d'analyse distributionnelle des disciples de Bloomfield. Ce type d'analyse considérait la langue dans ses deux axes: paradigmatic et syntagmatic. Ceci explique que les exercices structuraux (pattern drills, tables de substitutions, tables de transformations) proposaient aux apprenants d'effectuer sur les structures introduites en classe les deux manipulations de base: la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la

transformation d'une structure à une autre. Il s'agissait donc d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.

La MAO s'appuyait également sur la psychologie béhavioriste créée initialement par **J. B. Watson** et développée postérieurement par **B. F. Skinner**. Le langage, selon cette théorie, n'était qu'un type de comportement humain et son schéma de base était le réflexe conditionné: stimulus-réponse-renforcement. Les réponses déclenchées par les stimulus étaient supposées devenir des réflexes, c'est-à-dire des acquis définitifs. C'est pourquoi le laboratoire de langues va devenir l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive car il faciliterait la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue.

Objectifs

Les buts de la méthode audio orale sont:

- ☒ Rendre l'apprenant capable de communiquer en langue 2.
- ☒ Développer les quatre habilités de la langue (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite)

Contenu

Pour déterminer le contenu à enseigner, il y a une analyse constrictive ou différentielle de la langue maternelle et de la langue cible, surtout pour les éléments phonétiques et structuraux. Tout ceci pour prévenir les erreurs, c'est-à-dire la formation de mauvaises habitudes.

Le vocabulaire est plutôt limité. On ne présente que le vocabulaire qui entre dans les cadres structuraux initialement choisis ou les situations d'apprentissage.

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours. Cependant, on continuait à accorder la priorité à l'oral. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée. On niait la conception universaliste de la langue en considérant que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique. Comme on ne considérait pas le niveau sémantique, la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère. C'est pourquoi le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère; afin de les éviter, il était recommandé d'utiliser la langue étrangère en classe. Il y a une traduction des dialogues à enseigner pour fournir aux apprenant un sens générale du dialogue à apprendre. De plus, les règles sont induites à partir des cas d'application et l'usage implique une spontanéité, c'est- à-dire des automatismes linguistiques.

Organisation du contenu

L'enseignement de la grammaire

La grammaire fasse l'objet d'un enseignement explicite. Dans ce cas, il s'agit alors une présentation deductive. Dans ce sens, tous les cas dont la

règle grammaticale est donnée, ont déjà été vues en application dans le dialogue de départ, puis dans les exercices de compréhension.

Rôle de l'enseignant

L'enseignant est considéré ici comme un modèle de prononciation, en plus de les enregistrements sur bande magnétique, surtout qu'il n'est pas natif ou n'a pas atteint au degré élevé de bilinguisme.

L'enseignant s'assure avant tout sur la bonne prononciation des formes linguistiques enseignées et de bon emploi de patterns syntaxiques.

L'enseignant en langue 2 est vu comme un chef d'orchestre: il dirige, guide et contrôle le comportement linguistique des apprenants.

Rôle de l'apprenant

Les apprenants imitent le modèle de l'enseignant et réagissent à ses directives et doivent répondre avec rapidité à ses questions, de façon automatique, sans prendre de temps à réfléchir au choix de telle ou telle forme linguistique. Dans ce sens, il y a une interaction entre l'enseignant et l'apprenant mais suivant les directives de l'enseignant, il y a aussi une interaction entre les apprenants en suivant aussi les directives de l'enseignant.

Langue utilisée

La langue est un ensemble de cadres syntaxiques, acquis comme un ensemble d'habitudes, c'est-à-dire d'automatisme linguistique qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée, sans réflexion en quelques sorte. La langue qu'on utilise dans le cours de cette méthode est la langue cible. Pour présenter la signification des éléments nouveaux, le

professeur peut recourir non seulement à la traduction, mais aussi à des gestes, à la mimique, à des images ou à des objets.

C'est la linguistique structurale américaine, essentiellement descriptive, qui a servi de fondement à cette approche en didactique de langue 2. Suivant cette école linguistique, chaque langue a son propre système à différents niveaux (phonologie, morphologie et syntaxe).

Les techniques et les matériels didactiques

Cette méthode a besoin pour s'appliquer d'instruments comme les exercices structuraux, les enregistrements et les laboratoires de langues pour réaliser une acquisition et une fixation d'automatisme linguistique. On remarque que la linguistique et la psychologie de l'apprenant sont présentes dans la conception didactique de la méthode .

L'évaluation

Elle porte sur des éléments spécifiques du code linguistique. En ce sens, l'accent est mis sur la correction de la forme linguistique pour transmettre un message à un interlocuteur. Dans ce sens, il y a une série d'exercices structuraux que l'apprenant doit faire comme exercices de substitution, de modification, d'insertion, de transformation, etc.

Le traitement de l'erreur

Il n'y a pas de tolérance en ce qui concerne l'erreur dans la prononciation ou de structure. Dans ce sens, l'apprenant doit éviter autant que possible. La correction de l'erreur est l'une des tâches principales de l'enseignant.

Avantages et désavantages

La MAO a très bien fonctionnée avec les débutants. Cette méthode a donné lieu à quelques recherches empiriques, de manière à en tester dans la pratique les mérites et la faiblesse.

D'autre part, elle a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire. De même, à l'enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception. En effet les exercices ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement. Il faut aussi mentionner que le fait d'enseigner la grammaire étape par étape, n'interdisait aucunement la fréquence des fautes.

D'un autre côté, la grammaire générative-transformationnelle chomskyenne s'est attaquée au structuralisme linguistique bloomfieldien en lui reprochant de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et de négliger les structures profondes de la langue. Pour les générativistes, apprendre une langue ne consisterait pas seulement à acquérir "un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimulus de l'environnement" mais à assimiler "un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux".

De plus, cette méthode a eu une influence limitée en France parce qu'aucun cours audio-oral n'a été publié ni pour l'enseignement du FLE ni pour celui des langues vivantes étrangères en milieu scolaire (**Seara, A, 2004**).

La MAO n'a pas connu de réalisations françaises en F.L.E., mais certains aspects seront repris dans la méthode audio-visuelle française. Elle sera finalement mise à mal lorsque le behaviorisme et le distributionnalisme seront remis en question par les linguistes eux-mêmes.



QUATRIEME CHAPITRE

**LA MÉTHODESTRUCTURO-GLOBALE
AUDIO-VISUELLE**



Naissance

A partir de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales et le français se sent alors menacé. La France a besoin de renforcer son implantation dans les colonies, de restaurer son prestige à l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais. Elle va faire de l'enseignement du FLE une affaire d'Etat. C'est pourquoi le Ministère de l'Education Nationale a mis sur pied une Commission chargée de mettre au point "le français élémentaire" (rebaptisé plus tard français fondamental), conçu comme une gradation grammaticale et lexicale élaborée à partir de l'analyse de la langue parlée. C'est le linguiste **G. Gougenheim** et le pédagogue **P. Rivenc** entre autres qui sont chargés de cette mission en vue de faciliter l'apprentissage et par-là même la diffusion du français. L'objectif à atteindre est la facilitation de l'apprentissage et la diffusion générale de la langue.

En 1954 les méthodologues du C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) ont publié les résultats de cette étude en deux listes qui sont:

- Un français fondamental premier degré constitué de 1475 mots,
- Un français fondamental second degré comprenant 1609 mots.

Le français fondamental est considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE pour des élèves en situation scolaire. Il désire leur proposer une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser.

Le français fondamental a été l'objet de beaucoup de critiques surtout d'ordre linguistique : pour certains, c'était un crime contre l'intégrité de la langue française, pour d'autres, il devait être actualisé car certains dialogues "fabriqués" présentaient une langue peu vraisemblable, il devait également tenir en compte les besoins langagiers et les motivations réelles du public visé. C'est ce que prétendra faire plus tard le CREDIF avec un Niveau Seuil.

C'est au milieu des années 1950 que **P. Guberina** de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle). La méthode audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode "Voix et images de France".

Définition

Elle a été définie comme la méthode utilisée pour se concentrer sur l'oral en passant par l'oreille et la vue.

Les principes fondamentaux de la méthode audio visuelle

Il y a un ensemble d'hypothèses méthodologiques qui ont trouvé leur expression, en France en particulier, avec les travaux des équipes de Zagreb et de Saint Cloud, à partir des années 1950. Ces hypothèses, ensuite diversifiées et adaptées par d'autres méthodologues, s'appuient sur les considérations, les choix et les principes suivants.

Au plan méthodologique :

- choix d'une langue contemporaine et délimitation de la matière à enseigner en fonction des impératifs de la communication,
- présentation graduelle des divers usages sociolinguistiques, priorité - non primauté - étant donnée à l'oral,
- importance accordée à la situation et au contexte dans lesquels apparaissent les formes linguistiques ; au locuteur et aux relations qu'il entretient avec la situation, l'interlocuteur et son propre message ;
- établissement d'une progression fondée sur les caractères structuraux de la langue enseignée, mais visant plus à dégager des paliers successifs dans les possibilités de communication qu'à parcourir au plus vite l'ensemble des règles du système.

Au plan pédagogique :

- refus de la traduction interlinguale (passage par la langue maternelle) comme moyen d'accès au sens (même si on ne néglige pas la vertu stylistique et analytique de la traduction) ;
- primauté donnée à l'éducation de la perception auditive, à une mise en situation génératrice de comportement verbal, à la transposition de plus en plus libre ;
- accent mis sur une communication véritable (dans la présentation des dialogues, textes et documents, aussi bien que dans les exercices et activités de la classe).

Au plan technique

- utilisation de l'image comme point de départ possible de la compréhension, comme simulacre d'une certaine réalité culturelle ;

- utilisation de l'enregistrement sonore comme modèle acoustique invariant et comme présence d'une réalité linguistique étrangère qui n'est pas seulement apportée par le maître ;
- utilisation combinée de l'image et du son comme instruments d'une représentation audio-visuelle qui simule un acte de communication et permet d'en provoquer de nouveaux. (Coste,D, Galisson, D,**Dictionnaire de didactique des langues**, Hachette, 1976)

Objectifs

Cette méthode a plusieurs objectifs à noter d'exemple:

- Apprendre à communiquer verbalement dans la langue de tous les jours, c'est-à-dire que la langue parlée est la langue familière
- Maîtriser la pratique de la langue 2.
- Développer les quatre compétences de la langue

Contenu

La méthode SGAV repose sur le triangle : situation de communication/ dialogue/ image. Dans la méthode audiovisuelle, les quatre habiletés étaient visées, bien qu'on accordât la priorité à l'oral sur l'écrit. La MAV prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant. La méthode audiovisuelle s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.

Sur le plan de l'apprentissage, la MAV suivait la théorie de la Gestalt, qui préconisait la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. Dans le cas des langues, l'apprentissage passerait par l'oreille et la vue. La langue étant considérée comme un ensemble acoustique-visuel, la grammaire, les clichés,

la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs.

L'enseignement de la grammaire

Cette méthode s'appliquera aussi bien à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive). C'est-à-dire que la grammaire se fait de façon inductive. Il s'agit d'un apprentissage implicite des règles grammaticales. Les participants voient que la pratique de la règle, plutôt que sa formation, est plus efficace dans la communication. Tandis que la grammaire peut toutefois explicite seulement lors du passage à l'écrit.

Rôle de l'enseignant

l'enseignant sert comme un modèle linguistique à suivre. L'enseignant doit avoir une bonne prononciation et un bon emploi de la grammaire. Il corrige les erreurs de prononciation des apprenants. Il aide les apprenants à faire saisir le sens des phrases et de composer des phrases à l'aide de la grammaire et du vocabulaire appris. L'enseignant agit comme un animateur, soucieux de favoriser l'expression spontanée des apprenants et de stimuler la créativité.

Il doit savoir faire fonctionner le magnétophone et la projection des films fixes, car il importe que l'image soit projetée quelques secondes seulement après de faire entendre le segment sonore auquel correspond l'illustration.

Rôle de l'apprenant

Dans cette méthode l'apprenant n'a pas aucun contrôle sur le déroulement du cours. Il a à se soumettre aux directives de l'enseignant et doit effectuer les tâches qui lui sont assignées. Pourtant, il a un rôle actif dans son

apprentissage puisqu'il doit écouter, répéter, communiquer, mémoriser et parler.

L'apprenant doit écouter activement aux dialogues enregistrés au magnétophone et accompagnés de la projection des films fixes. Il s'agit d'essayer de reconnaître les éléments déjà appris et de chercher à comprendre les éléments nouveaux grâce à l'image situationnelle et au contexte linguistique. Il doit répéter les dialogues (avec l'aide des images projetées) en imitant le plus fidèlement possible le rythme et l'intonation. Après cela, il est amené à produire librement lui-même de nouveaux énoncés en moins de directive.

Langue utilisée

Dans cette méthode, il est déconseillé d'utiliser la langue maternelle dans la salle de classe. L'enseignant utilise la langue cible à enseigner. Il peut recourir à la geste et à la mimique ou utiliser des paraphrase, des images situationnelles pour expliquer les signification des mots nouveaux.

Les techniques et les matériels didactiques

La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images et films fixes. Il est à noter que le livre mis entre les mains des apprenants ne comporte que les images des dialogues, sans aucune référence à l'écrit et sans aucune recours à la traduction.

En effet, les méthodes audiovisuelles avaient recours à la séquence d'images pouvant être de deux types: des images de transcodage qui traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.

L'évaluation

Cette méthode emploie plusieurs types d'exercices comme: théâtre, questions sur images, exercices structuraux, conversations dirigées, transposition d'une narration en dialogue, dialogue interrompu et libre emploi.

Traitement de l'erreur

Dans cette méthode, il n'y a qu'une seule attitude face à l'erreur où pendant la première répétition des apprenants, le professeur ne corrige pas les erreurs. Il se contente de les apprécier par oui ou non; mais il ne s'oppose pas aux corrections proposées par les élèves eux-mêmes. Il commence à corriger leur prononciation après la phase de mémorisation, tandis qu'il pendant la phase d'exploitation, joue le rôle d'un animateur qui corrige discrètement les erreurs.

Avantages et désavantages

La méthode Structuro-globale-audiovisuelle est pour beaucoup plus proche de la méthode directe européenne que de l'audio-orale américaine et présenterait également des affinités avec la méthode situationnelle anglaise. En ce sens la SGAV aurait le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais

n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias.

La méthode S.G.A.V. exige la mise en place d'un dispositif lourd d'enseignement qui comporte des formations spécifiques aux enseignants par le biais de stages, des coûts matériels importants de mise en place (magnétophone/ laboratoire de langue...), et des dispositifs d'enseignement contraignants : nombre réduit d'apprenants/ enseignement hebdomadaire intensif/ formation sur une longue durée (2 à 3 ans).

De plus, l'une des principales raisons du succès des méthodes audiovisuelles semble correspondre au faible investissement qu'elles requièrent de ceux qui les pratiquent. Cependant la méthode SGAV est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme) **Seara, A, 2004**).



CINQUIEME CHAPITRE

L'APPROCHE COMMUNICATIVE



Naissance

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthode audio-orale et la méthode audio-visuelle, Peraya (2010). Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et la suite à différents besoins des échanges et un besoin croissant de communiquer. Comme l'explique Jean-Charles Pochard (1994 : 9), le développement de l'approche communicative a coïncidé avec une « *demande sociale nouvelle* » et l'apparition de publics non scolaires.

Définition

L'approche communicative est centrée sur l'aspect social de la langue (apprentissage et usage social). Elle est appelée approche et non méthode par souci de prudence, puisqu'on ne la considèrerait pas comme une méthode constituée solide (Watt, 2002)..

Les principes fondamentaux de l'approche communicative

L'approche communicative repose sur les principes suivants:

1. apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer dans cette langue. Elle est basée sur l'idée qu'il faille communiquer effectivement pour qu'un apprentissage soit efficace. Cela veut dire que l'enseignant va amener les élèves à s'exprimer, dessiner, jouer ou agir de manière à entraîner la compréhension.
2. Elle est basée sur authenticité, contexte, interaction, centration sur l'apprenant
3. les habilités de communication ne s'acquièrent que par l'expérience de la communication
4. On apprend une langue seconde un peu comme on a appris la langue maternelle par l'indication et l'intuition.

Objectifs

L'approche communicative vise à rendre les apprenants plus à l'aise avec la conversation orale et la pratique verbale. L'objectif de l'approche communicative est de permettre la communication hors de la classe raison pour laquelle l'enseignant essaie à développer les quatre compétences de la langue qui sont dans un ordre précis; la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, et la production écrite. S'ajoute également une cinquième compétence dite "méthodologique", qui rejoint l'idée d'autonomie et de centration sur l'apprenant. Ce dernier est encouragé à acquérir des stratégies d'interaction, d'auto-évaluation et de réflexion sur son apprentissage. L'approche communicative vise aussi à impliquer l'apprenant dans une communication

pour faire quelque chose : lire pour s'informer, parler pour exposer ses sentiments. De plus, elle essaie à permettre à l'apprenant de construire une compétence de communication ajustée à ses besoins, tel que il peut les exprimer ou, le plus souvent, peut les apprendre à sa place. De plus, cette approche vise à développer chez l'apprenant la capacité de mobiliser ses ressources linguistiques en langue étrangère et ses connaissances de la communication en langue maternelle en vue d'une négociation optimale du sens.

Contenu

Dans l'approche communicative les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. Les cours sont souvent conçus autour de thématiques : les animaux, les voyages, les fêtes, les anniversaires, l'école, la famille, etc. Les sujets font ressortir un besoin de communication. Dans le contenu, il y a une intéressance aux aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) et la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale: la compétence de communication.

Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront un emploi approprié en situation. De plus, le sens communiqué n'est pas toujours totalement identique au message que le locuteur a voulu transmettre, car le sens est le produit de l'interaction sociale, de la négociation entre deux interlocuteurs. En effet, lorsque l'on produit un énoncé rien ne garantit qu'il soit correctement interprété par l'interlocuteur.

Selon l'approche communicative, apprendre une langue ne devrait jamais fonctionner hors des énoncés naturels de communication. L'approche communicative présente, au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message (Prentt, L., Lilbeth, M., Joha, E, 2014).. On prend en compte le niveau du discours et on distingue entre cohésion (les relations existant entre deux énoncés) et cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique).

L'enseignement de la grammaire

La grammaire de l'approche communicative est une façon d'améliorer la communication en construisant un savoir-faire verbal et non verbal ainsi qu'une connaissance efficace des règles psychologique, sociologique et culturelle qui va permettre de l'employer d'une façon appropriée.

La grammaire est enseignée explicitement et se fait avant qu'on puisse parler une langue. Il faut non seulement connaître les règles grammaticales de la langue étrangère, mais aussi savoir comment les employer, par exemple, la manière dont une personne va parler dans telle ou telle situation, ou à telle ou telle personne. C'est à dire que la

grammaire de l'approche est plus explicite et s'intéresse à la pratique parlée. Il s'intéresse à règle d'usage et règles d'emploi.

Rôle de l'enseignant

L'enseignant est tantôt (selon les besoins et les objectifs d'apprentissage) un facilitateur, tantôt un guide, tantôt un organisateur; alors il encourage, guide, explique, corrige et même répète ce que l'apprenant vient de structurer. il «revient à l'enseignant d'organiser le travail du groupe, de proposer des documents et des activités, d'explicitier des points de fonctionnement de la langue et de la communication lorsque ceci est nécessaire. Mais le groupe d'apprenants peut intervenir en retour sur certains éléments: programmation des contenus, types de documents, activités. Ceci peut se réaliser dans le cadre d'une négociation enseignant/apprenant».

Une des missions les plus importantes des enseignants est de réaliser des interactions avec les apprenants par le déclenchement de prise de parole. C'est pourquoi, l'enseignant n'est plus le centre de la classe: toutes les interactions ne passent plus par lui. les activités d'enseignement sont des activités d'aide à la construction des connaissances et non pas des activités de transmission des connaissances. L'enseignant fixait les contenus d'apprentissage à partir d'objectifs généraux.

Rôle de l'apprenant

L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, recevant des stimuli externes, sinon comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par un autre individu. L'apprentissage est conçu comme un processus de construction des connaissances et non pas comme un processus d'acquisition ; l'apprenant construit ses connaissances à partir des interactions qu'il a avec les autres et le milieu socioculturel dans lequel il se trouve.

Avec l'approche communicative, l'apprenant (l'élève) devient un acteur autonome de son apprentissage. L'objectif est de rendre l'apprenant le plus autonome et le plus responsable possible de son apprentissage. Il n'est plus quelqu'un qui reçoit passivement de l'enseignant. De plus, le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information.

La langue utilisée

La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les langues qu'on utilise pour l'approche communicative, afin d'apprendre, sont toutes les langues courantes. On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction. L'enseignant doit mettre l'étudiant en contact avec la langue cible à partir des documents authentiques en favorisant la production écrite.

Les techniques et les matériels didactiques

Aujourd'hui, les écoles utilisent les techniques de l'approche communicative. Ces techniques incluent une communication orale dans la salle de classe par pratiquer les situations. De plus, les activités qui sont favorisées sont celles qui reproduisent ou qui contiennent de vraies situations de communication. Avec l'approche communicative, le document authentique fait son apparition en classe car il permet de apporter à la fois une dimension culturelle et un usage langagier réel. De plus, l'approche communicative fonctionne les vidéos authentiques qui aident les apprenants à apprendre la langue cible en l'écoutant de ses locuteurs natifs.

L'évaluation

Cette approche emploie plusieurs types d'exercices comme: théâtre, questions sur images, exercices structuraux, conversations dirigées, transposition d'une narration en dialogue, dialogue interrompu et libre emploi.

Traitement de l'erreur

En ce qui concerne l'erreur, elle est considérée inévitable. L'erreur et l'hésitation étaient ainsi refusées et considérées comme un outrage à la langue. L'enseignant vise, à l'aide de différentes techniques, à ce que l'apprenant arrive à s'auto corriger en plus les corrections proposées par les élèves eux-mêmes. Il utilise la discussion générale parmi les apprenants ou la répétition de la réponse avec une intention qui indique à l'apprenant qu'il y a probablement erreur.

Avantages et désavantages

L'approche communicative est la méthode la plus récente, alors c'est la plus utilisée aujourd'hui. Avec cette méthode la langue source est seulement utilisée si c'est nécessaire. Ça peut être très avantageux aux apprenants parce que ça leur donne la possibilité d'être vraiment immergés dans la langue et ils peuvent apprendre beaucoup plus. Avec une limite sur le montant de temps qu'ils peuvent utiliser leur langue source, ça leur oblige à utiliser et apprendre la langue cible. Cet avantage a une limite, car il peut aussi être un inconvénient dans un sens. Quelques apprenants peuvent apprendre par les façons différentes et peuvent trouver l'utilisation de la langue cible seulement très difficile. Ils peuvent aimer faire des connexions entre leur langue source et la langue cible. Ils peuvent aussi aimer faire des traductions pour mieux comprendre. Un autre avantage de cette méthode est que les apprenants sont au cœur de l'apprentissage; c'est centré sur les apprenants. En dirigeant l'apprentissage vers les apprenants, le but est pour leur aider le plus que possible. Un dernier inconvénient est que le but de l'approche communicative est à savoir communiquer dans la langue cible. Le problème est qu'il n'y a pas beaucoup d'accent sur la grammaire. C'est essentiel d'avoir les deux, alors ils peuvent apprendre le plus que possible à propos de la langue.

Selon D. Coste, l'acte de parole dans l'approche communicative est un outil d'analyse encore trop statique et manque de réalité psychologique. Les listes de structures morphosyntaxiques et de mots ont fait place aux listes d'actes de parole et de notions: on n'aurait alors pas dépassé le stade de la description-inventaire. D. Coste

critique le fonctionnalisme pur et dur parce qu'il vise un public idéal et des enseignants surdoués, évoluant dans des situations d'enseignement-apprentissage débarrassées des contraintes matérielles et des programmes scolaires classiques. Il estime que les apprenants en milieu scolaire ne sont pas en mesure d'assumer leur éducation et que les enseignants sont insuffisamment formés pour appliquer correctement cette méthode.

SIXIEME CHAPITRE

L'APPROCHE INTERACTIONNELLE



Naissance

L'approche interactionnelle s'inscrit dans un nouveau modèle cognitif et pédagogique qui s'inspire de l'approche communicative. Après l'approche communicative des années 80, depuis le milieu des années 90, dans une nouvelle approche pédagogique appelée "approche interactionnelle". L'approche interactionnelle, reprend tous les concepts de l'approche communicative et y ajoute l'idée de "tâche".

Comme le soulignent les auteurs du CECR (2001), l'approche interactionnelle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné.

Dans cet ordre d'idées, Tagliante (2006) a montré que cette approche propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global ou à accomplir dans les multiples contextes auxquels l'apprenant va être confronté dans la vie sociale.

Définition

C'est l'approche qui considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (CECR, 2001).

Pour Bange, Carol et Griggs (2005), l'apprentissage se fait toujours dans un cadre socio-cognitif. En effet, " cognition et interaction sont inséparables ".

L'approche interactionnelle est une façon différente d'apprendre une langue. Elle peut aider l'étudiant(e) en le/la plaçant dans une situation identique au monde réel, une situation dans laquelle la communication orale est essentielle pour accomplir une tâche précise (Nissen, 2006).

De sa part, Ollivier (2012) a défini l'approche interactionnelle comme une approche didactique s'inscrivant dans les théories linguistiques et pédagogiques qui mettent les interactions sociales en avant, lesquelles forment, à la fois, le cadre et un élément constitutif déterminants des actions et interactions humaines. L'approche interactionnelle place ainsi les interactions sociales au cœur de ses préoccupations et implique de proposer aux apprenants des tâches à réaliser au sein d'interactions sociales et se concentrer sur la réalisation sociale de la tâche tout autant, voire plus que sur l'apprentissage de la langue.

Les principes fondamentaux de l'approche interactionnelle

Cette approche se fonde sur deux principes fondamentaux qui sont:

1. L'approche interactionnelle est basée sur le modèle fonctionnel de la langue et la théorie de la compétence communicative qui signifie la capacité de l'individu à utiliser la langue automatiquement, avec un sens linguistique par lequel l'individu distingue entre les différentes fonctions de la langue dans les situations de communications réelles pour accomplir des tâches spécifiques (Charlier & Peraya, 2003).
2. Pour enseigner les langues étrangères, on ne communique plus seulement pour parler avec l'autre mais pour agir avec l'autre

Objectifs

1. L'objectif général est apprendre à faire et communiquer dans des situations de la vie courante.
2. Réaliser des actions communes et collectives en langues étrangères
3. Agir avec les autres
4. D'une manière plus concrète, comme le dit Zhihong (2011) : Cette approche vise à développer la capacité de l'apprenant à utiliser la langue dans la communication naturelle, que ce soit en interaction avec les autres, ou en partageant des idées et des informations afin d'atteindre les tâches ciblées.
5. Quant à Cédlová (2013), l'approche interactionnelle vise à développer un ensemble de compétences. Apprendre une langue, c'est apprendre et acquérir en classe et hors de classe des connaissances et compétences liées directement à la vie, puis les réutiliser dans la vie (en continuant à apprendre et à se perfectionner). Ces compétences concernent les compétences générales (savoirs, aptitudes et savoir-faire, savoir-être ainsi que savoir-apprendre) et les compétences communicatives langagières (compétences linguistiques, compétences sociolinguistiques et compétences pragmatiques).
6. Bourguignon (2006) a montré que l'approche interactionnelle aide à atteindre de nombreux objectifs dans le développement des compétences linguistiques en permettant aux étudiants d'élargir leurs connaissances et leurs expériences tout en lisant et en recherchant des sources d'information, ce qui conduit au développement de la confiance, du respect du travail coopératif et bénéficier scientifiquement de la langue par la pratique dans les situations réelles.
7. cette approche vise à préparer des acteurs sociaux capables d'interagir dans différentes situations de la vie à travers d'accomplir un ensemble de tâches qui peuvent les aider à agir dans d'autres situations similaires.

Critères de l'approche interactionnelle

Il y a un certain nombre de critères qu'on peut organiser en vue de décrire cette approche dans l'apprentissage/enseignement des langues étrangères.

De sa part, Rodriguez (2013) explique huit critères principales sur ce sujet:

- 1- L'approche interactionnelle incite à la communication entre les apprenants afin d'accomplir une tâche.
- 2- Les étudiants évoluent librement et choisissent la langue qu'ils utiliseront en fonction de leurs besoins.
- 3- Il faut qu'elle soit réalisée en coopération.
- 4- C'est un plan de travail centré sur le sens : la langue est un outil pour atteindre un objectif, et non un objectif en soi.
- 5- Elle implique la mise en place de processus réels d'utilisation de la langue : il s'agit de se faire comprendre, non réciter des listes de vocabulaire.
- 6- Elle peut impliquer le recours à n'importe quelle compétence linguistique, ou à toutes à la fois.
- 7- Elle doit mettre en place des processus cognitifs complexes.
- 8- Elle aboutit à un produit final.

Contenu

pour préparer le contenu, cette approche recherche à analyser les besoins langagiers dès le début de l'apprentissage. Dans le contenu, l'importance était donnée à la co construction du sens et l'agir communicationnelle. Les données qui sont susceptibles d'être verbales, comme une conversation ou lire un paragraphe ou non verbales telles que les images de suite.

L'approche interactionnelle se base, comme son nom l'indique, sur l'action. La notion d'action évoquée dans le cadre équivaut-elle à la notion de "tâche" telle que l'entendent (Nunan, 1989 et Willis, 2005). L'apprentissage par actions correspond-il à l'apprentissage par tâches.

Il n'y a pas, encore une fois, de consensus sur une définition unique de ce qu'est une tâche d'apprentissage. Les définitions varient beaucoup. Ces définitions

peuvent décrire toute tâche qu'un individu doit accomplir, y compris les tâches spécifiques à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Selon Long (1985), la tâche correspond alors simplement à diverses choses que l'on peut faire dans la vie ordinaire (par exemple : acheter une paire de chaussures, aider quelqu'un à trouver le chemin, taper une lettre).

De sa part, Nunan (1989) a défini la tâche comme une unité de travail centrée sur le sens impliquant les apprenants dans la compréhension, la production et/ou l'interaction en langue cible.

En outre, selon le CECR (2001), la tâche est un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. Tâche et action ne sont donc pas équivalentes mais complémentaires. La tâche est hyponyme de l'action : elle est comprise dans l'action. Elle est aussi le vecteur puisqu'elle est à son service.

Aussi, le CECR (2001) donne une autre définition de la notion de tâche : "visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé" .

Par ailleurs, de leur part, Bygate, Skehan et Swain (2001) définissent la tâche comme une activité exige des apprenants d'utiliser une langue axée sur le sens pour atteindre un objectif spécifique.

George (2001) ajoute que la tâche est fondée sur les approches "apprentissage situé" et "cognition distribuée" se doit d'être proche de la vie réelle et d'engager les pairs dans certaines formes de travail collectif.

À ce propos, Ellis (2006) a mentionné que la tâche représente un plan de travail exige des apprenants traitement pratique de la langue pour obtenir une issue qui peut être évaluée à la lumière du fait que le contenu souhaité soit

transféré correctement ou correctement. La tâche vise à représenter directement ou indirectement la manière dont la langue est réellement utilisée, en utilisant des compétences linguistiques réceptives, productives, écrites et orales ainsi que des processus cognitifs.

Branden (2006) va dans le même sens en montrant que la tâche est une activité menée par une personne pour atteindre un objectif particulier et doit utiliser la langue.

De plus, Guichon (2006) dégage quatre points essentiels de la définition qu'Ellis donne de la tâche :

- Une tâche fournit un cadre à l'activité d'apprentissage. S'engager dans une tâche, c'est avoir un projet, être à même d'anticiper les moyens à mettre en place et pouvoir se représenter le résultat.
- Une tâche implique que la priorité soit donnée au sens. Elle cherche à conduire les apprenants à une utilisation de la langue qui soit pragmatique plutôt que gratuite. C'est pourquoi elle induit une lacune initiale (une information, une opinion ou un morceau du raisonnement) qui constitue son enjeu. Une tâche contient toujours un problème à résoudre.
- Une tâche implique que l'utilisation de la langue se fasse selon des critères se rapprochant de la vie extrascolaire et peut inclure n'importe laquelle des compétences langagières (compréhension, production, interaction).
- Une tâche débouche sur un output (un produit langagier) clairement défini.

Dans cette perspective , Puren (2006) définit la tâche ainsi "unité de sens dans l'activité d'enseignement-apprentissage". Le concept de tâche correspond en fait à l'agir d'apprentissage. Puren réserve le terme d' action pour l'agir d'usage ou l'agir social.

De son côté, Coste (2009) a mentionné que la notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables.

Chez Piotrowski (2010), la tâche renvoie à une action, indépendamment du contexte dans lequel elle est réalisée, elle peut ne pas avoir de caractère langagier. Transposées en contexte didactique d'une salle de classe, certaines tâches amèneront ainsi les apprenants à s'exprimer en langue étrangère (par exemple : réserver un billet d'avion), tandis que d'autres pourront déboucher sur un résultat qui ne sera pas de nature langagière (par exemple : dessiner un plan à partir d'informations fournies par un tiers).

De là, on voit que la tâche comporte un plan d'action organisé dans lequel la langue devrait être utilisée de manière réelle pour atteindre à un produit particulier, c'est l'action qui permet de capter et de maintenir l'attention et la motivation des étudiants

Caractéristiques de la tâche dans l'approche interactionnelle :

Il existe un ensemble de caractéristiques qu'on peut prendre en compte pendant la préparation et la construction des tâches dans des situations éducatives.

Selon Nunan (1991), a montré qu'il existe cinq caractéristiques marquent la tâche dans l'approche interactionnelle :

- 1- L'accent mis sur l'apprendre à communiquer à travers des activités d'échanges interactives en langue cible ;
- 2- L'introduction des textes authentiques dans la situation d'apprentissage ;
- 3- Les apprenants se concentrent non seulement sur la langue, mais aussi sur le processus de l'apprentissage ;
- 4- Une amélioration des expériences personnelles de l'apprenant comme éléments importants contribuant à l'apprentissage en classe ;
- 5- Une tentative de lier l'apprentissage de la langue en classe avec sa réutilisation en dehors de la salle de classe.

Da sa part, Mangenot (2003) a sélectionné les quatre caractéristiques suivantes : la diversité des tâches, le niveau de difficulté, la multiplicité ou la différence et le sens.

- La diversité des tâches : Il existe plusieurs façons de créer de la diversité à travers les jeux, les compétitions, l'utilisation de l'ordinateur, l'apprentissage collaboratif et l'utilisation de feuilles de travail.

- Le niveau de difficulté : Les étudiants ne contribueront pas à s'intégrer à des tâches faciles, car cela ne représente qu'une période de temps occupé. Par conséquent, les tâches doivent être du niveau moyen pour permettre à la plupart des étudiants d'apprécier ce qu'ils font pour accomplir les tâches eux-mêmes (Bento, 2013).

D'ici, on peut dire que les tâches qui dépassent la difficulté de seuil moyen donnent peu de chance de réussite, les tâches très simples donnent peu de défis, tandis que les tâches de difficulté moyenne, offrant aux deux parties un défi suffisant et la possibilité de succès.

- La multiplicité et la différence : ce sont des caractéristiques des tâches qui visent à accroître l'intégration et l'orientation vers l'apprentissage et l'objectif de la maîtrise et de la préparation des étudiants et comprend la préparation de tâches de collecte avec différentes connaissances de contenu pour inclure la conversation, l'écriture du paragraphe et le choix multiple, ainsi que l'achèvement et le réarrangement et les structures.

- Le sens : les tâches doivent avoir un sens ou une signification compris par les étudiants qui accomplissent ces tâches.

Egalement, Perrichon (2009) a dessiné cinq caractéristiques principales de la tâche :

1- le sens est fondamental.

2- déterminer le rôle de chaque apprenant dans l'accomplissement de la tâche.

3- la tâche a une relation avec des attitudes réalistes à l'égard de l'utilisation de la langue.

4- priorité pour compléter la tâche.

5- la tâche est évaluée à la lumière de l'issue.

En se basant sur ce qui précède, on peut dire que la tâche peut être considérée comme une activité avec des procédures dans lesquelles la langue est utilisée, de même que les activités auxquelles les gens s'engagent dans leur vie quotidienne. Cette activité se déroule en salle de classe ou en dehors de la classe, où l'attention des apprenants est destinée au transport et à la compréhension de la signification et elle vise à atteindre une issue spécifique.

Les éléments principaux de la tâche dans l'approche interactionnelle :

Il existe un certain nombre d'éléments qui doivent être présent dans la tâche des étudiants alors qu'on peut appeler une tâche interactionnelle. Ces éléments sont l'objectif, les données, les conditions, les procédures, l'issue, les processus linguistiques. Dans les lignes suivantes, on va expliquer chacun de ces éléments à travers le point de vue de Puren (2002) :

1- L'objectif : la fin éducative de la tâche, tel qu'exercer la capacité de décrire avec précision les choses donne l'occasion d'utiliser les noms connectés. La tâche vise à faire en sorte que l'apprenant utilise la langue pour se concentrer sur le sens.

2- Les données : les informations orales et non verbales incluses dans la tâche : image, carte ou texte écrit.

3- Les conditions : méthodes de présentation d'informations. Les informations sont réparties entre les étudiants ou communes et comment les utiliser dans une croix ou un contraste.

4- Les procédures : procédures méthodologiques à suivre pour effectuer la tâche : double ou collective, temps d'exécution des tâches : spécifique ou non spécifié.

5- L'issue : résultat de la performance de la tâche : liste des différences entre deux images, histoire. L'issue peut être ouverte avec plusieurs possibilités ou fermée uniquement pour un résultat valide. L'objectif réel de la tâche n'est pas d'arriver à

l'issue, mais d'utiliser la langue d'une manière qui développe l'apprentissage des langues.

6- Les processus linguistiques et mentaux qui sont censé être nécessaires pour mener à bien la tâche, tels que la sélection, l'explication, la classification, l'arrangement et la transformation de l'information d'une forme à l'autre.

Dans le scénario de la recherche actuelle, on a utilisé les éléments trouvés dans les tâches interactionnelles. Le chercheur a identifié le produit fini de la réalisation de la tâche, ainsi que les données comme (les photos, les vidéos, et les vocabulaires), les circonstances et les démarches menant à son achèvement.

Types de tâches

Les typologies des tâches que l'on retrouve dans les différents travaux y apparaissent dans deux perspectives plus ou moins distinctes: celle de didactique/méthodologie et celle de recherche.

De leur part, Frauenfelder et Porquier (1980) ont distingué quatre grands types de tâches :

- 1- tâches de manipulation de formes ou d'énoncés (transformation de phrases, substitutions morphologiques, répétition de phonèmes, etc.),
- 2- tâches consistant à fournir un "équivalent": répétition de phrases, transcodage (dictée, lecture à haute voix), traduction (L1-LE, LE-L1), synonymie, paraphrase, réécriture ("redire autrement", par exemple histoires à re-raconter),
- 3- tâches de production/expression guidée ou semi-libre: résumé, contraction de texte, expression sur images, etc. [...],
- 4- tâches intuitionnelles ou métalinguistiques consistant à fournir des jugements, des explications ou des commentaires d'ordre linguistique ou sociolinguistique, à identifier (et éventuellement à corriger) des erreurs, à trouver des contextes ou des situations appropriées pour des énoncés.

À cet égard, Chaudron et Valcárcel (1988) ont spécifié trois catégories de tâches:

- 1- tâches contrôlées par l'enseignant (par exemple: lecture à haute voix, jeu de questions-réponses, exercice, traduction, dictée, explication d'un contenu, copier, reconnaître, identifier, réviser),
- 2- tâches semi-contrôlées (dialogue, échange d'informations, jeu de questions-réponses, raconter une histoire, brainstorming),
- 3- tâches libres (par exemple: jeu de rôle, simulation, discussion, résolution de problème, jeux, rédaction, faire du théâtre).

De leur part, Candlin et Nunan (1987) ont souligné quatre types de tâches :

- 1- tâches focalisées sur la reconnaissance et la perception,
- 2- tâches focalisées sur la sélection et la classification,
- 3- tâches focalisées sur l'inférence et la déduction,
- 4- tâches focalisées sur le transfert et la généralisation.

En outre, la typologie de Prabhu (1987) est un autre exemple d'une typologie élaborée à des fins didactico-méthodologiques. Il a proposé trois grandes catégories :

- 1- tâche consistant à transmettre une information,
- 2-tâche consistant à prendre une information nouvelle à partir d'informations données,
- 3- tâche consistant à donner son opinion.

Egalement, Ellis (2006) a présenté deux types de tâches :

- 1- tâche non focalisées donnent aux apprenants la liberté de choisir la forme linguistique appropriée et elles ne sont pas conçues sur la base d'une forme linguistique spécifique.
- 2- tâches ciblées visent à guider les apprenants à traiter des versions linguistiques spécifiques telles que des structures grammaticales. Bien sûr, ce traitement doit apparaître à la suite d'activités qui répondent aux caractéristiques principales de la tâche. Autrement dit, la langue est utilisée pratiquement pour atteindre une

issue non linguistique. Par conséquent les critères d'évaluation des tâches n'incluent pas la langue cible.

De leur part, Willis, J et Willis, D (2007) ont présenté sept actions pour mener bien la tâche comme suit :

7 actions pour mener la tâche	
Lister, ordonner et classer (Séquencer, mettre en ordre, classifier)	
Relier	Comparer
Résoudre des problèmes (émettre des hypothèses, affirmer, vrai/faux , quiz)	
Partager opinions et expériences personnelles	Faire des projets et exécuter des tâches créatives

Figure N° (6) : Sept types de tâches adaptées de Willis et Willis, 2007

Dans la figure ci-dessus, on trouve que l'action est avant tout une démarche d'apprentissage dans laquelle on doit préparer l'apprenant pour faire des projets et réaliser des tâches préparatoires à travers d'agir, d'interagir et partager les points de vue et les expériences personnelles pour accomplir une tâche finale.

Donc, on peut dire que les tâches ciblées cherchent à atteindre deux objectifs, l'un pour stimuler la langue de la communication et l'autre pour utiliser une langue prédéterminée.

Rôle de l'enseignant

Les rôles des enseignants déterminent les tâches qu'ils s'attendent à accomplir (si sont des mentors, des consultants ou des modèles) et la mesure dans laquelle ils contrôlent la façon dont le processus d'apprentissage se produit et leurs responsabilités pour le contenu, et les modèles d'interaction qui poussent entre eux et leurs étudiants.

L'enseignant anime la classe, élabore des supports. L'action invite à l'interaction et aide à l'évolution des compétences de compréhension, production et interaction.

Rôle de l'apprenant

Bourguignon (2007) a montré que l'apprenant selon l'approche interactionnelle, est aussi apprenant-usager d'une langue, que les tâches communicatives ne sont pas seulement langagières et que les actes de parole sont aussi des actes sociaux, que l'on peut dire que tout apprenant est un acteur social. L'approche interactionnelle reprend cette idée puisqu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux.

Egalement, Saydi (2015) a souligné que l'approche actionnelle adopte une technique qui oriente l'apprenant à être plutôt acteur social : l'apprenant est encouragé à utiliser la langue d'apprentissage dans la société même, afin de réaliser une action, résoudre une situation problématique ou favoriser un fait.

Les rôles des apprenants fondés sur des stratégies d'apprentissage ou des approches en particulier celles basées sur l'utilisation d'erreurs et de faire des suppositions intelligentes et d'apprendre les règles de stabilité.

La langue utilisée

La langue n'est pas simplement un système de règles, mais une source dynamique pour créer des significations, donc la connaissance de la langue seule ne suffit pas à apprendre, mais doit être appliquée de manière communicative pour atteindre la langue fonctionnelle

Les techniques et les matériels didactiques

Dans cette approche l'enseignant recourt aux outils et aux environnements collaboratifs en particulier du Web 2.0 . Ainsi que la pédagogie par tâches et par projets. Avec l'approche

interactionnelle, le document authentique fait son apparition en classe car il permet de d'apporter à la fois une dimension culturelle et un usage langagier réel. De plus, l'approche communicative fonctionne les vidéos authentiques qui aident les apprenants à apprendre la langue cible en l'écoutant de ses locuteurs natifs.

L'évaluation

Cette approche emploie plusieurs types d'exercices comme: théâtre, questions sur images, exercices structuraux, conversations dirigées, transposition d'une narration en dialogue, dialogue interrompu et libre emploi.

Traitement de l'erreur

En ce qui concerne l'erreur, elle est considérée inévitable. L'erreur et l'hésitation étaient ainsi refusées et considérées comme un outrage à la langue. L'enseignant vise, à l'aide de différentes techniques, à ce que l'apprenant arrive à s'auto corriger en plus les corrections proposées par les élèves eux-mêmes. Il utilise la discussion générale parmi les apprenants ou la répétition de la réponse avec une intention qui indique à l'apprenant qu'il y a probablement erreur.

Avantages de l'utilisation de l'approche interactionnelle dans l'apprentissage/enseignement des langues

L'approche interactionnelle fournit des solutions pratiques et scientifiques aux problèmes d'apprentissage des langues.

Arditty (2005) met en évidence que l'utilisation de l'approche interactionnelle dans le processus de l'apprentissage/enseignement réalise de nombreux avantages, ce sont:

- 1- L'approche interactionnelle est utile pour mettre en avant l'étudiant dans le processus d'apprentissage au lieu du professeur.
- 2- Elle offre à l'étudiant une façon différente de percevoir la langue comme un outil plutôt qu'un but à atteindre.
- 3- Elle offre une opportunité de communication entre les apprenants dans un contexte social vivant.
- 4- Elle peut faire l'apprentissage passer d'un savoir abstrait à une application dans le monde réel.

5- Elle donne à l'apprenant une opportunité suffisante pour pratiquer la nouvelle tâche sous la supervision de l'enseignant.

6- La tâche ici est utile car elle s'adresse aux besoins immédiats des apprenants et propose un cadre pour créer des leçons qui sont intéressantes et qui répondent aux besoins des étudiants.

7- Elle offre aux professeurs une nouvelle opportunité de diversifier leurs stratégies d'enseignement.

8- Elle fournit un environnement d'apprentissage approprié dans lequel l'enseignant, l'apprenant, le matériel d'apprentissage, et les ressources disponibles dans la salle de classe interagissent.

L'utilisation de l'approche interactionnelle dans l'apprentissage/ enseignement a plusieurs avantages et caractéristiques positives.

Griggs (2009) a identifié l'importance de cette approche dans les points suivants :

1- Placer l'apprenant au cœur de la réflexion, c'est lui qui va développer des stratégies de résolutions de problèmes afin d'optimiser ses ressources langagières et progresser vers son autonomie.

2- Contribuer à l'amélioration des processus de compréhension des langues chez les étudiants ordinaires et les étudiants ayant des difficultés d'apprentissage.

3- Augmenter l'attention et la concentration des étudiants lors de l'exécution de tâches.

4- Contribuer à l'acquisition facile de concepts et de compétences linguistiques.

5-Augmenter la motivation des étudiants et leur désir de lire et encourager les étudiants faibles à participer.

6-Soutenir la confiance des étudiants en eux-mêmes et le sentiment d'accomplissement chez eux.

7- Développer la capacité des étudiants à contrôler leurs processus de réflexion.

8- Offrir aux étudiants l'occasion de s'engager dans des activités d'apprentissage et de découverte.

9- Fournir des rétroactions et renforcer les réponses des étudiants.

On trouve alors que l'approche interactionnelle a un rôle extraordinaire dans l'apprentissage/ enseignement des langues étrangères y compris la langue française. Elle est considérée comme un moyen très efficace capable d'augmenter l'attention, encourager à la participation efficace avec les collègues, soutenir la confiance motiver les étudiants et les guider vers un apprentissage significatif

SEPTIEME CHAPITRE

L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF



Introduction

L'apprentissage coopératif (AC) est lié à la pédagogie de groupe. On le trouve en Europe dès le début du XX^{ème} siècle, notamment dans les mouvements pédagogiques liés aux théories de Freinet et Piaget (éducation nouvelle, méthodes actives), mais il est d'abord théorisé aux Etats Unis, avec l'apport de la psychologie sociale.

Définition

L'apprentissage collaboratif apparaît comme un terme plutôt large englobant une multitude d'approches, qui rallient les efforts intellectuels d'étudiants entre eux, ou entre étudiants et enseignants. La plupart du temps, les étudiants travaillent en groupe de deux ou plus et cherchent mutuellement des solutions, des explications, ou même, à construire une production quelconque.

Parmi les définitions de l'apprentissage coopératif (AC), on retiendra celle de **Johnson et Johnson** (1990) : «travail en petit groupe, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun où l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe».

L'apprentissage coopératif se définit aussi comme l'utilisation de petits groupes, où chacun maximise son propre apprentissage, autant que celui des autres. Les attentes envers ces élèves demeurent nombreuses; aider et évaluer ses collègues, discuter, argumenter, expliquer, assurer la compréhension des concepts par chaque membre de l'équipe, etc. Précisons cependant, que cette approche en éducation n'exclut en rien l'apport plus traditionnel de l'enseignant qui donne des consignes et expose la matière.

Abrami et al. (1996) définissent l'apprentissage coopératif comme une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler les élèves ensemble au sein de groupes afin d'atteindre un objectif visé. Cela crée une interdépendance positive entre les élèves. Les

élèves doivent apprendre et en même temps contribuer au travail de groupe. Chaque membre apporte sa juste contribution au groupe.

Le but de l'apprentissage coopératif

Le but de l'apprentissage coopératif est de créer des situations d'apprentissage où les élèves verbalisent, analysent, précisent leur pensée, discutent et écoutent. La coopération favorise les interactions positives entre les élèves eux-mêmes, mais aussi entre les élèves et l'enseignant. L'apprentissage coopératif demande de la planification, de la persévérance et suivre les étapes nécessaires afin qu'une activité de coopération soit réussie avec succès.

Il y a aussi, quelques valeurs qui sont essentielles à la coopération. On en dénombre huit dont l'ouverture aux autres, la confiance, le plaisir, le droit à l'erreur, l'entraide, l'engagement, l'égalité et la solidarité.

Raisons d'utiliser l'apprentissage coopératif

Clarke et al. (1992) évoquent trois raisons d'utiliser l'apprentissage coopératif, en classe. Premièrement, cette approche pédagogique permet de promouvoir des écoles efficaces qui contribuent au développement scolaire, personnel et social des élèves. Des recherches ont démontré que l'apprentissage coopératif entraîne une amélioration du rendement scolaire, une utilisation accrue des habiletés intellectuelles et un accroissement de la motivation scolaire. Aussi, l'estime de soi des élèves s'en trouve accrue. Deuxièmement, l'apprentissage coopératif permet de promouvoir des relations ethniques et raciales positives, car, dans chaque groupe, les élèves sont sur le même pied d'égalité et ont des responsabilités égales. Troisièmement, l'apprentissage coopératif maximise l'égalité des chances en éducation. Contrairement à l'enseignement centré sur l'enseignant, les interactions coopératives permettent un engagement dans la communication et une collégialité entre les pairs qui égalisent les possibilités d'accès à l'apprentissage.

Les éléments de base de l'apprentissage coopératif

1. L'interaction directe

Les membres du groupe sont assis tant proche l'un de l'autre que tous se peuvent voir et écouter sans peine.

2. La responsabilité individuelle

Cet élément veut dire que chaque membre du groupe se sent responsable non seulement pour son propre processus d'apprentissage, mais aussi pour celui des autres membres du groupe et qu'il contribue à la finalisation de l'exercice demandée.

3. La dépendance mutuelle positive

Cet élément apparaît quand tous les membres du groupes se sentent unis dans le vouloir de atteindre un objectif commun. Pour que le groupe puisse réussir, chacun doit réussir.

4. Les qualités relationnelles

Dans cette stratégie, il y a quelques formes d'interaction, qui contribuent à un déroulement couronné de succès pour tous les membres du groupe (par exemple : les membres parlent un à un, s'encouragent, s'écoutent, expliquent des problèmes, interrogent l'entendement, s'aident). Ces qualités animent la communication, la confiance, les qualités de chef, les esprits de décision et le management de crise.

5. La réflexion et l'évaluation

Les membres du groupe réfléchissent et évaluent ses efforts communs pour améliorer ses compétences coopératives et ses stratégies de travail continuellement.

Ce type d'apprentissage se fonde aussi sur les prémisses suivantes :

- ✓ L'apprentissage est un processus constructif et actif
- ✓ Un contexte riche et stimulant est garant de l'apprentissage
- ✓ Il existe différents types d'apprenants
- ✓ L'apprentissage est social en soi

Les composantes de l'apprentissage coopératif :

L'apprentissage coopératif doit tenir compte quelques composantes afin de structurer l'enseignement de sorte que des petits groupes d'élèves puissent travailler sur une tâche en particulier avec succès. Les composantes sont que :

1. L'interdépendance positive

Chacun se voit lié à l'autre, l'un ne peut réussir sans l'autre

2. La responsabilité individuelle

La performance de chaque individu est évaluée et les résultats communiqués à tous

3. L'interaction « face à face »

Les groupes doivent être de 2 à 4 personnes pour permettre des échanges significatifs

4. Les habiletés sociales

Elles doivent être enseignées avant la formation des groupes pour promouvoir une collaboration de qualité et surtout, motiver les élèves à les utiliser

5. Le développement du groupe

Cette composante existe lorsque les membres du groupe parviennent à discuter de leurs relations de travail satisfaisantes puis de leur progrès vers l'accomplissement des objectifs

Il y a une autre vue qui voit que les composantes de l'apprentissage coopératif sont six dont l'explication est la suivante :

- ✓ le regroupement des apprenants peut se faire par l'enseignant ou bien par les élèves eux-mêmes, structurer des groupes représente une tâche complexe pour

l'enseignant qui doit tenir compte de certains facteurs : traits de personnalité, niveau d'habileté, origine ethnique et le sexe des élèves

- ✓ l'interdépendance positive et la responsabilité individuelle impliquent que chaque élève ne peut accomplir la tâche sans l'apport des autres membres de l'équipe et la participation de tous, et que chacun est responsable de ses apprentissages, les élèves travaillent ensemble pour atteindre un but commun et s'encouragent les uns les autres à réaliser leur plein potentiel
- ✓ le développement de l'esprit de classe et de l'esprit d'équipe s'acquiert par des activités favorisant la confiance et la communication entre les coéquipiers permettant la création d'un climat propice à l'apprentissage coopératif
- ✓ le développement des habiletés coopératives comprend l'acquisition d'habiletés interpersonnelles telles la communication, l'écoute, l'aide et l'encouragement
- ✓ la réflexion critique ou objectivation de la dynamique de l'équipe se fait par la réflexion de la part des élèves par rapport à la dynamique de leur équipe et de leurs habiletés interpersonnelles ou sociales, les élèves doivent reconnaître les signes verbaux et non verbaux d'une communication efficace

Formation des équipes de l'apprentissage coopératif:

Il y a beaucoup de règles à respecter, que les équipes soit hétérogènes en terme d'habiletés et de styles et homogènes en terme d'affinités, de disponibilités, sans parler des minorités visibles qu'on ne veut pas isoler...

La formation des groupes est particulièrement importante dans l'AC. Ainsi, pour l'enseignant, le premier élément à considérer lors de l'implantation de la coopération est la constitution des équipes de travail. Si les équipes formées par les élèves peuvent leur paraître attrayantes, ce type d'équipes est loin de garantir un environnement propice à l'AC (Ballantine & McCourt Larres, 2007; Lejk, Wyvill, & Farrow, 1999; Rouiller & Howden, 2010; Stein & Hurd, 2000). En effet, les équipes formées par les élèves risquent d'être homogènes, constituées selon les affinités personnelles plutôt que selon des caractéristiques favorisant le travail, et de

procurer davantage de problèmes d'indiscipline (Lejk et al., 1999). Pour éviter ces problèmes, plusieurs chercheurs (e.g., Ballantine & McCourt Larres, 2007; Slavin, 2011) recommandent plutôt à l'enseignant de former lui-même les équipes en s'assurant que les élèves d'une même équipe présentent des caractéristiques complémentaires en ce qui a trait, par exemple, au profit académique, à la personnalité, à l'ethnicité ou au sexe. La taille des équipes est un autre élément à considérer dans la formation des équipes. Bien qu'il ne semble pas y avoir de consensus quant à la taille idéale des équipes, les tenants de l'approche coopérative recommandent de former des équipes peu nombreuses, allant de 2 à 4 ou 5 élèves par équipe (Gillies, 2004; Johnson & Johnson, 2009; Oakley, Felder, & Brent, 2004). Un petit nombre d'élèves favorise des interactions significatives, tout en facilitant la coordination et la gestion du groupe (Ballantine & McCourt Larres, 2007; Oakley et al., 2004; Rouiller & Howden, 2010). La gestion des groupes. Considérant que l'organisation de projet, la gestion du temps, la résolution des conflits et l'établissement de relations sociales harmonieuses ne constituent pas des habiletés innées, une bonne gestion du groupe de travail s'avère essentielle pour que la coopération puisse s'installer (Oakley et al., 2004; Slavin et al., 2003). En l'absence d'une bonne gestion, certains groupes risquent de se désorganiser, limitant ainsi les bénéfices de l'AC. Pour assurer une gestion réussie de l'AC, l'enseignant peut encourager les élèves à établir, avant le début du travail, des attentes mutuelles claires quant aux comportements et au rôle de chacun (Oakley et al., 2004; Rouiller & Howden, 2010). Assigner à chacun des membres de l'équipe un rôle précis (e.g., responsable de la prise de notes, responsable de la gestion du temps, etc.) constitue également un bon moyen de transmettre des attentes claires, réputé favoriser le travail en équipe (Aronson et al., 1978; Dornyei, 1997; Oakley et al., 2004). Une gestion efficace des groupes implique également de planifier du travail régulier en groupe, durant lequel des interactions « face-à-face » ont lieu. Ce type d'interaction, à la base de l'AC, favorise notamment le développement de la cohésion sociale et l'identification au groupe (Gut & Safran, 2002; Johnson & Johnson, 2006; Tuckman & Jensen, 1977). Les interactions constantes entre les membres de l'équipe facilitent également les processus de groupe, en permettant aux élèves d'évaluer la qualité de leurs relations sociales et de leur travail, en lien avec les

buts fixés (Ballantine & McCourt Larres, 2007). Afin de susciter des interactions positives entre les élèves, l'enseignant peut notamment limiter le matériel dont chacun dispose, ce qui favorise le partage de l'information et la discussion (Aronson et al., 1978; Dornyei, 1997).

Les équipes dysfonctionnelles :

Après quelque temps, les plaintes surgissent, certains profitent des autres, conflits de personnalités, etc. Peut-on prévenir?

Oui, en faisant des exercices de communication, sur l'esprit d'équipe, la résolution de conflit, etc. Nous suggérons cependant de laisser les problèmes surgir et ensuite enseigner les stratégies (cela épargne temps et énergie). Amenez les dits problèmes en grand groupe (sans dire de quelle équipe il s'agit) et faites du « brainstorming » sur les solutions, même les plus méchantes. La possibilité de renvoyer un membre de l'équipe doit être bien réelle.

En début de semestre, nous recommandons de les faire établir les règles de base du travail d'équipe et de les signer pour s'engager. Après quelques semaines, demandez-leur de les relire.

À la mi-session, faites une évaluation confidentielle entre pairs (chacun évalue chaque membre) sur des éléments distinctifs et distribuez les résultats. Cela est très efficace et réveille les paresseux.

✓ Évaluation finale :

Si un élève échoue à ses examens individuels, mais grâce au travail d'équipe réussit à s'en sortir, cela ne semble pas équitable?

Effectivement, il faut donc établir dès le départ que si la note de passage en individuel n'est pas atteinte, la note d'équipe ne sera pas considérée.

✓ Soyez positifs :

Vous entendrez toujours parler les insatisfaits et très peu de ceux qui vivent une expérience des plus enrichissante. Sachez que 90 % se retrouve dans cette dernière catégorie, cela change la perspective n'est-ce pas?

Étapes d'apprentissage coopératif:

L'apprentissage coopératif est généralement mené selon cinq étapes:

La première étape, l'étape d'identification.

Dans cette étape, on détermine le problème ou la tâche à accomplir, ainsi que ses données et ce qui doit être fait, et le temps alloué pour une action commune pour le résoudre.

La deuxième étape: l'étape de la cristallisation des standards de l'action collective

Dans cette étape, on s'accord avec les membres du groupe sur la répartition des rôles et la façon de coopérer et d'identifier les responsabilités collectives et la façon de prendre une décision commune, et la façon de répondre aux opinions des membres du groupe et les compétences nécessaires pour résoudre le problème qui apparaît ou peut apparaître.

La troisième étape: l'étape de la productivité

À ce stade, les membres du groupe seront impliqués dans le travail et coopéreront pour atteindre les exigences selon les bases et les critères convenus.

La quatrième étape: l'étape de la résiliation

À ce stade, les membres du groupe écrivent le rapport si la tâche l'exige, ou arrêtent de travailler et de présenter les conclusions du groupe dans une séance de dialogue public.

Formulaires d'apprentissage coopératif

Il existe plusieurs formes d'apprentissage collaboratif, mais tous partagent le fait qu'ils offrent aux apprenants des opportunités de travailler ensemble en petits groupes qui s'entraident:

A) Équipes d'apprentissage collectives:

Lorsque l'apprentissage est fait de telle sorte que l'apprentissage des membres d'un groupe soit collectivement responsable et se fasse par les étapes suivantes:

(1) L'enseignant organise les élèves en groupes coopératifs selon leurs souhaits et leurs tendances à l'étude d'un problème particulier, le groupe étant composé de 2 à 6 membres.

(2) L'enseignant sélectionne les sujets individuels dans le problème et identifie les objectifs et les tâches et les distribue aux membres du groupe.

(3) L'enseignant identifie les sources, les activités et le matériel éducatif à utiliser.

(4) Les membres de chaque groupe participent à l'accomplissement de la tâche qui leur est confiée.

(5) Chaque groupe présente son rapport final aux autres groupes.

B) Les équipes participantes:

(1) l'enseignant divise les élèves en groupes égaux complètement, puis le matériel d'apprentissage est divisé selon le nombre de membres de chaque groupe dans la mesure où on attribue à chaque membre du groupe une partie du sujet ou de l'article.

(2) l'enseignant demande des membres du groupe responsables de la même partie de tous les groupes de se réunir lors de la réunion d'experts pour étudier la part qui leur est attribuée et ensuite retourner à leurs groupes pour leur apprendre ce qu'ils ont appris.

(3) Les groupes sont évalués par des tests individuels et le groupe avec les scores les plus élevés gagne.

C) les équipes d'apprentissage ensemble:

(1) les apprenants visent à atteindre un objectif commun, où les apprenants se divisent en équipes s'entraidant dans leurs devoirs et leurs tâches, et comprenant le matériel à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.

(2) Le groupe présente le rapport de son travail et se fait concurrence pour l'assistance qu'il apporte à ses membres.

(3) On évalue les groupes par les résultats des tests de collecte et la qualité des rapports soumis.

Rôles de l'enseignant dans l'apprentissage coopératif:

Le rôle de l'enseignant en est un de facilitateur, il observe les interactions des étudiants et donne le support nécessaire pour aider les équipes d'apprenants, il élabore des objectifs scolaires et sociaux, il doit optimiser la participation de chaque élève. De plus, il évalue les progrès académiques, ainsi que l'utilisation de leurs ressources. Puis, il intervient si nécessaire, afin de les aider et les soutenir à communiquer et apprendre plus efficacement.

Conseils nécessaires pour l'intégration de l'apprentissage coopératif en classe

Il y a quelques conseils amenés par **Abrami** et al. (1996) pour intégrer l'apprentissage coopératif en classe comme :

- ✓ mettez toutes les chances de votre côté (choisissez la matière ou la classe avec laquelle vous êtes à l'aise)
- ✓ ne voyez pas trop grand (formez des groupes de 2-3 ou 4 élèves)
- ✓ débutez lentement (organisez une activité de 10 minutes pour voir la réaction des groupes)
- ✓ faites des activités simples (pour ne pas décourager les élèves)
- ✓ choisissez des tâches exigeant la coopération
- ✓ faites varier les stratégies (permet de voir celles qui aident le mieux à atteindre l'objectif)
- ✓ prévoyez du temps pour la réflexion (après chaque activité)

- ✓ fixez des objectifs réalistes

D'autres moyens peuvent s'avérer nécessaires à l'enseignant afin d'intégrer l'apprentissage coopératif dans sa classe. L'enseignant peut participer aux activités de perfectionnement professionnel afin de se sentir plus en confiance avec cette approche pédagogique. Cependant, la collaboration et le soutien mutuel entre l'administration et l'équipe enseignante, s'avèrent essentiels pour encourager l'enseignant à persévérer dans sa nouvelle stratégie d'enseignement.

Les avantages de l'apprentissage collaboratif :

- développer l'autonomie,
- favoriser des relations interpersonnelles positives,
- remplacer la compétition par l'entraide,
- susciter des habiletés sociales basées sur des valeurs de partage et de conciliation,
- stimuler la pensée créatrice,
- encourager une plus grande prise de responsabilité de l'apprenant en ce qui concerne son apprentissage.

Avantages pour les apprenants

- ✓ Leurs résultats scolaires sont améliorés, ils ont une attitude plus positive et motivation accrue
- ✓ Leurs aptitudes à résoudre des problèmes sont améliorées, par l'échange avec les pairs
- ✓ Leurs habiletés de communication se développent ainsi que des qualités interpersonnelles
- ✓ Leur image de soi est améliorée, leur confiance en soi est accrue
- ✓ La prise de conscience de leur responsabilité envers leurs coéquipiers

De plus il aide les apprenants à développer la confiance en eux-mêmes et à la matière enseignée.

- augmente la motivation des apprenants, car un groupe d'apprenants a plus d'énergie qu'un seul apprenant.
- empêche la naissance du sentiment de la solitude pendant le processus d'apprentissage.
- aide les apprenants à remarquer leurs différences individuelles.

Ou encore, l'apprentissage coopératif permet aux apprenants d'apprendre à élaborer et respecter des règles de travail,

- analyser des problèmes et inventer des chemins de résolution possibles, s'organiser,
- prendre la parole et gérer les confrontations,
- faire des choix et prendre des responsabilités,

- confronter ses points de vue et développer sa pensée critique,
- aider les autres

Inconvénient de l'apprentissage coopératif :

- ✓ Il n'est pas facile quand on connaît l'augmentation du niveau sonore du travail en groupe. Par ailleurs la gestion de la classe se complexifie, sans parler de l'organisation et de la planification des leçons... De plus, cela devient plus difficile de contrôler le niveau et le progrès des élèves dans ces conditions.
- ✓ Tantôt les élèves évitent les oppositions de points de vue, ils font entrer dans des habitudes interactives, ils sont à l'origine de phénomènes de dépendance et travaillent à la place des autres. Alors vaut-il mieux être associé avec des non-amis ? Ce n'est pas certain. Avec eux, l'entraide est moins développée, l'attention portée aux autres est elle aussi moins présente.
- ✓ Certaines personnes profitent du travail des autres, font peu ou même rien et ceux qui font tout finissent par baisser les bras
- ✓ La pression de se conformer dans le groupe peut inhiber les efforts individuels
- ✓ Le travail d'équipe engendre parfois des conflits et luttes de pouvoir
- ✓ Dilemme possible face au rejet d'étudiants avec des résultats académiques faibles
- ✓ Statut préexistant de l'étudiant dans la classe génère des relations inéquitables dans groupe ayant pour effet : ceux qui sont bons deviennent encore meilleurs au dépend des autres

HUITIEME CHAPITRE

L'ENSEIGNEMENT PAR LES PAIRS



Introduction

L'apprentissage par les pairs est l'une des méthodes d'enseignement qui utilise les pairs dans les activités organisées pour donner plus de possibilités aux étudiants de pratiquer ce qu'ils ont appris dans le contenu, il se diffère de l'apprentissage coopératif en ce qu'il exige que l'enseignant fait apprendre aux élèves comment ils peuvent effectuer les activités requises. De plus, cette stratégie exige que l'enseignant fasse apprendre les élèves de faire les activités demandées.

De plus, il est une tentative d'augmenter le temps d'apprentissage dans le processus d'enseignement dans laquelle les enseignants engagent les élèves dans l'enseignement où et les élèves font le rôle de l'enseignant augmente l'interaction entre les élèves.

Définition

L'apprentissage par les pairs est une stratégie d'enseignement par laquelle un élève est enseigné grâce à ses camarades de classe ou de l'école. Il a été constaté qu'il contribue efficacement au développement des compétences des élèves dans la plupart des aspects académiques, en particulier si l'étudiant qui enseigne est dirigé vers la façon de traiter avec l'apprenant. Ou aussi, il est une organisation du travail en classe selon laquelle les élèves apprennent les uns des autres.

Il a été défini aussi comme l'utilisation des pairs dans les activités organisées pour donner aux élèves plus supérieurs l'occasion de pratiquer ce qu'ils ont appris dans le contenu. Il est aussi une méthode dans laquelle l'étudiant supérieur aide à l'éducation des élèves plus jeunes ou moins que lui dans le niveau académique.

Ou aussi, il est un système d'apprentissage dans lequel les apprenants s'entraident pour construire la compréhension et dont la base de l'apprentissage est centrée sur l'apprenant tout en tenant compte de l'environnement d'apprentissage efficace qui favorise l'intégration complète des étudiants dans le processus d'apprentissage coopératif. Cette stratégie se base sur l'apprentissage des élèves eux même sous la direction du professeur

Étapes à suivre pour enseigner par les pairs:

L'un des meilleurs moyens d'apprendre quelque chose à quelqu'un est de l'enseigner par un autre quelqu'un. L'apprentissage par les paires met la responsabilité de l'apprentissage sur l'élève, et c'est un changement important qui a un impact sur les élèves handicapés, qui sont souvent des apprenants passifs. Les étudiants, dans cette occasion accompagnés d'un tuteur de leur propre paires, sont directement impliqués dans l'apprentissage de ces élèves, qui sont habitués à s'asseoir seuls sur leur siège en attendant les conseils de l'enseignant. Il encourage les élèves à montrer leur manque de compréhension sans s'occuper des adultes. Cette stratégie suit sept étapes pour mettre en œuvre l'apprentissage du programme:

1. Identifiez les élèves qui ont besoin d'un tutorat privé: choisissez quatre élèves qui aiment travailler avec d'autres élèves.
2. Préparez l'école à enseigner par les paires. Il est important que le directeur de l'école et les enseignants impliqués dans le programme d'apprentissage par les paires doivent être convaincus que ce programme d'enseignement ne nuira pas les activités scolaires régulières. 2. mettez un plan écrit proposé résumant, identifiant, ordonnant et surveillant les procédures et les processus car cela assure la clarté intellectuelle à tous les participants en déterminant le rôle de chaque personne impliquée dans le travail.
3. Fixez le temps pour le tutorat privé: chaque séance quotidienne demeure une heure et demi ce qui permet d'obtenir les meilleurs résultats de l'enseignement en classe. En ajoutant que l'apprentissage par les paires dans la même classe ne représente pas des difficultés dans la table scolaire comme ce qui se produit lorsque deux classes différentes sont impliquées.
- 4 - Identifiez le contenu qui sera enseigné par les paires.
- 5 - Formez les étudiants qui enseigneront leurs collègues: Chaque élève enseignant doit être clair dans la discipline et la perspective intime et positive de ceux qui lui enseignent. De plus, l'élève enseignant a besoin de comprendre comment il peut mesurer les progrès de son collègue qui étudie, les graphiques quotidiens, les ratios de réponses corrects et les échantillons aléatoires de comportement qui sont des exemples de données exigées habituellement par ceux qui enseignent aux pairs.

6. Maintenez l'intégration continue du tuteur ou du mentor et son intérêt continu: L'enseignant fait rappel fréquemment le guide avec ses contributions positives dont on peut être obtenu à partir des tableaux montrant les progrès du stagiaire. L'enseignant doit présenter une reconnaissance spéciale, lors des réunions, aux tuteurs. De plus, il leur offre des certificats d'appréciation qui servent un double objectif: où les mentors ou les tuteurs privés sont récompensés et les autres élèves sont encouragés à être intégrés dans le programme.

Il est à noter que l'enseignant doit donner des tâches spécifiques pour chaque groupe en demandant des tuteurs d'aider leurs collègues à effectuer les tâches requises. Il faut garder à l'esprit que ces couples ou groupes bilatéraux travailleront ensemble pendant une période déterminée pour éviter qu'un enseignant soit longtemps enseignant et les étudiants en tant qu'étudiants, ce qui a un effet indésirable sur les relations sociales et fait de la division des rôles une division rigide et immuable. D'outre, le rôle de l'enseignant en tant qu'un élève enseignant peut aussi être un lourd fardeau s'il continue à le pratiquer. Pour éviter cela, les rôles doivent être modifiés où l'élève enseignant fait le rôle de l'enseignant dans certaines situations spécifiques. Cela aide cet élève à sentir sa valeur et son importance en tant qu'acteur avec les autres dans la classe.

Conditions d'utilisation l'apprentissage par les paires:

- 1-L'enseignant intervient efficacement et au moment opportun
- 2-L'enseignant détermine la leçon et ses plans et après cela les étudiants les mettent en œuvre.
- 3-L'enseignant note la performance de l'élèves enseignant et de l'élève.
- 4-L'enseignant et l'élève enseignant et les élèves comprennent les objectifs de cette méthode.
- 5-L'élève enseignant devrait maîtriser les bases du matériel qu'il enseignera à ses collègues.
- 6-L'élève enseignant devrait être récompensé par un certificat d'appréciation.

L'importance et les bénéfices de l'apprentissage par les paires

- 1 - Il aide les enseignants des classes avec un grand nombre et avec de différents niveaux de réussite pour atteindre les objectifs de l'apprentissage.

2 - Il réduit le fardeau pour les enseignants et les aide à diriger leur activité pour interagir avec les élèves et leur porter attention.

3. Il rend les activités d'apprentissage plus axées sur les apprenants que sur les enseignants afin que les apprenants deviennent plus actifs dans le processus de l'apprentissage. Cela confirme que la responsabilité de l'éducation en classe n'est pas seulement pour les enseignants.

4- L'attention individuelle aux deux cornes leur donne de meilleures opportunités d'apprendre en fonction de leurs capacités et de leur rapidité dans l'accomplissement et l'explication de leurs pairs est souvent proportionnelle à leur niveau de réussite, corrigeant ainsi les efforts des pairs. De plus, les solides relations interpersonnelles entre les pairs et les enseignants jouent un rôle important dans la réalisation des objectifs d'apprentissage.

5- Il est particulièrement utile pour les étudiants ayant un faible niveau d'ambition et de confiance en soi car cette méthode est développée avec la conviction que si chacun d'entre eux est capable d'apprendre, il lui est plus facile d'apprendre et d'avoir confiance en sa capacité d'apprendre.

De plus, cette méthode a des bénéfices pour l'étudiant supérieur en parallèle aux apprenants d'apprentissage lent dans les points suivants:

1. Créer une attitude positive envers l'école.
2. Gagner un niveau d'ambition plus élevé.
3. Acquérir des expériences en aidant les autres comme l'aptitude à prendre ses responsabilités et accroître sa confiance en soi

Les formulaires de l'apprentissage par les paires

Il existe de nombreux types d'apprentissage par les pairs car la stratégie d'enseignement ou d'éducation des pairs consiste généralement à répondre aux besoins spécifiques des élèves dans des situations spécifiques où la principale distinction est l'âge ou le niveau du groupe de pairs concerné. Ces formulaires sont:

1- la première formulaire:

Dans cette formule, l'enseignement des pairs est du même âge dans les classes et ce qu'on appelle la division horizontale où les élèves aident d'autres collègues en dehors de leur origine classe, de sorte qu'ils sont au même âge et il existe différentes formes d'interactions possibles dans cette formule qui sont:

- Distribuer les apprenants et leurs pairs dans des paires randomisées ou des groupes randomisés.
- l'apprenant sélectionne son corne ou le groupe sélectionne ses cornes de l'autre classe.
- Distribuer l'apprenant et les paires en binômes selon quelques critères spécifiques tels que: sexe - personnalité – acquisition où l'appariement est fait sur la base de ces variables en ensemble au niveau des groupes à condition qu'il existe des différences dans le niveau entre eux où l'appariement se fait entre les apprenants avec difficulté à apprendre avec ce qui a une acquisition élevée etc.

2. la deuxième formule:

Dans cette formule, l'enseignement des pairs se fait en fonction de l'âge ce qu'on appelle l'organisation verticale, où l'élève enseignant et les autres paires sont différentes au niveau scolaire et la différence entre l'élève enseignant et son pair est une année à plusieurs années.

3. la troisième formule:

Dans cette formule, l'intégration des paires se fait selon l'âge dans des programmes informels, dans lesquels l'élève enseignant plus âgé supervise ou assiste un élève plus jeune ou un groupe d'âge plus avancé aide un autre groupe moins d'âge dans des activités en dehors du programme d'études.

Facteurs d'influence sur l'apprentissage par les pairs:

1. Sexe des paires: Si les pairs sont du même sexe, cela peut faciliter le processus d'apprentissage.
2. Si les pairs ont le même niveau socioculturel, l'apprentissage par les pairs est meilleur que lorsque ces niveaux varient.

3. Quand les sessions d'apprentissage par les pairs sont fréquentes, il est plus le potentiel d'atteindre les objectifs d'apprentissage est grand. L'apprentissage est plus utile que les sessions moins répétitives sur une période de temps donnée. La durée de la session varie selon la nature du sujet et l'âge du pair.

4. La double éducation est plus efficace que l'éducation en petits groupes dans certains domaines d'étude, tels que la lecture. En ce qui concerne l'enseignement de l'écriture, l'éducation en petits groupes peut être préférable à la double éducation.

5. Accepter les pairs les uns aux autres. Plus le consensus personnel et social entre les pairs est grand, et plus ils partagent certaines tendances, attitudes, valeurs, espoirs et caractéristiques personnelles, plus les possibilités d'avantages éducatifs découlant de leur interaction sont grandes.

Les avantages générales de l'apprentissage par les paires

- Avoir de bonnes relations sociales entre les étudiants.
- Présenter un temps suffisant pour les activités liées au contenu d'apprentissage.
- Développer les compétences de communication linguistique par l'interaction bilatérale.
- Augmente la motivation de l'apprenant envers l'apprentissage et l'école.
- Renforce le concept d'affirmation de soi et réduit la frustration.
- Augmente le rendement des élèves pour l'élève enseignant et les élèves.
- Il est convenable pour divers sujets et à tous les niveaux d'éducation.

Les avantages pour l'étudiant supérieur:

- 1 – La formation d'une direction positive vers l'école.
2. Gagner un niveau d'ambition plus élevé
3. Acquérir l'expérience en aidant les autres.
4. La capacité à assumer la responsabilité et augmenter la confiance en soi.

Les avantages pour l'enseignant:

1. Il aide l'enseignant des classes avec un grand nombre et des niveaux de réussite variables à atteindre les objectifs d'apprentissage.

- 2 – Il réduit le fardeau sur les enseignants et les aider à orienter leurs activités vers les interactions avec les élèves et leur attention?
3. Il fait en sorte que les activités d'apprentissage soient axées sur les apprenants plutôt que sur les enseignants.
4. Il rend les apprenants plus positifs en participant efficacement au processus d'apprentissage

Les inconvénients de l'apprentissage par les paires:

- Le temps utilisé pour la formation des pairs est au détriment de l'enseignement du contenu scolaire.
- Certains groupes ne possèdent pas les compétences de coopération et nécessaires pour travailler efficacement. De plus, ils n'ont aucune expérience dans le processus d'apprentissage car les élèves se diffèrent dans les capacités et les niveaux et ainsi dans le suivi et l'évaluation.
- Certains étudiants n'ont pas la capacité de développer la relation entre le processus de formation des pairs et leur rôle en tant qu'enseignants.
- Il y a une difficulté en ce qui concerne l'évaluation des pairs les uns des autres parce que les pairs donnent des notes plus élevés pour ne pas être négligeables dans le processus éducatif.
- Augmenter la responsabilité de l'étudiant et augmenter le travail spécifié pour lui.
- Les stratégies utilisées par les enseignants pour la formation des pairs sont encore insuffisantes et peu développées pour la formation.
- Il n'y a pas de cours disponibles pour la formation par les pairs.
- Le coût élevé de la formation par les pairs, y compris la planification du temps, la formation des enseignants et la formation des groupes de pairs, nécessite de multiples ressources financières et humaines pour sélectionner, former et gérer leurs pairs éducateurs.

NEUVIEME CHAPITRE

STRATÉGIE DU JEU DE RÔLE



Introduction

Le terme jeu de rôle est souvent mal interprété et méconnu. En effet, il est confondu avec toute sorte d'activités qui ne le concerne que peu, comme les jeux de rôles en entreprise, les thérapies psychologiques, etc. Cette méthode est l'un des styles d'apprentissage de jeu et basé sur des simulations effectuées par les apprenants et mimer les rôles des autres et mis en pratique dans des situations réelles qui ont encouragé les éducateurs à adopter cette approche dans l'éducation est que les enfants ont tendance à représenter d'autres rôles de sorte qu'il incombait aux enseignants exploiter ces tendances à révéler. Les talents et les rôles des enfants qui tendent à les imiter. Cette méthode est des meilleures méthodes pour le développement de l'expression orale (conversation) car il est basé sur le dialogue et la réincarnation des enfants de différentes personnalités ainsi que la méthode de représentation. Cette méthode est utilisée pour résoudre les problèmes et étudier à travers la représentation de différentes positions. Dans cette méthode l'enfant essaie d'interagir avec les autres et notamment avec ceux qui représentent les derniers rôles. Tandis que les autres personnes restent à comprendre et à observer et enregistrer les avantages et les inconvénients de la performance pour le juger, en plus de ce qui peut être déduit de leur part.

Celui-ci n'est en effet qu'un outil de formation parmi d'autres, même s'il est reconnu depuis longtemps comme méthode d'apprentissage pour acquérir un rôle. Cette longévité faisait d'ailleurs remarquer, il y a déjà plus de 30 ans, que le jeu de rôles avait acquis une telle ampleur qu'une énumération exhaustive des articles s'y référant était impossible.

Ici, nous allons étudier le jeu de rôle sous sa forme première, en tant qu'activité créative dont beaucoup de caractéristiques peuvent se rapporter à des domaines littéraires, comme la narratologie. Pourtant, il n'existe en France que peu d'études littéraires sur le sujet, c'est pourquoi nous avons décidé d'y consacrer ce mémoire.

Définition lexicale de jeu du rôle

Laurent Franchomme essaie de définir ce terme en montrant que: "jeu" vient du latin *jocus* qui signifie plaisanterie. On distingue deux types de jeux: (jeux du cirque) et (jeux de scène). On peut donc d'ores et déjà dégager l'idée de **simulation**, qui est parfois utilisée comme synonyme de jeu de rôle: jeu de simulation. Examinons maintenant le terme "rôle". Selon le dictionnaire Robert², le mot rôle découle du latin *rota* qui signifie la roue. La définition donnée est "personnage, que l'acteur représente": un acteur peut donc interpréter plusieurs rôles, il véhicule et par extension symbolise un personnage fictif. On peut penser que le mot "roue" à l'origine de "rôle" présuppose le fait que les rôles sont des états non permanents appelés à évoluer, d'où l'image de mobilité que représente la roue. Notons que *rotulus* signifie aussi rouleau de parchemin écrit. Mais notons également que le terme "jeu de rôle" est une traduction de l'américain *roleplayinggame*. "Playing" et "game" ont été rassemblés sous la bannière de "jeu" en français alors que les mots anglais ne sont pas synonymes. En effet, ils expriment le double sémantisme du mot français "jeu". C'est-à-dire que le "game est la structure ludique, le cadre, le système de règles", le côté mécanique et ludique. Le playing fait référence au jeu d'acteur, à l'interprétation du rôle. D'ailleurs, grammaticalement, le terme playing se rapporte à rôle et non pas à game. La traduction la plus fidèle que l'on pourrait donc donner de *roleplayinggame* serait: jeu ludique de rôle à jouer. Bien sûr, l'expression est inutilisable car trop longue et redondante, mais c'est sémantiquement la plus proche de la traduction anglaise. Mais ce n'est pas la seule ambiguïté lexicale du terme. En effet, certains écrivaient rôle au singulier et d'autres au pluriel. Selon Wikipédia, la première orthographe historique serait au singulier, comme pour le jeu de rôle thérapeutique en psychologie. C'est au magazine *Dragon* au milieu des années 90 que l'on doit la première orthographe "officielle" avec rôles au lieu de rôle. Aujourd'hui les deux orthographes sont utilisées, bien que le singulier soit majoritaire dans les publications. Mais la maison d'édition *Asmodée*, par exemple, emploie le singulier. Une analyse grammaticale permet de comprendre que le sens est totalement différent selon l'une ou l'autre solution: - au singulier, "rôle" est complément du nom "jeu", ce qui signifie que c'est le "rôle" qui définit le terme "jeu". - au pluriel, "rôle" devient complément circonstanciel comme dans un "jeu de cartes". Du coup, le rôle devient un

simple accessoire et ne fonde plus la nature du jeu. C'est pour cela qu'ici, on préférera le singulier. Nous ajouterons également qu'en général on ne joue qu'un seul rôle à la fois par jeu, sauf pour celui que l'on nomme le Maître ou le Meneur de Jeu, mais nous y reviendrons ultérieurement.

Définition conceptuelle de jeu du rôle.

Il est temps d'examiner différentes définitions conceptuelles du jeu de rôle. Nous commencerons par celle de la **Fédération Française** des Jeux de Rôle tirée de la plaquette d'informations qui est proposée sur leur site: Le jeu de rôle est un jeu de société qui prend ses origines au coin du feu. Les spectateurs participent au conte en imaginant les actions des personnages. Le conteur (aussi nommé arbitre ou meneur de jeu) anime le jeu en tenant compte de ces actions dans la suite de son récit.

Ainsi l'histoire se construit grâce à l'imagination de l'ensemble des participants, c'est donc une sorte de conte interactif. On peut voir ici certains des concepts-clé qui fondent le jeu de rôle: - "jeu de société": le jeu de rôle ne se pratique pas tout seul, c'est un acte **collectif**. - "les spectateurs participent": le récepteur a un double statut qui contribue à la création, le jeu de rôle est un acte **interactif**. - "conte (...) récit ": c'est un genre littéraire qui répond à des critères précis, en ce qui concerne notamment la structure et les fonctions des personnages. Ici, l'utilisation du terme est un peu abusive: nous verrons que le jeu de rôle a une structure narrative beaucoup plus variée et floue. Les auteurs utilisent sûrement le terme "conte" pour son rapport au merveilleux et sa transmission orale. Le mot récit, que le Robert définit comme "relation orale ou écrite (de faits divers ou imaginaires)", est beaucoup plus approprié, car plus englobant. Le jeu de rôle est donc **narratif**. - "meneur de jeu": tous les participants n'ont pas le même statut, le meneur **fait jouer** et les personnages-joueurs jouent. Prenons maintenant la définition de **Laurent** qui nous semble beaucoup plus précise: Le jeu de rôle est un jeu de simulation qui se joue autour d'une table, comme la plupart des jeux de société. Sans quitter leur chaise, les joueurs (cinq en moyenne) et un "Maître de Jeu" vont interagir par le biais de la parole et l'usage de leur imagination. Chaque joueur crée pour cela un personnage,

défini par

diverses caractéristiques. Ces caractéristiques sont inscrites sur une feuille, la Feuille de personnage. Les joueurs décident des actions de leur personnage qui évoluent dans un univers décrit par le Maître du Jeu. Ce dernier est à la fois l'arbitre et le conteur de l'histoire. C'est lui qui propose une "mission" aux joueurs, par l'intermédiaire de leurs personnages. Il décrit la situation dans laquelle ils se trouvent, décide de la réussite ou non de leurs actions et leur décrit la situation nouvelle qui en résulte. Il gère ainsi le cadre de l'aventure et par conséquent tous les personnages ou créatures non-joueurs qu'ils pourront rencontrer. Même s'il y a souvent des dissensions à l'intérieur du groupe des personnages joueurs, ces derniers évoluent en général ensemble, avec un but commun. En conséquence, contrairement à la plupart des jeux de société, les joueurs ne sont pas adversaires, mais partenaires.

Dans le contexte du jeu de rôle, parler c'est agir, on emploie d'ailleurs le présent. C'est donc une activité essentiellement **orale**, fondée sur le **discours**. Comme tout concept difficile à expliciter, le jeu de rôle est comparé et défini en rapport avec une autre activité plus connue par certains comme Jean-Hugues Matelly¹ par exemple. En effet, les joueurs interprètent des personnages et interagissent entre eux au sein d'une structure narrative, comme on le fait au théâtre: L'originalité est que chaque joueur tient un rôle, comme au théâtre ou au cinéma, et interprète avec ses partenaires une histoire, dont ils sont les héros, mais qu'ils ne connaissent pas à l'avance. L'intrigue de "la pièce" n'est connue que d'un joueur à la fonction particulière: le "meneur de jeu", qui est le metteur en scène, assurant la narration des événements et l'enchaînement des scènes. Cependant, différence essentielle avec le théâtre, le cinéma, ou les romans, et intérêt premier du jeu, ni les actions, ni le texte des héros, ni le dénouement final ne sont écrits, ils dépendent, dans le cadre de l'intrigue générale, des choix qu'effectueront les joueurs et qu'ils feront interpréter à leurs personnages Ici, **Matelly** emploie le champ lexical propre aux techniques théâtrales: "pièce, scène, intrigue, metteur en scène", etc. Nous ajouterons une autre différence: les joueurs n'étant ni costumés, ni mis en situation dans un décor, ni forcément physiquement ressemblant à leur personnage, l'effort de représentation mentale est automatiquement plus important. De plus, les répliques n'étant pas composées à l'avance, nous sommes uniquement dans le cadre du théâtre

d'improvisation. Notons également que **Matelly** n'hésite pas à comparer le jeu de rôle à des arts comme le cinéma ou la littérature. C'est effet un medium d'expression créative. Mais le théâtre suppose un public et les joueurs ont un double statut: le créateur du message est également son référent. **Lisa Padol** fonde en grande partie sa définition sur ce point: un jeu de rôle permet aux gens de devenir simultanément à la fois les artistes qui créent une histoire et le public qui la voit se dérouler. Une histoire qui se déroule suppose donc tout une création narrative, point que privilégie **Liz Henry**: Les participants des jeux de rôle sont engagés dans un processus complexe de narrativité de groupe; ils sont les auteurs, les narrateurs, les personnages, les acteurs, les lecteurs, et le public d'un texte qui est à la fois une expérience et une orientation vers le produit. On peut donc dire que le rôliste occupe beaucoup de fonctions littéraires au sein du texte, ce qui constitue une particularité qui lui est propre. C'est en effet une "expérience" car la narration se vit par le biais des personnages, qui doivent en général, "produire" quelque chose, c'est-à-dire atteindre des objectifs ou remplir une mission. Bien que le cadre soit virtuel, les interrogations, les décisions des personnages et les conséquences qu'ils doivent assumer sont une réalité du jeu, et donc les émotions qui en résultent sont censées être ressenties, à différents degrés, par le joueur pour donner à son personnage une réaction cohérente. Ainsi, **GaryGygax** le définit comme "exprimer une position de "faire croire".

Définition didactique

Le jeu de rôle est l'une des méthodes d'éducation et de formation, qui représente un comportement réel dans une position artificielle, où les participants représentent automatiquement les rôles qui leur sont assignés et se livrent à leurs rôles pour montrer la situation comme un fait. Il est une scène improvisée entre membres d'un groupe à partir d'un thème simulant une situation vraisemblable, suffisamment général et imprévisible pour permettre à chacun de jouer son rôle (plus ou moins déterminé), à sa façon.

Le jeu de rôle représente une certaine situation sociale comme si cela se produit déjà et l'entraîneur joue l'autre côté dans l'interaction. C'est une approche d'apprentissage

social par laquelle la personne est formée pour exécuter des aspects du comportement social jusqu'à ce qu'elle ait maîtrisé et acquiert des compétences.

Il est aussi une méthode d'enseignement qui implique que l'individu représente un rôle particulier d'une manière typique afin de mettre en évidence les problèmes les plus importants auxquels il est confronté dans l'exercice de ce rôle. Il se définit comme une méthode d'enseignement idéale pour résoudre un problème en utilisant des méthodes dramatiques pour produire et choisir des solutions alternatives dans un conflit de groupe ou social.

Jabir Abdel-Hamid Gaber déclare que jouer un rôle est l'un des modèles sociaux dans l'enseignement et nous l'utilisons pour montrer une façon de créer une structure d'apprentissage dans la salle de classe. Dans le jeu de rôle, les élèves explorent les problèmes des relations humaines parce qu'ils résolvent des situations problématiques qui n'ont pas fait l'objet de discussions et peuvent explorer ensemble les sentiments, les tendances et les stratégies pour résoudre le problème.

Les étapes du jeu du rôle:

Il n'y a pas de "bonnes" ou de "mauvaises" façons de jouer à un jeu de rôle", il n'y a que des objectifs et des modes de jeux différents. Il est limité à un groupe de 12 ou 13 personnes, les exercices structurés en dynamique des groupes sont reconnus pour se dérouler globalement en 8 phases. Nous ne reprendrons ici que les outils tels que l'analyse de situation, la reprise théorique, la vidéo, utilisés en complémentarité du jeu de rôles, et leur organisation dans un même dispositif de formation.

1- Phase de la préparation:

Le formateur expose les objectifs et l'organisation de la session ainsi que les règles de fonctionnement destinées à instaurer un climat de sécurité.

Chaque participant, dans le jeu du rôle, est invité à évoquer une situation professionnelle en rapport avec le thème de l'atelier, qu'il aimerait reprendre. Ensuite, le groupe en choisit une qui sera analysée par le professionnel, aidé en cela par le groupe et le formateur. Le savoir commence à s'élaborer.

2- Phase du lancement du jeu de rôles

Le participant avec le groupe décide de la scène de la situation qui sera jouée. Chacun choisit et prépare un des rôles dont celui du cadre, dans lequel il peut le plus aisément se projeter. Un groupe de deux à quatre observateurs analysera les interactions et la procédure d'exécution de la tâche à accomplir par « le cadre ». La caméra est en place qui permettra ensuite de retravailler la scène jouée.

3- Phase de l'exécution de la tâche (ou déroulement du jeu de rôles)

Une fois la durée de la scène approximativement arrêtée (selon le thème, la durée varie de 10 à 20 mn), le jeu de rôles commence. Au cours de cet exercice, le participant qui expérimente le rôle du cadre tente de gérer la situation mise en scène à partir de son intuition, de ses représentations, du savoir qu'il a intégré progressivement par essais – erreur.

4- Phase de l'exploitation du jeu de rôles

Les faits sont analysés à partir du ressenti et des réactions des uns et des autres, guidés par la prise de notes de la part du formateur. Le cadre est le premier auquel la parole est donnée précédant observateurs et participants. C'est la phase d'élucidation.

5- Phase de la reprise théorique

Ce moment de reprise théorique, notamment du thème traité, fait suite (pour les reprendre) aux injections théoriques délivrées de façon homéopathique, au fil du dit des participants. L'important ici est de mettre en ordre les savoirs dégagés par les apprenants en articulation avec les théories développées par les sciences humaines et sociales. Le « comment faire » dégagé des discussions et de l'expérience, résulte ainsi d'une construction de sens.

6- Phase de l'exploitation avec la vidéo

Le jeu de rôles filmé est visionné avec des arrêts sur image pour les scènes à commenter. De la méthode aux modèles : postures épistémologiques. Quelle serait donc la spécificité du jeu de rôles par rapport aux autres outils que sont l'analyse de situation, le cours magistral et la vidéo proposés ci-dessus ? De fait, le jeu de rôles pose la question du savoir et de la connaissance en termes parfois très différents. Ces épistémologies distinctes voire antagonistes pourtant réunies, font référence à des modèles pédagogiques chargés de fournir un mode d'intelligibilité de l'action. Elles s'actualisent dans un dispositif de formation rendant compte de la place accordée au savoir.

7- Phase de l'analyse de situation

La situation est proposée par les participants. L'objectif n'est pas de trouver des solutions mais d'apprendre à poser les problèmes. La démarche du groupe est celle de la recherche active. Le terrain de l'action que décrit le professionnel en formation devient donc le terrain de la recherche. Pour cela, les apprenants devront changer de paradigme et passer de l'observation participante, à celle de la participation. L'enjeu est de regarder la situation autrement, d'apprendre à observer quand on est participant engagé. Peut-on observer sans juger ? Quelle neutralité ? Quelle tolérance ? Quelle confiance dans le groupe pour ramener une situation qui rend compte de soi et de sa difficulté d'articulation avec l'autre, les autres, l'institution ? Le fait pour le sujet de ramener une situation professionnelle qui sera analysée par et avec le groupe renvoie souvent à une scène marquée par la souffrance. C'est la contestation posée en termes plus ou moins pacifiés qui sert de déclencheur : « Comment sortir de cette situation sans courber l'échine, ni rentrer dans la lutte armée ? ». Il va donc s'agir pour le sujet de nommer clairement la souffrance au travail qui, comme tout savoir du corps, souffre d'un déficit sémiotique (**Dejours**, 2003). Le formateur quant à lui est chargé d'identifier pour interroger, la manière dont le sujet fait usage de ses représentations, de sa personnalité, de ses convictions scientifiques, de ses patterns de réactions automatiques. La connaissance, telle qu'elle est ici posée, est interne, c'est-à-dire dans la « tête » des sujets qui construisent les savoirs sur le monde, à partir de l'action sur les objets, cette action permettant d'acquérir le contenu.

Il y a une autre vue qui considère le jeu de rôle passe par les phases suivantes:

1. La phase de préparation

Cette phase comprend les étapes suivantes:

A. Étudiez le contenu du sujet et déterminez les objectifs à atteindre.

B. Identifiez les rôles et le temps requis

T. Désignez des représentants et attribuez-leur des rôles.

2. La phase de la préparation mentale:

L'enseignant prépare l'esprit des apprenants en présentant le problème (le sujet de la leçon) et en les initiant à ce qui doit être suivi par le processus de représentation et en nommant les représentants après avoir connu leurs rôles et comment les exécuter.

۳. La phase de la conception de théâtre:

Cette phase inclut l'éclairage, les chaises etc....

4. La phase du diriger les téléspectateurs:

Dans cette phase les téléspectateurs sont dirigés vers ce que doit être observé, concentré et enregistré et ce qu'ils sont destinés à participer à la discussion après l'achèvement de la représentation.

۵. La phase d'agir ou de l'exécution:

Dans cette étape, le jeu commence par des rôles et l'enseignant peut l'arrêter s'il y a une erreur dans la performance et il s'intéresse au système et le calme pour donner aux téléspectateurs (le reste des apprenants) d'enregistrer leurs observations.

۶. La phase de la discussion et de l'évaluation:

C'est la phase de publication des jugements et des opinions par les apprenants sur la performance de leurs pairs, de discuter les artistes et trouver des propositions pour son développement et son amélioration et identifier les rôles que doivent être restaurés.

۷. La phase de la répétition:

À ce stade, on suit les suggestions et les observations obtenues dans l'étape de l'évaluation et qui peuvent être donné à rejouer plus d'une fois.

۸. La phase de l'évaluation finale:

À ce stade, l'enseignant invite les apprenants à exprimer leur point de vue sur la performance des rôles et si elle est réaliste ou non.

9. La phase de la généralisations:

Dans cette étape, on arrive aux généralisations finales planifiées en premier.

L'importance de jouer dans l'apprentissage:

- (1) Le jeu est un outil éducatif qui aide à l'interaction de l'individu avec les éléments de l'environnement dans le but d'apprendre et de développer la personnalité et le comportement;
- (2) Le jeu est un outil pédagogique qui rapproche les concepts et aide à comprendre le sens des choses;
- (3) Le jeu est un outil efficace dans l'individualisation et l'organisation de l'apprentissage pour faire face aux différences individuelles et pour enseigner les apprenants en fonction de leur potentiel et de leurs capacités.
- (4) Le jeu est une méthode de traitement utilisée par les éducateurs pour les aider à résoudre certains des problèmes et des troubles vécus par certains apprenants.
- (5) Le jeu est un instrument d'expression et de communication entre les apprenants.
- (6) Les jeux activent les capacités mentales et améliorent le talent créatif chez les enfants.

Les intérêts de l'apprentissage avec le jeu de rôle:

L'apprenant se bénéficie de cette méthode où:

1. Il affirme sa personnalité par le distinction supérieure aux autres tant individuellement ou au sein du groupe.
2. Il apprend à coopérer et à respecter les droits des autres.
3. Il apprend et respecte les lois et les règles
4. Il améliore sa composition du groupe.
5. Il aide à la croissance de la mémoire, la pensée, la perception et l'imagination.
6. Il acquiert la confiance en soi, s'appuie sur elle et facilite la découverte de ses capacités et de les tester.

Types de jeux éducatifs:

- (1) **Poupées:** comme les outils de chasse, les voitures et les trains, les cages, les animaux, les machines, les articles de toilette ... etc.
- (2) **Jeux cinétiques:** jeux de lancer, maquillage, course, saut, lutte, équilibre et swing, course à pied, jeux de balle.
- (3) **Jeux d'intelligence:** tels que les puzzles, la résolution de problèmes, les mots croisés ... etc.
- (4) **Jeux d'action:** tels que le jeu d'acteur, le jeu de rôle.
- (5) **Jeux de chant et de danse:** chant représentatif, chansons d'imitation, chansons, danse folklorique ... etc.
- (6) **Jeux de chance:** dominos, serpents et échelles, devinettes.
- (7) **Contes et jeux culturels:** concours de poésie, cartes d'expression.

Le rôle de l'enseignant :

- (1) Jouer un rôle de " facilitateur " d'apprentissage, plutôt que celui de dispensateur de connaissances.
- (2) Planifier très bonne pour exploiter ces jeux et activités afin de servir des objectifs éducatifs en rapport avec les capacités et les besoins de l'enfant.
- (3) Clarifier les règles du jeu pour les étudiants.
- (4) Organiser des groupes et attribuer des rôles à chaque élève.
- (5) Assister et intervenir dans le temps convenable.
- (6) Évaluer l'efficacité du jeu dans la réalisation des objectifs qu'il a établis.
- (7) Rappeler qu'il s'agit d'un jeu et que les comportements observés sont des rôles de composition qui ne caractérisent pas les personnes qui les interprètent.
- (8) Imposer les règles de bienveillance et de confidentialité absolue. Les premiers jeux peuvent être mis en scène par des volontaires.
- (9) Effectuer lui-même des jeux d'échauffement : ce sont des sketch de courte durée, sans débriefing, ayant le but de laisser les participants se familiariser aux situations de jeu, de briser la glace et détendre l'atmosphère pour diminuer le trac.
- (10) Et enfin, il n'est pas interdit au formateur de montrer la façon de faire la plus efficace : elle servira de modèle.

Avantages didactiques du jeu de rôles

Le jeu de rôle est une technique idéale pour développer les habiletés en matière de relations interpersonnelles et de résolution de problèmes. Elle permet un transfert des « acquis » immédiat et offre la possibilité de mettre en œuvre divers champs d'habiletés. Le jeu de rôle permet une rétroaction immédiate. Il a un aspect ludique. Le jeu de rôle consiste à mettre les participants en situation, afin de mobiliser leurs compétences, tester des nouvelles manières de faire, expérimenter des idées, assimiler des connaissances... dans un mode ludique. En jouant, chacun est amené à trouver sa propre façon de comprendre et d'apprendre, en faisant écho à l'adage « je comprends ce que j'entends, je retiens ce que je fais et ce que je vis ». Le jeu de rôle met l'apprenant au centre de son propre processus d'apprentissage, lui permettant de s'exercer et d'exercer le droit de se tromper.

Inconvénients du jeu de rôle

1- Il n'est pas adapté à tous les domaines de l'éducation, par exemple, les études littéraires et sociales et il ne correspond pas aux études scientifiques qui reposent sur les théories et les lois qui ont des difficultés dans leur représentation.

1- Il y a des difficultés à l'appliquer dans les écoles en raison de nombreux apprenants dans la salle de classe.

3- Le manque de temps pour les mettre en œuvre en raison de la diversité et de la multiplicité des programmes et de l'accumulation de cours.

4- La difficulté de préparer les enseignants à utiliser cette méthode, car ils ont besoin d'enseignants avec la capacité de la discussion, et d'ajuster la qualité, l'organisation, la supervision et bien fait, et la créativité dans les méthodes de pensée.

5- Elle est physiquement chère parce qu'il nécessite des matériaux et de l'équipement, et le manque de chambres nécessaires pour la représentation dans certaines écoles.

DIXIEME CHAPITRE

LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS DU FLE



Introduction

L'enseignement est un acte professionnel. Cette assertion ne doit plus faire l'objet de doute au sein de la profession elle-même, ni chez les différents partenaires du milieu scolaire, ni dans la société en général. Si on se rappelle que, dans la vie de tous les jours, l'enseignement exige à la fois des savoirs dans les disciplines et des compétences pédagogiques, des notions théoriques et des habiletés pratiques, la capacité d'intégrer différents savoirs pouvant servir à la résolution de problèmes complexes, il devient évident, comme le disent **Boisvert** et al (1995,18), qu'il faut des "hommes-orchestres" et des "femmes-orchestres" dont les compétences polyvalentes sont bien intégrées. Toutes ces compétences constituent ce que l'on appelle les compétences professionnelles des enseignants.

Définition des compétences professionnelles

Ces compétences professionnelles désignent, selon **Altet** (1998,33), l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être mais aussi les faire et être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. Les compétences professionnelles désignent, en général, cet ensemble de savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier. Selon cette définition très large, les compétences sont tout à la fois d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique (**Paquay** et al, 1998). Elles sont, comme l'indique **Charlier** (1998), l'articulation de trois registres de variables : des savoirs, des schèmes d'action et un répertoire de conduites et de routines disponibles. Ces variables peuvent être détaillées de la manière suivante.

Compétences professionnelles des enseignants du FLE

En prenant compte de la complexité de l'acte d'enseigner dans ses diverses composantes, dit **Houpert** (2001), il n'est pas logique de ne négliger aucune des compétences constitutives de l'enseignant, même celles qui peuvent sembler, aux yeux de certains, comme les moins nécessaires. Toutes ces compétences ont leur place, à un moment donné, et, c'est vrai, avec un poids inégal, comme objets de formation continue.

Les compétences identifiées sont les suivantes :

1- Maîtriser la discipline à enseigner

Aucun individu actuel quelles que soient ses capacités ne peut dominer l'ensemble du savoir de notre époque. Ajoutons que ce savoir s'accroît à une vitesse vertigineuse et que les spécialistes d'une question connaissent tous les difficultés de se tenir au courant, ne serait-ce que dans leur propre secteur d'activité.

À partir de là, la première des tâches renvoie à la maîtrise des connaissances disciplinaires. Cet aspect de la tâche de l'enseignant est sans doute celui qui apparaît le plus évident. Même s'il ne faut pas réduire l'enseignement à une transmission de savoirs, cette attribution semble toutefois primordiale. Les spécialistes de l'enseignement insistent sur l'importance de la maîtrise du contenu disciplinaire par l'enseignant et, par ce fait, valorisent le savoir disciplinaire dans l'exercice de l'enseignement stratégique.

De sa part, **Tochon** (1993) indique que la recherche sur les enseignants montre clairement l'importance de la connaissance de la matière dans la planification; celle-ci semble expliquer leur aisance à adapter les plans aux événements soudains de la classe. De larges connaissances de la discipline

libèrent les enseignants des préoccupations liées à l'organisation des contenus et lui permettent une réceptivité qui serait également un facteur d'expertise.

Ainsi, devant cette situation, la formation des futurs enseignants devrait avoir pour objet d'apprendre à se constituer un noyau solide de connaissances bien assimilées auquel vont s'agréger les autres connaissances. De même, elle devrait avoir pour objectif de faire passer les étudiants de la maîtrise personnelle des connaissances et des savoir-faire disciplinaires à leur mise en œuvre en situation didactique et leur appropriation active par les élèves. Cela suppose, comme le remarque **Maulini** (2001), une familiarisation avec les contenus d'enseignement conçus comme élaborations complexes, historiquement constituées, contraintes par le système d'enseignement.

2- Concevoir et construire les activités d'apprentissage

Il est à constater qu'une approche communicative exige un type différent d'organisation de la classe, qui tient compte du fait qu'il s'agit d'un enseignement centré sur l'apprenant et non sur l'enseignant ou sur la méthode ou sur le matériel didactique. Personne, comme le constate **Meirieu** (1991), ne peut se substituer à l'élève dans son apprentissage et ce dernier doit se construire des réseaux entre les concepts et lier les savoirs véhiculés en classe et autour de lui. Cette perspective exige alors que le maître doive se centrer sur l'élève apprenant afin de modifier son rapport aux savoirs et de favoriser ainsi leur acquisition.

Se centrer sur l'apprenant, c'est s'intéresser à ses processus d'apprentissage, ses modes d'appropriation de la connaissance, ses acquis, l'usage qu'il peut faire de ses connaissances (**Martinet** et al, 2001). Ainsi, la

façon d'enseigner les langues aujourd'hui tend à positionner les deux acteurs enseignant/ apprenant, dans une relation égalitaire. Le savoir se transmet toujours mais surtout le savoir apprendre à apprendre (**Tagliante**, 1994).

La nouvelle conception de l'apprentissage qui fait de l'élève le principal artisan dans le processus d'apprentissage exige de nouvelles approches pédagogiques et façons de faire auprès des élèves.

À partir de ce qui précède et selon les propos de **Bélaire** (1998), de **Tagliante** (1994), de **Jonnaert** (2002), de **Maulini** (2001) et de **Martineau** et **Presseau** (2004), le bon professeur de langue est celui qui :

- a) axe ses actions sur l'apprentissage et devient alors l'élément déclencheur d'une transformation de l'élève dans son cheminement personnel.
- b) met sa compétence linguistique culturelle et pédagogique au service des intérêts de l'apprenant en étant à la fois l'organisateur de l'apprentissage et l'expert auquel l'apprenant fait appel.
- c) peut créer des situations pour permettre à l'élève d'y construire des connaissances et de développer des compétences.
- d) assume l'entière responsabilité d'illustrer aux élèves toutes les phases de réalisation d'une tâche demandée. Il démontre explicitement toutes les étapes qui doivent être suivies pour mener à terme la tâche. Il fait état des principales interrogations soulevées, des connaissances antérieures nécessaires et de la manière de réutiliser ces connaissances.
- e) favorise les apprentissages des élèves, leur développement intellectuel, psychique, moral, social, physique, et la construction de leur identité, dans le sens des objectifs de l'institution scolaire.

3- Maîtriser la compétence langagière

Il n'est pas suffisant que l'on possède une compétence syntaxique pour que se développe une maîtrise fonctionnelle du langage. Il est important que l'enseignement vise à développer ces compétences de communication, qui se différencient en compétences narrative, argumentative, rhétorique, productive, réceptive.

La compétence communicative est une compétence adaptative et contextualisée dont le développement requiert une démarche d'apprentissage formel et informel. Or, l'objectif de base de la didactique des langues étrangères est de permettre à l'apprenant de construire une compétence de communication ajustée à ses besoins, tels qu'il peut les exprimer ou, le plus souvent, peut les apprendre à sa place. Cet objectif principal entraîne aussi la nécessité de développer chez cet apprenant une capacité à mobiliser ses ressources linguistiques en langue étrangère et ses connaissances de la communication en langue maternelle et secondairement en langue étrangère en vue d'une négociation optimale du sens. Savoir une langue, c'est savoir communiquer en connaissant la règle du jeu. Il ne suffit pas de savoir le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social.

À partir de ce qui précède, l'enseignant du FLE devrait maîtriser les deux aspects de la compétence langagière : scriptural et oral. La compétence scripturale et/ ou orale désigne la maîtrise d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations, tout à la fois appris, à l'école, en milieu formel ; acquis, de façon non guidé, un milieu naturel ; et hérité ; au niveau des représentations individuelles et collectives (**Dabène**,1992,14). Cet ensemble des connaissances, des savoir- faire et des attitudes permet à

l'enseignant ainsi qu'à l'apprenant de produire correctement un texte écrit et/ou oral.

Il importe de signaler que l'évaluation d'une compétence langagière d'un enseignant du FLE doit satisfaire aux composantes de celle-ci et qui se divise selon **Moffet** (2000) en trois axes : la compétence discursive qui renvoie à la connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte ou à un type de discours, la compétence linguistique qui renvoie aux règles d'utilisation de la langue et la compétence textuelle qui correspond à la connaissance des règles d'organisation d'un texte.

4- Gérer le contenu à enseigner

Contrairement aux recherches sur les pratiques des compétences professionnelles ou sur leurs effets sur les apprentissages qui sont largement investiguées, celles qui portent sur les activités de régulation des parcours scolaires sont rarement abordées. Ces compétences concernent l'organisation pluriannuelle des contenus, conduite des dispositifs transdisciplinaires, évaluation des enseignements. En d'autres termes, les compétences curriculaires concernent la conception, le suivi et l'évaluation des contenus, des dispositifs et des parcours d'enseignement, sur une longue durée et plusieurs disciplines (**Grangeat**, 2004). Or, ces activités traduisent concrètement la coopération entre différents acteurs scolaires, dans le but de vérifier l'atteinte par tous les apprenants des objectifs des curricula et d'améliorer les procédures d'enseignement et d'ajuster les activités d'enseignement aux particularités des apprenants.

L'enseignant doit être en mesure d'adapter, d'ajuster et de modifier son enseignement en fonction tout autant du contexte et des élèves que des contenus. Il doit disposer de la compétence professionnelle et de l'espace

nécessaires pour effectuer une transposition didactique interne, c'est-à-dire, un travail de remodelage des contenus à enseigner qui tient compte de nombreuses variables. Ce qui est enseigné ne se réduit jamais à ce qui est explicitement présenté dans le programme.

Les activités curriculaires concernent, comme l'indique **Grangeat** (2003), la gestion du parcours des apprenants : organisation des cursus, répartition des contenus, mise en œuvre du projet d'établissement, collaboration avec les partenaires, régulation de dispositifs transdisciplinaires, répartition des classes, équité de prise en compte des élèves, évaluation de la qualité des enseignements.

Alors la gestion du contenu impose aux enseignants deux modalités de choix (**Grangeat**, 2004): soit le parcours est stratifié, en dispositifs et curricula alternatifs, de sorte que se réduisent les objectifs destinés aux apprenants éloignés de la norme scolaire; soit le parcours, intégrant la reconnaissance de l'altérité comme nécessaire à l'éducation, comporte des dispositifs visant la congruence, l'ajustement réciproque des activités scolaires et des particularités des apprenants.

Trois dimensions peuvent caractériser ces compétences : la cohérence tant entre les intervenants qu'entre disciplines, la congruence des dispositifs avec les particularités des apprenants et la pertinence des parcours aux objectifs prescrits (**Grangeat**, 2004). On peut aussi ajouter à ces dimensions une quatrième : la gestion du temps d'enseignement. **Arnoux** (2002) constate que le temps d'enseignement a été très tôt considéré comme un facteur explicatif déterminant de la progression des élèves dans les apprentissages. Elle confirme aussi que, depuis plus d'un siècle, la recherche sur le temps scolaire a fourni un ensemble plutôt cohérent de résultats.

Enfin, il importe de signaler, à partir de **Grangeat** (2003), que les compétences curriculaires sont vraisemblablement dynamisées par la formation. Elles, comme toute compétence professionnelle, se développent dans l'écart entre la tâche prévue et ce qui est réalisé, entre les mobiles initiaux de l'activité et les effets constatés par l'enseignant, entre sa conceptualisation de la situation et les indicateurs qu'il élabore afin de réguler son action.

Aux facultés de pédagogie en Egypte, les étudiants sont exposés à un grand nombre de matières pédagogiques concourant à leur permettre de savoir comment concevoir et gérer un cursus d'enseignement. Citons à titre d'exemple : curricula, planification de curricula, méthodologie du FLE, curricula de l'éducation spécifique, etc. Ces matières ont pour objectif de fournir aux étudiants une base solide de connaissances sur les modèles de planification d'un cursus d'enseignement, sur son organisation, ainsi que sur les stratégies de sa mise en œuvre dans la salle de classe.

5- Motiver les apprentissages des apprenants

La motivation peut être précisément définie comme *un ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif qui correspond à un besoin* (**Lafortune et Saint-Pierre**, 1996,38). Être motivé pour apprendre, c'est donc avoir de l'appétit pour acquérir des connaissances, des compétences, des attitudes nouvelles, et il est normal que leur acquisition apporte des satisfactions.

Apparemment, pour tout enseignant de langue, connaître, susciter, aviver et développer les motivations positives fait partie des enjeux éducatifs (**Bogaards**,1980). C'est parce que la motivation est à la base de l'enseignement des élèves dans les tâches qui leur sont proposées, et elle

influe aussi sur leur persévérance (**Presseau**, 2004). Elle joue, selon **Clouzot** et **Bloch** (2001), le rôle de l'étincelle qui permettrait le démarrage.

Quand nous examinons l'apprentissage des langues étrangères nous remarquons, comme le dit **Girard** (1995), que la motivation se pose en des termes tout à fait différents. Si nous entendons par là un appétit d'apprendre qui implique aussi la persévérance, nous constatons tout de suite une très grande variété de motivation entre divers groupes et d'un élève à l'autre au sein d'un même groupe. La variété porte sur le degré et sur la nature de la motivation, depuis les élèves les plus motivés jusqu'à ceux dont la motivation paraît nulle.

Cependant, on peut distinguer deux types de motivation : la motivation extrinsèque (ME) et la motivation intrinsèque (MI). Un individu est extrinsèquement motivé lorsque : 1- il exécute ce qu'une autre personne lui demande 2- il est récompensé pour avoir fait quelque chose. 3- il veut impressionner quelqu'un d'autre et lui faire plaisir. La motivation est intrinsèque quand l'individu fait quelque chose parce qu'il le veut bien, tire du plaisir de la réalisation même de ce qu'il fait et, considère l'activité à laquelle il travaille comme une fin en soi. Il est suffisamment intéressé pour que des pressions extérieures soient inutiles au parachèvement de son action. Ces deux types de motivation se complètent (**Lafortune** et **Saint-Pierre**, 1996).

Selon **Sarrazin** et **Trouilloud** (2006), les premiers travaux sur MI n'ont pas été sans retombées pédagogiques. Plusieurs chercheurs ayant comparé les conséquences de la MI versus ME sur le processus d'apprentissage ont conclu à la supériorité de la première sur la seconde. Il fut recommandé alors aux enseignants de mettre l'accent sur des contenus d'enseignement étroitement liés aux intérêts intrinsèques des élèves.

Les résultats des travaux de **Sarrazin** et **Trouilloud** (2006) ont bien indiqué que les motivations les plus autodéterminées étaient associées à un plus grand engagement dans les tâches, des apprentissages de plus grande qualité grâce à une concentration plus élevée et un traitement des tâches plus approfondi, une préférence pour des tâches de défi, une plus grande créativité, de meilleures performances scolaires, un plus faible taux d'abandon, des émotions plus positives et un sentiment de valeur de soi plus élevé.

De ce qui précède, on peut constater que la motivation des élèves est un facteur tellement important de l'apprentissage des langues qu'on voit mal comment un enseignant pourrait éviter de s'en soucier. Le facteur le plus important de la motivation est l'enseignant qui doit avoir l'enthousiasme et l'énergie nécessaire pour trouver des outils pédagogiques qui stimulent ses élèves, les aident à vaincre leurs difficultés et développent chez eux des attitudes plus positives à l'égard de l'école. Les choix qu'il réalise en matière d'organisation de sa classe et de contenus d'enseignements, les feed-back qu'il délivre, le climat psychologique qu'il met en place constituent autant d'éléments susceptibles de nourrir, ou au contraire, d'amoindrir la motivation autodéterminée de ses élèves.

Une autre tâche peut être attribuée à l'enseignant, c'est de faire en sorte que l'apprenant perçoive qu'il peut maîtriser la tâche, qu'il a la capacité et les moyens de la réaliser. Egalement, l'enseignant est invité à aider ses apprenants à exercer un certain contrôle sur leurs apprentissages ainsi que sur leurs participations en leur demandant de découvrir explicitement les facteurs de réussite ou d'échec dans les tâches réalisées. Ce contrôle, selon **Paradis** et **Presseau** (2004), a certainement des incidences sur la motivation et permet à l'apprenant de traiter significativement les informations et en profondeur. Il

s'agit pour l'enseignant d'initier ses apprenants à mettre en œuvre certaines stratégies métacognitives dont l'objectif et les procédures visent à améliorer les pratiques d'apprentissage et d'enseignement.

6-Construire et gérer les interactions des apprenants

De nombreux travaux pédagogiques préconisent la nécessité de structurer la situation de la classe sur les interactions des étudiants (**Atta**, 2004). Prenons en certains exemples : **Bérard** (1991) constate qu'il est nécessaire que le climat créé dans la classe favorise les interactions entre les apprenants, que l'écoute entre les participants soit assurée puisqu'elle permet à chacun de s'exprimer selon les moyens dont il dispose. L'essentiel est qu'il puisse communiquer du sens à travers la langue étrangère. Le climat d'écoute vise à sécuriser l'apprenant pour qu'il puisse dépasser ses inhibitions, ses difficultés, ses erreurs. De leur côté, **Dalgalian** et al (1985) insistent sur l'importance de la compréhension et de la communication en langue étrangère. C'est de pouvoir comprendre et de communiquer en langue étrangère que la motivation majeure de l'apprentissage des langues est présente. Cet apprentissage ne sera donc motivé que dans la mesure où la nécessité de communiquer dans la langue étrangère à l'exclusion de tout autre moyen, s'impose à l'apprenant. Chaque membre est considéré comme une personne-ressource pour tous les autres, y compris au plan de la production et de la correction orales et écrites, ce qui représente une bonne façon d'amener les élèves à recourir à d'autres sources de savoir que le professeur de langue.

Egalement les travaux menés en sociolinguistique signifie essentiellement proposer comme objet d'étude une langue qui fonctionne dans la richesse de toutes ses variétés. **Caonac'h** (1987) a montré que l'implication dans certaines activités à haut degré d'interaction sociale

constitue un facteur éminemment positif de l'acquisition. L'existence d'une interaction effective nécessite une négociation des rôles, l'annonce d'interactions, l'expression d'avertissement, la planification d'actions, la sollicitation d'informations, la persuasion ou la contradiction, l'expression de demandes indirectes. Les élèves sont, comme le constate **Coulvain** (1988), stimulés par l'interaction avec les autres. Ce qui leur donne une sensation de bien-être. Ceci leur étant agréable, ils essaient de la protéger ou de la produire. Aussi, **Coulvain** (1988) attire notre attention sur le fait que si l'étudiant arrive à exprimer ce qu'il ressent, il se souviendra à la fin de ce qu'il a dit et de la formule utilisée.

Dans ce sens, l'enseignement peut être conçu comme un processus de traitement de l'information et de prise de décisions en classe où le pôle de la dimension relationnelle et de la situation vécue dans un contexte est donné à l'apprenant. Cet enseignement dynamique comportera quatre dimensions en interaction réciproque (enseignant, élève, savoir, communication).

Or, l'objectif de l'enseignant, s'il veut s'engager dans une entreprise de rénovation pédagogique, est de briser le fonctionnement positif et abstrait du cours magistral, pour mettre ses apprenants en situation d'agir et d'opérer eux-mêmes leurs propres découvertes (**Meirieu**, 1991). Le retour de l'activité de l'apprenant se traduit, le plus souvent, par la mise en place des groupes de tâches où sont censées s'effectuer les acquisitions dans un climat d'apprendre (**Atta**, 2004).

Le travail en groupe interactif poursuit en premier lieu ce but d'apprentissage à caractère social, qui peut aboutir également à une amélioration des performances dans l'enseignement des langues étrangères (ELE). Celle-ci se fera probablement moins sentir chez les élèves forts, mais conduira également à ce que davantage d'apprenants atteignent les objectifs

d'apprentissage d'ELE (**Schiffler**, 1991). À travers les documents dialogues ou textes, les personnages mis en scène vont utiliser des registres de langues divers et avoir des rôles sociaux très variés.

Mais, l'une des plus grandes difficultés dans l'élaboration d'un enseignement interactif des langues étrangères est assurément le fait que les élèves doivent communiquer entre eux dans une langue qu'ils apprennent, et donc que, le plus souvent, ils maîtrisent encore très imparfaitement. Lorsque l'enseignant parvient réellement à motiver les élèves pour une intercommunication, ceux-ci prennent conscience de l'écart important qui sépare leur compétence en langue maternelle et en langue étrangère.

De ce qui précède, nous constatons que créer un lieu où les interactions des apprenants prennent leur place et soient prises en considération pourra considérablement favoriser la qualité de l'apprentissage. Le volume des interactions maîtres-élèves engendre, comme le constate **Bressoux** (2002), des effets sur les acquisitions en général et en mathématiques en particulier. De même le rôle de l'enseignant, concernant l'organisation et la gestion de ces interactions, réside dans les quelques points suivants (**Faingold**, 1998, **Jonnaert et VanderBorgh**t, 2003 et **Clanet**, 2002):

Il devrait :

- organiser la dimension interactive en plaçant le savoir à apprendre dans des situations qui permettent à l'apprenant de construire des interactions entre ses propres connaissances et le savoir à apprendre.
- expliquer clairement les exigences de travail.
- développer des procédures pour communiquer les tâches et les consignes aux élèves.
- surveiller le travail qui s'effectue.

- être un pourvoyeur de feed-back en vue de faire prendre conscience aux élèves des procédures qu'ils utilisent dans les tâches complexes.
- Gérer simultanément le groupe-classe et le cas particulier de chaque élève au stade où il en est de ses apprentissages, dans le contexte toujours unique d'une situation pédagogique à un moment donné.

7- Maîtriser les compétences sociales

La maîtrise des notions théoriques acquises en formation initiale est essentielle. Mais, les qualités personnelles de l'enseignant le sont tout autant. Ce sont elles qui établiront la nature de ses contacts avec les apprenants; ses capacités d'écoute et de réponse, ses qualités de formateur, sa disponibilité, sa flexibilité (**Tagliante**, 1994). Certaines de ces qualités tiennent directement à la personnalité du formateur ; en particulier à ses qualités humaines. Même s'il est illusoire, comme le dit **Hourst** (2004), de vouloir les posséder toutes, les connaître peut aider à progresser.

L'enseignant doit donc montrer des compétences liées à sa capacité à travailler en équipe. Il fait partie d'une équipe d'enseignants dans l'établissement, avec laquelle il doit travailler à élaborer des projets, collaborer pour les échanges de service ou les décloisonnements, réfléchir au suivi des élèves dans la durée, dans et hors la classe. Il devrait également entretenir des relations avec les parents, partenaires à part entière de l'action éducative (**Houbert**, 2005, **Rached**, 2003).

L'étude de **Bilingsley** et **Albertson** (1999) et celle de Porco (1985) ont mis l'accent sur la nécessité de maîtriser les compétences sociales et de les intégrer dans les programmes de formation des enseignants de manière à aider les nouvelles générations d'apprenants à avoir eux-mêmes les capacités de communication et de respect d'autrui. En disposant de ces compétences,

les apprenants seront capables de résoudre par eux-mêmes les problèmes personnels qu'ils rencontrent dans la vie quotidienne (**Mirabile**, 1981).

Ainsi les programmes de formation ont pour objectif d'enraciner, chez les futurs enseignants, le sens de la responsabilité sociale qui est une conséquence prévue de la liberté accordée à l'enseignant, et qui est aussi le fruit d'une compréhension profonde, de la part de l'enseignant, des objectifs du groupe, d'une participation positive à ses activités et d'une auto-évaluation de ses comportements sociaux avec les partenaires de l'école (**Madcour**, 2006).

À partir de tout cela, il est possible de recenser les sous-compétences suivantes (**Omran**, 2005, **Houbert**, 2005, **Dalgalian** et al, 1985 et **Boisvert** et al, 1995) :

- La compétence de communication : ceci nécessite que l'enseignant doive disposer d'une compétence de communication perçue comme une capacité à entrer en relation avec les autres, tous les autres : dans la classe avec les élèves, avec chaque élève en particulier, avec les collègues, avec les parents d'élèves, etc. La communication est évidemment au cœur de l'acte d'enseigner et l'on peut mesurer l'habileté d'un enseignant à communiquer par sa capacité d'écoute.
- Les capacités d'écoute et d'adaptation qui lui permettront d'identifier les besoins des apprenants, de faciliter leur expression, et de trouver, avec eux un éventail de solutions adaptées.
- La capacité de coopération avec les autres enseignants, avec les divers professionnels de l'école et avec le personnel de direction

et cela pour la prise de décisions concernant les apprentissages scolaires, la réalisation du projet éducatif et l'amélioration de la vie scolaire.

- Le respect de l'autre, la tolérance, attitude d'estime et de respect de la liberté d'autrui, de ses manières de penser et d'agir.
- Le contrôle de Soi.
- La capacité à exprimer l'approbation/ désapprobation et les sentiments positifs/ négatifs.
- L'estime de soi qui renvoie à la confiance en soi.
- La capacité à diriger les autres, définie comme l'aptitude à prendre en charge, à organiser, à orienter les activités d'autrui et à exercer sur lui une influence.
- L'empathie, définie comme la capacité à prendre en compte le point de vue d'autrui et à répondre affectivement à son expérience émotionnelle.

8- Se servir de nouvelles technologies

Le développement de la didactique à l'ère linguistique n'a pas cessé d'être accompagné par les diverses technologies qui se sont multipliées tout au long du vingtième siècle : tout d'abord et de façon primordiale, le magnétophone et sa multiplication dans les laboratoires de langues, puis la télévision et surtout le magnétoscope, ce dernier présentant les mêmes avantages par rapport à la télévision que le magnétophone par rapport à la radio. En effet, l'emploi de la radio ou de la télévision implique deux contraintes majeures : ne choisir ni le contenu, ni le moment de l'utilisation (**Pothier, 2003**).

Dès les années quatre-vingt, l'ordinateur a commencé à intervenir, avec les tutoriels, et l'emploi du traitement de texte, puis dans les années quatre-vingt-dix, la télématique (courrier électronique et Internet). D'autres outils sont apparus, comme l'hypertexte, le multimédia, notamment sous forme de cédéroms. Si l'usage de ces technologies s'est rapidement développé sur le continent américain, il n'en a pas été de même en Europe et, en particulier, en France (**Desmarais**, 1998).

Plusieurs études ont tenté, comme l'indique **Bertin** (2001), d'affiner l'impact de technologies de l'information et des communications (TIC) sur l'apprentissage des langues. Ces études ont montré qu'il y a, de manière générale, une certaine corrélation significative entre l'utilisation de l'outil informatique et l'amélioration des compétences langagières et que l'utilisation de l'ordinateur a permis de stimuler, de motiver et d'activer la pratique de la langue cible. A partir de cette idée, les TIC semblent tout à fait incontournables et les enseignants doivent apprendre à les utiliser à des fins pédagogiques.

Ainsi, les TIC peuvent transformer le rôle de l'enseignant, en déplaçant son centre de la transmission des connaissances vers leur assimilation et leur incorporation par des élèves de plus en plus compétents pour réaliser de manière autonome des tâches et des apprentissages complexes (**Tardif** et **Lessard**, 2004).

En permettant aux élèves une plus grande autonomie dans la construction de leurs savoirs, les TIC peuvent constituer des outils précieux à cet égard. Les réseaux peuvent ainsi devenir, tant pour les élèves que pour les maîtres, un excellent moyen d'ouverture sur le monde et d'accès à d'autres objets de culture ou de savoirs. Le potentiel des TIC au regard de

l'apprentissage et de l'enseignement ainsi que la place qu'elles occupent dans la société en font un outil incontournable à l'école (**Martinet** et al, 2001).

En fait, pour que la technologie puisse améliorer la qualité de l'enseignement, quatre conditions sont à satisfaire : premièrement, les enseignants doivent examiner leurs croyances sur l'apprentissage et sur la valeur des différentes activités pédagogiques. Deuxièmement, la technologie doit être considérée comme un outil parmi tant d'autres et faire partie intégrante d'une structure programmatique et pédagogique cohérente. Troisièmement, les enseignants doivent travailler dans des contextes propices à la prise de risque, à l'expérimentation, à la collaboration et au perfectionnement continu. Quatrièmement, bien que la technologie puisse catalyser le changement, on doit considérer son intégration comme une entreprise de longue haleine (**Haymore-Sandholtz, Ringstaff** et **Owyer**, cité par **Mangenot** in **Crinon** et **Legros**, 2004).

Cependant, plusieurs auteurs suggèrent que l'insertion des TIC dans la pratique des professeurs peut s'avérer plus néfaste que bénéfique. Dans ce sens, la littérature scientifique dans ce domaine se scinde en deux courants majeurs:

Une première tendance identifie l'intégration des TIC à la fois en tant que condition de survie des institutions universitaires et comme contexte favorisant la modification des pratiques d'enseignement dans une perspective épistémologique socioconstructiviste. Ce faisant, ces approches privilégient le développement de pratiques pédagogiques de type coopératif mettant en jeu l'intégration de logiciels environnements réseautés (en réseau).

Un second courant plus pragmatique considère que l'intégration des TIC en pédagogie universitaire n'est pas et ne sera pas particulièrement

associée à la modification des pratiques pédagogiques et n'affectera pas en soi la posture épistémologique des praticiens. L'enseignement demeurera essentiellement traditionnel. Les technologies de l'information remplacent simplement en tant que matériel didactique, l'imprimé ou l'usage du tableau, de la craie ou du rétroprojecteur à faible résolution.

Actuellement, la réalité de l'enseignement du FLE en Egypte s'accorde bien avec le deuxième courant. Autrement dit, les enseignants auront tout intérêt à maîtriser les logiciels de traitement de texte, de présentation et d'analyse statistique. Egalement, leur présentation doit s'adapter au niveau d'acquisition des apprenants, ainsi qu'aux critères de progression thématique et des objectifs d'apprentissage. Cette présentation devrait tenir compte des variables du multimédia concernant la voix, l'image, l'animation et le texte. Ces variables peuvent augmenter la motivation des apprenants, ainsi que leur participation aux activités de classe. De même, l'enseignant a pour tâche d'aider les apprenants à recueillir les informations et à construire ces dernières en schèmes de savoir. Un tel travail est certainement l'objectif optimal de la recherche humaine (**Madcour**, 2006).

Mais, de manière générale, on pourrait préciser les compétences particulières de l'enseignant intégrant les TIC dans sa classe comme suit (**Pothier**, 2003, **Perriault**, 2002 et **Martinet** et al, 2001) :

- Une familiarisation avec les réseaux.
- Une maîtrise des outils de production et de communication qu'ils comportent et de leurs possibilités au regard de l'apprentissage des élèves.
- Une maîtrise des stratégies de la gestion de l'enseignement.

-Une bonne utilisation opérationnelle des potentialités du médium employé.

-Une conscience aiguë des problèmes éventuels. Cela suppose une triple expertise : celle des contenus quels qu'ils soient, celle des réactions probables des apprenants face aux difficultés et celle des aides envisageables sans une rétroaction immédiate.

-Une bonne connaissance des modifications que les TIC entraînent dans l'organisation de la tâche d'apprentissage et dans celle de ses élèves.

9- Évaluer la compétence communicative des apprenants

Certains comme **Lussier** (1992,13) considèrent l'évaluation des apprentissages comme une démarche consistant, d'abord à recueillir des informations (résultats de mesure, appréciations, observations, ...), à les rendre significatifs, à porter des jugements sur les données recueillies, et à prendre des décisions quant à l'action à entreprendre compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. Dans ce sens, évaluer signifie confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères en vue de prendre une décision.

L'évaluation peut ainsi participer au processus de construction des savoirs, elle sert au maître et aux apprenants. Elle doit permettre au premier d'être plus efficace en l'aidant à comprendre et à maîtriser les situations de classe au quotidien et les difficultés d'apprentissage que les apprenants rencontrent (**Léonard**, 2000). Egalement, elle soutient les apprenants dans leurs apprentissages dans la mesure où ils sont bien impliqués : on leur demande de se remettre en question, consentir à sortir du rôle passif auquel l'apprentissage scolaire les a habitués et prendre leur apprentissage en main. De coup ils ont droit de regard sur cet apprentissage. Ils définissent leurs

propres objectifs et ont le droit de savoir, à tout moment, où ils en sont (**Tagliante**, 1994). Leurs erreurs font partie du processus d'apprentissage. Considérer l'erreur comme un élément naturel lorsque l'on apprend permettra souvent d'aider à progresser (**Hourst**, 2004).

De même, dans une évaluation à vocation formative, la pratique métacognitive est prise en compte dans la mesure où l'enseignant assume le passage de la dépendance (par l'entremise du modèle explicite) à la pratique guidée (par une atténuation du soutien apporté). Il assure ensuite le passage de la pratique guidée à la pratique autonome (absence presque totale du soutien). Il incite les élèves à interpréter les exigences de la tâche. Il discute avec les élèves des perceptions qu'ils ont de leurs chances de réussir et des facteurs qui sont susceptibles de les conduire à la réussite (**Martineau et Presseau**, 2004).

Les différents types de régulations effectuées en cours d'action par un enseignant expérimenté résultent d'un processus de prélèvement d'indices et de traitement de l'information qu'il met en œuvre de façon implicite et quasiment à son insu. Les savoirs accumulés par les sciences humaines et sociales constituent une référence essentielle au moment de l'analyse et de l'interprétation de l'expérience permettant la régulation de l'action sur le vif ou son ajustement différé en présence de situation analogue.

De ce qui précède, les tâches d'évaluation incombées à l'enseignant de langue peuvent se préciser de la manière suivante :

-Pratiquer une évaluation initiale des besoins et des habilités des étudiants comme critère d'élaboration des objectifs généraux du cours et de la planification de l'enseignement.

- Utiliser des instruments d'évaluation variés pour obtenir un profil global de la performance de l'apprenant sur une période de temps donnée.
- Pratiquer une évaluation continue de l'atteinte des objectifs d'apprentissage d'une leçon et d'une unité d'enseignement en vue d'effectuer des ajustements à l'enseignement.
- Consacrer du temps régulier pour informer les élèves sur la progression de leurs apprentissages.
- Surveiller continuellement les pratiques de classe afin de s'assurer que celles-ci satisfont la démarche d'enseignement.
- Impliquer les apprenants dans la démarche d'évaluation; par exemple les informer de la progression des apprentissages.



Activité (3) préparez un exemple du plan d'une leçon et les discutez avec les copains

Bibliographie

Références en langue française

1. Abd El Atif, N. (2009). " Efficacité d'une approche proposée en vue de développer les compétences de l'expression écrite créative chez les élèves de l'école secondaire expérimentale en langue française", Thèse de doctorat, Faculté de pédagogie, Université de Hélouan.
2. Abdrabeh, A. (1990). "Évaluation du comportement pratique et langagier des futures enseignants de français langue étrangère à Tanta". Faculté de pédagogie, Université de Tanta". Recherche de promotion.
3. Abd Rabou, A. (2003). "Développement des compétences de l'expression orale en français deuxième langue étrangère chez les étudiants du cycle secondaire", Thèse de magistère. Faculté de Pédagogie, Université d'Ain chams.
4. Achard-Beyle, G. et Redon-Dilax, M. (2000). "Français, autoformation et ELAO à l'université : didactique du texte et pratique de l'hypertexte", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), vol. 3(1), pp 77-98. Ces pages sont disponibles sur: <http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/redon/default.htm>. Date de dernière consultation le 18 août 2014.
5. Ågren, M. (2005). "Développement de la morphologie du nombre en français langue étrangère à l'écrit". Petites études de l'Institut d'études romanes de Lund, Extra Seriem, n° 21. Ces pages sont disponibles sur: <https://lucris.lub.lu.se/ws/files/4781443/625624.pdf>. Date de dernière consultation le 18 août 2014.
6. Alamargot, D, Chanquoy, L et Chuy, M. (2005). "L'élaboration du contenu du texte : de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche", dans Psychologie française, vol. 17, pp. 287-304.
7. Alamargot, D, Lambert, É et Chanquoy, L. (2005). "La production écrite et ses relations avec la mémoire", Dans Psychologie française, vol. 17, pp. 41-46.
8. Alonso, M. (2009). "Contextes de liaison et FLE : productivité des positions /?/, /t/, /n/ et /z/", Thèse de doctorat. PIEMES - Ecole Doctorale Perspectives Interculturelles. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.theses.fr/s35120>. Date de dernière consultation le 8 Mars 2012.
9. Amblard, Ph et Rollin, L. (2010). " TIC et développement de compétences : une réalité conditionnée", dans Questions Vives, Vol.7 (14), pp.16-35. Ces pages sont disponibles sur: [http:// questionsvives.revues.org/500](http://questionsvives.revues.org/500). Date de dernière consultation le 10 octobre 2012.
10. Amel, L. (2013). " L'analyse des erreurs en production écrite: Cas des élèves de 4^{me} année moyenne au CEM Remichi Mohamed à Biskra", thèse de magistère, Université Mohamed Khider – Biskra.
11. André, D. (1990). "La création lexicale et les dictionnaires électroniques", dans Langue française, n°8,7 pp. 23-29. Ces pages sont disponibles sur:

http://www.persee.fr/docAsPDF/lfr_0023-8368_1990_num_87_1_6324.pdf. Date de dernière consultation est le 3 juin 2016.

12. Anderson, A. (2004). "*Accroître l'efficacité des enseignants*". Paris: l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation. Deuxième édition.
13. Aslim-yetiş, V. (2008). "Enseignement – Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et Internet: le cas de l'Université Anadolu en Turquie", Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2.
14. Atcero, M. (2013). "Les technologies de l'information et de la communication (TIC) et le développement de l'expression orale en français sur objectif spécifique (FOS) dans le contexte ougandais", Thèse de doctorat, École doctorale Langage et langues, Paris.
15. Audet, L. (2009). "Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants". Canada : REFAD (Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada). Ces pages sont disponibles sur : http://refad.ca/nouveau/Memoire_sur_les_compétences_FAD_Mars_09.pdf. Date de dernière consultation le 25 Mars 2012.
16. Auzias, J. (1999). "Les fonctions culturelles de l'écriture et les conditions de son développement chez l'enfant", dans: *Enfance*, vol 39 (2), pp. 145-167. Ces pages sont disponibles sur http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1986_num_39_2_2914. Date de dernière consultation le 8 Mars 2014.
17. Bächtold, M. (2012). " Les fondements constructivistes de l'enseignement des sciences basé sur l'investigation", dans *Tréma*, vol, 38, pp.6-38. Ces pages sont disponibles sur: <https://trema.revues.org/2817#tocto2n2>. Date de dernière consultation est dans le 20 juin 2016.
18. Balpe, C. (1991). " Les sciences physiques à l'école élémentaire". Ces pages sont disponibles sur : http://www.educasciences.org/article.php?id_article=9. Date de dernière consultation le 8 septembre 2013.
19. Barbier, M.-L. (2003). "Écrire en L2 : bilan et perspective de recherches", dans *Arob@se* 7, vol. 1 (2), pp. 6-21. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.univ-rouen.fr/arobase/v7/barbier.pdf>. Date de dernière consultation le 8 Mars 2012.
20. Baril, D. (2008). "*Techniques de l'expression écrite et orale*". Paris: clé international.
21. Baron, G et Dané, E. (2007). " Pédagogie et ressources numériques en ligne : quelques réflexions", dans, *Communication y pédagogie*, n° 18. - p. 67-71. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0709c.htm>. Date de dernière consultation le 12 Mars 2014.
22. Barrere, P. (2000). " Constructivisme et formation, Coach and Team". Ces pages sont disponibles sur: [http : www.ressources-performances.com](http://www.ressources-performances.com). Date de dernière consultation le 12 Mars 2014.

23. Beauvilliers, V. (2014). "Les effets d'un entraînement à la production écrite chez des élèves de CM2", Thèse de maîtrise, Université d'Orléans.
24. Benamar, R. (2009). "Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE", dans Synergies Algérie, n° 8, pp. 63-75.
25. Bérard, J. (2011). "Lettre de cadrage sur les technologies de l'information et de la communication (tic) et leur prise en compte dans les programmes de chaque discipline", dans la revue de l'épi, N° 94. pp 27-30. Ces pages sont disponibles sur <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/00/00/PDF/b9ep02v.PDF>. Date de dernière consultation est dans le 9 Mars 2013
26. Bernard, M. (1997). "Étude des processus de révision de leur production écrite chez des rédacteurs adultes peu expérimentés. Mémoire de recherche de DEA de psychologie cognitive", Université Lyon2.
27. Besse, J.-M., Petiot-Poirson, K., Petit Charles, E. (2003). "*Qui est illettré*". Paris : Retz.
28. Billouard, D. (2011). "Les environnements numériques de travail : proposition d'une démarche d'intégration", thèse de doctorat. PIEMES - École Doctorale Perspectives Interculturelles. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.theses.fr/2011LYO30029>. Date de dernière consultation le 25 Mars 2012.
29. Boubet, A et Valenzuela, O. "Productions expérimentales de modules multimédia pour l'apprentissage de la langue et culture latino-américaines", Université de Playa ancha, Valparaíso-Chili. Traduction de Julie Le Roy. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.educasciences.ovalen@upa.cl>. Date de dernière consultation le 5 octobre 2010.
30. Bouchard, R et Kadi, L. (2012). "Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture", dans Le français dans le monde, no, 51, pp. 50-62.
31. Bouchut, A.-L. (2003). "Le rôle de la représentation du destinataire chez des jeunes scolarisés en difficulté sur l'écrit. Mémoire de recherche de DEA de sciences de l'éducation", Université Lyon2.
32. Bouchut, A. (2010). "Les représentations des communications écrites chez des lycéens et des adultes en difficulté sur l'écrit", thèse de doctorat de psychologie, Université Lumière Lyon 2.
33. Boulet, A. (1999). "Changements de paradigme en apprentissage : du béhaviorisme au cognitivisme au constructivisme", dans Apprentissage et Socialisation, vol 19(2), Pp, 13-22.
34. Boulos, F. (2010). "Sciences et technologies de l'information et de Mathématiques, Évaluation de la qualité d'usage", Thèse de doctorat. Université de Nantes. Ces pages sont disponible sur : http://www.fadiboulos.name/PhD_Thesis_Fadi_Boulos.pdf. Date de dernière consultation le 8 novembre 2012.
35. Bounouara, Y. (2009). "Pour une activation des processus cognitifs de la production écrite en classe de FLE". Thèse de doctorat. Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université El Hadj Lakhdar – Batna.

36. Bourdet, J.- F. (2007). " Tutorat en ligne et création d'un espace formatif", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), vol. 10 (1), pp. 23-32. Ces pages sont disponibles sur : <http://alsic.revues.org/index522.html>. Date de dernière consultation le 10 Mars 2014.
37. Brodin, E. (2002). "Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes", dans Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC), vol. 5(2), pp 149-181. Ces pages sont disponibles sur : <https://alsic.revues.org/2070>. Date de dernière consultation le 2 Mars 2012.
38. Brossard, M. (2004). "*Lectures et perspectives de recherches en éducation*". Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
39. Brouillé, J. (2010). "Le consumérisme politique 2.0 – De l'utilisation militante et citoyenne du Web participatif par les consommateurs", dans Web social mutation de la communication. Millerand F, Proulx S. et Rueff, J. (Dir). pp. 51-62. Presse de l'université de Québec.
40. Brousseau, N et Vázquez-Abad, J. (2003). " Analyse de la nature constructiviste d'une activité d'apprentissage collaboratif médié par les TIC", dans Canadian Journal of Learning and Technology, Vol 29(3), pp, 330-345.
41. Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer. (2014). Ces pages sont disponibles sur : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf. Date de dernière consultation le 15 septembre 2014.
42. Cárdenas, L. (2013). " Les TICE comme Support Pédagogique dans l'Apprentissage du FLE", dans Opening. Writing. Doors, Vol 10 (1). Ces pages sont disponibles sur : http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/OWD/article/view/235/226. Date de dernière consultation le 15 Mars 2013.
43. Caws, C. (2005). " Application de principes cognitivistes et constructivistes à l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur : perceptions des étudiants ", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), Vol. 8(1), Pp. 147-166. Ces pages sont disponibles sur : <https://alsic.revues.org/343>. Date de dernière consultation le 28 avril 2013.
44. Cazzad, A. (2004). "L'évaluation dans l'apprentissage des langues sur la toile : Internet et les langues " dans les langues modernes. Vol. 98 (4), pp. 52-68.
45. Cazade, A. (2010). "Les dictionnaires électroniques : vers une économie métacognitive de la recherche avec nos outils de référence électronique", dans Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, vol 21 (1), pp. 49-72. Ces pages sont disponibles sur : <https://apliut.revues.org/925>. Date de dernière consultation le 28 avril 2016.
46. Chachkine, E. (2011). "Quels scénarios pédagogiques pour un dispositif d'apprentissage à distance socioconstructiviste et de conception énonciativiste en fle ?", thèse de doctorat. Université de Provence. Ces pages sont disponibles sur :

- <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00604871/document>. Date de dernière consultation le 25 septembre 2013.
- 47.Chanier, Th et Vetter, A. (2006)." Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC).Vol.9, pp .61-101. Ces pages sont disponibles sur: <http://alsic.revues.org/>. Date de dernière consultation le 25 octobre 2012.
- 48.Chanquoy, L et Alarmagot, D. (2003). "Mise en place et développement des traitements rédactionnels: le rôle de la mémoire de travail", dans Le langage et l'homme, Vol, 38 (2), pp.171-190.
- 49.Chaput, L. (2013). " La variation linguistique dans les blogues journalistiques québécois", thèse de doctorat. Université de Western Ontario.
- 50.Claudel, P. (2015). "Raconter à l'oral au cycle 3: Les outils numériques peuvent-ils faciliter un apprentissage explicite et réfléchi de cette compétence ? Une expérimentation en milieu scolaire plurilingue". Ces pages sont disponibles sur: http://www.ac-grenoble.fr/ien.pontdecheruy/IMG/pdf/raconter_a_l_oral_au_C3_outils_numeriques_P_Claudel_mars_2015.pdf. Date de dernière consultation le 9 Avril 2016.
- 51.Coen, P.-F. (2000). "À quoi pensent les enfants quand ils écrivent ? Analyse des processus cognitifs et métacognitifs en jeu lors d'une tâche d'écriture", thèse de doctorat. Faculté de lettre. Université de Fribourg.
- 52.Conférence nationale. (2013). "Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information ". ENS Lyon. Ces pages sont disponible sur: <http://eduscol.education.fr/numerique/textes/rapports/tice-e-formation>. Date de dernière consultation le 8 Février 2012.
- 53.Conseil de l'Europe (2001). "*Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, enseigner, évaluer*". Paris : Didier.
- 54.Coulon, A. et Haeuw, F. (2003). "L'évolution des compétences du / des formateurs dans les dispositifs de formation ouverte et à distance". In rapport national (France) : Étude de deux dispositifs français : le réseau des Ateliers de Pédagogie Personnalisée et le réseau Miri@d. Etude Cedefop : Ces pages sont disponibles sur [\[http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/TTnet/Rapport nat_FR_final.pdf\]](http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Projects_Networks/TTnet/Rapport_nat_FR_final.pdf). Date de dernière consultation le 8 Février 2012.
- 55.Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien. " Comment enseigner l'expression orale ". (2014). Ces pages sont disponibles sur: http://www.lb.auf.org/fle/cours/cours1_CO/exp_or/cours1_eo01.htm. Date de dernière consultation le 12 Avril 2014.
- 56.Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*". Paris : Presses Universitaires de France.
- 57.Crinon, J. (2002). "Apprendre à écrire", dans Legros, D, et Crinon, J, (Dir.) *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris: Armand Colin (coll. U).
- 58.Crinon, J. et Legros, D. (2002). "*Psychologie des apprentissages et multimédia*". Paris: Armand Colin.
- 59.Crinon, J. et Vigne, H. (2002). "*Écrire en lisant des récits de vie. Cédérom pour le cycle 3 et le collègue*". Créteil : CRDP.
- 60.Cuq, J.P. (2003). "*Dictionnaire de Didactique du Français, langue étrangère*

- seconde*". CLE international. Paris. Ces pages sont disponibles sur: http://www.amazon.fr/Dictionnaire-didactique-fran%C3%A7ais-%C3%A9trang%C3%A8re-seconde/dp/2090339721#reader_2090339721. Date de dernière consultation le 26 Mars 2012.
61. Dejean, C. (2003). "Rédactions conversationnelles sur papier et sur ordinateur : une étude de cas", dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 6(1). pp. 5-17. Ces pages sont disponibles sur : <http://alsic.revues.org/2179> . DOI : [10.4000/alsic.2179](https://doi.org/10.4000/alsic.2179). Date de dernière consultation le 8 Février 2013.
62. Demaizière, F. (2007). "Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage", dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 10 (1), pp.5-21. Ces pages sont disponibles sur: http://alsic.u-strasbg.fr/v10/demaiziere/alsic_v10_01-rec1.htm. Date de dernière consultation le 25 octobre 2012.
63. Demaizière, F et Narcy-Combes J-P. (2005). " Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC ", dans *Alsic* , Vol. 8 (1), pp. 45-64.
64. Demange-Ducrot, C. (2006). "*Les blogs à l'école - Intérêts et enjeux pour le professeur-documentaliste*". Mémoire professionnel en Capes de documentation. IUFM d'Alsace.
65. Demarly, L. (2002). "Mémoire professionnel, comment améliorer l'oral : compréhension et expression". Académie de Montpellier.
66. Desmarais, L. (1998). "*Les technologies et l'enseignement des langues* ". Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
67. Dessus, PH. (2010). " Aides informatisées à la production d'écrits", dans *Sciences et techniques éducatives*, Vol 10 (10), pp. 413-433.
68. Develotte, C. et Mangenot, F. (2007). "Discontinuités didactiques et langagières au sein d'un dispositif pédagogique en ligne". dans *Glottopol*, n°10, pp. 127-144. Ces pages sont disponibles sur [:http://www.univ-roen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_10/gpl10_09develotte.pdf](http://www.univ-roen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_10/gpl10_09develotte.pdf) . Date de dernière consultation le 8 Février 2013.
69. Develotte, Ch, Guichon, N et Kern, R. (2008). "Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?" Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers", dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, Vol. 11 (2), p. 129-156.
70. Dolz, J. Gagnon, R et Villet, Y. (2011). "*Production écrite et difficultés d'apprentissage*". Université de Genève PPSE, publication. (3)^{ed}.
71. Downes, S. (2005). "E-learning 2.0". *ELearn Magazine*". Ces pages sont disponibles sur : <http://elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>. Date de dernière consultation le 25 Février 2013.
72. Dumais, Ch. (2008). "Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3^e secondaire : une description", thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal. Ces pages sont disponibles sur: http://www.ling-cycles-sup.uqam.ca/recherche_these.asp?id=417. Date de dernière consultation le 8 Février 2012.
73. Edelenbos, P., Johnstone, R. et Kubanek, A. (2006). "Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes

- apprenants". Commission européenne. Ces pages sont disponible sur : http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_fr.pdf. Date de dernière consultation le 8 Février 2014.
- 74.El Mahdi, E. (2002). " Programme d'activités langagières proposé en vue du développement de l'expression orale chez les étudiants de la faculté de pédagogie, Thèse de maîtrise. Faculté de pédagogie, Université d'Ain Chams.
- 75.El Mhouti, A, Nasseh, A et Erradi, M. (2013). " Les Technologies de l'Information et de la Communication au service d'un enseignement-apprentissage socioconstructiviste". Association EPI. Ces pages sont disponibles sur: <http://epi.asso.fr/revue/articles/a1301g.htm#BPAGE>. Date de dernière consultation est 19 de Mars. 2014.
- 76.Ersahm, J. (2015)." Le Français écrit au siècle du numérique : enseignement et apprentissage". Conférence d'ouverture : Le numérique, une lexicographie troublée. Ces pages sont disponibles sur: www.afef.org/blog/espace.php?board=37&document. Date de dernière consultation est le 4 Avril 2016.
- 77.Eva Schaeffer,L. (2010). " Évolution du système linguistique d'apprenants d'allemand à l'aide de corpus numériques. L'exemple de l'adjectif.", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), Vol. 13 . Ces pages sont disponible sur: <http://alsic.revues.org/1678> ; DOI : 10.4000/alsic.1678. Date de dernière consultation le 01 Avril 2013.
- 78.Favart, M et Olive, T. (2005). "Modèles et méthodes d'étude de la production écrite", dans Psychologie française, vol 50, pp, 273–285.
79. Fayol, M. (1996). "*La production du langage écrit*". Dans David, J. & Plane, S. (1996). "*L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*" pp. 9-36. Paris : Presses Universitaires de France.
80. _____ (1997). "*Des idées au texte*". Paris : Presses Universitaires de France.
- 81.Ferreira, R. (2015). "Apprendre à écrire dans toutes les dimensions : vers une synergie des écritures". Conférence d'enseignement du cinéma et de l'Éducation aux Médias et à l'Information. Ces pages sont disponibles sur: www.afef.org/blog/espace.php?board=37&document. Date de dernière consultation est le 4 Avril 2016.
- 82.Fijalkow, J et al. (2009). "L'écriture inventée :empirisme, constructivisme, socioconstructivisme ", dans Education et didactique, Vol, 3 (3), Pp. 63 -97. Ces pages sont disponible sur : URL : www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2009-3-page-63.htm. Date de dernière consultation le 10 avril 2013.
- 83.Fikany, L. (2009)." L'expression orale à partir d'un support multimédia chez les apprenants libanais", thèse de doctorat. PIEMES - École Doctorale Perspectives Interculturelles. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.theses.fr/s19670>. Date de dernière consultation le 8 Mars 2012.
- 84.Fourgous, J-M. (2012). "Apprendre autrement à l'ère numérique: Se former, collaborer, innover :Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances". Ces pages sont disponibles sur: www.reussirlecolenumerique.fr. Date de dernière consultation le 8 Mars 2012.

85. Gallois, C. (2006). "*Apprendre à apprendre avec les NTIC*". Université Paul Valéry, Montpellier. Ces pages sont disponibles sur <http://asl.univ-montp3.fr/UE11/apprendre.pdf>. Date de dernière consultation octobre 2012.
86. Garcia, S. (2013). "Un dispositif hybride pour l'enseignement du fle : conception, mise en œuvre et effets sur la motivation des apprenants". Ces pages sont disponibles sur: <https://www.erudit.org/revue/ritpu/2014/v11/n1/1035612ar.html>. Date de dernière consultation le 5 Septembre 2016.
87. Gerard, F.-M. (2000). "Savoir, oui... mais encore". Dans Forum – pédagogies, vol, 15, pp. 29-35.
88. Germain, A et Martin, Ph. (2000). "Présentation d'un logiciel de visualisation pour l'apprentissage". Ces pages sont disponible sur : <http://> Date de dernière consultation le 11 avril 2013.
89. Giordan, A. (1998). "Les conceptions de l'apprenant : un tremplin pour l'apprentissage". Dans J.-C. Ruano-Borbala (éd.). *Éduquer et Former*. Paris : Éditions des Sciences-Humaines, pp. 217-222.
90. Giurgiu, I. (2013). "Stratégies de production orale : étude d'un corpus de productions orales en interaction d'apprenants de français langue étrangère de niveau B2". Synergies Roumanie n°8. p. 123-136. ces pages sont disponibles sur: http://gerflint.fr/Base/Roumanie8/Georgiana_Giurgiu.pdf. Date de dernière consultation est le 30 Mars 2015.
91. Gonin, R et Joannides, J. "L'évaluation qualitative" Résumé par Chantale Caron. Ces pages sont disponibles sur : <http://pages.infinit.net/sergedes/eta32t8.doc>. Date de dernière consultation le 9 novembre 2014.
92. Grégoire, P et Karsenti, Th. (2013). "Le processus de révision et l'écriture informatisée – Description des utilisations du traitement de texte par des élèves du secondaire au Québec", dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, Vol 16, Ces pages sont disponibles sur : <http://alsic.revues.org/2598> ; DOI : 10.4000/alsic.2598. Date de dernière consultation le 9 septembre 2015.
93. Grosbois, M. (2006). "Projet collective de création d'une ressources numériques levier d'apprentissage de l'anglais", thèse de Doctorat. Université Paris III.
94. Grosbois, M. (2009). "TIC, tâches et nativisation : impact sur la production orale en L2 ", dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol 12, pp.19-39.
95. Guichon, N. (2012). "*Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*". Paris: Didier.
96. _____. (2012). "L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic* ", dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol, 15(3). Ces pages sont disponible sur : <http://alsic.revues.org/2539> ; DOI : 10.4000/alsic.2539. Date de dernière consultation le 11 Avril 2013.
97. _____. (2015). "Quelle transition numérique pour les étudiants internationaux ?", dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol 18(1), pp. 118-134.
98. Hadji, C. (1999). "*L'évaluation démystifiée*". Paris : ESF. 2 édition.
99. Haelewyck, S. (2014). "L'acquisition du français à l'usage d'applications

- mobiles: un état de question", thèse de magistère. Faculté de lettre, Université de GENT.
100. Hafez, H. (2001). "Efficacité de l'apprentissage coopératif à l'acquisition des compétences de la performance écrite en français 2eme langue étrangère chez les étudiants du cycle secondaire", dans Revue de la lecture et de la connaissance, Faculté de pédagogie, Université d'Ain Chams, No.5, pp.320-343.
 101. Hares, B. (2010). "Développer l'expression orale par le programme de réflexion", thèse de doctorat. PIEMES - Ecole Doctorale Perspectives Interculturelles. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.theses.fr/s39698>. Date de dernière consultation le 11 Octobre 2012.
 102. Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2003). "Apprentissage collaboratif à distance, pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels ". Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
 103. Hilton, H. (2008). "Connaissances, procédures et production orale en L2", dans acquisition et interaction en langue étrangère, vol 27, pp. 63-89. Ces pages sont disponibles sur <http://aile.revues.org/4113>. Date de dernière consultation le 17 Juin 2016.
 104. Hirtt, N. (2009). "L'approche par compétences : une mystification pédagogique", dans L'école démocratique, n°39. Ces pages sont disponibles sur : www.ecoledemocratique.org. Date de dernière consultation le 13 Janvier 2016.
 105. Hocine, N. (2010). "Intérêts pédagogiques de l'intégration des TICE dans l'enseignement du F.L.E : l'utilisation du web-blog dans des activités de production écrite", dans Synergies Algérie, n° 12, pp. 219-226. Ces pages sont disponibles sur: http://gerflint.fr/Base/Algerie12/naima_hocine.pdf. Date de dernière consultation le 25 Octobre 2013.
 106. Josée Hamel, M. (2010). "Prototype d'un dictionnaire électronique de reformulation pour apprenants avancés de français langue seconde ". Dans Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, vol 21 (1), pp. 73-82. Ces pages sont disponibles sur :<https://apliut.revues.org/937>. Date de dernière consultation le 28 avril 2016.
 107. Karima, M. (2012). " Stratégies d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE", thèse de magistère. Faculté des lettres, Université d'Oran.
 108. Karima, Ch. (2013). " Pour un enseignement / apprentissage efficient de l'oral chez les élèves de 1ère année moyenne en fle", thèse de magistère. Faculté des lettres et des langues, Université Mohammed Khider – Biskra.
 109. Kaufmann, L. (2009). "Bloom et sa taxinomie à l'ère digitale". Ces pages sont disponibles sur: <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom's+and+ICT+tools>. Date de dernière consultation le 25 Mars 2012.
 110. Kern, R. (2006). " La Communication Médiatisée par Ordinateur en Langues : Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation", dans Le français dans le monde : Recherches et Applications, Numéro spécial, pp. 17-26. Paris : Clé International.
 111. Khaniki, A. (2012). " Le rôle des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans la construction et l'évolution de la mode vestimentaire et la création d'avant-garde en Iran", thèse de doctorat. PIEMES - Ecole Doctorale Perspectives Interculturelles. Ces pages sont disponibles sur:

- <http://www.theses.fr/s77011>. Date de dernière consultation le 25 Mars 2012.
112. Kim, H. (2014). "Travailler l'oral à travers l'utilisation d'un téléphone portable et d'Internet", thèse de doctorat. École doctorale langues (Grenoble).
113. Kwame, D. (2010). "La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirects en contexte ghanéen, thèse de doctorat. Université de Strasbourg. Ces pages sont disponibles sur: http://scd-theses.u-strasbg.fr/2079/01/AYI-ADZIMAH_Daniel_2010.pdf. Date de dernière consultation le 8 Mars 2012.
114. L'haire, S. et Vandeventer-Faltin, A. (2003). "Diagnostic d'erreurs dans le projet Free Texte", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), vol. 6 (2), pp. 21-37. Ces pages sont disponibles sur: <http://alsic.revues.org/2219> . DOI : 10.4000/alsic.2219. Date de dernière consultation le 10 avril 2013.
115. Lacroix, E. (2009). " Corpus Numériques Et Production écrite en Langue étrangère", thèse de doctorat. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Ces pages sont disponibles sur: <http://technodiscours.hypotheses.org/617>. Date de dernière consultation le 22 Mars 2012.
116. Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). " Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire", dans Revue des sciences de l'éducation, Vol.33(1), pp 47 – 66.
117. Lagarde, L. (2013). "Le traducteur professionnel face aux textes techniques et à la recherche documentaire, thèse de doctorat. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III.
118. Lamy, M. N. (2010). "Apprentissage des langues médié par ordinateur: discours critiques sur l'outil", dans Le Français dans le monde, vol, 48, pp. 135–149. Ces pages sont disponibles sur: http://oro.open.ac.uk/24135/2/EPISTEMO_Lamy_final.pdf. Date de dernière consultation le 25 Mars 2012.
119. Lantolf, J. P. et Genung, P. B. (2000). " L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas ", dans Aile, n° 12. pp. 99-122. Ces pages sont disponibles sur :<http://aile.revues.org/280>. Date de dernière consultation le 13 Janvier 2013.
120. Larochelle, M et Bednarz, N. (1994). " À propos du constructivisme et de l'éducation ", dans Revue des sciences de l'éducation, vol. 20(1), p. 5-19.
121. Laurent, L, Guay, A et Constantin-Toye, G. (2010). "*Rédaction expression écrite facile*". Paris: Clé internationale.
122. La Rousse, dictionnaire de français. (2014). Ces pages sont disponibles sur: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9valuation/31794>. Date de dernière consultation est 19 de Mars. 2014.
123. Lebrun, M, Préfontaine, C et Nachbauer, M. (2012). " L'expression orale des enseignants : un enjeu social", dans Québec français, n° 118, 2000, p. 52-54. Ces pages sont disponibles sur: <http://id.erudit.org/iderudit/56062ac>. Date de dernière consultation le 12 Avril 2013.
124. Leclère, Ph. (2008). " Les TICE en classe : de l'analyse des usages à l'analyse

- des non-usages", thèse de doctorat. PIEMES - Ecole Doctorale Perspectives Interculturelles. Ces pages sont disponibles sur: <http://docnum.univ-lorraine.fr/public/UPV-M/Theses/2008/Leclere.Philippe.LMZ0803.pdf>. Date de dernière consultation le 22 Mars 2012.
125. Legros, D., Pembroke, E. et Talbi, A. (2002). " Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias ". Dans Legros, D. et Crinon, J. (Dir.). Psychologie des apprentissages et multimédia. (Éds.). Pp. 23-39.Paris : Armand Colin.
126. Legros, D, Hoareau, Y, Boudéliche,N, Makhlouf,M et Gabsi,A. (2007). "(N) TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en langue seconde - Vers une didactique cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel ", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), Vol. 10(1), pp. 33-49.
127. Le Boterf, G. (2000). "*De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin ?*". Dans Bosman, C, Gerard, F-M. et Roegiers, X. (Éds.). Quel avenir pour les compétences ?. Bruxelles : De Boeck. pp.15-20. Ces pages sont disponibles sur : <https://www.librairie-obliques.fr/livre/653857-quel-avenir-pour-les-competences-journee-d--christiane-bosman-francois-marie-gerard-xavie--de-boeck>. Date de dernière consultation le 6 Mars 2013.
128. Le Hénaff, C. (2015). "La synthèse vocale au service de la maîtrise de la langue écrite : le cas de la dictée en CE1", dans Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation. Vol, 22, pp, 65-87.
129. Lieury, A. (1996). "*Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*". Paris: Dunod.
130. Loisier, J. (2011). "Les nouveaux outils d'apprentissage encouragent-ils réellement la performance et la réussite des étudiants en FAD ? Document préparé pour le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada. Ces pages sont disponibles sur : http://www.refad.ca/recherche/TIC/TIC_et_reussite_des_etudiants.pdf. Date de dernière consultation le 24 février 2012
131. Lucchinacci, D. (1999). "L'intégration des TIC dans la séquence pédagogique en espagnol : le concept d'espace langue", dans Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC), vol 2 (1), pp.51-59.
132. Lumbroso M, O. (2015). "Modèles didactiques innovants en recherche sur l'écriture, à l'ère du numérique : l'exemple du groupe OZER (Observatoire Zolien des Écritures Réflexives). Conférence de clôture. Ces pages sont disponibles sur: www.afef.org/blog/espace.php?board=37&document. Date de dernière consultation est le 4 Avril 2016.
133. Mangelot, F. (1996). "Gammes d'écriture. Logiciel Windows". Paris: CNDP. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.cndp.fr/lettres/gamecrit/>. Date de dernière consultation le 11 Septembre 2012.
134. _____ (2000). "Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), vol. 3(2), pp. 187-206. Ces pages sont disponibles sur: http://alsic.u-strasbg.fr/Num6/mangelot/alsic_n06-rec1.htm. Date de dernière consultation le 6 Mars 2012.
135. _____ (2002). "Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un

- nouveau genre d'écrit universitaire ?", in *Enjeux* 54, p. 166-182. Namur, CEDOCEF.
136. _____ (2008) " La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. ", dans Sidir, M. Baron, G.-L. Bruillard, E. (Ed.) Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux (Jocair 2008), pp. 13-26. Paris, Hermès, Lavoisier. Ces pages sont disponibles sur: http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/scenario-communication.pdf. Date de dernière consultation le 6 Mars 2013.
 137. Mangenot, F., et Zourou, K. (2007). "Pratiques tutoriels correctives via Internet : le cas du français en première ligne", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), Vol. 10, Numéro spécial Tidilem, Pp. 65-99. Ces pages sont disponibles sur : http://alsic.u-strasbg.fr/v10/mangenot/alsic_v10_07-rec5.htm. Date de dernière consultation le 6 Mars 2012.
 138. Marin, B. et Legros, D. (2008). "*Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte*". Bruxelles : De Boeck.
 139. Marcelli, A., Gaveau, D. et Tokiwa, R. (2005). "Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic), vol. 8. pp. 185-203. Ces pages sont disponibles sur: <http://alsic.revues.org/index354.html>. Date de dernière consultation le 6 Mars 2012.
 140. Marcoccia, M. (2004). "L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques". Dans Mourlhon-Dallies, F., Rakotonoelina, F. et Reboul- Touré, S. (Éds.). Les discours de l'Internet : nouveaux corpus, nouveaux modèles ?. pp. 23-37. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
 141. Martel, A. (1998). " L'apprentissage du français sur Internet", dans Multimédia et Français Langue Étrangère, Les Cahiers de l'ASDIFLE, no 9, pp. 125–149.
 142. Ministère de l'Éducation nationale (DGESCO – IGEN). (2009). " Comment faire maîtriser l'expression écrite et orale par chaque élève ?". Ces pages sont disponibles sur: eduscol.education.fr/prog. Date de dernière consultation le 29 Mars 2012.
 143. Mohamed, B. (2007). " Acquisition de l'expression orale et écrite apports des pratiques et activités ludiques à l'enseignement/apprentissage du FLE au primaire (Cas de la 3ème année de français)", thèse de magistère, Université Mentouri De Constantine, Ecole Doctorale De Français.
 144. Mohamed, N. (2005). " Efficacité de l'approche socioconstructiviste sur le développement de quelques compétences de l'expression écrite chez les étudiants maîtres du département du français", thèse de magistère. Faculté de jeunes filles, Université d'Ain Chams.
 145. Mohamed, R. (2004). " Efficacité de la stratégie de l'apprentissage coopératif en vue de développer les compétences de l'expression écrite en langue française chez les élèves des écoles préparatoires aux écoles expérimentales", thèse de magistère. Faculté de pédagogie, Université de Héliouan.
 146. Mpanzu, M. "Didactique des langues et science de langage, la grammaire au fil des approches didactiques". Ces pages sont disponibles sur: <http://monampanzu.over-blog.com/article-la-grammaire-au-fil-des-approches->

- didactiques-75287537.html. Date de dernière consultation le 12 Mai 2016.
147. Morin, N. (2001). "Boîte à outils pour un site web de bibliothèque universitaire". L'université Toulouse III
 148. Moura Braga, E. (2011). "Enseignement apprentissage de la statistique, TICE et environnement numérique de travail : étude des effets de supports didactiques numériques, médiateurs dans la conceptualisation en statistique", thèse de doctorat, PIEMES - Ecole Doctorale Perspectives Interculturelles. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.theses.fr/2009LYO20021>. Date de dernière consultation le 17 Mars 2012.
 149. Muriel, A. (2004). "Comment améliorer l'expression orale par la pratique des jeux dramatiques ?". Ces pages sont disponibles sur : https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2004/04_03STA00109.pdf. Date de dernière consultation le 19 septembre 2015.
 150. Nimier, J. (2012). " LA TAXINOMIE ", dans PedagoPsy.eu, L'encyclopédie de la psychopédagogie. Ces pages sont disponibles sur : <http://www.pedagopsy.eu/taxinomie.htm>. Date de dernière consultation le 9 septembre 2012.
 151. Noyer-Martin, M., et Baldy, R. (2008). "L'acquisition de l'écriture chez les enfants de 3 à 8 ans : approche évolutive transverse", dans Bulletin de Psychologie, vol 61 (5), Pp, 449-459.
 152. Oihe, CH. (2005). " Développement de l'expression orale chez les apprenants étrangers dans le cadre de l'enseignement supérieur", thèse de doctorat, Université de lumière Lyon 2.
 153. Olive, T. et Piolat, A. (2003). "Activation des processus rédactionnels et qualité des textes", dans Le Langage et l'Homme, vol. 38(2), pp. 191-206. Ces pages sont disponibles sur : <http://cogprints.org/3605/1/OlivePiolatLH2003.pdf>. Date de dernière consultation le 9 septembre 2012.
 154. Oliveira, D. (2010). "Les difficultés des élèves à communiquer en français à l'oral, en classe de 9^{me} et 10^{me} au lycée Abilio Duarte de Palmarejo : réalités et perspectives", thèse de doctorat. Université du Cap Vert.
 155. Opillard, Th. (2007). " Six conditions pour apprendre à lire..., Six conditions pour apprendre à écrire ?", dans Les Actes de Lecture n°100, p.p. 42-46. Ces pages sont disponibles sur : http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL100/al100p042.pdf. Date de dernière consultation le 9 Mai 2015.
 156. Pallascio, R. Daniel, M-F. et Lafortune, L. (2004). "Une pensée réflexive pour l'éducation". Presses de l'Université du Québec
 157. Panchoo, Sh. (2010). " Interagir pour collaborer et apprendre à distance avec les Technologies de l'Information et de la Communication : approche méthodologique d'étude des interactions d'une formation à distance", thèse de doctorat. PIEMES - Ecole Doctorale Perspectives Interculturelles. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.theses.fr/2010CERG0491>. Date de dernière consultation le 25 Mars 2012.
 158. Paradis, H. (2012). " La planification d'un texte: pourquoi, comment?", dans Amélioration du français en milieu collégial, Vol 18 (1), pp, 15-24. ces pages sont disponibles sur" <http://correspo.ccdmd.qc.ca>. Date de dernière consultation le 30 Mai 2016.

159. Phaneuf, M. (2012). " L'approche humaniste : une influence en soins infirmiers psychiatriques". Ces pages sont disponibles sur : http://www.prendresoin.org/wp-content/uploads/2012/11/L_approche-humaniste-.pdf. Date de dernière consultation le 14 Mai 2016.
160. Parisi, M. (2001). " L'implication réciproque des facteurs sociaux et des facteurs cognitifs dans le processus de développement ", dans Perret-Clermont, A.-N. et Nicolet, M. (Éds.). *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. pp. 33-48. Paris : L'Harmattan.
161. Paveau, M.-A. (2013). "Analyse discursive des réseaux sociaux numériques, Dictionnaire d'analyse du discours numérique, Technologies discursives". Ces pages sont disponibles sur: <http://technodiscours.hypotheses.org/?p=431>. Date de dernière consultation le 15 octobre 2013.
162. Péliissier, Ch et Qotb, H. (2012). "Réseaux sociaux et apprentissage des langues – Spécificités et rôles de l'utilisateur", dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, Vol. 15 (2). pp.1-53. Ces pages sont disponibles sur: <http://alsic.revues.org/2513> ; DOI : [10.4000/alsic.2513](https://doi.org/10.4000/alsic.2513). Date de dernière consultation le 06 décembre 2013.
163. Perrenoud, P. (2000). "L'école saisie par les compétences", dans Bosman, F.-M. Gerard et X. Roegiers. (Éds.). *Quel avenir pour les compétences ?*. pp. 21-41. Bruxelles : De Boeck.
164. _____ (2006). "Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage". Paris : ESF. 5e éd.
165. Perret-Clermont, A.-N. (1996). "*La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*". Paris : Peter Lang.
166. Peyoutet, C. (2009). "*La pratique de l'expression écrite*". Natan
167. Piet, D et Mompean, R (2010). " Apprendre à écrire : l'apport des nouvelles technologies", dans *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. 15 (2), pp.174-196. Ces pages sont disponibles sur <http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/biblio-flash/docs/biblio-flash-tice-apprentissage-langues.pdf>. Date de dernière consultation le 9 Avril 2016.
168. Poiarkova, E. (2006). "Le rôle de la traduction dans la formation des futurs professeurs", thèse de doctorat. Université de Provence.
169. Plane, S. (2006). "Singularités et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement de contraintes", dans Lafont-Terranova, J. & Colin, D. (Éds.). *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain*. Pp. 33-54. Presses Universitaires de Namur. Ces pages sont disponibles sur en ligne : <http://www.vjf.cnrs.fr/umr8606/FichExt/splane-pdf/Plane2004b.pdf>. Date de dernière consultation le 15 octobre 2013.
170. Quintin, J. - J. (2007). "L'impact du tutorat sur les performances des étudiants. Effet de cinq modalités d'intervention tutoriale sur les performances d'étudiants engagés dans un travail collectif asynchrone ".dans Nodenot, T., Wallet, J. & Fernandes, E. (Éds.). *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*. Lausanne : Suisse. pp. 221-232. Ces pages sont disponibles sur : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/16/15/40/PDF/25.pdf>. Date de dernière consultation le 15 octobre 2013.
171. Raillard, C. (2009). "Les interactions entre élèves au centre des apprentissages instrumentaux". CEFEDM de Normandie.

172. Rapport annuel des inspections générales. (2009). " Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN), Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR). La Documentation française". Ces pages sont disponibles sur: <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/104000483/0000.pdf>. Date de dernière consultation le 24 février 2012.
173. Rémon, J. (2009). "TIC et créativité en didactique des langues", dans Synergies Europe n° 4 , pp. 121-132.
174. Reverso dictionnaire français définition synonyme. (2013). pages sont disponibles sur: <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/dispositif>. Date de dernière consultation est 19 de Mars. 2013.
175. Rivens, A. (2012). " Tutorat en ligne : analyse des pratiques d'interaction et de feedback dans un blog pour l'apprentissage de l'anglais ", dans Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), Vol. 15 (2), pp.51-67. Ces pages sont disponibles sur :<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4596>. Date de dernière consultation le 9 Mars 2013.
176. Robert, J.-P. (2002). "Dictionnaire pratique de la didactique du FLE".
177. Rodrigues, Ch. (2012). " Analyse des potentialités d'un dispositif médiatisé pour les régulations pédagogiques dans la production écrite en FLE", dans Alsic , Vol. 15(3), pp221-248.
178. Roegiers, X. (2000). "*Une pédagogie de l'intégration. Compétences des acquis dans l'enseignement*". Bruxelles : De Boeck.
179. Roussey, J.Y. et Piolat, A. (2005). "La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion", dans Psychologie Française, Vol 50(3), Pp, 351-372.
180. Roux, P.-Y. (2003). "De la production à l'expression", dans FDM n°327. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.lb.refer.org/fdlc-bp/bulletin/00mai/orale.htm>. Date de dernière consultation le 8 Janvier 2012.
181. Said, N. (2011). " Programme proposé pour développer l'expression orale du français, par l'utilisation des quelques stratégies métacognitives chez les étudiants de la 4ème année de la faculté de pédagogie en Egypte", thèses de doctorat. PIEMES - Ecole Doctorale Perspectives Interculturelles. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.theses.fr/s18297>. Date de dernière consultation le 12 novembre 2013.
182. Saldanha, Z. (2015). "Production écrite en FLE des étudiants de la première année de Linguistique / Français de l'ISCED de Lubango", thèse de magistère. Université de Pau et des Pays de l'Adour.
183. Scallon, J. (2000). "*L'évaluation formative des apprentissages*". Les presses de l'université Laval.
184. Selva, T. et Verlinde S. (2002). "L'utilisation d'un dictionnaire électronique : une étude de cas", dans Actes du dixième congrès EURALEX'2002 (Européen Association for Lexicography), Copenhague. pp. 773-783.
185. Sénéchal, K. (2012). "L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois", thèse de doctorat. Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université de Laval.
186. Souad, M. (2006). "L'apprentissage coopératif : Pour Une Pédagogie Active de l'expression orale en français langue étrangère chez les apprenants de la deuxième

- année moyenne du C.E.M.", thèse de magistère. Faculté des lettres et des sciences humaines, Université de Batna.
187. Sow-Barry, A. (1999). " Enseignement de la production écrite en 1^{ère} année du secondaire a Conakry et propositions d'aménagement de programme", thèse de doctorat. Université de Montréal.
188. Sprenger, R. (2002). "*Internet et les classes de langues*". Paris : Ophrys.
189. Taha, H. (2006). " Métacognition et apprentissage de l'argumentation écrite chez les étudiants de la faculté de Pédagogie de Sohag", dans *Le développement et la culture*, vol 21, pp. 1-27.
190. Talbot, L et Carette, V. (2009). "L'approche par compétences". XYzep, le bulletin du centre Alain-Savary.
191. Tameur, S. (2012). "Les stratégies d'apprentissage/ enseignement dans l'activité de production écrite du récit", thèse de magistère. Faculté des lettres et des langues, Université de Ferhat Abbas Sétif 2.
192. Tewfiq, A. (2004). " l'effet d'utiliser l'approche systématique dans l'enseignement de la lecture sur le développement des compétences de la communication écrite chez les étudiants de la première année de section de français à la faculté de pédagogie de Sohag". La quatrième conférence arabe concernant l'approche systématique en enseignement et apprentissage. Le Caire 3-4 Avril. Pp.502-5337.
193. Terras, I. (2012). " Effets de deux séquences didactiques de la production écrite d'un texte informatif (documentaire) en FLE : cas d'apprenants de première année moyenne ", dans *Synergies Algérie* n° 15, pp. 131-146.
194. Tijani, M. (2006). " Difficultés de communication orale : enquête sur les stratégies de communication des apprenants Nigériens de Français en situation exolingue", thèse de doctorat. Université de French- Comté.
195. Tomé, F. (2009). "Compétences orales et outils de communication Web dans un projet de télécollaboration pour l'apprentissage du français langue étrangère", dans *Journal Of Distance Education, Revue De L'éducation À Distance*, Vol. 23 (1). Pp. 107-126.
196. Tomé, M. (2009). " Productions orales, weblogs et projet de télécollaboration avec le web 2.0 pour l'enseignement du français (FLE) ", dans *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, Vol.12, pp. 90-108. Ces pages sont disponibles sur: <http://alsic.revues.org/1279>. Date de dernière consultation le 12 novembre 2013.
197. Tricot, A. (2007). "*Apprentissages et documents numériques*". Paris: Belin.
198. Trottier, S. (2007). "L'évaluation de la production orale chez les adultes en francisation: analyse des critères de cinq enseignantes", thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
199. _____ (2003). "Éléments conversationnels du clavardage : un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues à distance ?". Vol. 6(2). Ces pages sont disponibles sur: <http://www.theses.fr/2011AVIG110>. Date de dernière consultation le 25 Mars 2013.
200. Tyrväinen, R. (2013). " Le portfolio des langues comme outil de différenciation pédagogique. Expériences pratiques dans l'enseignement primaire et secondaire en Finlande", thèse de maîtrise, Université de Tampere.
201. Unesco (2008). "ICT Competency Standards for Teachers". Paris :Unesco. Ces

- pages sont disponibles sur: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209E.pdf>. Date de dernière consultation le 25 octobre 2013.
202. Vellas, E. (2013). " Le socio-constructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement !". Université de Genève. Ces pages sont disponibles sur : <http://www.meirieu.com/FORUM/vellas.pdf>. Date de dernière consultation le 13 octobre 2013.
203. Vernay, F. (2013). "Reconnaissance de mots écrits assistée par ordinateur pour favoriser la production orale d'enfants non-verbaux avec autisme", thèse de doctorat. Université d'Aix-Marseille.
204. Vigner, G. (2001). "*Enseigner le français comme langue seconde*". Paris : CLE International.
205. Wang, J. (2012) "Causes de l'échec d'apprentissage du français par des étudiants chinois en France : Etude multifactorielle qualitative et quantitative à partir d'entretiens et de questionnaires", thèse de doctorat. Université de Lorraine.
206. Weber, C. (2015). "Le nouveau visage de la pluralité langagière : repères et questionnement à l'heure du numérique". Conférence d'enseignement du cinéma et de l'Éducation aux Médias et à l'Information. Ces pages sont disponibles sur: www.afef.org/blog/espace.php?board=37&document. Date de dernière consultation est le 4 Avril 2016.
207. Yun, H. (2005). "Didactique des langues et activités de clavardage : quelques repères pour l'enseignement / apprentissage du FLE", thèse de magistère. Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.
208. _____ (2009). "Échanges à distance entre apprenants de FLE. Études des interactions synchrones en contexte académique", thèse de doctorat. Université Paris III – Sorbonne nouvelle.
209. Zerbib, O, (2011). " Je(ux) en ligne : pour une approche socio-communicationnelle des technologies numériques et des formes de réflexivités culturelles", thèse de doctorat. PIEMES - Ecole Doctorale Perspectives Interculturelles. Ces pages sont disponibles sur: <http://www.theses.fr/2011AVIG1100>. Date de dernière consultation le 5 Mars 2012.

B- Références en langue anglaise

1. Ahmed, J. (2010). "*Media technology and English language*". Cairo: Nangia.
2. Alamargot, D. and Chanquoy, L. (2001). "*Through the models of writing*". London : Kluwer Academic Publishers.
3. Amador, P et Amador, J. (2014). " Academic advising via Facebook : Examining student help seeking", in *The Internet and Higher Education*, vol 21, pp. 9-16.
4. Anderson, L.W and Krathwohl, D. et al. (2001). "*A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*". Longman: New York.
5. Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2006). "The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools, Brussels". Disponible en:

- http://ec.europa.eu/education/pdf/doc254_en.pdf. Last consultation is in 15/9/2012.
6. Blattner, G et Fiori, M. (2009). "Facebook , the web-based Socratic dialog, deserves intense and critical analysis. What forms of knowledge and awareness will evolve from this ubiquitous sharing of a learning canvas?". Disponibles en: http://www.itdl.org/journal/jan_09/article02.htm. Last consultation is in 22/5/2016.
 7. Boitshwarelo, B. (2011). "Proposing an Integrated Research Framework for Connectivism: Utilizing Theoretical Synergies". Disponibles en : <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/881/1816>. Last consultation is in 14/5/2016.
 8. Burke Johnson, A et al. (2007). "Toward a definition of mixed methods research", in *Journal of Mixed Methods Research*, Vol1(112), pp.112-133. Disponible en: <http://mmr.sagepub.com/cgi/content/abstract/>. Last consultation is in 15/9/2012.
 9. Bruner, J. (1996). "*The culture of education*". Cambridge, MA: Harvard University Press.
 10. Campbell, A. P. (2003). "Weblogs for use with ESL classes", in the *Internet TESL Journal*, vol. 9 (2). Disponible en: <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>. Last consultation is in 15/9/2012.
 11. Chun, D. (1994). "Using Computer Networking to Facilitate the Acquisition of Interactive Competence", in *System*, vol. 22 (1), pp. 17-31.
 12. Churches, A. (2007). "Bloom's and ICT Tools In Educational Origami". Disponible en: <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+-+Introduction>. Last consultation is in 18/2/2012.
 13. _____. (2008). "Welcome to the 21st Century" Disponible en: <http://edorigami.wikispaces.com/21st+Century+Learners>. Last consultation is in 15/9/2012.
 14. _____. (2009). "Bloom's digital taxinomie " Disponible en: <http://montgomeryschoolsmd.org/uploadedFiles/departments/techtraining/homepage/BloomDigitalTaxonomy2001.pdf>. Last consultation is in 15/7/2012.
 15. Condie, R. and Munro, B. (2007). "The impact of ICT in schools – a landscape review". British Educational Communications and Technology Agency (BECTA). Disponible en: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101102103654/publications.becta.org.uk//display.cfm?resID=28221>. Last consultation is in 15/9/2012.
 16. Crystal, D. (2001). "*Language and the Internet*". Cambridge : CUP.
 17. Deitering, A. M. et Huston, S. (2004). "Weblogs and the "Middle Space" for Learning", in *Academic Exchange Quarterly*, vol. 8 (4), pp. 21-43. Disponible en: <http://www.rapidintellect.com/AEQweb/5mar2879z4.htm>. Last consultation is in 15/9/2012.
 18. Dermott, G. (2013). "The role of social media in foreign language teaching: A case study for French?", in *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers*, vol 32 (2), pp. 141-157. Disponible en ligne: <https://apliut.revues.org/4234>. Last consultation is in 25/5/2016.
 19. Downes, S. (2004). "Educational Blogging", in *Educause Review*, vol 39 (5), pp.14-26. Disponible en: <http://www.educause.edu/pub/er/erm04/erm0450.asp>. Last consultation is in 15/9/2012.

20. Heeman, P., Byron D. & Allan, J.F. (1998). "Identifying Discourse Markers in Spoken Dialog". AAAI Spring Symposium on Applying Machine Learning and Discourse Processing, Stanford. Disponible en: <http://www.cse.ogi.edu/~heeman/papers/98.aaais.pdf>. Last consultation is in 5/5/2012.
21. John D. & Catherine T. (2008). "Reports on Digital Media and Learning". Disponible en <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf>. Last consultation is in 5/5/2012.
22. Kern, R. (1995). "Restructuring Classroom Interaction with Networked Computers: Effects on Quantity and Characteristics of Language Production", in *The Modern Language Journal*, vol. 79. pp. 457-476.
23. Lam, P et McNaught, C. (2006). "Design and evaluation of online courses containing media-enhanced learning materials", in *Educational Media International*, Vol. 43 (3), pp. 199–218.
24. Lara, T. (2006). "Usos de los blogs en una pedagogía constructivista". León : Universidad de León. Disponible en : <http://unileon.pbwiki.com/f/edublogs.pdf>. Last consultation is in 10/4/ 2013.
25. Law, N., Pelgrum W.J., & Plomp T. (Eds.). (2008). "Pedagogy and ICT use in schools around the world. Findings from the IEA International Comparative Studies Sites 2006, CERC-Springer. Disponible en: <http://www.springerlink.com/content/978-1-4020-8928-2#section=152250&page=1>. Last consultation is in 5/5/2012.
26. Lefrançois, P. (2005). "How do university students solve linguistic problems ? A description of the processes leading to errors", in *Educational Studies in Language and Literature*, Vol, 5, Pp, 417-432.
27. Leki, I, Cumming, A. H. and Silva, T. (2008). "*A Synthesis of Research on Second Language Writing in English: 1980-2005*". London: Routledge (Taylor & Francis).
28. Long, M. (1996). "The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition". In Richie, W.C. & Bhatia, T.K. (dirs.). *Handbook of Research on Language Acquisition*, vol. 2, pp. 413-468.: Second Language Acquisition. New York : Academic Press..
29. Madgea, C et al. (2009). "Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socializing and talking to friends about work than for actually doing work", in *Learning, Media and Technology*, vo,134(2), pp.141-155.
30. Man, S. W. (2004) "Strategies for Educational Blogs". Temasek Polytechnic. Disponibles en: http://www.edublog.net/files/papers/strategies_for_educational_blogs.pdf. Last consultation is in 15/9/2012.
31. Negretti, R. (1999). "Web-Based Activities and SLA : a Conversation Analysis Research approach", in *Language Learning and Technology*, vol. 3, (1), pp. 75-87. Disponibles en: <http://llt.msu.edu/vol3num1/negretti/index.html>. Last consultation is in 25/9/2013.
32. O'Reilly, T. (2005). "What is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software". Disponibles en : <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>. Last consultation is in 16/4/2016.

33. Pellettieri, J. (2000). "Negotiation in Cyberspace : The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence". In Warschauer, M. and Kern, R. (dirs.). *Network-Based Language Teaching : Concepts and Practice* . Cambridge : Cambridge University Press. pp. 59-86.
34. Pickard, M. (2007). "The new bloom's taxonomy: an overview for family and consumer sciences", in *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, Vol. 25 (1), pp.45-55.
35. Piolat, A., Kellogg, R.T, and Farioli, F. (2001). "The triple task technique for studying writing processes: on which task is attention focused ? Current Psychology Letters". *Brain, Behavior and Cognition*, vol (4), Pp, 67-83.
36. Posavac, E.J. & Carey, R.G. (2003). "Program Evaluation : Methods and Case Studies" Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall Inc.
37. Richard, J.C et Rodgers, S.T. (1986). "Approaches and methods in language teaching". Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press. pp.7-8.
Disponibles en : https://books.google.com/eg/books?hl=ar&lr=&id=HrhkAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Approaches+and+methods+in+language+teaching&ots=KeDto5lo7&sig=4xqRp1QXcTbG-FMISaltwmsXLN4&redir_esc=y#v=onepage&q=Approaches%20and%20methods%20in%20language%20teaching&f=false. Last consultation is in 24 /2/ 2012.
38. Rieben, L, Ntamakiliro, L, Gonthier, B, & Fayol, M. (2005). "Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling", in *Scientific Studies of Reading*, Vol 9(2), Pp145–166.
39. Robert, J. (2009). "Teaching with Interactive Whiteboards". Disponibles en : <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov09/vol67/num03/Teaching-with-Interactive-Whiteboards.aspx>. Last consultation is in 24 /2/ 2012.
40. Siemens, G. (2004). " Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age". Disponibles en : http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf. Last consultation is in 14/5/2016.
41. Stanley, G. (2005). "Blogging for ELT". British Council. Disponibles en : <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/blogging-elt>. Last consultation is in 15/9/2012.
42. Tan, S-C, Wong, S and Wettasinhe, M. (2003). "Teacher training on technology enhanced instruction-A holistic approach", in *Education technology & society*, vol.6 (1).
43. Thorne, S. L. et Reinhardt, J. (2008). "Bridging Activities', New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency", in *CALICO Journal*, vol. 25 (3). pp. 558-572. Disponibles en : <http://journals.sfu.ca/CALICO/index.php/calico/article/viewFile/796/657>. Last consultation is in 18/4/2018.
44. Tschirner, E., Buchwald, I., Goldhahn, A., Ittner, A. & Jones, R. L. (2006). "*A Frequency Dictionary of German: Core Vocabulary for Learners*". London: Routledge.
45. Tudini, V. (2002). "The role of on-line chatting in the development of competence in oral interaction", In *Proceedings of Innovations in Italian teaching workshop*,

- Griffith University. Pp. 40-57.
46. Twomey-Fosnot, C. (1996). "*Constructivism: theory, perspectives and practice*". New York : Teachers College Press.
 47. Valiente, O. (2010). "Current Practice, International Comparative Research Evidence and Policy Implications", in OECD Education Working Papers, No. 44. 20 pages. Disponibles en: http://www.oecd-ilibrary.org/education/1-1-in-education_5kmjzwl9vr2-en. Last consultation is in 24 /2/2012.
 48. Varvel, V. (2007). "Master Online Teacher Competencies", in Online Journal of Distance Learning Administration, Vol 10 (1). Disponibles en: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring101/varvel101.htm>. Last consultation is in 24 /2/2015.
 49. Von Glasersfeld, E. (1995). "Sensory experience, abstraction and teaching". Dans L.P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp.369-383). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
 50. Ward, J. M. (2004). "Blog assisted language learning (BALL): Push button publishing for the pupils", in TEFL Web Journal, vol.3 (1). Disponibles en: http://www.esp-world.info/Articles_26/push%20button%20publishing%20ward%202004.pdf. Last consultation is in 24 /2/2015.
 51. Warschauer, M. (1996). "Comparing Face-to-Face and Electronic Communication in the Second Language Classroom", in CALICO Journal, vol. 13. pp. 7-26.
 52. Weigle, S. C. (2002). "*Assessing Writing*". Cambridge : Cambridge University Press.
 53. Wertsch, J.V. & Toma, C. (1995). "Discourse and learning in the classroom : A sociocultural approach", in L.P. Steffe & J. Gale (éds.), *Constructivism in education* (pp.159-174). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
 54. Zimmermann, R. (2000). "L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings", in *Learning and Instruction*. Vol 10 (1). Amsterdam, Eslevler, Oxford : Pergamon. pp. 73-99.