

ARGYRO PROSCOLLI

DES COMPÉTENCES D'EXPLOITATION ET D'INTÉGRATION DES TIC À LA CONCEPTION DE MATÉRIEL DIDACTIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

La problématique de ce travail s'encadre dans les tentatives de définition des compétences à créer du matériel didactique (souvent sous forme d'activités de classe) pour l'enseignement/apprentissage du FLE intégrant des Technologies de l'Information et de la Communication, et provient de deux expériences :

- l'appui des étudiants du Département de Langue et de Littérature françaises de l'Université d'Athènes lors de leurs efforts d'utilisation des TIC pour l'élaboration de matériel didactique de FLE dans le cadre de leur formation universitaire ;
- une étude des tentatives de conception de « e-activités »¹ pour l'enseignement/ apprentissage du FLE des enseignants hellènes en formation post-universitaire à l'Université Ouverte Hellénique (DEA à distance).²

A. Le développement des compétences technologiques en formation universitaire. Une expérience enrichissante.

Lors d'une réformation de son Programme d'Études subventionnée par des fonds communautaires, le Département de Langue et de Littérature françaises

1. Nous avons introduit ce néologisme par extension de e-learning, pour désigner la nécessité de recours et d'utilisation obligatoire des TIC dans la conception et la réalisation des activités de classe.

2. Etude réalisée dans le cadre d'une communication commune avec Mme Kakari Diamanto et présentée au XIIème congrès RANACLES (Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur) qui a eu lieu du 25 au 27 novembre 2004 au Centre de Ressources en Langues de l'Université Lille 3.

de l'Université d'Athènes a encadré, pour la première fois en 2003-2004, de nouveaux cours dans la formation initiale des étudiants-futurs enseignants de F.L.E. Nous avons proposé et pris, par la suite, en charge les deux enseignements suivants :

- *Exploitation pédagogique des TIC en classe de langue* (premier semestre de l'année académique 2004-2005): l'enseignement focalisait surtout à la présentation des propositions de matériel didactique pour l'enseignement du FLE sous forme électronique / numérique et disponible soit sur le marché soit sur le net et des différentes ressources (services d'Internet, ressources sur Internet, logiciels...) Des suggestions d'exploitation pédagogique étaient fournies aux étudiants tout en expliquant l'intérêt et les modalités de cette exploitation³;
- *Exploitation des TIC à des fins de conception de matériel didactique pour l'enseignement du F.L.E.* (réalisé au deuxième semestre): l'enseignement, ici, était ciblé sur les modes utilisés pour exploiter les TIC dans le but de concevoir du matériel didactique pour l'enseignement du FLE. Ainsi prévoyait-on une présentation des possibilités de trois logiciels (*Word*, *Power Point* et *Hot Potatoes*) et des propositions d'exploitation de ces possibilités dans le but de créer son propre matériel d'enseignement (personnaliser son intervention en classe de langue selon les directives de la Pédagogie Différenciée et de l'Eclectisme / Polyméthodologisme) en tant que futur professeur de FLE.

La présence aux enseignements était obligatoire tout comme la réalisation de devoirs individuels et collectifs par les étudiants.

3. Parmi les thèmes abordés (thématique traitée), nous pouvons mentionner

- la présentation des moteurs de recherche francophones
- la présentation des différents types de ressources en ligne visant directement l'enseignement / apprentissage du français
- l'évaluation d'espaces pédagogiques sur Internet consacrés au F.L.E.
- le courrier électronique: les modalités de son exploitation pédagogique en classe de langue
- les listes de diffusion / d'information (utilité pour le professeur des langues)
- les possibilités d'exploitation pédagogique des sites Internet susceptibles de faire travailler chez les apprenants les différentes compétences en Lé (compréhension / expression écrites; compréhension / expression orales)
- les grilles d'analyse et d'évaluation des informations et des propositions utilisables en FLE sur Internet
- la notion du scénario pédagogique et les possibilités d'adaptation / exploitation sur le net
- la présentation, évaluation, exploitation pédagogique des environnements informatiques destinés à l'enseignement / apprentissage du F.L.E.: le cas de Xenios.

Il faut enfin signaler que, dans le cadre de ces deux cours, nous avons exploité l'utilisation de la plate-forme «e-classe» d'enseignement asynchrone de l'Université Kapodistrienne d'Athènes (<http://eclass.uoa.gr>)⁴ Il s'agit plus précisément d'un système asynchrone d'enseignement à distance de l'Université d'Athènes, où l'enseignant met à disposition des ses étudiants qui peuvent se connecter par net

- le descriptif du cours : objectifs, structure, enseignants
- l'agenda : présentation chronologique des dates importantes du cours (remise des devoirs, examens)
- des documents : contenu du cours (présentations, sujets des devoirs, travaux de référence...)
- des annonces
- les travaux des étudiants : devoirs réalisés, portfolios remplis.⁵

B. Le contrôle des acquis lors du développement des compétences technologiques en formation post-universitaire. Une expérience à reprendre.

Lors de cette formation (DEA / Master à distance) proposée par l'Université Ouverte Hellénique⁶ -intitulée *Spécialisation post-universitaire des*

4. L'accès était réservé aux étudiants inscrits au cours par l'utilisation d'un mot de passe.

5. A noter toutefois la non compatibilité de l'environnement avec la langue française.

6. L'Université Ouverte Hellénique (<http://www.eap.gr>), fondée en 1992, offre des études universitaires et postuniversitaires à distance. Elle propose, entre autres, un diplôme post-universitaire public à des professeurs de F.L.E. en Grèce. (Les premiers diplômes ont été délivrés en 2003.) La durée des études est de 3 à 5 ans et correspond au suivi de quatre *Modules* (d'une durée de 10 mois chacun) et à la rédaction d'un mémoire (sa durée de préparation : 5 ou 8 mois). Les trois premiers modules sont obligatoires :

- Planification de programmes d'études et de cours pour l'enseignement du FLE
- Développement des compétences à l'oral
- Développement des compétences à l'écrit

En dernière année d'études, les étudiants ont le choix parmi les trois modules ci-dessous :

- Education interculturelle et enseignement du FLE
- La technologie dans l'enseignement du Français
- La phonétique du français et sa didactique

Pendant leur scolarité, les étudiants se voient dans l'obligation de rédiger quatre devoirs par module d'une longueur d'environ 2000 mots. La note obtenue aux quatre devoirs représente 30% de l'évaluation totale, le 70% étant accordé à l'examen final écrit.

professeurs de FLE-, les étudiants qui avaient choisi le module « La technologie dans l'enseignement du français » devaient travailler sur *Xenios*⁷, environnement informatique proposé par le Ministère hellénique de l'Éducation Nationale à l'intention des enseignants de langues. En s'appuyant sur *Xenios*, ils étaient censés, pour les besoins du quatrième devoir, créer trois activités de type différent, les adapter à l'environnement informatique *Xenios* et, par la suite, les intégrer dans le manuel utilisé pour l'enseignement du FLE (à eux de le désigner). Pour préparer chaque activité, les professeurs devaient choisir un module du logiciel *Xenios* (parmi les 8 proposés) en rapport avec le contenu et les objectifs d'enseignement / apprentissage fixés par l'unité didactique du manuel utilisé, tout en justifiant les raisons de ce choix.

COMPETENCES DE CONCEPTION ET DE PRODUCTION DU MATERIEL DIDACTIQUE INTEGRANT LES TIC

Pour analyser les propositions et les réalisations dans le cadre de ces deux expériences, nous allons premièrement nous référer aux types et au bien fondé du matériel didactique conçu / créé par les étudiants.

Nous tenterons, par la suite, d'examiner si les propositions des étudiants arrivent à exploiter à fond les potentialités des TIC et consistent ainsi du matériel didactique qui pourrait répondre aux exigences du e-learning.

Ces deux étapes d'analyse nous permettraient de nous prononcer sur les *compétences de conception / création du matériel didactique intégrant / exploitant les TIC*.

7. *Xenios*, conçu par l'Institut de Technologie des Ordinateurs sur demande du Ministère hellénique de l'Éducation et des Cultes, est, selon ses concepteurs, " un environnement informatique polyvalent, polymorphique " (Equipe de recherche 3 & Secteur de Technologie Educative, 2001,1) destiné à l'enseignement des langues et cultures étrangères dans les écoles helléniques.

Les activités éducatives de *Xenios* tournent autour du même axe: " Voyage dans un pays étranger ". Elles sont regroupées selon les " phases " du voyage qui se déroulent dans un lieu différent (p. ex. l'aéroport, l'hôtel).

Pour ce qui est du F.L.E, il s'agit d'un voyage virtuel en France et à Paris comportant les modules suivants: Préparation du voyage. Arrivée à l'aéroport; Instantanés; Logement; Boire et manger; Visite guidée; Le métro de Paris; Chasse au trésor; Calendrier.

1. Types des propositions de matériel didactique

Les étudiants en formation universitaire (université d'Athènes) ont produit divers types de matériel d'enseignement utilisable en classe de FLE, depuis des documents (de préférence numériques) accompagnés de leur exploitation jusqu'à l'élaboration d'un scénario pédagogique (Une aventure d'Astérix qui, à la fin du *Tour de Gaule*, perd la mémoire à la suite d'un accident et les élèves, en tant qu'amis/fans doivent l'aider à récupérer en lui fournissant des informations souvent puisées sur le net) et des exercices d'exploitation morphosyntaxique aux activités de classe.

Les étudiants en formation post-universitaire s'étaient limités aux activités de classe⁸ en veillant à l'intégration des TIC pour leur exploitation.

Certes, les différences dans les productions des deux cas proviennent exclusivement des tâches qui leur étaient attribuées lors de leur formation.

Pour ce qui est *du type d'habiletés visées* par les propositions des étudiants des deux groupes (compréhension / expression écrite, compréhension / expression orale), nous pouvons noter que, dans leur majorité écrasante, elles concernent des tâches de compréhension écrite. Nous avons, par exemple :

gr. 1: La visite d'Astérix à Reims (extrait tiré de l'album *Le Tour de Gaule*).
Aidez Astérix à se la rappeler en mettant les vignettes dans le bon ordre.

gr. 2: Cliquez sur <http://www.louvre.fr/index.html>. *Vous pouvez y trouver l'histoire du musée du Louvre (voir ANNEXES). Lisez les documents en question ainsi que le document suivant, en prenant des notes. Puis cochez la case correcte.*

Nous avons également remarqué que, quelquefois, les tâches de *compréhension écrite* proposées se rapprochaient de celles des rallyes :

gr. 1: Rallye proposé dans le cadre du scénario pédagogique (travail collectif) : *Préparez un questionnaire sur tout ce qu'on a appris sur Astérix.*

gr. 2: *Visite d'un site Internet (le musée du Louvre, Notre Dame, l'hôtel Ritz à Paris) dans le but de*

- *remplir un questionnaire et / ou de répondre à certaines questions*
- *compléter un texte à trous.*

8. A nos connaissances, parmi les quatre devoirs qu'ils devaient élaborer tout au long de leur scolarité à ce module, c'était le seul qui invitait les étudiants à créer du matériel didactique. Seule exception, la demande d'élaboration d'une unité didactique susceptible de se voir encadrer à *Xenios*.



Suivent des activités proposant des tâches de *production écrite*.

gr. 1: Souvent, les propositions d'exploitation d'un document numérique (visite d'un site informatif comme www.parisinfo.com/fr, rubrique: Excursions & Ballades ou Le musée du Louvre www.louvre.fr) aboutissent à une production écrite. P. ex.

Vous êtes étudiant à Paris et vous invitez un ami à venir vous voir et visiter ensemble le musée du Louvre en l'informant sur le musée en général et sur tout ce que vous pouvez y faire pour vous amuser (visiter des expositions - des collections - participer à des ateliers - faire des achats etc.) (±100 mots)

gr 2.: Les activités invitent les apprenants à écrire:

- une recette grecque
- une carte postale de Paris avec leurs impressions sur la visite du musée du Louvre et du musée d'Orsay
- un article sur Notre Dame à paraître dans le journal scolaire de leurs correspondants internautes
- un calendrier grec avec les jours fériés, les manifestations culturelles de l'école à insérer dans la page web de l'école
- un plan avec les marchés grecs et ce qui s'y vend à l'exemple d'un marché français
- un courriel
 - à leur correspondant français pour lui raconter leurs préparatifs pour la soirée française qu'ils organisent
 - à un ami pour lui annoncer leur choix sur la réservation d'une table dans un restaurant
 - aux responsables du site web des caves Nicolas (qui organisent des séminaires pour ceux qui veulent être cavistes) sur les séminaires en question
- à un forum de discussion
 - échange d'idées sur les habitudes alimentaires des jeunes
 - demande d'informations sur les cartes téléphoniques.

Les activités proposant des tâches de *production orale* étaient presque inexistantes. Citons, à titre d'exemple,

pour le gr. 1 des activités encadrées dans le Projet de télécollaboration entre établissements scolaires sur le thème du « Féminisme en Grèce et en France au cours du 20^e et 21^e s. » qui prévoient la *Présentation orale d'une intervention au congrès des jeunes sur le féminisme, organisé dans le cadre du projet COMENIUS*

pour le gr. 2: La proposition de certains étudiants de se servir de la visioconférence pour réaliser des activités comme :

- la présentation orale de l'Acropole aux correspondants internautes
- la mise en contact avec ses correspondants internautes pour déterminer les modalités de l'échange éducatif

Pour ce qui est des *types d'exercices* et *d'activités* proposés, les étudiants en formation universitaire de l'Université d'Athènes ont proposé beaucoup d'exercices de morphosyntaxe aussi bien de type clos (V/F, à choix multiple, à croisement...) que de type ouvert (des questions qui attendaient une réponse libre de la part de l'apprenant) et des activités souvent de type cognitif. Nous avons p. ex. des activités proposées dans le cadre du scénario pédagogique (devoir collectif):

Ex. 1 *La visite d'Astérix à Reims (extrait tiré de l'album Le Tour de Gaule.)*

Aidez Astérix à se la rappeler en mettant les vignettes dans le bon ordre. (les vignettes se trouvent en Annexe)

Ex. 2 *Voilà les noms de quelques personnages qu'Astérix a rencontrés pendant le Tour de Gaule. Déchiffrez-les! Ex. Abraracourcix = à bras raccourcis*

Parmi les propositions des étudiants en formation post-universitaire de l'Université Ouverte Hellénique, nous avons relevé beaucoup de propositions de *jeux de rôles*:

- entre les clients et le serveur d'un restaurant français
- entre des personnes qui souhaitent visiter le musée du Louvre et les employés du secrétariat du musée
- entre des personnes qui souhaitent visiter EuroDisney et les employés du bureau d'informations d'EuroDisney
- avec un ami français que l'on invite à passer un séjour gagné de trois jours à l'hôtel Ritz
- avec le réceptionniste d'un hôtel français sur l'emplacement d'un monument.

En général, un petit nombre des activités conçues se caractérisaient d'un haut niveau cognitif, comme p. ex.:

- l'activité qui propose d'imaginer comment serait aujourd'hui, l'itinéraire accompli par Astérix en faisant visiter à Astérix les monuments et en lui faisant goûter la spécialité de chaque ville-étape à l'aide d'une liste de sites (voir sitographie) (On rappelle/signale aux apprenants virtuels que ce tour se fait au 21^e siècle !) (gr. 1)
- demander aux apprenants de trouver, sur le plan du métro, l'itinéraire pour aller au Marché aux puces; (gr. 2)
- créer la liste des vins qui accompagnent bien les plats et les desserts proposés dans le site web d'un restaurant français. (gr. 2)

Enfin, nous avons retenu comme critère d'efficacité des propositions de matériel didactique pour l'enseignement du FLE, l'existence ou non d'une *situation de communication*.

Nous avons alors souvent relevé des problèmes au niveau de la situation de communication parmi les activités des étudiants en formation post-universitaire. Plus précisément, certaines activités ne comportaient pas de situation de communication : les consignes se limitaient à fournir aux apprenants une série de directives sur les tâches à réaliser. Citons à titre d'illustration l'activité suivante :

Tapez <http://Xenios.cti.gr/>, cliquez sur activités, puis sur module 5/Paris.

- a. Quels sites reconnaissez-vous sur les cartes du microcosme ? (4 minutes)
- b. Donnez leur emplacement. Choisissez la bonne réponse. (2 minutes) (suite un QCM à 3 items)
- c. Cliquez sur "μετάβαση σε άλλη περιοχή". Vous voyez une carte plus précise donnant les noms des rues, de jardins etc. (en cliquant de nouveau sur la carte, elle prend sa forme précédente) (4 minutes).
- d. Dites si c'est vrai ou faux. Cochez la bonne case. (suit un exercice fermé V/F à 3 items).

Dans d'autres cas, la situation de communication était déficiente car plusieurs de ses composantes n'étaient pas évoquées :

Ex. 1 Vous êtes visiteur du musée (de Louvre) et vous posez à votre guide des questions sur les sculptures de l'antiquité grecques [qui y sont] exposées

Ex. 2 Deux amis français n'ont pas visité le Futuroscope. Ils posent des questions à un ami qui l'a visité, pour demander des informations sur une attraction qu'ils pourraient choisir. Jouez la simulation en utilisant les mots que vous avez notés. (5 minutes)

NB: Absence de données sur l'identité/statut du locuteur, sur les intentions de communication)

Nous avons enfin relevé des cas où la situation de communication n'était pas pragmatique :

Vous êtes à l'Hôtel Bastille Speria à Paris. Vous demandez au réceptionniste comment vous pouvez aller au Château de Vincennes.

Liens électroniques proposés : hotel-bastille-speria.com
plan.icipartout.com

Ces faiblesses s'expliquent sans doute par les modèles d'activités disponibles sur le livret d'accompagnement du logiciel *Xenios* consultés par les enseignants-étudiants.

Par contre, les exercices et les activités proposés par les étudiants en formation universitaire se caractérisaient de cohérence: ils tournaient presque toujours autour d'une situation de communication. Même dans les cas des étudiants qui avaient choisi comme devoir la création d'une batterie d'exercices de morphosyntaxe à l'aide du logiciel Hot Potatoes, tous les exercices tournaient autour d'une thématique. P. ex. les exercices sur les articles partitifs sont construits autour d'une thématique comme la cuisine (courses, recette, dresser la table...), une autre proposition comporte divers types d'exercices sur les couleurs...

2. Compétence d'intégration réussie des TIC

Ce qui nous a intéressée d'examiner comme critère de compétence technologique des (futurs) enseignants c'était leur capacité à intégrer de manière réussie les TIC dans la conception et l'élaboration de leur matériel didactique. En pratique, cela signifie que nous avons cherché à savoir si leurs propositions concrètes arrivaient à

- mettre à profit les fonctionnalités des ressources multimédias (interactivité technologique, hypertextualité, multiréférentialité, multicanalité);
- exploiter des potentialités d'Internet (recherche de données / informations, immersion, communication, échange de données, autonomie);
- contribuer à la création d'un "environnement d'apprentissage multimédia" (Mangenot, 1997);
- faire développer chez les apprenants les compétences comme le *savoir*, le *savoir-faire*, et le *savoir-apprendre*.

2.1 Mise à profit des fonctionnalités des ressources multimédias

Pour mettre à profit les fonctionnalités des ressources multimédias, une activité doit permettre l'interactivité technologique, et se caractériser d'hypertextualité, de multiréférentialité et de multicanalité.

- L'"interactivité technologique implique", selon Lancien, "la notion d'un dispositif capable de réponses différenciées, en réaction à une intervention humaine" (Lancien, 1998: 25).

Pour ce qui est de sa mise à profit, aucune des propositions n'exploite cette fonctionnalité.

- L'hypertextualité consiste, d'après Rebillard (2000: 46) "en une connexion généralisée des informations mais selon une organisation con-

traignante " et la multiréférentialité " permet sur un support multimédia de mettre en rapport une œuvre (littéraire, musicale, plastique, avec ses sources, sa genèse, ses différentes versions, ses réseaux référentiels " (Jacquinot, repris par Lancien, 27). Comme le signale Furstenberg, ces deux spécificités favorisent la navigation et de ce fait peuvent servir " de moyen compensatoire à l'une des caractéristiques fondamentales du multimédia : la fragmentation de l'information " (Furstenberg, 1997: 67).

Pour ce qui est de notre corpus d'analyse, nous avons constaté que, dans les diverses propositions, la navigation est presque toujours dirigée, étant donné que les étudiants vont jusqu'à indiquer aux apprenants le parcours exact à suivre lors de la consultation d'un site.

- En ce qui concerne, enfin, la multicanalité, elle désigne « le fait que coexistent sur un même support différents canaux de communication. Ce qui est [...] spécifique au multimédia, c'est que ces supports ne vont apparaître et s'agencer qu'à travers le système informatique qui permet de les consulter. Du même coup, ils ne prennent de sens que selon les choix que fait la personne qui les consulte » (Lancien, 1998, 24). Pour rendre cette notion plus claire, nous pouvons dire que la multicanalité facilite le " transfert d'information " (Widdowson cité par Mangenot, 1997, 80) et " reconstruit l'aspect multidimensionnel de la langue, sous ses formes multiples [permettant ainsi] un véritable apprentissage en contexte " (Furstenberg, 1997: 68).

Dans les propositions retenues, la multicanalité se voit limitée au texte et encore moins à l'image. Rares sont les cas où les sites consultés disposent du son et nous n'avons relevé aucun cas avec de la vidéo numérique.

2.2 Mise à profit des potentialités des ressources Internet

Dans les propositions retenues, la mise à profit de la possibilité de recherche de données / d'informations qu'offre Internet est surtout limitée aux sites proposés par les étudiants ou suggérés par les concepteurs des activités de *Xenios* (dans le cas des étudiants de l'UOH).

Or, on pourrait soutenir qu'il existe une immersion (plus ou moins importante), étant donné que les apprenants virtuels doivent repérer parmi les données consultées les informations dont ils auront besoin.

Nous n'avons pratiquement pas retenu des activités proposant un échange de données, à la seule exception du projet de télécollaboration entre établissements scolaires du secondaire sur la thématique du féminisme (université d'Athènes).

Quant à la communication, seul un petit nombre d'activités proposent des tâches de communication par le biais des services de communication asynchrone et synchrone, tels que le courrier électronique, les forums de discussion et la visioconférence.

2.3. Autonomisation des apprentissages de la langue

Dans une tentative de définition du critère de l'autonomie lors de l'apprentissage d'une Lé, Mangenot (cf. http://www.u-Grenoble3.fr/espace_pedagogique/) distingue quatre formes d'autonomie :

- l'autonomie physique (possibilité pour l'élève d'apprendre suivant d'autres modèles que la classique interaction professeur/apprenant),
- l'autonomie sociale (apprendre en interaction avec un groupe),
- l'autonomie linguistique (apprendre la langue pour faire autre chose avec),
- l'autonomie cognitive (apprendre à apprendre).

Pour ce qui est des propositions analysées, on peut certes parler d'autonomie physique étant donné qu'elles comportent des tâches exigeant de la part de l'apprenant au moins une part de travail devant le poste d'ordinateur. C'est pratiquement tous les exercices Hot Potatoes élaborés par les étudiants en formation universitaire ainsi que beaucoup d'autres exercices et activités.

De plus, dans les deux cas de figure (en formation universitaire tout comme en formation post-universitaire) nous avons quelques activités qui proposent des tâches collectives permettant le développement de l'autonomie sociale.

L'autonomie linguistique est bien favorisée par tous les deux groupes : en dehors des exercices purement de morphosyntaxe, plusieurs tâches invitent les apprenants à se servir de la langue pour communiquer et résoudre des problèmes.

Enfin, l'autonomie cognitive est prévue de manière limitée et de préférence par les étudiants en formation universitaire.

2.4. Création d'un « environnement d'apprentissage multimédia »

Bon nombre des propositions ne constituent pas " un environnement d'apprentissage multimédia " dans le sens que Mangenot (1997) attribue à cette expression : le recours aux TIC, quoique nécessaire à leur préparation, n'est pas indispensable à leur réalisation. Aussi, dirait-on que plusieurs sont les cas des activités qui pourraient parfaitement se passer des TIC si on disposait des

mêmes données/informations sur papier. Les consignes suivantes illustrent nos propos :

gr. 1 *Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses et reformulez les dernières.*

V F

a. *Le musée de Cluny nous permet de redécouvrir le Moyen Âge.*

b. *Les arènes de Lutèce nous ramènent à l'antiquité grecque.*

c. *La Sorbonne est la plus moderne université de Paris*

d. *Louvre fut auparavant résidence des rois.*

gr. 2 *Vous travaillez dans le secrétariat du musée du Louvre. Imaginez le dialogue que vous faites avec les gens qui appellent pour demander des informations sur le fonctionnement et le contenu du musée (horaires, tarifs, expositions ; collections etc.).*

2.5 Développement des compétences visées

Outre la compétence linguistique, les compétences qui seraient susceptibles de se voir développer par l'utilisation d'Internet sont au nombre de trois : le savoir (la culture générale), le savoir-faire et plus précisément la compétence technologique et le savoir-apprendre et notamment la compétence à la découverte/heuristique. Pour ce qui est du troisième savoir, les spécialistes en la matière parlent même d'habiletés d'information (Bibeau, nd).

En effet, les activités conçues contribuent au développement chez les apprenants tant de la culture générale –aussi bien savante (connaissance du monde) que comportementale (savoir socio-culturel)– que de la prise de conscience interculturelle.

De plus, le *savoir-faire* est assez développé pour ce qui est de l'utilisation des services de communication de la part des apprenants et peu développé quant aux services de recherche d'informations.

Le *savoir-apprendre* est, enfin, très peu développé car les apprenants n'ont qu'à consulter les sites proposés.

Conclusion

Dans un effort de faire la synthèse des constats de cette analyse, on pourrait retenir les tendances générales ci-dessous :

En général, nous pourrions dire que les étudiants en formation universi-

taire arrivent à mieux gérer l'intégration des TIC dans la création de matériel didactique pour l'enseignement du FLE : leurs propositions comportent des signes de compétence communicative (ce qui nous permet de dire qu'elles sont susceptibles d'accroître l'activation / motivation des apprenants), sont plus variées, à multiples facettes, plus riches et avec plus de cohérence, contrairement à celles des étudiants de l'UOH qui font souvent penser à des tâches indépendantes réunies pour la création de l'activité de classe.

Nos hypothèses de travail consistaient à prétendre que la formation post-universitaire devrait aboutir à des meilleures réalisations en matière de conception de matériel didactique rien que pour deux raisons très importantes :

- elle est « sur-ajoutée » à la formation universitaire des étudiants
- elle dure plus longtemps (3 modules de huit mois + 1 module sur l'utilisation des TIC).

Or, il paraît que le facteur âge est déterminant ici : les étudiants en formation universitaire sont plus jeunes et donc plus compétents en opérations technologiques. Autrement dit, ils maîtrisent mieux l'ordinateur et ses potentialités, ce qui leur permet de les mettre mieux à profit.

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà signalé lors de notre communication à *RANACLES*, le matériel didactique utilisé dans le cadre du module *Technologie dans l'enseignement du F.L.E.* n'a pas mis à la disposition des étudiants en formation post-universitaire de l'UOH suffisamment d'outils méthodologiques et conceptuels pour mieux exploiter les spécificités des TIC.

Un autre élément qui pourrait expliquer les différences de qualité (en faveur toujours des étudiants en formation universitaire) a affaire au moment et aux modalités de la formation. Il semble que les résultats sont meilleurs quand la formation perd son caractère « détaché » : la diversité / dispersion aussi bien chronologique (didactique et planification en 1ère année, développement des diverses compétences l'année suivante et intégration des TIC par la suite)⁹ qu'au niveau des enseignants qui assurent la formation des étudiants se révèle déterminante quant au développement de compétences de conception / création de matériel didactique exploitant les TIC.

Parmi les aspects problématiques dans les deux cas de figure (en formation universitaire mais aussi post-universitaire) et qui nécessitent certes une remédiation, on peut noter les points suivants :

9. Apparemment, le fait d'avoir inclus dans la même année académique l'enseignement des notions didactiques parallèlement à l'élaboration des activités / matériel éducatif pour l'enseignement de la langue a dû jouer un grand rôle à la meilleure manipulation des potentialités des ressources multimédia.

- Les étudiants considèrent Internet comme un vecteur de motivation pour leur public d'apprenants et valorisent
 - sa " fonction illustrative " : pour eux, Internet constitue une source d'informations leur permettant d'illustrer par de nouveaux exemples " un thème déjà connu par l'élève ", et
 - sa " fonction moteur " , ce qui leur permet de passer à une communication orale ou écrite (Mangenot repris par Lancien, 1998, 73).
- Les productions des étudiants ont tendance à privilégier l'écrit au détriment de l'oral parmi les compétences à faire développer (activités proposant des tâches de production écrite) et l'interaction comme mode de travail *via* des activités communicatives et des jeux de rôle.
- Enfin, les propositions des étudiants ne portent que certaines des caractéristiques e-learning. Plus précisément, si elles offrent des possibilités d'immersion et de recherche d'informations, la navigation est dirigée, la multicanalité se voit limitée au texte et à l'image, la communication entre internautes n'est suffisamment encouragée. Par ailleurs, l'autonomisation, sans être négligée, n'est vraiment mise à profit (surtout pour ce qui est de sa dimension cognitive) que dans le cas des exercices de morphosyntaxe créés sur Hot Potatoes. Quant aux compétences visées par les propositions retenues, on peut noter que les propositions effectuées permettraient le développement des *savoir, savoir-faire, savoir-apprendre*.

Pour conclure, il nous semble nécessaire d'offrir aux professeurs de langue ou aux étudiants / futurs enseignants de FLE une formation à la fois théorique et pratique en matière d'exploitation/intégration des TIC dans leur enseignement. En dehors des compétences classiques à faire développer à nos étudiants, dans le cadre de leur formation universitaire, à savoir la *compétence didactique* (définir les objectifs et concevoir leurs contenus d'enseignement mais aussi prévoir des moyens d'évaluation formative et le contrôle des acquis), la *compétence pédagogique* et la *compétence méthodologique* (prescrire les modalités d'organisation mais aussi de déroulement de l'enseignement de manière à multiplier les occasions d'implication pour les apprenants)¹⁰, il importe de travailler de manière plus ciblée sur l'acquisition de la *compétence à exploiter les TIC, en d'autres termes des compétences technologiques* mais aussi des compétences comme la compétence heuristique, la compétence discursive, la compétence d'analyse et de synthèse... Dans le

10. Ces trois compétences sont par excellence travaillées dans le cadre des deux cours obligatoires de Didactique tout au long des deux derniers semestres de leur cursus universitaire et ceci de manière relativement intensive, à raison de 6 heures par semaine.

but de faire développer chez les étudiants des compétences transversales, il serait opportun de prévoir une conception holistique de la formation universitaire. Cette possibilité offre, à notre avis, des perspectives intéressantes pour les étudiants par leur familiarisation avec les TIC qui peut accroître les possibilités d'avoir, dans l'avenir, des enseignants / utilisateurs avertis en classe de langue pour parvenir à mieux suivre leurs étudiants, à se rendre compte de leur niveau afin d'y adapter le contenu de leurs cours.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bibeau, R. (nd). 'Guide de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage'. Consulté en novembre 2004. <http://ntic.org/guider/textes/div/bibscenraio.html>.
- Furstenberg, G. (1997). Scénarios d'exploitation pédagogique. *Le français dans le monde*, juillet. Paris: Hachette. pp. 64-75.
- Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. Paris: CLE International.
- Mangenot, F. (1997a). Le multimédia dans l'enseignement des langues, in *Apprendre avec le multimédia*. Paris: Céméa / Retz.
- Mangenot, F. (1997b). 'Multimédia et activités langagières'. *Le français dans le monde*, juillet. Paris: Hachette. pp. 76-84.
- Proscolli A. (2002). Stratégies d'apprentissage et utilisation des nouvelles technologies in *Médiation des Savoirs et des Cultures. Quelles perspectives pour les nouvelles technologies ?* Actes du Colloque International, Athènes, Université d'Athènes, 95-115.
- Proscolli A. Planification des activités en classe de langue, Actes du 13e Congrès International de l'Association Hellénique de Linguistique Comparée (à paraître).
- Proscolli A., Kakari D. (2005). L'intégration des TIC dans l'enseignement public du F.L.E. en Grèce: Analyse critique des approches méthodologiques adoptées, in *TIC et Autonomie Appliquées à l'apprentissage des Langues, Actes du colloque international de l'Université de Jaume I (Castellón de la Plana)*, Espagne.
- Rebillard, F. (2000). L'hypertextualité, dispositif central de la presse sur cédérom et sur le web. Le cas des publications consacrées au thème du multimédia. in *Multimédia: Les mutations du texte*, Cahiers du français contemporain, mai. pp. 41-54.