

TICE et Co-construction des apprentissages en classe de FLE



Fatiha Ferhani

Doctorante, Université de Mostaganem

Résumé : Cet article se veut l'expression d'une réflexion sur une transposition possible en classe de FLE des compétences socioconstructivistes développées par des PEM inscrits dans un dispositif hybride à l'Université de la Formation continue via la plateforme eFAD. Les nouveaux programmes scolaires ayant pour fondements théoriques les sciences cognitivistes, la démarche de coconstruction des apprentissages entreprise par les enseignants au moyen des outils numériques (forum, chat, skype, messagerie électronique, classe virtuelle) peut être adaptée à des publics d'apprenants des cycles moyen et secondaire. Couplé à l'utilisation des TICE, l'apprentissage collaboratif peut constituer une piste pour l'innovation en classe de FLE. Pour étayer notre point de vue sur la translation de la démarche collaborative et du tutorat par les pairs, nous proposons une batterie d'activités d'apprentissage, d'auto et de coévaluation, à réaliser au moyen des outils numériques idoines.

Mots-clés : constructivisme - socioconstructivisme - apprentissage collaboratif

المخلص: يراد من هذا المقال ترجمة تفكير حول تموضع ممكن، في أقسام اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، للكفاءات السوسيو- بنوية المطوّرة بفضل الدروس المقدّمة من طرف أساتذة التعليم المتوسط المسجلين في جهاز هجين في جامعة التكوين المتواصل عبر أرضية إيفاد. إنّ البرامج التي أخرجت في إطار إصلاح الجهاز التربوي الذي بدأ العمل به سنة 3002 أسست نظريا، في الحقيقة، على العلوم المعرفية وعلى نهج البناء المشترك للتعلّم المنتهج من طرف الأساتذة وذلك بمساعدة الوسائل الرقمية (المنتدى، الدردشة، السكايب، البريد الإلكتروني، القسم الافتراضي) قد تكون مكيّفة على جماهير المتعلمين من الأطوار المتوسطة والثانوية. مضافة إلى استعمال تكنولوجيات الاتصال والإعلام فإنّ التعلّم التشاركي يمكن أن يمثل طريقا للابتكار في أقسام اللغة الفرنسية لغة أجنبية. كي نبسط أكثر وجهة نظرنا حول ترجمة النهج التعاوني والدروس المقدّمة بواسطة البدائل، نقترح جملة من نشاطات التعلّم، التقييم الذاتي، والتقييم المشترك لتحقيقها عبر استخدام الوسائل الرقمية المناسبة.

الكلمات المفتاحية : البنوية - السوسيو بنوية - التعلّم التشاركي.

Abstract: This article is meant to be the expression of a thought about a possible adaptation in FLE class of socioconstructivist skills developed thanks to PEM tutoring which is part of a hybrid system

at the Contunious Training University (UFC) via the eFAD platform. The programmes implemented in the educational system reform are actually based upon cognitivist sciences and the conception learning approach undertaken by teachers thanks to numerical means (forum, chat, skype, e-mails, virtual class) which can be adapted to high scholl students. Together with the use of TICE, interactive learning can be an innovative process in FLE class. To back our point of view concerning the transfer of the interactive approach and tutoring by the peers, we suggest some learning procedures for both self and mutual assessment to be carried out thanks to appropriate numerical tools.

Keywords: constructivism - socioconstructivism - interactive learning

Les modèles théoriques traditionnels s'avèrent souvent inopérants lorsqu'il s'agit de formation à distance d'apprenants adultes. C'est pour cette raison que les chercheurs se sont tournés, d'abord vers le constructivisme, jugé par Piaget comme des « assises du processus de construction des connaissances », pertinentes par rapport à la formation à distance, puis sur le socioconstructivisme basé sur les travaux de Vigotsky et de Bruner. Les travaux sur le constructivisme se sont inspirés de la conception de (Pépin, 1994 : 63-86) postulant que « la connaissance est activement construite par celui qui connaît et que sa fonction première en est une adaptation servant à la compréhension et à l'organisation du monde. » Les apprenants seraient ainsi des inventeurs et non des découvreurs, à partir du moment où « le constructivisme ne vise pas une théorie du monde pour aider l'individu à le découvrir mais une théorie de l'organisme qui tente, lui, de se construire une théorie du monde. » (Larochelle et Bednarz, 1994 : 5-19). Les auteurs ajoutent que « le constructivisme, n'en déplaise aux assoiffés et aux assoiffées de vérité et d'absolu, n'est pas une ontologie. De manière métaphorique, c'est plutôt une invitation en bonne et due forme à examiner les fondements et les effets de nos théories et de nos pratiques éducatives de façon à accroître notre contrôle réflexif sur celles-ci et à rendre traitables les questions et les problèmes éventuellement soulevés, et ce, sans en appeler à une instance occulte. » (ibid.)

1. Approche constructiviste

1.1. Construction des connaissances

Pour les constructivistes, la connaissance est activement « construite » par celui qui « apprend » dans chacune des situations où elle est utilisée selon le processus assimilation/ accommodation/ équilibration. Ainsi, selon Jegede¹, « la fonction de la cognition est l'adaptation et sert à l'organisation du monde qu'on expérimente et

non à la découverte de la réalité ». La connaissance dépend donc de la façon dont « l'apprentissage se déroule (...) et l'activité de l'apprenant est construite en relation avec son action et son expérience du monde ». (Clancey², 1991).

Dans les approches constructivistes, la réalité est considérée comme une « construction dans la tête de l'individu grâce à l'activité mentale de celui qui veut connaître, grâce à son expérience » (Cooper³, 1993), plutôt qu'une donnée que l'apprenant doit assimiler. Cela explique le fait que le processus et les résultats d'une démarche constructiviste varient en fonction des individus et des contextes.

Les constructivistes pensent qu'il y a « suffisamment de degrés de liberté dans la structure du monde pour permettre aux individus de construire leurs propres théories et leurs environnements. Ils peuvent aussi se débrouiller et se conduire adéquatement à partir de leurs perceptions du monde, des autres et d'eux-mêmes. Les contraintes dans la construction des connaissances viennent fondamentalement de la communauté à laquelle ils appartiennent et de l'ajustement perceptuel qui permet une certaine objectivité atteinte grâce à un processus de négociation interindividuelle » (Jonassen et al., cité par Deschênes, 1996 : 9-25).

La connaissance d'un domaine donné est « constituée de l'ensemble des informations construites par les individus qui composent la communauté et qui participent aux activités de ce domaine, aussi bien les universitaires que les praticiens. » (Lévy, 1993). On peut donc dire que la connaissance ne se résume pas à une information factuelle ou culturelle transmissible d'un individu à un autre.

1.2. Centration sur l'apprenant

Les approches traditionnelles considéraient la connaissance et la culture comme une accumulation de données que l'on emmagasine en mémoire, que l'on transmet par le biais d'un enseignement hiérarchique et que l'on mesure à l'aide d'un test. L'apprentissage ne se concevait pas en dehors de l'enseignement. Pour les constructivistes, au contraire, ce sont les apprenants qui forgent la connaissance au moyen d'activités cognitives et c'est l'interaction établie entre le savoir et l'environnement qui réalise l'apprentissage à partir des représentations qu'ils ont sur ces composantes et qui influent sur leur perception de la connaissance.

Sur le sujet, Clancey⁴ affirmait dès 1992 que « les représentations ne sont pas des structures dans la tête des individus; ce sont des structures externes observables dans le discours ou le comportement qui

sont ouvertes aux débats, aux négociations et à la réinterprétation. (...) La mémoire, dans ce sens, n'est pas l'endroit où sont stockées des représentations mais une capacité de créer ou de combiner des phrases, des comportements. »

Cité par Christiane Moro & René Rickenmann (2004), Greeno affirme que les processus cognitifs sont « des interactions avec du matériel ou des personnes plutôt que des opérations sur des symboles contenus dans la mémoire de l'individu. » Pour lui, dans une situation donnée, l'individu dégage un certain nombre d'éléments qui lui permettent de constituer une représentation de cette situation qu'il peut enregistrer cognitivement en mémoire. Ces représentations, des modèles mentaux ou de situation, pourront servir à inférer des aspects de nouvelles situations rencontrées ou simuler des situations. »

Les cognitivistes, pour qui c'est la tâche globale et complexe à réaliser qui constitue l'objectif principal, recommandent le recours aux situations, tâches et supports authentiques pour réaliser le transfert et l'application des connaissances. Pour ce faire, « l'apprenant doit s'investir réellement dans la gestion et le contrôle de son apprentissage » (Lebow)⁵, selon qui l'apprentissage peut se faire « grâce à la mise en place de situations assurant que les apprenants utilisent leurs connaissances, en s'appuyant sur des processus de résolution de problèmes et en leur fournissant des activités de type métacognitif. »

1.3. Rôle du contexte dans l'apprentissage

L'environnement social et affectif joue, selon les constructivistes, un rôle prépondérant dans le processus d'apprentissage « inscrit dans une réalité culturelle et contextualisée où la compréhension des objets et des événements est directement reliée à la forme dans laquelle elle se produit. En décontextualisant l'apprentissage, la connaissance devient inerte ou difficile à utiliser car elle se construit en interaction avec un environnement différent de celui où elle a été créée (en particulier pour les savoirs pratiques) ou de celui où elle devra être utilisée. » (Jonassen et al.)⁶.

C'est donc par le biais de l'utilisation contextualisée et continue des connaissances que se réalise la compréhension et la situation d'apprentissage devrait « promouvoir la manipulation des connaissances dans le contexte des pratiques ordinaires de la culture cible. » (Lebow, 1993)⁷

Les principes du constructivisme se vérifient complètement dans l'aire d'application de la formation à distance. En effet, en rompant

avec les caractéristiques de l'enseignement en face à face, en imposant sa façon d'appréhender la connaissance, la FAD offre une vision selon laquelle l'apprenant, qui mesure sa responsabilité dans l'activité d'apprentissage, peut acquérir des connaissances en relation avec le contexte dans lequel elles seront utilisées.

Cette proximité avec le domaine d'utilisation permet à l'apprenant de rester en contact continu avec son environnement, ayant ainsi accès aux divers savoirs pratiques nécessaires à l'élaboration d'une connaissance plus complète du domaine étudié. Au moment même où il entre en interaction avec le savoir scientifique proposé par le matériel qu'on lui fournit, il entre en interaction avec les diverses composantes de son environnement qui lui offrent des informations pertinentes à la construction du savoir. La médiation au moyen des nouvelles technologies permet la « désaffectivation » du savoir et la construction personnalisée des savoirs vu que la relation enseigné/savoir se libère de l'influence de l'enseignant. En rapprochant le savoir de l'apprenant, la FAD facilite à ce dernier le transfert-et donc la contextualisation- des connaissances immédiatement vérifiables dans son environnement.

Cette assertion se vérifie bien dans le cas des PEM en FOAD à l'UFC : l'apprenant a tout le loisir d'expérimenter, confirmer, réguler, réajuster les connaissances qu'il a construites. En effet, il a la possibilité d'utiliser immédiatement, dans le contexte de ses classes de collège où il change de statut (il redevient l'enseignant), les connaissances acquises en formation. Ce transfert direct peut s'avérer facteur de motivation et constituer un élément moteur dans le processus de son apprentissage. En l'éloignant totalement du schéma enseignement-apprentissage en présentiel, la formation à distance modifie la relation qu'entretient l'apprenant avec ses pairs et ses tuteurs et qui constitue un aspect socio affectif non négligeable.

Ainsi, la médiatisation par les TIC permet à la fois une plus grande flexibilité dans l'accès, direct ou différé, aux connaissances et une atténuation de la dimension affective créée par la relation enseignant/apprenant en face à face et en temps réel. En s'adressant uniformément à un auditoire composé d'individus aux styles d'apprentissage et de contextes culturels différents, l'enseignement en présentiel ne permet pas la mise en place de modalités d'apprentissage flexibles.

Au contraire, grâce à la médiatisation des contenus et des démarches d'apprentissage, la FAD offre « des démarches pédagogiques qui peuvent être adaptées tant au plan des contenus, de la structure et des modalités d'interactions qui composent une activité de formation à distance. » (Deschênes, 1999 : 25-26). Motivé par l'authenticité des

tâches proposées, l'apprenant gère son activité d'apprentissage et entrevoit dès le départ l'adaptation ultérieure qui peut en découler.

Rapprocher et faciliter le savoir du plus grand nombre d'apprenants en vue de réaliser une démarche de formation est la vocation première de tous les modèles de formation à distance en général et devrait logiquement s'appliquer à la plateforme e-FAD, medium de la FOAD/PEM.

Accessibilité, flexibilité, contextualisation et désaffectation sont augmentées à condition que soit évitée l'erreur de reprise du modèle académique de l'enseignement en présentiel. En effet, « le constructivisme se définit donc comme une théorie holistique qui veut prendre en compte l'ensemble des composantes de la situation d'apprentissage-enseignement et s'appuie sur une interaction étroite entre les caractéristiques des apprenants et celles du contexte d'apprentissage dans l'élaboration des connaissances. Dans cette perspective, elle peut soutenir une démarche pédagogique autonome à distance en tenant compte de l'individu en situation d'apprendre et répondre aux exigences sociales de la formation en prenant appui sur le contexte immédiat d'apprentissage pour favoriser le transfert des connaissances. » (Deschênes et al, 2004 : 233-234)

C'est dans le cadre d'une pédagogie constructiviste que s'inscrit ce type de démarche qui nécessite un engagement volontaire dans l'apprentissage. Deschênes et al citent Che Tan et ses collaborateurs qui ont identifié huit indicateurs de cet engagement, dont « le *forum*, outil principal permettant des échanges favorisant la construction de savoir. » Ils remarquent également qu'avec l'arrivée des logiciels de formation en ligne, les étudiants et l'université doivent continuellement redéfinir la notion de *salle de cours* et d'*enseignement* et affirment que « l'utilisation des TICE modifie la perception structurelle et sociale par les étudiants et les enseignants de l'acte d'apprendre et d'enseigner (...) Le choix d'une *plateforme* doit se faire en fonction de la démarche pédagogique retenue pour un type de public défini, compte tenu des critères d'âge, de statut, de culture, d'objectif, de type de public et de type de savoirs visés. » Par exemple, le paramètre « *public* » permet de questionner la manière dont les apprenants adultes appréhendent la formation en ligne, selon la langue, la culture et l'interculturalité, le genre, le niveau économique et social et les facilités de connexion.

Il existe, selon Manderscheid et al. (2007 : 163-189) des *savoirs neutres*, portant sur des éléments factuels n'interférant pas avec l'affect des apprenants et concernant le domaine des sciences (mathématiques, physique, chimie, géologie...) et des *savoirs impliquants*,

susceptibles d'avoir un impact sur la personnalité de l'apprenant, tels ceux du domaine des sciences humaines en général, des langues et de la psychologie en particulier. Les approches pour la formation en ligne seront forcément différentes.

Après une période où ils portaient quasi exclusivement sur le volet technique, les débats sur la FOAD concernent actuellement les modes d'apprentissage, la relation enseignants/ apprenants et les procédés d'évaluation. Les modèles théoriques ayant présidé à la mise en place de FOAD doivent être interrogés attendu que le contexte du e-learning est totalement différent de celui des cours traditionnels dispensés à l'université. En effet, la formation en ligne diffère de l'enseignement présentiel, du télé-enseignement à distance (EAD) et de l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) dans la mesure où les interactions via Internet induisent des situations totalement nouvelles. Comment se construit alors, à distance, le savoir?

Selon Galichet (2002 : 105-124) les quatre principes de base de l'EAO associés aux lois de l'apprentissage sériées par Skinner et ses successeurs sont:

- *un comportement nouveau s'acquiert plus aisément si l'étudiant émet des réponses* et non s'il est exposé à des stimuli oraux (cours magistraux) ou écrits (manuels) associés à des réponses « mentales et intériorisées » incontrôlables. Les programmes d'EAO proposent des informations requérant des réponses fréquentes de la part de l'apprenant.
- *Un comportement nouveau s'acquiert plus aisément si des renforcements appropriés sont utilisés*, ce que les behavioristes appellent « loi de l'effet ». Pour eux, les comportements les mieux appris sont ceux qui mènent à la réussite et pour être efficaces, les renforcements doivent être essentiellement positifs.
- *Un enseignement efficace doit présenter la matière à apprendre en fragments de difficulté progressivement échelonnée* de telle manière que le comportement visé soit atteint. L'écart entre les fragments doit être étudié pour ne pas compromettre l'apprentissage.
- *Les différences individuelles dans le rythme d'apprentissage sont importantes* et doivent être prises en considération dans le choix d'un programme.

Les programmes d'EAO sont donc destinés à chaque type d'intelligence, à chaque type d'erreurs commises par l'apprenant et à chaque type de difficulté dans l'apprentissage. Galichet estime que suite au développement de nouvelles technologies, les programmes de l'EAO qui

se réfèrent au béhaviorisme fondé sur la théorie du « conditionnement opérant, et les principes de base (stimuli/ réponses /renforcement) sont aujourd’hui obsolètes. Il est vrai qu’Internet a généré une interactivité que Skinner ne pouvait pas imaginer.» (op.cit).

Seuls certains aspects (comme la notion de renforcement positif) de l’EAO restent pertinents pour la FOAD. Il ne s’agit, en effet, pas seulement de remplacer le cours magistral par un support en ligne mais de se focaliser sur les interactions entre enseignants et étudiants qui diffèrent des interactions d’un cours en présentiel. Le rythme d’apprentissage aussi diffère, selon que l’on se trouve en contexte d’apprentissage classique ou en FOAD.

Repenser la démarche pédagogique est indispensable lorsqu’on passe de l’enseignement présentiel au e-learning. En effet, en l’absence du face-à-face, les situations sont différentes et l’éloignement ainsi que le sentiment d’isolement peuvent entraîner l’abandon. La dimension psychoaffective doit alors être compensée, et Chantal Dumont⁸ suggère des pistes à ce sujet. Le sentiment d’appartenance à un groupe-classe, même si celui-ci est virtuel et si les liens tissés le sont sur la toile, peut, grâce aux messages écrits, compenser la présence physique. Le regroupement présentiel hebdomadaire permet de connaître ses pairs dont on n’avait que des représentations à travers leurs mails. La démarche adaptée à l’enseignement-apprentissage en ligne est l’apprentissage collaboratif à distance.

2. FAD et approche socioconstructiviste

Pour trouver des réponses aux questions relatives à l’acquisition des langues, la didactique des langues, longtemps concentrée sur les théories linguistiques, s’est par la suite tournée vers la psychologie cognitive et socioconstructiviste, la seconde introduisant de nouvelles dimensions : interactions, échanges, verbalisation, coconstruction et co-élaboration. Les apports des travaux de Vigotsky et Bruner dans le domaine de l’acquisition par l’interaction sont indéniables.

Vygotsky, père du courant de la médiation, a étudié l’apprentissage humain à travers les interactions que l’apprenant vit dans son contexte social et qui s’approprie les outils de pensée construits avec la médiation d’autrui, puisque « l’enfant (...) peut imiter de nombreuses actions qui dépassent de loin les limites de ses capacités. Grâce à l’imitation, dans une activité collective, sous la direction d’adultes, l’enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu’il réussit à faire de façon autonome »⁹ (In Schneuwly, B. et Bronckart : 108). Le rôle prépon-

dérant du médiateur assurant la jonction entre le sujet et le savoir à s'approprier se vérifie à travers la facilitation de l'assimilation et de l'intériorisation des outils de pensée et du développement des fonctions psychiques.

Au début des années 30, Vigotsky crée le concept de zone proximale de développement (ZPD) qu'on pourrait définir comme « la distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul, et le niveau de développement potentiel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte » (ibidem : 109). Au contraire du développement cognitif que l'apprenant opère en autonomie dans la résolution de problème, la ZPD représente la capacité de réalisation avec la médiation d'un tiers. La distinction opérée par Vigotsky entre développement actuel et zone proximale lui permet de préciser « le sens du développement : du social vers l'individuel. L'intervention du médiateur dans la ZPD permet à l'apprenant de dépasser ses compétences actuelles, et d'intérioriser des procédures acquises dans l'interaction sociale, pour qu'il puisse les mettre en œuvre de façon autonome. »

Le concept de ZPD constitue un étayage primordial pour la formation à distance, attendu que les dispositifs de FAD offrent une double médiation, l'une humaine, à travers la collaboration avec les pairs et les tuteurs et l'autre, technologique d'une part, et d'autre part, parce qu'« il ne peut y avoir de différence fondamentale entre apprentissage de l'enfant et apprentissage de l'adulte, puisque dans les deux cas ce sont les mêmes mécanismes qui sont à la base de la formation des habitudes. La différence se réduit à la facilité et à la rapidité plus ou moins grande du processus d'apprentissage » (ibidem : 113).

L'approche constructiviste-interactionniste de Bruner vient compléter les travaux de Vygotsky. Psychologue de formation, Bruner affirme que « le processus d'acquisition des connaissances est actif, fonctionnel, et requiert un contexte social et culturel : c'est la culture qui offre des systèmes d'amplification de tel ou tel mode de représentation. L'activité relative à l'acquisition principale de la pensée consiste donc pour un individu à extraire du sens des confrontations à l'environnement et cette propension à construire du sens est la seule constante universelle dans l'esprit humain. » (Bruner et al. cités par Vasseur, 1993 : 25-59)

A l'instar de Vygotsky, il pense que l'apprentissage est la résultante de l'interaction entre le sujet et sa culture. Ses nombreuses recherches sur la relation hiérarchique de tutelle dans le processus d'apprentissage sont d'une grande importance pour la recherche en didactique et socio

didactique.

L'approche interactionniste, dérivée des travaux de Piaget et de Vigotsky, se fonde sur l'idée qu'il ne peut y avoir d'apprentissage en dehors de la socialisation. En effet, « l'idée d'un individu intériorisant des compétences langagières spécifiques a laissé progressivement sa place à celle d'un locuteur interagissant avec d'autres interlocuteurs et s'appropriant ainsi progressivement des ressources communicatives variables et fonctionnelles » (Mondada et al. 2000 : 48). C'est dans l'interaction au sein du groupe que se réalise l'activité d'apprentissage. Toutes les recherches issues de ce courant montrent que ce sont les échanges collaboratifs inter/apprenants ou entre enseignant/enseigné qui déterminent l'apprentissage.

Selon Postic (2001), « l'interaction est la réaction réciproque, verbale ou non verbale, temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre. Elle a lieu soit dans un système de dyade, l'action de l'enseignant affectant l'élève et réciproquement, soit dans un système plus étendu de la classe : le sujet se plaçant par rapport au groupe ou à des sous-groupes ».

Cette assertion conforte l'idée de Goffman (1974 : 43-85) qui affirmait trente ans auparavant que l'interaction représente « la classe d'événements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe. Le matériel comportemental ultime est fait des regards, des gestes, des postures et des énoncés verbaux que chacun ne cesse d'injecter, intentionnellement ou non, dans la situation où il se trouve. ».

La présence physique des interactants est garante de la réalisation de l'activité d'apprentissage qui s'opère dans des « situations sociales, c'est-à-dire des environnements dans lesquels deux individus, ou plus, sont physiquement en présence de la réponse de l'un et de l'autre ». (ibidem). Alors, quid de l'apprentissage à distance ? Si l'on prenait à la lettre les conclusions de ces travaux, on déclarerait inopérantes toutes les FAD. Or, nous pouvons vérifier aujourd'hui que les TIC, à travers le tutorat synchrone et asynchrone, les foires aux questions (FAQ), forums, skype, chat et autres outils assimilés sont aujourd'hui en mesure de pallier la présence physique des apprenants.

L'approche interactionniste reste valable même si les échanges inter/apprenants ou entre l'apprenant et le tuteur sont virtuels et médiatisés. Tout comme dans une classe traditionnelle, les membres d'une communauté virtuelle échangent, collaborent, mettent en commun

des concepts, négocient, confirment/demandent confirmation du sens, interrogent/répondent à des demandes, construisent et coconstruisent des connaissances. L'interaction avec les pairs et avec le tuteur est vécue comme un levier pour l'apprentissage et la notion de ZPD, avec ses implications méthodologiques, est d'un apport considérable dans le domaine de l'apprentissage à distance, en contexte d'interaction.

En effet, l'apprenant interagissant à travers une plate-forme, « un environnement de formation utilisant les TIC intégrant les fonctionnalités nécessaires à la gestion d'une formation en ligne. » (Godinet in Charlier et al. 2004 : 147-161), même si, à l'origine, le concept d'interactivité est lié à l'informatique, il s'applique également à une interactivité humaine, qui, selon Polity (2001) « renvoie aux services et outils de communication permettant ou facilitant les interactions entre humains, internautes entre eux ou internautes et responsables de sites; cela recouvrirait le courrier électronique, groupes de discussion, forums, listes, bavardage en temps réel. »

En synthèse, nous pouvons dire que constructivistes et socioconstructivistes se rejoignent dans la définition des deux concepts suivants :

- apprendre, c'est « abandonner une représentation pour en adopter une autre »,
- l'apprentissage est « un processus dynamique ».

Les deux courants divergent sur un point : celui de l'implication des autres dans le processus d'apprentissage. Pour les constructivistes, l'élève est le « principal acteur de l'apprentissage », et les connaissances qu'il construit découlent de ses expériences sur le monde, le contexte jouant un rôle déterminant dans cette construction. Pour eux, l'acquisition de connaissances procède d'une assimilation, selon un processus cumulatif, des nouvelles informations aux anciennes puisque « l'adaptation biologique est (...) un équilibre entre l'assimilation du milieu à l'organisme et l'accommodation de celui-ci à celui-là. De même, on peut dire que la pensée est adaptée à une réalité particulière lorsqu'elle a réussi à assimiler à ses propres cadres cette réalité tout en accommodant ceux-là aux circonstances nouvelles présentées par celles-ci : l'adaptation intellectuelle est donc mise en équilibre entre l'assimilation de l'expérience aux structures déductives et l'accommodation de ces structures aux données de l'expérience.» (Piaget : 1969). L'apprentissage se réalise donc à travers une constante réorganisation des savoirs existants, le « déjà-là » avec les savoirs nouvellement acquis.

Mais pour les socioconstructivistes, il n'y a pas d'apprentissage solitaire et l'enseignant y joue un rôle important. Selon les tenants

de cette théorie, l'enseignant doit « provoquer des interactions » et susciter chez l'élève la volonté de mettre « ses propres connaissances en interaction avec le savoir à apprendre et avec ses pairs » (Jonnaert et Vander Borgh, op.cit.).

3. Transposition des acquis en pratiques d'enseignement/ apprentissage

La démarche consistant à transposer en classe les acquis en FAD correspond à une mise en œuvre, au moyen de séquences qui combinent de façon diversifiée les activités de lecture, de production de textes et des activités pour la maîtrise du FLE, de la coconstruction des connaissances par les apprenants. La méthode préconisée induit des changements dans la façon de gérer l'effectif, le temps et l'espace-classe.

La Réforme du système éducatif algérien enclenchée en 2003 a imposé l'approche par compétences (l'APC) et son corollaire, la pédagogie du projet qui préconise l'organisation des activités d'enseignement-apprentissage en séquences, selon une progression planifiée et non une programmation rigide. Mais l'innovation majeure préconisée par les nouveaux programmes consiste en l'intégration des TICE dans les pratiques de classe. Construits selon l'APC, ceux-ci font apparaître l'utilisation des TICE comme une compétence transversale incontournable dans la formation des enseignants et des apprenants. En effet, « l'explosion de la technologie est un phénomène social, culturel et économique aux dimensions planétaires et dont les retombées semblent aujourd'hui irréversibles. Tous les champs de l'activité humaine sont concernés, de la vie familiale à l'éducation, la science, l'économie, la langue et la culture. Le développement économique et culturel des nations semble dépendre désormais, pour une large part, de la capacité de leurs citoyens à naviguer dans l'espace global d'un nouveau savoir, instrument de création et de diffusion. » (W. Berry, 2004 : 24-26)

Dans le cadre d'une stratégie curriculaire visant l'articulation entre compétences linguistiques et transversales, diverses actions doivent être menées pour induire des changements d'attitude et de pratiques chez les enseignants de FLE, l'institution doit instaurer pour ces derniers un système de formation bâti sur deux volets : le premier volet concerne une formation à l'enseignement du FLE et la conception/élaboration d'outils didactiques adéquats, prise en charge par des spécialistes du domaine, sous forme de séminaires, forums, cours en ligne, visioconférences, etc. Cette formation a pour objectifs de :

- perfectionner les enseignants dans le domaine de la didactique

- des langues et des cultures,
- leur faire découvrir les spécificités du FLE et du FOS,
 - les initier à la mise en pratique d'une pédagogie différenciée,
 - les amener à développer des compétences méthodologiques et des pratiques d'animation de classe
 - les former à l'élaboration de matériel pédagogique adapté et à la conception de projets pédagogiques,
 - les inciter à optimiser leur connaissance du monde professionnel et de son environnement.

Le second volet prend en charge la formation des enseignants à l'utilisation des TIC, en présentiel pour une courte durée et, à distance par la suite. Une fois cette utilisation maîtrisée, ils pourront construire eux-mêmes, en groupe, en collaboration et coopération, des supports multimédias conformes aux programmes. Ils pourront participer à des forums au cours desquels ils échangeront leurs expériences avec des collègues francophones de tous les pays du monde. Ils auront également accès aux sites qui proposent sur le sujet, des informations abondantes et diversifiées, des documents authentiques pouvant servir de supports aux cours et activités d'apprentissage, des fiches techniques, des bibliographies, des sitographie, des réponses- ou des éléments de réponse- aux questions qu'ils pourraient se poser.

Les TICE instaurent une relation nouvelle au savoir, forçant ainsi l'enseignant qui travaillait seul à s'ouvrir à d'autres systèmes, à d'autres formes d'information et de formation. Ce changement de pratiques a évidemment des répercussions sur la formation des apprenants. Le recours à l'outil informatique induit leur participation, leur implication dans le processus d'apprentissage, les amenant ainsi à acquérir (ou à développer) l'esprit de recherche, l'esprit de synthèse et, surtout, l'esprit critique face au volume, à la diversité et à la complexité de l'information fournie. En contribuant pour une large part au développement de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être, les TICE vont l'aider à développer sa créativité.

La substitution d'outils opérationnels à la pédagogie traditionnelle dans l'enseignement du FLE permet à l'apprenant-utilisateur des TICE de s'approprier des concepts en même temps qu'une méthode de travail car « les nouveaux apprenants de la langue sont pragmatiques, pressés. Ils préfèrent une confrontation rapide avec la réalité, désirent des outils faciles d'emploi, recherchent un savoir atomisé en unités indépendantes, sont favorables à l'auto-évaluation, sont sensibles à l'insécurité langagière » (J.-C. Bertin, 2001).

Avec l'introduction d'Internet en cours de français, les élèves, habitués

à être des « récepteurs » de l'information, vont devenir progressivement des « producteurs » de l'information, en la recherchant, la sélectionnant, l'organisant et la présentant de manière autonome. Il incombe, en effet, à l'apprenant de « trier, canaliser, sélectionner les ressources qui permettent la construction des connaissances et l'amélioration de ses performances linguistiques » (W. Berry, 2004, op. cit.)

L'enseignant de français peut alors planifier des activités motivantes et ludiques qui peuvent revêtir la forme de mini-projets induisant une nouvelle manière de gérer le temps, l'espace, l'effectif et les modalités de travail. L'intérêt de ces activités réside dans le fait qu'elles combinent étroitement oral, lecture, écriture et manipulation de la langue et surtout qu'elles permettent la collaboration et la coopération inter/apprenants.

La démarche inductive s'impose pour ce type d'activités vu que l'étudiant contrôle a posteriori le degré de validité et les limites de l'approche qu'il a choisie. De même, il apprend à se forger des outils de recherche de l'information, de structuration et de comparaison, ce qui lui permet de confirmer ou d'infirmer ses hypothèses, de présenter de diverses manières des données (texte, graphes, tableaux, oralement), de les analyser et de les commenter. Pour illustrer notre propos, nous proposons ci-après quelques activités que nous avons testées auprès des étudiants de l'ESB¹ et qui peuvent être facilement adaptables à des classes de FLE des collèges et lycées.

4. Proposition d'activités pour l'introduction des TIC en classe de FLE

Activité 1 : *Faire une recherche pour s'informer sur un sujet d'actualité.*

Objectifs : chercher l'information, la sélectionner, l'organiser et la présenter oralement et par écrit.

Démarche : accéder au site ciblé (par moteur de recherche ou par liste d'adresses fournie).

- Comparer oralement des sites repérés : page d'accueil, image, convivialité, etc.
- sélectionner et organiser les informations pertinentes au regard du sujet choisi,
- rendre compte oralement au sous-groupe ou au groupe-classe du travail effectué,
- rédiger un court texte pour présenter le sujet dans le journal de

la classe

- réviser son texte en recourant au correcteur d'orthographe.

Activité 2 : Concevoir / présenter un journal télévisé

Objectifs : Maîtriser les techniques du résumé et de l'exposé :

- Présenter oralement des informations structurées.
- Développer le sens critique et de l'argumentation chez les élèves.

Démarche : Organiser des groupes, choisir des sujets.

- Visiter les sites des journaux francophones
- Sélectionner l'information relative aux sujets retenus qui doivent couvrir différents domaines (vie politique, économique, scientifique, sociale, culturelle, sportive, etc.).
- Organiser, en binômes puis en sous-groupes, les informations recueillies
- Enregistrer les présentations individuelles ou en binômes
- Faire l'autoscopie des interventions (auto et co-évaluation des prestations qui auront été filmées à des fins d'analyse.)

Activité 3 : Préparer un exposé et le présenter oralement

Objectif : Maîtriser les techniques de l'exposé oral et écrit.

Démarche : Discussion en groupe-classe des caractéristiques de l'exposé.

- Constitution des sous-groupes et choix d'un sujet
- Recherche sur Internet: sélection, organisation et sauvegarde de l'information pertinente
- Traitement de texte et importation d'illustrations iconiques, sonores ou audiovisuelles
- Présentation orale suivie de débat.

L'apprenant consulte les sites des journaux francophones, cherche des informations ciblées, les compare avant d'en sélectionner les plus pertinentes au regard de l'objectif poursuivi. L'Internet, instrument d'une grande efficacité par les liens multiples instaurés entre toutes sortes d'organismes, permet à l'étudiant à travers cette activité de « se trouver dans la langue en quelque sorte, et de ne plus être en position d'observateur de la langue, c'est-à-dire en dehors de la langue » (Sprenger, cité par Berry, 2004 : 36)

Activité 4 : *Entreprendre une correspondance par e-mail avec des apprenants de même profil.*

Objectifs : Ecrire court, écrire souvent, maîtriser les différents types de discours ;

Démarche : utiliser les moteurs de recherche, les sites adéquats.

- Sélectionner une offre de correspondance
- Ecrire pour raconter, décrire, expliquer, répondre à des questions
- Réviser son texte en utilisant les outils numériques
- Importer des supports multimédias numérisés
- Envoyer un fichier attaché

Ces activités montrent l'utilisation potentielle de l'Internet en cours de français et démontrent que les TICE sont des facilitateurs d'apprentissage cognitif, méthodologique et socioculturel auxquels l'enseignant de français peut recourir pour certaines tâches transmissives ou reproductives. Il peut ainsi, dans le cadre d'une pédagogie différenciée, consacrer plus de temps à chaque étudiant pour l'aider à développer les compétences requises pour une formation adéquate.

Ces activités induisent une interactivité effective entre pairs (réels et virtuels) et un climat de travail propice aux échanges, favorisant la participation de tous. On peut aussi utiliser de manière fonctionnelle le courrier électronique pour développer la communication en français en même temps que la maîtrise de cette langue. Disposant chacun d'une adresse électronique, les apprenants peuvent se consulter ou consulter l'enseignant par e-mail, s'informer sur des contenus, des activités, des dates d'examen, etc. En les incitant à écrire, l'enseignant participe à développer chez eux des compétences à l'écrit, ôtant ainsi à cette activité sa réputation de compétence difficile à maîtriser. Les forums de discussion et les courriels, alliant les spécificités de l'oral et de l'écrit, stimulent le désir de communiquer et participent au développement de compétences communicationnelles.

Cette démarche novatrice dans le domaine d'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, ne l'est plus dans de nombreux pays. L'adopter ne signifie pas en garantir l'efficacité car « il ne faudrait pas croire trop rapidement que l'avènement des nouvelles technologies (...) est la solution radicale aux problèmes actuels de l'enseignement : démotivation des apprenants et des enseignants (...), antagonisme de la théorie et de la signification, de la contextualisation.» (Lebrun, 1999 : 147). L'essentiel réside dans le fait que les apprenants progressent vers une utilisation rationnelle des possibilités des TICE (auto-évaluation,

remédiation, entraînement, tests, etc.) qui feront d'eux des lecteurs - locuteurs - scripteurs autonomes.

Bibliographique

Berry, W. 2004. « De l'Internet dans une classe de langue ». *Mosaïque du Monde*, Paris. Premières Assises Méditerranéennes pour l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement du français.

Bruner, J.S. , Hickmann, M. 1983. "La conscience, la parole et la « zone proximale » : réflexions sur la théorie de Vigotsky ». In Bruner, J.S, *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Deschênes, A.-J. et al. 1996. Constructivisme et formation à distance. *Distances*, 1 (1) 9-25.

Deschênes et al. 1999 in *La revue de l'éducation à distance*, vol 17 n° 2, pp : 25-56 et 233-254.

Galichet, F. 2002. « La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol.28, n°1, pp. 105-124.

Godinet, H. 2004. Chapitre Glossaire, p : 147-161, in Charlier, Godinet et Wallet : « NTIC et éducation: cours de Licence Sciences de l'éducation ». Copyright Campus FORSE.

Goffman, E. 1974. Les rites d'interaction. Paris : Minuit.

Jonnaert, H. 2007. Constructivisme et réformes curriculaires, in Gather, T. et Maulini, O. L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ? pp/ 77-100. Presses de l'Université du Québec.

Larochelle, M. & Bednarz, N. 1994. « Constructivisme et éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (1), 5-19. Cf. <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html/>

Lebrun, M. 1999. Des technologies pour enseigner et apprendre. Bruxelles : De Boeck Université.

Lévy-Leboyer, C. 1993. Le bilan de compétences. Paris : PUF.

Manderscheid, J.-C. & Jeunesse, C. 2007. L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles - Pourquoi ? Comment ? Bruxelles : De Boeck.

Meirieu, Ph. 2008. Pédagogie : le devoir de résister. Paris : ESF.

Mondada, L., Pekarek Doehler, S. 2000. « Interaction sociale et cognitive située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? » *Aile* n°12, pp. 53-85.

Moro, C. & Rickenmanl, R. (Eds). 2004. *Situation éducative et significations*.

Bruxelles : De Boeck Supérieur, coll. Raisons éducatives.

Pépin, Y. 1994. Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation, pp. 63-85. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 20, numéro 1.

Polity, Y. 2001. *Eléments pour un débat sur l'interactivité*, Communication au groupe de travail « Théories et Pratiques scientifiques (TPS) de la SFSIC, le 19 octobre 2001, http://www.int2.upmf-grenoble.fr/RI3/TPS_interactivite.htm.

Postic, M. (1979) 2001. *La relation éducative*, Paris : PUF.

books.google.com/La_Relation_educative.html?id

Vasseur, M.T. avec la collaboration de Arditty, J. 1992 « Les activités réflexives en situation de communication exolingue », 4ème Colloque du Réseau Acquisition des Langues, Lyon : L'Arbresle.

Schneuwly, B. et Bronckart, J.-P. 1985. *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

Notes

¹ www.unesco.org/.../unesco-col-chair-in-open-and-distance-learning-

² cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D1_1_c.pdf

³ cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D1_1_c.pdf

⁴ cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D1_1_c.pdf

⁵ cité par Deschênes, A.-J. et al. cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D3_2_e.pdf

⁶ op.cit.

⁷ op.cit.

⁸ In Galichet, op.cit. Chapitre 2

⁹ Ecole Supérieure de Banque où nous avons enseigné de 1999 à 2007.