

FRANSIZCA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ / ÖĞRENİMİNDE
INTERNET KULLANIMI



Usage D'Internet
Dans L'Enseignement / Apprentissage
Du Français Langue Etrangère
(Yüksek Lisans Tezi)
Eskişehir, 2004

Ueda ASLIM

**USAGE D'INTERNET DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE
DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE**

Présentée par :

Veda ASLIM

743980

Thèse pour la maîtrise en didactique des langues

Sous la direction de :

Madame le Professeur Gülnihal GÜLMEZ

143980

Eskişehir
Université Anadolu
Institut des Sciences de l'Education
Février 2004

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ
FRANSIZCA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ/ÖĞRENİMİNDE
İNTERNET KULLANIMI

Veda ASLIM

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şubat 2004

Danışman: Prof.Dr. Gülnihal GÜLMEZ

Son yıllarda geliştirilen yeni iletişim ve bilişim teknolojileri, yaşamımızın tüm boyutlarını etkileyecek biçimde yaygın bir kullanım alanı bulmuş ve kaçınılmaz olarak eğitim ortamına da girmiştir.

Bu yeni teknolojiler çok sayıda bilgiye ulaşmaya, dünyanın öbür ucunda bulunan biriyle iletişime girmeye, onunla bilgi paylaşmaya olanak vermekte dolayısıyla da öğrenme ortamı yaratmaktadır.

Söz konusu iletişim ve bilişim teknolojileri arasında dijital televizyon, cep telefonu, cdrom... ve bunlardan en önemlisi İnternet bulunmaktadır. İnternet çokortamlılık (ses, görüntü, yazı,...) ve interaktif olma özellikleriyle öğretim/öğrenim sürecini etkilemektedir. Bilgi arama, bilgi elde etme, bilgi yayınlama hizmetleriyle (Web, arama motorları), haberleşme hizmetleriyle (elektronik posta, tartışma grupları) ve etkileşim hizmetleriyle (sohbet odaları, video iletişim), İnternet, öğretmenin dersine hazırlanmasına veya öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunmakta, özellikle de okulun, sınıfın dış dünyaya açılmasını sağlamaktadır. Kısacası, İnternet öğretim/öğrenim alanında etkin bir rol oynamaktadır.

Yabancı dil eğitiminin bu çerçevede dışında kalması olanaksızdır. Çünkü İnternet hizmetleri bir yabancı dili öğretmeye ve öğrenmeye çok elverişlidir. Zaten, yabancı dil eğitimi, araç-gereçlerini yenilemeye, teknolojiyi kullanmaya daima açık olmuş böylelikle de dili en uygun biçimde öğrencilere kazandırmaya çalışmıştır.

Ancak, 70'li yıllardan beri yabancı dil öğretiminde en uygun yöntem olarak iletişimsel yöntemin benimsendiğini düşünürsek, yabancı dil eğitimi

alanında etkin biçimde kullanılabilmesi için, İnternet'in öncelikle bu yöntemin ölçütlerine cevap verebilmesi beklenir.

Yapılan literatür taraması sonucunda, bu yeni teknoloji dehasının verimli olarak kullanılacağı eğitim ortamlarının zaten iletişimsel yöntemlerce de benimsendiği görülmektedir. Ayrıca, aynı tarama sonucunda öğrencilerin İnternet'i Fransızca yabancı dili öğrenmek amacıyla bireysel bir araç olarak da kullanabilecekleri ortaya çıkmaktadır.

Ancak, İnternet'in Fransızca yabancı dil eğitimine uygun olması onun sınıf içinde veya sınıf dışında kullanılmasına yeterli sayılabacak bir etken değildir; öğrencilerin araca karşı tutumları da büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada Fransızca yabancı dil öğrencilerinin İnternet'e karşı tutumlarını tespit etmek amacıyla Fransızca yabancı dili eğitimi gören 85 öğrenciye bir anket uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bilgiler, Fransızca dili öğrencilerinin İnternet'i bireysel olarak veya sınıf ortamında kullanmaya yönelik olumlu tavır sergiledikleri sonucuna ulaştırmıştır.

ABSTRACT

The communication and information technologies developed in recent years have started to be widely used in every aspect of our lives, and they inevitably entered in the educational environment.

These new technologies provide access to every kind of information, and they make it possible to communicate and share information with people from different parts of the world; therefore, these technologies would create learning environments.

Among these technologies are digital televisions, cell phones, cd-roms, and most importantly, the Internet. The Internet affects the teaching and learning process by having multimedia features (audio, visual, written, etc.) and being interactive. By providing services of searching, having and publishing information (Web, search engines), services of communication (e-mail, discussion groups), and services of interaction (chat rooms, video communication), the Internet helps teachers to be prepared for their lessons, or it contributes to the student's learning; and it especially opens the doors of school and classroom to the outer world. Briefly, the Internet plays an active role in the teaching and learning environment.

It is not possible to leave foreign language education out of this frame because the Internet services are quite available for teaching and learning a foreign language. Foreign language teaching has always renovated its teaching materials and used new technologies, and it has always tried to use the most appropriate way to teach a language.

However, when it is considered that the communicative method has been taken as the most appropriate way of teaching a language since 1970s, the Internet is expected to meet the requirements of this method to be used effectively in the field of foreign language education.

The review of literature suggests that the educational situations, where this new technology might be efficiently used, have already been adopted by communicative methods. Furthermore, the same review suggests that it is possible to use Internet in the field of French foreign language education and

indicates that students can use the Internet as an individual tool for learning French foreign language.

However, the fact that the Internet is an appropriate tool for French foreign language education cannot be the only reason for using it inside or outside the classroom; students' attitudes towards the tool are also very important.


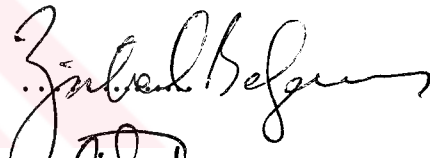

In this study, 85 students learning French as a foreign language were given a questionnaire in order to identify their attitudes towards the Internet.

The results of the study revealed that the students of French foreign language have positive attitudes towards using the Internet individually or in the classroom environment.



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Veda ASLIM YETİŞ'in, "USAGE D'INTERNET POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE" başlıklı tezi 19/02/2004 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. Gülnihal GÜLMEZ	
Üye	: Prof.Dr. Zülal BALPINAR	
Üye	: Yrd.Doç.Dr. Cihan AYDOĞU	


Prof.Dr. İlknur KEÇİK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZGEÇMİŞ

Veda ASLIM
Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans

Eğitim

Ls.	1999	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Programı
Lise	1995	Lycée Fulbert

İş / İstihdam

2003	Öğretim Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
1999	Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı : Fransa, 1977 Cinsiyet : Kadın Yabancı Dili : İngilizce, İspanyolca

TABLE DES MATIERES

ÖZ.....	ii
ABSTRACT	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vi
ÖZGEÇMİŞ	vii
TABLE DES MATIERES	viii
1. INTRODUCTION	1
1.1. Le Problème.....	1
1.1.1. Qu'est-ce qu' Internet?	3
1.1.1.1. Définition d'Internet	3
1.1.1.2. Historique d'Internet	4
1.1.1.3. Les caractéristiques d'Internet	4
1.1.1.4. Les principaux services d'Internet	6
1.1.2. Qu'est-ce qu'Internet comme Outil Pédagogique ?.....	7
1.2. L'Objectif du Travail.....	10
1.3. L'Importance du travail	11
1.4. Les Suppositions	11
1.5. Les Limites du Travail	12
1.6. Les Définitions	13
2. INTERNET: OUTIL PEDAGOGIQUE	
2.1. Usages Pédagogiques d'Internet	16
2.1.1. Internet: Moyen de Communication	16
2.1.1.1. Travail coopératif entre enseignants	16
2.1.1.2. Apprentissage collaboratif entre les apprenants	17
2.1.2. Internet: Source d'Informations	18
2.1.2.1. Le Web: centre de ressource pour l'enseignant	19

2.1.2.2. Le Web: centre de documentation pour l'apprenant....	20
2.1.3. Internet: Lieu de Publication	22
2.1.3.1 Publication par l'enseignant	22
2.1.3.2 Publication par l'apprenant	23
2.2. Intégration d'Internet dans l'Enseignement	24
2.2.1. Les avantages	24
2.2.2. Les désavantages	26

3. INTERNET: OUTIL PEDAGOGIQUE POUR LE FLE

3.1. L'Approche Communicative	31
3.1.1. Caractéristiques de l'Approche Communicative	32
3.1.1.1. La compétence de communication	33
3.1.1.2. Utilisation de documents authentiques	34
3.1.1.3. Les activités communicatives	35
3.1.1.4. Centrage sur l'apprenant	36
3.1.1.5. Motivation de l'apprenant	37
3.1.1.6. Les simulations	38
3.1.1.7. Autonomie de l'apprenant	39
3.1.1.8. Le rôle de l'enseignant	39
3.2. Internet pour un Enseignement Communicatif du FLE	40
3.2.1. Communication Authentique : Activités Collaboratives	42
3.2.1.1. Du tandem au e-tandem	43
3.2.1.2. Les simulations Internet.....	58
3.2.2. Les Documents Authentiques : Activités Individuelles	62
3.3. Internet pour un Apprentissage Non Communicatif du FLE.....	65
3.3.1. Les Savoir-Faire Langagiers	66
3.3.2. Les Savoirs Linguistiques	67

4. METHODE

4.1. Le Modèle de la Recherche.....	70
-------------------------------------	----

4.2. L'Echantillon de Travail.....	70
4.3. Recueil des Données.....	71
4.4. Moyen Utilisé pour Interpréter les Résultats.....	72
5. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS	
5.1. Les Variables Démographiques.....	74
5.2. La Fréquence de l'usage d'Internet.....	75
5.3. Les Objectifs de l'Usage d'Internet.....	80
5.4. La Fréquence de l'Usage des Services d'Internet.....	85
5.5. L'Usage d'Internet pour l'Enseignement/Apprentissage.....	93
5.6. L'Usage d'Internet pour l'Apprentissage du FLE.....	95
6. CONCLUSION ET SUGGESTIONS	
6.1. Conclusion.....	97
6.2. Suggestions.....	105
6.2.1. Suggestions Pédagogiques.....	106
6.2.2. Suggestions pour d'Eventuelles Recherches.....	107
ANNEXES.....	109
ANNEXE 1 Exemple de Courrier E-tandem entre un Elève Français et un Un Elève Anglais	109
ANNEXE 2 Exemple de Roman Collectif Création Sérielle.....	111
ANNEXE 3 Exemple de Roman Collectif Création Commune.....	112
ANNEXE 4 Questionnaire	115
BIBLIOGRAPHIE.....	121

1. INTRODUCTION

1.1. Le Problème

Au XV^{ème} siècle avec l'invention de l'imprimerie, la diffusion du savoir s'est faite à grande échelle, la communication par signes et symboles s'est universalisée, les connaissances accumulées des hommes et leurs pensées ont été accessibles.

Aujourd'hui, « Les spécialistes nous disent que nous vivons à l'heure actuelle une révolution technologique et informatique qui changera à jamais les façons traditionnelles dont nous communiquons et nous nous conduisons. » (Dérône, 1999). En effet, avec l'entrée dans la vie quotidienne des nouvelles technologies, appelées les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC), « La manière de nous informer et de communiquer n'est plus la même qu'il y a, simplement une décennie. » (Rodriguez, 2000).

Ces NTIC, qui

« regroupent tous les outils permettant d'utiliser, de transférer ou de partager des données numériques (textes, images, sons...) à partir de Cdrom, à travers des réseaux locaux ou le monde via Internet, ...permettent une plus grande diffusibilité de l'information, une interactivité, un asynchronisme, [un synchronisme] et peuvent favoriser aussi bien le travail individuel (autoformation) que le travail collectif. » (Denef, 2001).

Ainsi, sont exclus des NTIC les divers outils tels le téléviseur, le magnétophone, le magnétoscope, le caméscope...qui ont certes également réduit les barrières de la communication et de l'information mais pas de manière si foudroyante, si "saisissante" que l'on fait les NTIC. En effet,

« Le spectaculaire développement des technologies de l'information et de la communication, ces dernières années, déclenche à l'échelle de la planète un phénomène de transformation civilisationnelle : l'ère industrielle de la "Société de consommation" laisse peu à peu la place à ce qu'on appelle la "Société de l'information". » (Serime Akpa, 2002).

En outre, « En quelques années seulement, les NTIC ont envahi presque tous les aspects de notre vie quotidienne, nous imposant de nouvelles façons de travailler, d'apprendre, de communiquer... » (Gallant, 1998), de traiter, de modifier l'information. Et, désormais la formidable expansion de ces technologies est vue comme « une composante majeure de la mondialisation. » (Joyandet et al., 1997) et comme « un élément central d'unification de la planète,... » (ibid.).

Donc, il semblerait qu'« Il y a l'avènement formidable d'une nouvelle manière de communiquer entre nous qui est en train de révolutionner notre monde... » (Authier, 2001). Le fonctionnement des sociétés repose de plus en plus sur le potentiel communicatif et informatif des NTIC : celles-ci font désormais partie de notre environnement, de nos modes de vie, de notre quotidien et s'imposent partout. Partout car « les NTIC n'épargnent aucun secteur d'activité humaine et s'imposent en ce début de millénaire comme un outil incontournable de développement. » (Serime Akpa, 2002) et se présentent « dans toutes les sphères de la production et des services... » (Inforoute FTP, 2001) : telles les entreprises où « L'utilisation stratégique de l'information devient une nécessité quasiment absolue pour survivre dans la course de la compétitivité. » (ibid.). C'est pourquoi, seules les entreprises, les « industries qui reposent en grande partie sur la connaissance, la maîtrise technique, la conception, la diffusion et le contexte de l'information... » (ibid.), c'est-à-dire qui utilisent les NTIC, se pointent « au sommet de la liste des activités économiques rentables,... » (ibid.).

Ainsi, le développement des NTIC a entraîné dans la société de grands bouleversements, a changé nos habitudes, les habitudes et styles de travail des entreprises.

Aussi, de l'introduction croissante des nouvelles technologies de l'information et de la communication, découle la question centrale de leur utilisation dans le monde éducatif. En effet, « L'histoire de l'éducation a toujours été très étroitement associée à la révolution technologique. » (Lusalusa, 1999). C'est pourquoi il serait naturel de penser que les NTIC bouleverseront également le domaine de l'éducation. D'ailleurs, « Chaque époque a toujours

acquis ses propres institutions éducatives en adoptant les processus éducatifs aux circonstances. » (Rodriguez, 2000). Aujourd'hui, les circonstances étant les NTIC, c'est à elles que doivent s'adapter les processus éducatifs. D'ailleurs « L'école ne peut rester en dehors des changements qui surgissent. » (ibid.).

Mais, dans le contexte de l'émergence des NTIC dans l'enseignement, ça sera plus précisément l'émergence d'"Internet" en tant qu'outil pédagogique qui sera notre point de mire. Car parmi les outils pédagogiques faisant partie de la panoplie des NTIC, tels la télévision numérique, le câble, le téléphone par fibre optique, les satellites..., « le plus spectaculaire... est sans doute le réseau Internet. » (Authier, 2001).

1.1.1. Qu'est-ce qu'Internet ?

1.1.1.1. Définition d'Internet

Le terme Internet, acronyme de "International Network" (réseau international), désigne un réseau international d'ordinateurs reliés entre eux pour permettre « à une centaine de millions d'utilisateurs de communiquer entre eux et d'échanger de l'information. » (Gouvernement du Québec, 2000).

Dénoté également "les autoroutes de l'information", "le Net", "le cyberspace", "le réseau des réseaux", "autoroute électronique" ou "médium de communication", Internet est « un nouveau média interactif, dont la particularité par rapport à l'écrit, la radio et la télévision, est de comprimer dans un temps plus restreint, et dans un espace compacté, un grand nombre de canaux de communication humaine : l'image, l'écrit, le son, la vidéo etc. » (Joël de Rosnay, cité par Tomé(b), 1999).

1.1.1.2. Historique d'Internet

L'origine d'Internet repose sur un projet du Département de la Défense Américaine appelé ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network). Ce dernier, né de la Guerre froide en 1969, avait pour but « de permettre une survie des systèmes informatiques militaires, même en cas de cataclysme nucléaire. » (Martin, 1998, p.39) : pour cela, les ordinateurs ont été repartis sur tout le territoire et ont été reliés entre eux pour pouvoir envoyer des informations d'un ordinateur à l'autre.

Ensuite, les universitaires, qui avaient été convoqués à la création d'ARPANET, décidèrent de l'utiliser pour communiquer. C'est ainsi qu' « En 1979, des étudiants de Duke University (Caroline du Nord) prennent l'initiative de faire correspondre des ordinateurs afin d'échanger des informations scientifiques. » (Sibourg, 1999).

En 1983, le réseau ARPANET étant complètement surchargé, la NSF (National Science Foundation) décide de lancer son réseau, sous le nom de NSFNET, et d'y connecter l'Europe et le reste du monde.

En 1990, alors qu'Arpanet ferme ses portes, la NSFNET continue à développer son réseau. Mais, en 1995 la NSF ferme à son tour ses portes et laisse la place à des opérateurs de télécommunication qui ont créé des réseaux similaires et « se sont raccordés entre eux pour créer aujourd'hui ce gigantesque réseau de réseaux. » (Le Web du CTI, 1997) appelé Internet.

1.1.1.3. Les caractéristiques d'Internet

Internet présente cinq grandes caractéristiques :

1. Indépendance d'Internet : Internet n'est la propriété d'aucune entreprise privée ou publique : il n'appartient à personne. « Sa gestion décentralisée repose sur une coopération entre gouvernements, entreprises, organismes et individus, et sur le rôle normalisateur de comités internationaux qui favorisent un développement harmonieux des technologies. » (Gouvernement du Québec,

2000). Ainsi, Internet est une organisation internationale sans but lucratif. Mais cela ne veut pas dire qu'il ne coûte rien car il ne faut pas oublier que la connexion à Internet se fait via les lignes téléphoniques.

2. Ampleur d'Internet : en 1997, le nombre d'internautes dans le monde était estimé à 60 millions (Agence de la Francophonie, 1998). En l'an 2000, ce chiffre est parvenu à 384 millions (Le Journal du Net, 2003) et aujourd'hui, en 2003, il est compté 633 millions d'internautes (ibid.). Enfin, pour 2004 il est attendu 724 millions d'internautes.

3. Abolition des distances : avec Internet, les distances et les frontières sont abolies. Où qu'elle se trouve, toute personne peut atteindre une masse d'information accessible en ligne : l'internaute n'a pas besoin de se déplacer pour obtenir une source qui peut se trouver à l'autre bout du monde ou dans la rue d'en face.

Ainsi, « Dans un monde relié par Internet, tous les sites se réduisent à un seul point, accessible de partout dans les mêmes conditions. » (L&M Production, 2001).

4. Bibliothèque universelle : Internet est un "catalyseur" d'information et est souvent présenté comme une immense bibliothèque. On y trouve de tout : fichiers informatiques, images, sons, vidéos, livres, périodiques, journaux, films « et autres que chaque participant au réseau a bien voulu mettre à la disposition de la communauté Internet. » (CREPUQ, 2002).

Ainsi, Internet est une source d'information de nature extrêmement variée et

« est actuellement le meilleur moyen d'avoir accès, au moment où on le désire à des informations précises et à jour dans plusieurs domaines. Ces informations se trouveraient autrement dispersées un peu partout dans le monde et seraient moins accessibles. » (Inforoute FTP, 2001).

5. Médium de communication : « Internet permet de relier rapidement des personnes éloignées ou proches et de faire transiter une masse d'informations beaucoup plus rapidement que par les voies classiques. » (Rutar, 1998).

C'est un lieu d'échange permanent et répond très bien au sens du verbe "communiquer" qui se définit dans tous dictionnaires comme : être en relation, être en contact avec quelqu'un, transmettre, partager...

1.1.1.4. Les principaux services d'Internet

Les principaux services d'Internet sont au nombre de quatre et se différencient selon qu'ils sont asynchrones, c'est-à-dire en temps différé, ou synchrones, c'est-à-dire en temps réel :

1. Les services asynchrones : le courrier électronique et les forums de discussion.

- Le courrier électronique, appelé E-mail en anglais, parfois courriel ou mël en français, « Permet d'envoyer des messages, documents, applications... [écrits] en quelques instants de son propre ordinateur à un destinataire qui peut se trouver à l'autre bout du monde. » (Bodson, 1999).

- Les forums de discussion, appelés également news groups, « proposent un système d'échange d'information public sur un sujet précis. » (Medialsace, ???) tels la politique, le sport, les langues... Chaque sujet est visible par toute personne qui se met à la page du forum et peut y apporter, écrire son avis sur le sujet de discussion en question.

2. Les services synchrones : le "chat" et la visioconférence.

- Le chat, prononcé "tchète" et diminutif de International Relay Chat (IRC), permet le dialogue synchrone en mode textuel à un groupe de personnes. Ainsi, « les internautes du monde entier peuvent entrer dans de conviviaux débats en ligne. » (Williams, 1997, p.6)

- La visioconférence permet « à des personnes ou des groupes de personnes de sites distants de se voir et de dialoguer oralement à distance en temps réel

tout en se communiquant... leurs images animées et leurs voix,... » (Walckiers, 2001).

3. Les services de recherche : le Web et le moteur de recherche.

- Le Web, appelé World Wide Web ou toile d'araignée, le WWW permet de diffuser de l'information sous forme multimédia. « Il a pour objectif de structurer les informations disponibles sur Internet et d'en rendre l'accès plus simple au public. » (Sibourg, 1999). Ainsi, tout internaute peut avoir à sa disposition une masse d'informations mises à disposition par des entreprises, des universités, des associations ou par des particuliers.
- Le moteur de recherche est un « site accessible gratuitement sur le Web et proposant un classement de l'ensemble des sites existants sur Internet. » (Martin, 1998, p.303). Par exemple le site Google est un moteur de recherche qui est lié au Web et qui indexe d'autres sites selon leur contenu.

1.1.2. Qu'est-ce qu'Internet comme Outil Pédagogique ?

« Internet présente sans conteste une grande richesse, tant dans les services qu'il offre que dans les différents apports et applications de ceux-ci dans de nombreux domaines » (Sibourg, 1999) et constitue de par cela une chance énorme pour l'éducation, crée un potentiel pédagogique aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant.

Effectivement, « Internet, en tant que nouvel outil éducatif, héberge une ample panoplie de possibilités. » (Rodriguez, 2001) : il est le premier outil qui permet le déplacement sans sortir de la salle de classe ; il permet un contact réel et interactif avec l'extérieur ; il fait exploser les murs de la classe ; il permet une communication sans frontière et une documentation gigantesque et rend donc disponible une grande variété de support de cours (ouvrages, articles de presse, une consultation de site spécialisé en didactique et pédagogie, etc.),... ; Bref, avec Internet « le monde pénètre, en direct, dans la classe... » (Ceo fipf, 2000) et on n'imagine plus l'école sans image, ni papier et désormais sans

Internet pour la consultation, l'écriture, la publication, la communication (Verreman, 2000).

En somme, Internet s'est propagé dans le monde éducatif et l'a influencé de manière fructueuse.

Mais notre recherche portera plus précisément sur son intégration dans un enseignement / apprentissage de langue et notamment dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère (FLE).

D'abord parce qu' « Il est inévitable que la didactique des langues suive ce courant cybernétique. » (Beaudoin, 1998) ; ensuite parce que « Pour la pratique d'une langue étrangère, ainsi que pour l'apprentissage/enseignement du français langue étrangère en particulier, l'univers Internet est en train d'ouvrir de nouveaux horizons, inimaginables il y a quelques années. » (Mario, 1999, a). D'autant plus que « L'utilisation des différents médias n'est pas chose nouvelle pour le professeur de langues. » (Montrol-Amouroux, 1999).

En effet, dans le souci d'enseigner, de faire entendre une langue authentique dans les cours où l'artificiel règne, l'enseignant tout en travaillant les différentes compétences, a toujours fait usage de nouveaux supports en ayant d'abord recours à des documents audio tel le magnétophone (méthode audio-orale dans les années 40) puis à des documents audio-visuels et aux médias comme la vidéo, la télévision (méthode audio-visuelle dans les années 50).

Et, depuis que l'objectif de tout cours de langue est d'entraîner l'apprenant à acquérir une compétence de communication, l'enseignant s'est dirigé vers une approche appelée communicative (à partir des années 70) qui engage avec elle des exigences que tout outil pédagogique utilisé en classe se doit d'assumer. Cependant, en dépit de l'espace clos de la salle de classe, qui transforme les apprenants en récepteurs passifs, ces exigences à but communicatif ont toujours eu du mal à se concrétiser. Ainsi, si l'usage d'Internet en tant qu'outil pédagogique en classe de FLE est souhaité, il faudrait qu'il réponde aux impératifs d'une méthodologie communicative..

A ce propos, nous savons que « même si beaucoup de recherches faites jusqu'à maintenant ont prouvé l'énorme potentiel d'Internet pour l'enseignement

des langues, une question n'a pas encore été posée et recherchée. » (Liang & Rice, 2002). Cette question est : « Comment est-ce que l'usage d'Internet répond aux objectifs communicatifs de l'enseignement et apprentissage d'une langue ? » (ibid.).

C'est cette question que nous nous poserons avant d'aborder notre problème et pour cela :

- Dans la première partie de ce travail, nous présenterons les usages et intérêts d'Internet pour l'enseignement en général ainsi que les inconvénients qui peuvent se montrer.
- Dans la deuxième partie, nous traiterons l'usage d'Internet pour un enseignement / apprentissage du FLE en exposant et en définissant tout d'abord les exigences de l'approche communicative ; puis, en confrontant ces exigences avec les activités de FLE possibles avec Internet afin de découvrir si cet outil technologique répond bien à ces exigences, ces objectifs communicatifs. Une fois cette confrontation faite, nous ferons aussi un petit inventaire des usages possibles d'Internet pour un apprentissage individuel et non communicatif du FLE selon les savoir-faire langagiers et les savoirs linguistiques.

Mais si Internet pourrait être un outil pédagogique apte à être utilisé dans l'enseignement des langues, il faudrait alors nous demander ce qu'en penseraient « les premiers bénéficiaires » (Lusalusa, 1999), c'est-à-dire les apprenants et en particuliers les apprenants de FLE puisque notre recherche porte essentiellement sur la didactique du FLE, au sujet de l'intégration d'Internet dans leur apprentissage.

De nombreuses études (d'après le petit inventaire de Lusalusa, 1999) avaient déjà montré l'attitude positive des élèves face à l'usage des NTIC à l'école tels :

- L'étude réalisée par Gutrie et Richardson en 1995 où il est précisé que « Les élèves sont attirés par la technologie et que leur motivation pour utiliser un ordinateur est intrinsèque. Lorsqu'on leur propose de choisir plusieurs activités en classe, le travail avec un ordinateur est toujours l'option la plus populaire. » ;

- Ou bien l'étude réalisée par Altun en 1996, auprès de collégiens de 14 à 17 ans, qui montre que les élèves perçoivent « le fait d'utiliser un crayon optique pour faire apparaître divers types d'images comme agréable et motivant. » ;
- Ou encore l'étude de Collins en 1991 qui relate le fait que

« dans les endroits où des ordinateurs ont été mis à disposition des élèves dans le cadre d'activités ou de projets de longues durées, les chercheurs ont noté des progrès étonnants dans l'engagement des élèves. Lorsqu'ils effectuent une activité d'apprentissage avec un ordinateur, on remarque qu'ils sont prêts à lui consacrer plus d'énergie et plus de temps. »

Si nous effectuons un bilan de ces recherches, nous voyons bien que les élèves adoptent une attitude positive pour l'introduction des NTIC à l'école. Cependant, si nous nous référons aux recherches à propos de l'usage d'Internet par les apprenants de FLE, nous pouvons constater qu'« il s'agit là d'un cadre de recherche encore peu exploré et pour lequel très peu de travaux en didactique des langues et du FLE ont été publiés. » (Boucher de Crèvecœur, 2000).

Et, si l'on suppose qu'Internet présente de nombreux avantages pour un enseignement / apprentissage communicatif du FLE, il semblerait pertinent qu'une recherche portant sur son usage par les apprenants de FLE soit effectuée. De cette manière, d'éventuels indices seraient à la disposition de tous pour une généralisation des résultats présentés ci-dessus.

C'est pourquoi, le mode et contexte d'utilisation d'Internet par les apprenants du FLE, leurs attitudes et opinions face à l'intégration de cet outil en classe constituera le problème de notre recherche.

1.2. L'Objectif

Cette recherche vise à connaître l'usage que les étudiants de l'Université Anadolu inscrits à la faculté de pédagogie dans le département du français

langue étrangère font d'Internet pour leur apprentissage. Dans cet objectif nous chercherons les réponses aux questions ci-dessous :

1. Dans quels objectifs et avec quelle fréquence les étudiants utilisent-ils Internet ?
2. Quelle est la fréquence d'usage des divers services d'Internet par les étudiants ?
3. Les étudiants trouvent-ils avantageux les possibilités d'information qu'offre Internet ?
4. Les étudiants pensent-ils qu'Internet est un outil efficace pour l'apprentissage ?
5. Les étudiants sont-ils au courant des possibilités qu'offre Internet pour l'apprentissage du FLE ? Les utilisent-ils ?

1.3. Importance du Travail

Nous pensons que les données obtenues de par ce travail permettront de :

1. Montrer quelle est la relation des étudiants de FLE avec Internet ?
2. Montrer l'apport d'Internet pour l'enseignement du FLE.
3. Prendre conscience du degré d'utilisation d'Internet par les étudiants de FLE en ce qui concerne son usage pour leur apprentissage.
4. Disposer d'indices pour d'éventuelles recherches dans le domaine de l'enseignement /apprentissage du FLE assisté par Internet.

1.4. Les Suppositions

Dans cette recherche nous supposons que :

1. Les étudiants ont répondu de manière spontanée et fiable aux questions.

2. L'échantillon choisi pour cette recherche représente la population cible.
3. Les techniques statistiques utilisées sont suffisantes pour l'analyse et l'interprétation des données.
4. La littérature utilisée présente des informations valables et fiables pour cette recherche.

1.5. Les Limites

L'interprétation et la généralisation des résultats sont limitées par les faits suivants :

1. Ce travail porte sur 85 étudiants du département de français langue étrangère de la faculté de pédagogie de l'Université Anadolu.
2. La recherche se limite à l'usage d'Internet pour l'enseignement / apprentissage du FLE.

1.6. Les Définitions

Adresse électronique : adresse permettant d'envoyer ou de recevoir un courrier électronique et se composant d'un nom ou d'un patronyme, du signe @ et du nom du fournisseur d'accès tel Yahoo ou Hotmail.

Approche communicative : méthodologie communicative qui cherche à faire acquérir à l'apprenant « non seulement une compétence linguistique, mais aussi une compétence communicative, d'où le travail sur les savoirs, et aussi sur les savoir-faire. » (Tagliante, 1991, p.122).

Asynchrone : qui se fait en temps différé.

Chat : service synchrone d'Internet permettant de communiquer en mode textuel.

Courrier électronique : message textuel transmis via Internet entre des personnes possédant une adresse électronique.

En ligne : « ce qui est connecté à l'Internet. » (Nissen & Marquet, 2000, p.82).
Egalement dit « on-line » et s'opposant à hors-ligne (off-line).

Forums de discussion : service asynchrone d'Internet permettant de discuter et de débattre sur un thème donné.

Interaction : relation qui s'établit entre les individus.

Interactivité : relation qui s'établit entre les individus par l'intermédiaire de l'informatique.

Internaute : utilisateur d'Internet.

Internet : « C'est « le réseau des réseaux » car l'Internet désigne l'interconnexion de réseaux, locaux et étendus, mais aussi un ensemble de services (ex. le mél, les forums ou le Web), une communauté d'utilisateurs (plusieurs dizaines de millions) ainsi qu'un ensemble d'informations. » (Nissen & Marquet, 2000, p.83).

Moteur de recherche : service d'Internet répertoriant les sites Web d'après leur contenu.

Multimédia : « Ce terme désigne des techniques et des programmes permettant de gérer simultanément des images, des données, des textes et du son. » (Dieuzeide, 1994, p.234).

Médiagraphie : « Liste des documents cités en référence, constitué de documents sur papier, de documents audiovisuels ou de documents consultables dans Internet. » (OQCL, 2003).

NTIC : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication. Ensembles des outils multimédias pour informer et communiquer.

Réseau : « ensemble informatique mettant en relation des ordinateurs qui partagent ainsi leurs ressources. Les réseaux locaux sont limités à l'enceinte d'un organisme. Ils peuvent être interconnectés lorsqu'ils sont distants par le biais des réseaux téléphoniques publics. On parle alors d'interconnexion de réseaux, le plus célèbre étant Internet. » (Ballarin & Bénazet, 1999, p.87).

Savoir-faire langagiers : la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression orale et écrite.

Savoirs-linguistiques: les savoirs concernant la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe et la prononciation.

Site (Internet) : « ensemble de documents situés sur des ordinateurs accessibles sur le web et reliés entre eux par des hyperliens structurants ainsi un domaine propre à un thème ou une organisation. On parle du site Internet d'une entreprise par exemple. » (Ballarin & Bénazet, 1999, p.87).

Synchrone : qui se fait en même temps.

Travail en tandem : apprentissage où deux personnes travaillent ensemble.

Visioconférence : service de communication synchrone d'Internet permettant l'émission, la transmission et la réception en direct d'images et de sons de façon bidirectionnelle.

Web : service d'Internet permettant de consulter des informations.



2. INTERNET: OUTIL PEDAGOGIQUE

Avant de nous interroger sur l'usage que nos étudiants font d'Internet, il nous semble utile de considérer les possibilités qu'offre celui-ci pour l'enseignement en générale.

C'est pourquoi nous étudierons dans ce chapitre deux points essentiels :

1. Les différentes manières dont Internet est exploité par l'enseignant et par l'apprenant.
2. Les retombées de cette exploitation : c'est-à-dire les avantages et les désavantages que ce nouvel outil pédagogique génère.

2.1. Usages Pédagogiques d'Internet

« Deux activités de base de la pédagogie : la recherche d'information et la communication vont se trouver, en particulier, valorisées grâce à Internet. » (Le Rouzic, 1999, p.10). De plus, la publication à des fins pédagogiques semble gagner beaucoup d'ampleur par le biais de ce nouvel outil.

2.1.1. Internet : Moyen de Communication

« Internet est avant tout un excellent outil de communication. » (Réseau des documentalistes, 1999) et en tant que moyen de communication il concerne aussi bien les apprenants que les enseignants.

2.1.1.1. Travail coopératif entre enseignants

Un des objectifs du réseau est « de rapprocher les enseignants et de leur donner les moyens de travailler ensemble » (Pouts-Lajus

& Riché-Magnier,1998,p.148). Effectivement Internet permet aux enseignants de communiquer, de partager, d'informer et de s'autoformer en relation avec leurs pairs et ceci sans « être dans la même zone géographique » (Educnet(c), 2002). De cette manière, l'enseignant se crée un réseau de contact où il peut échanger réflexions et pratiques avec ses collègues, leur faire part de ses expérimentations, discuter des développements en cours dans leur domaine d'enseignement, évoquer ses problèmes, ses questions qui « peuvent être pédagogiques, didactiques, ou plus générales, liées à la vie quotidienne de chacun, dans l'exercice de son métier » (Educnet(b), 2002).

Nommé « intelligence collective » par Pierre Lévy (Lancien, 1998, p.97), ce travail coopératif peut se faire par l'intermédiaire des services communicatifs oraux et écrits, synchrones et asynchrones d'Internet : le courrier électronique, les forums de discussions, le « chat » et même la visioconférence.

Ainsi, « Il existe aujourd'hui, sur le réseau, de très nombreuses communautés d'enseignements qui se sont regroupés par discipline, par affinités professionnelles diverses. » (Pouts-Lajus, 2001, p.5). Ceci est une preuve d'une potentialité de partage.

2.1.1.2. Apprentissage collaboratif entre les apprenants

En ce qui concerne les apprenants, quand il est question de communication au moyen d'Internet avec des partenaires extérieurs, la première idée à laquelle il peut être songé est la correspondance scolaire traditionnelle (échange de lettre) en utilisant le courrier électronique. Or, la rapidité de ce nouveau moyen de communication, qu'est Internet, permet plus que cela : elle ouvre de nouveaux horizons en donnant la possibilité d'une télécollaboration. Ce dernier se définit comme étant :

« Une activité structurée dans laquelle les étudiants utilisent les outils d'Internet tels que le courrier électronique, le « chat » afin de communiquer, de coopérer et de collaborer en vue de rassembler, analyser et partager des informations. » (Prof-Inet, 2001).

Ceci s'inscrit ainsi dans l'optique d'un apprentissage collaboratif et comme le dit Mangenot (1998, p.98) : « La véritable spécificité du réseau est la capacité à mettre en relation des apprenants entre eux. On peut en effet ainsi encourager, ..., une construction sociale des connaissances. »

En travaillant de cette manière, c'est-à-dire par télécollaboration, les apprenants ou les classes mêmes travaillent ensemble, s'entraident, s'échangent des informations, se fournissent des données de premières mains. La conséquence de ce travail est l'enrichissement de leur apprentissage puisqu'ils entrent en contact avec des personnes réelles ayant des expériences différentes et qui habitent aux quatre coins de la planète. En effet, « Avec la collaboration d'élèves de partout dans leur pays ou dans le monde, ils peuvent rassembler des données qui leur permettent de redécouvrir une loi ou d'explorer eux-mêmes un phénomène physique, culturel ou social. » (Séguin(a), 1997) ; ou de faire des débats, de comparer leur vie, leur ville, leur pays, de faire des échanges linguistiques notamment en langues étrangères pour pratiquer la langue apprise et « éveiller la curiosité envers d'autres cultures. » (Nissen & Marquet, 2000, p.49).

Donc, en tant que moyen de communication, Internet est utilisé par les apprenants comme un instrument d'interaction sociale permettant des apprentissages.

Après tout cela, il ne serait pas faux d'affirmer que l'usage d'Internet en pédagogie « participe au développement de la communication et de la coopération entre les élèves » (Mathey, 1998) dans le but de favoriser leur apprentissage, mais aussi entre les enseignants dans le but de favoriser la pratique de leur métier,.

2.1.2. Internet : Source d'Informations

Internet est aussi un outil précieux en ce qui concerne l'information. En effet, avec le World Wide Web il offre « aux enseignants et aux élèves une

source inépuisable d'informations multimédias. Les ressources textes, images, sons et vidéos sont innombrables. » (IUFM de Créteil(a), 1999).

2.1.2.1. Le Web : centre de ressources pour l'enseignant

« Les ressources disponibles sur le Web croissent d'une manière exponentielle. » (Archambault, 1999) et permettent à l'enseignant d'en faire un double usage : en tant qu'outil d'informations professionnelles et en tant qu'outil pédagogique pour la préparation de son cours.

Comme source d'informations professionnelles, le Web permet aux enseignants d'accéder à des sites de ministères tel le ministère de l'Éducation Nationale où ils peuvent trouver les textes et institutions officielles, les réformes, les programmes scolaires... ; à des sites d'associations pour enseignants qui les avertissent des colloques, des conférences nationaux et internationaux passés et à venir ; à des sites spécialisés dans l'éducation qui « explorent et commentent des ressources électroniques ou didactiques sélectionnées pour leur intérêt pédagogique. » (IUFM de Créteil(a), 1999).

Selon Lancien (1998, p.91), cette fonction évite à l'enseignant toute déperdition d'information et pallie les inégalités liées à l'éloignement géographique.

Quant à la fonction du Web en tant qu'outil pédagogique pour la préparation des cours, elle s'explique par le fait que la Toile offre à l'enseignant « une espèce de centre de documentation virtuel, sans arrêt enrichi, remis à jour et amélioré, dans lequel l'enseignant peut aller chercher toutes sortes de documents pour sa classe. » (Lancien, 1997, p.117).

Il peut utiliser pour cela les moteurs de recherche en y inscrivant seulement le nom de sa discipline ou en y composant « les libellés comme **Enseigner le français, les mathématiques, l'économie...**Le professeur obtiendra des comptes-rendus d'expériences issus de tous les pays francophones. » (Le Rouzic, 1999, p.21) ; il obtiendra également un nombre de ressource inépuisable d'exercices grammaticaux, de vocabulaire, d'archives de

presse, des revues, des cartes géographiques, des photos, des lois, des bases de données statistiques, des encyclopédies dont une mise à jour constante « proposée par plusieurs éditeurs, apporte une solution au problème délicat de l'actualisation. » (Lancien, 1998, p.77). Il pourra également trouver sur le Web des bibliothèques en ligne tel la BNP (Bibliothèque Nationale de France) qui donne accès à ses 130 millions de pages et qui « met en ligne des dossiers pédagogiques thématiques destinés aux enseignants du secondaire et multiplie les liens avec des établissements scolaires. » (Pouts-Lajus et Riché-Magnier, 1998, p.171).

Ainsi, Internet est un réseau d'information à l'échelle planétaire, une bibliothèque universelle dont « L'enseignant peut se contenter d'utiliser pour lui-même, pour se documenter sur tel ou tel point précis qui l'intéresse » (Le Besnerais, 2002) ou pour accéder à « Une grande variété de supports de cours.... » (Educnet(a), 2002).

2.1.2.2. Le Web : centre de documentation pour l'apprenant

« L'apprenant ou l'apprenante, pour sa part, n'est plus restreint aux ressources de la bibliothèque de son institution d'enseignement, ni aux matériels distribués par l'enseignant. Le monde du savoir lui est disponible, les bibliothèques sont sur sa table. Les ressources spécialisées ou générales lui sont accessibles presque instantanément » (Martel, 1997, p.127).

Le Web en tant que ressources documentaire pour l'apprenant peut, d'après Séguin (b,1997), s'appliquer à deux niveaux : l'exploration assistée et la recherche documentaire.

L'exploration assistée est un modèle d'application pédagogique d'Internet qui « permet à un étudiant de découvrir des ressources en ligne, propres à une discipline ou à un cours, dans un environnement contrôlé » (ibid.) Contrôlé, parce que ce modèle, qui a pour but d'initier l'apprenant à la recherche documentaire sur cette immense toile d'araignée sans s'y perdre, se

fait dans le cadre d'un parcours imposé par l'enseignant. Effectivement, après avoir balisé « le terrain » à explorer, ce dernier sélectionne les sites adéquats comportant les informations nécessaires à la réalisation de l'activité, en fait une liste et prépare un questionnaire : c'est-à-dire qu'il trace les limites à ne pas dépasser. Ainsi, « l'apprenant peut compter sur le fil d'Ariane qu'est le questionnaire pour retrouver sa voie dans le labyrinthe des ressources proposées » (ibid.).

En conséquence, l'apprenant tout en suivant l'itinéraire imposé répond aux questions, s'initie petit à petit à la richesse documentaire du Web et « élabore des connaissances que l'enseignant a préalablement défini comme objectif à atteindre » (Nissen & Marquet, 2000, p.23).

La recherche documentaire, deuxième « modèle d'application pédagogique d'Internet permet à l'étudiant de rassembler une médiagraphie en fonction d'un travail scolaire ou de pratiquer un des aspects de la recherche documentaire sur Internet » (Séguin(c), 1997). Ici, l'apprenant profite du Web sans aucune restriction : il se trouve dans une vaste toile d'araignée et un nombre de documents gigantesque qui lui donnent la possibilité de rassembler très vite des informations importantes, multiples, approfondies et intéressantes.

De par ce fait, l'enseignant de français, par exemple, pourra donner à l'apprenant une recherche à exécuter sur le Dadaïsme, le Romantisme ou le Siècle des Lumières ; le professeur d'histoire au sujet de la deuxième Guerre Mondiale, la guerre de cent ans ; le professeur de FLE à propos de la scolarité en France, de la géographie de ce pays... : et tout ceci en vue d'un devoir ou d'un exposé dans l'objectif de la formation de l'apprenant.

Donc, « Autrefois réservées aux pionniers et aux militants pédagogiques, les pratiques de circulation de l'information semblent se développer au quotidien, pour le bénéfice des élèves. » (Usé, 2001, p.2). Ces derniers, avec le Web, ont « le monde au bout des doigts. » (Uklis & Meeuwssen, 1999, p.25) et se trouve dans un environnement où « Les occasions d'apprentissage sont énormes. » (ibid.)

2.1.3. Internet : Lieu de Publication

« Internet est une autoroute à deux voies où l'internaute peut être à la fois consommateur et producteur d'information, lecteur et auteur... » (Séguin(d), 1999). Producteur parce qu'il peut mettre en ligne un ou des documents accessible(s) partout dans le monde. Ainsi, Internet est également un moyen de publication et « C'est peut – être la voie la plus prometteuse du point de vue de l'utilisation pédagogique d'Internet. » (Dibon, 1997, p.3). Les auteurs de ces documents électroniques peuvent être aussi bien les enseignants que les apprenants.

2.1.3.1. Publication par l'enseignant

L'enseignant peut alimenter le réseau avec ses documents, avec ses publications de différentes façons.

Il peut tout d'abord y publier simplement ses documents de cours en y ajoutant des listes bibliographiques, des adresses de sites au sujet de sa discipline où il peut y avoir des explications en plus, des exercices et d'autres références. Il est possible qu'il puisse exister de nombreux sites concernant la discipline qu'il enseigne et que la publication de l'enseignant n'en serait qu'une parmi d'autres ; mais, « créer une ressource permet de l'adapter aux objectifs du cours ... en y intégrant tous les points voulus et rien que les points voulus. »(Nissen & Marquet, 2000, p.45).

Ce genre de travail profite généralement et avantageusement à ses élèves qui peuvent y accéder et le travailler quand ils veulent et où ils veulent : ce qui leur permettra de se préparer aux cours ou de revoir les points incompris.

Outre cela, « Un enseignant, qui a particulièrement approfondi une question et qui souhaite faire partager ses idées sur un sujet peut souhaiter apporter son témoignage en rédigeant un article. » (Durpaire, 1997, p.144) et le publier sur un serveur académique ou un site consacré à la pédagogie.

2.1.3.2. Publication par l'apprenant

Il existe « Pour la première fois ... un outil qui permet de placer sur un réseau international des projets d'élèves. » (Réseau des documentalistes, 1999).

Par l'intermédiaire d'Internet, les apprenants peuvent créer des pages de leur classe ou de leur école et y publier des textes : au sujet des thèmes culturels abordés en classe telles la guerre, l'écologie... ou bien simplement au sujet de leur loisir, leur excursion scolaire...

Conscients qu'il « s'agit d'écrire pour être lu. » (ibid.) par tout le monde, les apprenants s'y engagent sérieusement. Effectivement, « Cela les incite à concevoir un document achevé, bien présenté, sans erreurs d'orthographe et au contenu soigné. » (Nissen & Marquet, 2000, p.40).

Ainsi, publier sur Internet est aussi un facteur qui favorise l'apprentissage : l'apprenant devient acteur de la construction de son savoir, il passe du stade de consommateur à celui de producteur.

En conclusion à tout cela, qu'il s'agisse de communication, d'information ou de création de ressources, il est clair qu'Internet apporte beaucoup sur le plan pédagogique. Ses usages sont variés dans l'enseignement tout aussi bien du point de vue de l'enseignant pour l'exercice de son métier que du point de vue de l'apprenant pour son apprentissage.

Cependant, bien que l'intégration d'Internet dans l'enseignement semble favorable et semble présenter de nombreux avantages, ses inconvénients ne sont pas à nier.

2.2. Intégration d'Internet dans l'Enseignement : Avantages et Désavantages

Il n'est pas possible de déterminer tous les avantages et désavantages d'Internet dans le domaine éducatif et comme le dit Tardif (1996) : « Il faudrait être un devin pour réaliser une telle entreprise. ».

C'est pourquoi il en sera énuméré ici les principaux, les plus mentionnés.

2.2.1. Les avantages

On distingue quatre grands avantages :

1. L'accès rapide et économique aux connaissances les plus diversifiées : Internet « permet d'accroître les connaissances de 30%, avec un gain de temps de 40% et une réduction de 30% des coûts. ». C'est ainsi que résume Fredrickson (2001) ce grand, et peut-être même le plus grand, avantage d'Internet consistant à accéder à une multitude de connaissances en peu de temps et économiquement.

Effectivement, il est tout d'abord question de gain de temps car Internet autorise une souplesse de travail : on peut rechercher sur Internet « où l'on veut, chez soi...ou encore lors du temps passé au « boulot », et quand on veut, sans dépendre des horaires de la bibliothèque. » (Develotte, 2002, p.141).

Outre cela, alors que dans les bibliothèques, constituées de plusieurs étagères et parfois même de plusieurs étages, il est souvent très difficile de trouver l'emplacement des ouvrages, sur Internet tout est à la même place. L'internaute n'est plus sujet à fouiner pendant des heures à la bibliothèque

Enfin, alors qu'« à la bibliothèque on est obligé de tout recopier à la main... » (ibid, p.142), avec Internet il est possible d'imprimer tous les documents de tout genre (écrits, images, graphique...).

Par conséquent, il est clair que d'innombrables informations, avec un profit de temps immense, sont obtenues par l'intermédiaire de cet outil.

Ensuite, il est également question de moindre coût car Internet a permis, premièrement, « accès à toutes sortes de données généralement compilées dans des encyclopédies ou des ouvrages de références spécialisés, chers et difficiles d'accès pour les enseignants. » (Lancien, 1998, p.92). Il peut s'y ajouter l'accès des enseignants de langues étrangères aux journaux étrangers, généralement à portée des grandes villes et aéroports à un prix élevé. En effet les journaux sont aussi publiés sur Internet tel « Le Monde », « The New-York Times » , etc.

Deuxièmement, Internet a permis « l'élimination des frais de résidence et de déplacement...» (Martel, 1997, p.147). Plus besoin d'aller dans les bibliothèques se trouvant à des kilomètres pour une simple consultation : « ...la plupart des bibliothèques universitaires permettent l'accès à leur catalogue en ligne, avec, parfois, la possibilité de consulter des publications ou d'en commander une copie papier. » (Fauvaux, 2000, p.30).

2. Disponibilité des informations : ceci se traduit par le fait que l'immense réservoir d'information se trouvant sur Internet puisse être imprimé par les internautes. Enseignants et apprenants peuvent de cette manière enrichir leur matériel pédagogique dans n'importe quel discipline. Ainsi, outre le livre de cours approuvé par le ministère de l'Education, ils pourront « ...rendre disponible pour la classe des informations fort diversifiées et qui abordent un domaine de connaissance sous différents angles. » (Tardif, 1996).

3. Ouverture vers le monde extérieur : la recherche documentaire sur la toile, la possibilité de communiquer, collaborer avec des êtres où qu'ils soient dans le monde, la possibilité de publier recherches, articles... sur Internet, va dans le sens d'une ouverture vers le monde extérieur, « vers les autres en faisant éclater les murs de la salle de classe. » (Gezundhajt, 1997, p.160).

Ceci constitue un réel avantage car il éveille la curiosité, développe la perception de la culture des autres pays, fait acquérir des aptitudes à coopérer et collaborer.

De plus, devant cet effacement de frontières l'apprenant voit augmenter les options, les choix à faire augmenter ; ce qui l'oblige à être critique, à adopter un esprit critique : il devra trier, vérifier « sélectionner ou rejeter telle ou telle information ... il sera responsable de son choix. » (Issa-Sayegh & Scheffel-Dunand, 1997, p.174). Plus l'apprenant s'éloignera de la salle de classe, plus il aura l'embaras du choix et plus il assumera ses propres responsabilités.

4. La motivation : en tant qu'outil pédagogique, Internet donne l'avantage d'influer positivement sur la motivation des apprenants. Cet effet s'explique essentiellement par deux faits :

a. Internet « présente des contenus d'une manière qui est plus stimulante et sollicite directement leur participation que ne le font les manuels et les matériels d'enseignement plus traditionnels. » (Réginald & al., 1996).

b. Internet permettant l'échange, la création avec d'autres dans le monde, l'apprenant essaye de séduire, ravir et même surprendre l'autre par ses écrits. Il y met tous « Les effets nécessaires pour concevoir un scénario cohérent et original, pour développer ses capacités langagières, pour enrichir son vocabulaire, pour améliorer son orthographe, sa grammaire, pour corriger plusieurs fois ses écrits... » (IUFM de Créteil(b), 1999). Bocquet (1997) écrit à ce sujet que « le plaisir d'écrire pour les autres et la découverte du travail en commun restent les éléments de motivation très forts pour les élèves. »

Même si tous ces avantages sont très importants et très attirants du point de vue de l'enseignement, l'intégration d'Internet en pédagogie présente aussi des désavantages.

2.2.2. Les désavantages

On distingue quatre grands désavantages :

1. Non-transformation de l'information en connaissance : l'avantage d'Internet à rendre disponible des millions d'informations toujours sous la main,

à consultation facile et rapide « présentent le danger de contribuer au fait que les élèves ne soient jamais en train de construire des connaissances. » (Tardif, 1996). Les apprenant « surfent » sur Internet, consultent les bases de données, utilisent toutes les potentialités du réseau des réseaux et cueillent l'information qui leur est nécessaire. Or, cette cueillette n'est pas synonyme d'accès au savoir mais une simple démarche pour résoudre un problème.

Selon Lancien (1997, p.120), accéder à la connaissance « suppose (...) des opérations de reconnaissance, d'interprétation, de mise en relation et de transferts. ». C'est-à-dire que l'apprenant doit structurer ses connaissances antérieures avec les nouvelles informations trouvées et de ce fait construire de nouvelles connaissances, créer du sens. Lancien (ibid. p.120) cite à ce propos Monique Linard d'après qui :

« apprendre ne peut pas se réduire à traiter de l'information et ... la construction de la connaissance se fait à travers une relation à l'autre dans des interactions pour lesquelles les composantes culturelles, psychologiques et sociales sont essentielles. ».

2. La navigation : « la disparition de l'objet manipulable [le livre] entraîne avec lui la privation du repérage de notre positionnement de lecture par rapport à l'ensemble du document ; ne percevant pas l'ensemble de la tâche nous ne pouvons pas nous repérer : Où en est-on ? Que reste-t-il ? » (Develotte, 1997, p.99).

Ce à quoi fait référence ici Develotte est la navigation sur Internet qui permet l'accès à de multiples informations selon divers trajets. Par conséquent, la navigation semble constituer un avantage pour l'internaute. Cependant, il est parfois presque impossible pour ce dernier de s'orienter dans ce labyrinthe de sites, de forums... et le risque de s'égarer au fur et à mesure de sa progression est grand.

Selon Paquelin (2002, p.20), cette désorientation peut se traduire sous différentes formes :

- Ne pas savoir où l'on est, d'où l'on vient, où l'on va ;
- Ne pas savoir comment accéder à quelque chose que l'on croit exister ;

- Arriver à un endroit et ne plus savoir pourquoi on est là ;
- Se perdre en digressions ;
- Ne pas savoir s'il reste des documents pertinents dans le système ;
- Oublier quelles sélections l'on a fait précédemment ;
- Ne pas être capable de se représenter une vue d'ensemble ou un résumé cohérent de ce que l'on vient de voir.

Donc, comparé par exemple à une encyclopédie (aussi constituée de nombreuses pages), le repérage spatial avec Internet n'existe plus : seuls les méandres de pages hypertextes y règnent et l'internaute en quête d'informations se trouve en fin d'utilisation dans un « trou noir ».

3. Le zapping : le zapping qui consiste à passer de pages en pages, de sites en sites, est l'un des risques de l'usage d'Internet. Ce type de vagabondage qui éloigne l'internaute de son but initial et l'entraîne dans une randonnée superficielle ne mènent aucunement à des fins éducatifs.

Ce problème se rencontre généralement chez l'apprenant ayant des difficultés de concentration dans son travail : devant la richesse des pages d'Internet, parce qu' « il est tenté de parcourir plusieurs contenus simultanément ou il va d'un exercice à l'autre en sautant celui qui représente un obstacle, sans recourir à l'aide qui lui permettrait de résoudre le problème » (Vuorikari, 1999, p.36).

4. Le contenu : le dernier désavantage de l'usage d'Internet pour l'enseignement tient à la fiabilité du contenu de ses sites. L'abondance de documents et la grande liberté de publication qui y règnent rendent nécessaire à l'usager de se poser certaines questions afin d'utiliser les informations trouvées en toute sérénité. C'est-à-dire que toute personne naviguant sur Internet doit valider les renseignements trouvés : ceci peut aussi s'appeler une évaluation de site.

Effectivement, les informations qui se trouvent sur Internet ne sont pas toujours « structurées, ni validées. Les effets négatifs de cette situation sont

bien connus : sur Internet, des informations et des images dangereuses, le vrai et le faux se côtoient dans le plus complet désordre. » (Pouts-Lajus et Riché-Magnier, 1998, p.128). Ce risque est grand aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant qui doivent former un regard critique vis-à-vis du contenu des sites.

L'IUFM de Créteil (a,1999) a élaboré à ce sujet certaines questions auxquelles la page trouvée doit apporter réponses pour confirmer de sa fiabilité. Ces questions peuvent servir à évaluer non seulement le contenu mais aussi l'auteur du contenu (également important car n'importe qui peut écrire n'importe quoi).

Pour évaluer le contenu :

Quel est le but de ce site ? Le public cible ?

L'information est-elle originale, précise, récente (date de mise à jour) ?

Les documents sont-ils correctement rédigés (orthographe, grammaire, niveau de langue)

Les sources (texte, image, tableau), sont-elles précisées ou légendées ?

Les liens sont-ils justifiés, évalués, fonctionnent-ils ?

Pour évaluer l'auteur, l'institution :

Qui est l'auteur du document ? Est-il reconnu dans sa discipline ?

Peut-on l'identifier clairement, le contacter ?

S'exprime-t-il en son nom ou en celui de l'institution ?

L'institution est-elle clairement nommée, est-elle connue ?

Ces réticences montrent que l'intégration d'Internet dans l'enseignement risque de se heurter à certains problèmes. Cependant, vu que l'usage d'Internet dans le domaine éducatif présente de grands atouts tout aussi bien pour l'enseignant, dans la pratique de son métier, que pour l'apprenant dans l'optique de son apprentissage, il ne faudrait pas considérer ces désavantages comme pierre d'achoppement à cette intégration. D'autant plus que les « avantages [d'Internet] l'emporte sur les inconvénients »(Pothier, 1998, p.163).

Notre recherche portant sur l'usage d'Internet en FLE, il importe désormais de voir par lesquels de ses moyens, de ses services, Internet favoriserait l'enseignement / apprentissage du FLE.



3. INTERNET: OUTIL PEDAGOGIQUE POUR LE FLE

« En ce qui concerne l'intégration d'Internet dans un enseignement de langue plus particulièrement, la justification du projet, et ses modalités, sont à chercher dans le type d'enseignement que l'on décide de privilégier, ... » (Rémon, 1999, p.61).

Effectivement, postuler qu'Internet puisse être utilisé en tant qu'outil d'enseignement / apprentissage pour le FLE suppose que cet instrument technologique est apte à répondre aux impératifs de la méthodologie adoptée.

C'est pourquoi, nous tenterons de répondre, dans cette seconde partie de la recherche, aux questions suivantes :

1. Quelle méthodologie utiliser pour un enseignement de langue ?
2. Est-ce qu' Internet peut répondre aux exigences, aux caractéristiques de cette méthodologie ?

3.1. L'Approche Communicative

La notion de communication a toujours été au centre des réflexions didactique : « l'objectif que s'était en principe fixé la didactique moderne dès ses débuts ... [était d'] apprendre non pas seulement à produire des phrases dans une langue étrangère mais à communiquer dans cette même langue » (Boyer & al., 1990, p.12). Dans les années 70, le Conseil de l'Europe lançait un projet sur l'enseignement des langues vivantes dont l'objectif était « de doter l'apprenant d'une compétence de communication, qui dépasse évidemment les capacités gestuelles, linguistiques, culturelles, etc. » (Porcher, 1995, p.16) et qu'il nommait « "les méthodologies communicatives", c'est-à-dire les manières d'enseigner qui visent à se centrer sur la communication,... » (ibid.).

Dans cette même perspective, Kerneis (1994) note, par exemple, qu' « un des objectifs principaux du professeur de langue vivante est d'apprendre à ses élèves à communiquer en langue étrangère... » ; alors que

Carton (2003) pose comme postulat fondamental le fait qu' « on apprend une langue pour s'en servir (écouter, lire, parler avec un ou des interlocuteurs, écrire à quelqu'un) et cette utilisation de la langue est destinée à la communication, au sens large du terme (on n'écoute pas pour écouter, on ne parle pas pour parler, mais pour faire quelque chose) ». L'objet d'apprentissage n'est donc plus la langue mais l'usage de celle-ci en situation.

Aujourd'hui en didactique des langues, cette méthodologie menant l'apprenant à l'acquisition d'une compétence de communication est connue sous le nom d'approche communicative. Approche qui serait d'après Bérard (1990, p.11) « privilégiée en didactique des langues » et qui, selon Porcher (1995, p.16-17), dominerait « sans partage le territoire de l'enseignement des langues et, en particulier, celui du français langue étrangère ».

Ainsi, la méthodologie à privilégier pour un enseignement de langues se présentant comme l'approche communicative, il reste désormais à en dresser les caractéristiques auxquelles Internet doit répondre afin qu'il puisse devenir un outil pédagogique pour l'enseignement du FLE.

3.1.1. Caractéristiques de l'Approche Communicative

« Dresser un bilan de l'approche communicative est complexe... » (Bérard, 1991, p.60), c'est pourquoi il sera traité ici seulement les principales caractéristiques que s'est dotées cette approche.

3.1.1.1. La compétence de communication

« Clé de voûte de l'approche communicative » (Boyer & al., 1990, p.57), la compétence de communication constitue l'objectif central de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère.

Beaucoup de théoriciens ont cherché à définir cette compétence tels Hymes (créateur de ce concept), Canale et Swaim. Mais c'est « Sophie Moirand [qui] donne une définition plus précise de la compétence de

communication en identifiant quatre composantes » (Bérard, 1991, p.19) : composante linguistique, discursive, référentielle et socio-culturelle (Moirand, 1982, p.19) ; composantes qui « Lors de l'actualisation de cette compétence de communication dans la production et l'interprétation des discours, ... semblent toujours toutes intervenir mais à des degrés divers » (ibid.).

Moirand (ibid.) explicite ces composantes comme suit :

La composante linguistique : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue. « Elle comprend les quatre aptitudes linguistiques [les quatre savoirs-faire langagiers] de compréhension et expression orales et écrites... » (Tagliante, 1994, p.36).

La composante discursive : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés. Ce dont il est question ici, c'est une sensibilisation de l'apprenant aux différents types de discours afin qu'il puisse adopter sa production à un discours approprié.

La composante référentielle : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations. Bérard (1991, p.29) donne à ce propos l'exemple suivant : « la lecture d'un quotidien dans une langue que l'on domine n'est pas toujours évidente quand on ne possède pas un minimum d'informations pour comprendre ».

La composante socio-culturelle : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

D'après Bérard (1991, p.28), c'est cette composante qui permet « d'utiliser les énoncés adéquats à une situation donnée. » et Tagliante (1994, p.36) note à ce sujet que « Pour communiquer, connaître les règles, le

vocabulaire et les structures grammaticales, c'est bien. Savoir les utiliser à bon escient, selon la situation de communication dans laquelle on se trouve, c'est mieux. ».

Donc, cette composante doit permettre à l'apprenant d'adapter sa production à un contexte défini par les participants, leur rôle, leur statut social...

Ainsi, comme « L'objectif principal d'un enseignement de langue dans l'optique communicative est l'acquisition d'une compétence de communication par l'apprenant. » (Rémon, 1999, p.63), ce dernier doit être mené à la maîtrise et à l'usage de ces quatre composantes puisque ce sont elles qui constituent cette compétence.

3.1.1.2. Utilisation de documents authentiques

L'usage des documents authentiques est aussi une caractéristique de l'approche communicative.

Coste et Galisson (1976, p.59) définissent le document authentique en tant que « tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle. » Tels un article de journal, une chanson, un prospectus, une affiche, un extrait de film...

Désinfiltré des impératifs pédagogiques, il a pour but de représenter la langue étrangère telle qu'elle fonctionne dans les situations authentiques de communication, dans la réalité sociale de la communication.

Par conséquent, ces documents s'inscrivent dans une perspective communicative et débouchent sur des contextes réels d'utilisation de la langue cible.

Gülmez (1993, p.104) cite comme suit les avantages que les documents authentiques présentent pour l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère :

- par leur extrême diversité, ils offrent à l'enseignant une source inépuisable de matériel toujours renouvelable, actuel et facilement accessible,
- ils fournissent les informations dont l'apprenant a besoin sur l'emploi effectif des variétés d'une langue comme instrument de communication,
- ils répondent à la volonté de soutenir la motivation de l'apprenant en lui permettant de découvrir et d'acquérir la langue étrangère à propos de situations, de thèmes qui l'intéressent,
- ils offrent une image authentique et riche du monde extérieur et contribuent ainsi à développer chez l'apprenant une attitude favorable à l'égard de la langue et de la culture étrangères.

3.1.1.3. Les activités communicatives

« Les activités valorisées dans l'approche communicative sont celles qui sont marquées par la créativité et qui donnent une grande part d'initiative à l'apprenant... » (Bérard, 1991, p.56). Nommées activités communicatives, elles permettent à l'apprenant de se trouver dans des situations de communications authentiques où les habiletés langagières et les éléments de la langue (grammaire, vocabulaire) sont pratiqués.

Selon Morrow (Tagliante, 1994, p.37), une activité communicative se caractérise comme suit :

- Elle transmet de l'information : cela se produit lorsqu'une personne pose une question à une autre (par exemple : "Comment t'appelles-tu ?") et qu'elle ne connaît effectivement pas la réponse ;
- Elle implique un choix de ce qui est dit et de la manière de le dire : dans un exercice structural traditionnel, le contenu et la forme linguistique sont prédéterminés de sorte que l'apprenant n'est pas libre de donner une réponse de son choix ;
- Elle entraîne une rétroaction (un « feedback ») : c'est par la réaction de son interlocuteur qu'un locuteur peut déterminer si son but est atteint ou non. ».

3.1.1.4. Centrage sur l'apprenant

L'approche communicative est une méthodologie centrée sur l'apprenant. C'est pour cela d'ailleurs qu'il est question dans cette approche « d'apprenants (sujets en situation d'apprentissage) mais non plus d'élèves ou d'enseignés (sujets qui reçoivent un enseignement imposé par l'enseignant). » (Gülmez, 1993, p.71). Ainsi, ce n'est plus l'élève qui se fait à l'école, mais c'est l'école qui se fait à l'élève.

Le centrage sur l'apprenant signifie en pédagogie que l'élève est plus important que la méthode, qu'il « est le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le simple destinataire d'une méthode. » (Bertochinni, 1989, p.75). De cette manière, ce sont le statut social, les capacités intellectuelles, la motivation, les particularités psychologiques... qui sont prônés. C'est-à-dire que le centrage sur l'apprenant « tient plus précisément compte de ce que l'élève a besoin d'apprendre, de ce qu'il a envie d'apprendre et de la manière dont il peut le mieux l'apprendre. » (Gülmez, 1993, p.72).

Selon Debyser (1986, p.30-31), une telle orientation appliquée à un enseignement de langue communicative aura des conséquences importantes et fructueuses pour l'apprenant car :

« Pour communiquer l'élève ne se contentera pas d'énoncer des phrases grammaticales dans le vide mais des énoncés dont il sera le sujet actif et impliqué ; il recevra également des messages dont il sera le destinataire réel. Les méthodes communicatives doivent logiquement et nécessairement le préparer à cela et proposer des leçons, des exercices et des pratiques de classes où les références au passé, au présent, à l'avenir, à l'espace, aux interlocuteurs s'organisent comme dans la communication réelle. L'élève doit aussi pouvoir maîtriser, nuancer, modaliser son expression, être capable d'insister ou au contraire de marquer des distances, de poser un fait comme certain, comme possible, simplement probable, faisant problème, etc. On comprend tout de suite l'importance de ces aspects dans ses échanges. ».

Donc, l'intérêt central est l'apprenant et les activités de communication qui impliquent l'apprenant.

3.1.1.5. Motivation de l'apprenant

Dans le contexte de la centration sur l'apprenant et des activités communicatives qui impliquent l'apprenant dans son apprentissage, l'approche communicative se dote d'une autre caractéristique : motiver l'apprenant pour la communication.

Selon Rémon (1999, p.66) cette motivation peut se réaliser de deux façons :

1. En confrontant l'apprenant avec un interlocuteur autre que l'enseignant.
2. En fournissant un but communicatif, c'est-à-dire lui fournir un but autre que celui de montrer ses connaissances à l'enseignant.

Donc, ce qui motive l'élève c'est de s'adresser à un auditoire réel dans le but d'une situation de communication réelle.

3.1.1.6. Les simulations

Une autre caractéristique de l'approche communicative est une technique d'enseignement qui permet de développer des capacités communicatives chez l'apprenant dans un cadre ludique, de le motiver, de lui endosser une identité fictive et de l'entraîner dans une situation proche du réel : les simulations, à savoir la simulation et la simulation globale.

Défini par Vargova (1996) comme « une activité où on fait paraître comme réel ce qui ne l'est pas », par Gülmez (1993, p.120) comme une activité où on « fait semblant de faire quelque chose », la simulation a pour objectif d'actualiser, à travers des scénarios imaginaires, des situations de communications habituelles brèves (se renseigner, faire les courses, etc.) afin de produire des échanges oraux ou écrits en commun au sein d'un groupe classe.

Quant à la simulation globale, qui se définit en tant qu'« une reproduction simulée, fictive et jouée d'échanges interpersonnels organisés autour d'une

situation problème : cas à étudier, problème à résoudre, décision à prendre, projet à discuter, conflit à arbitrer, litige, dispute, débat, situation de conseil. » (Caré et Debysse, 1978, p. 65), elle a pour objectif d'actualiser, toujours à travers des scénarios imaginaires et toujours dans le but de produire des échanges oraux ou écrits en commun au sein d'un groupe classe, des situations de communications « plus longues temporellement et qui englobent ainsi divers aspects communicatifs ... Elle se pratique à partir de différents lieux-thèmes à savoir : l'immeuble, l'hôtel, l'île... » (Rouvarel, 1998).

Rouvarel (ibid.) expose les avantages de la simulation globale dans ces phrases :

« La pratique de la Simulation Globale permet avant tout de positionner l'apprenant dans un contexte fictif qui l'aide à acquérir des compétences langagières. Grâce à des situations simulées, l'élève s'entraîne à argumenter, questionner des personnages, mise en scène dans un cadre de vie réel : Ces personnages ont une identité, un vécu et des relations. Les échanges naissent de ces interactions et de besoins communicatifs qui en découlent. ».

3.1.1.7. Autonomie de l'apprenant

L'autonomie est une capacité qui permet, selon Boud (Blin, 1998, p.218), « aux apprenants de prendre la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage, et qui les aide à évoluer progressivement dans un état de dépendance à un état d'indépendance... ». Le terme "indépendance" ne signifie pas ici liberté de l'apprenant mais capacité à travailler seul sans l'intervention direct de l'enseignant : celui-ci devenant une personne aidant l'apprenant à faire ses choix.

Ainsi, un apprenant autonome sera d'après Holec un apprenant qui déterminera lui-même ses objectifs, qui choisira lui-même ses méthodes et techniques de travail, qui évaluera lui-même ses résultats... afin d'atteindre son but (Pothier, 1997, p.87): l'apprentissage de la langue cible et l'application immédiate de cet apprentissage dans les situations réelles de communication.

En effet, dans un enseignement communicatif l'objectif étant de développer une maîtrise de la communication dans la langue étrangère, l'apprenant doit être à même d'utiliser cette langue hors de la salle de classe.

À ce sujet Bouillon (Blin, 1998, p.218) affirme que l'objectif de l'apprentissage d'une langue est :

« de former des utilisateurs autonomes capables de fonctionner de manière efficace dans les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, de satisfaire au mieux leurs besoins de communication langagière, c'est-à-dire de devenir membres d'une communauté de discours ».

3.1.1.8. Le rôle de l'enseignant

« La méthode communicative attribue au professeur un rôle très délicat : on lui demande de renoncer à un enseignement magistral et d'accorder une large autonomie aux apprenants. » (Gülmez, 1993, p.96)

Donc, l'enseignant ne transmet plus de l'information, ne transmet plus un savoir mais apprend à ses apprenants à développer leur autonomie afin qu'ils puissent trouver l'information, le savoir nécessaires seuls. Il devient un facilitateur d'apprentissage, un conseiller, un entraîneur, « un guide dans la découverte et la maîtrise progressive de connaissances, d'habiletés et d'attitudes. » (Réginald, 1996, p,36).

De ce fait, l'enseignant devient l'assistant de l'apprenant et s'efface tant qu'il peut afin de favoriser la prise en charge par l'apprenant de son propre apprentissage.

Ainsi se présentent les principales caractéristiques de l'approche communicative dont l'objectif est de rendre l'apprenant capable de communiquer dans la langue cible en mettant en œuvres « des savoirs – faire qui [lui] permettent de se débrouiller dans la vie quotidienne. » (Rossi, 2002).

Il a été vu que le premier objectif d'un enseignement communicatif des langues est l'acquisition, par le biais de ses composantes, d'une compétence de communication, que le sujet principal n'est pas la langue mais l'apprenant, sa motivation, son autonomie et les activités communicatives dans lesquelles il est impliqué. Il a été également vu l'importance des documents authentiques qui s'inscrivent dans le contexte réel de la langue étudiée.

Il s'agit désormais de voir par lesquels de ses services, de ses applications, Internet est apte à réaliser les impératifs de cette méthodologie afin de justifier son intégration dans l'enseignement du FLE.

3.2. Internet pour un Enseignement Communicatif du FLE

Susciter une communication authentique dans la langue cible est l'un des principaux objectifs de l'approche communicative, mais une communication ne peut être authentique que si les interlocuteurs sont « engagés dans une situation de communication en vue d'atteindre, consciemment ou non, certains buts. » (Richterich & Sherer, 1975, p.2).

Or,

«Lorsqu'on s'interroge sur les possibilités de mener à bien les approches communicatives en contexte scolaire, on est tenté de définir la communication en termes de manque ou d'insuffisance : la communication est dépourvue d'enjeu, l'interaction et la négociation sont biaisées, les échanges réels sont reportés dans le temps. » (Pendanx, 1995, p.119).

En outre, en dehors de ce problème de communication insuffisante dû à la contrainte du contexte scolaire, un autre est généré pour la même cause : la diversité des registres. Effectivement, alors que communiquer dans la vie quotidienne permet d'utiliser différents registres, en classe ceci semble difficile à effectuer. A ce propos, Richterich et Sherer (1975, p.4) notent que « Dans la vie hors de la classe, on peut être forcé, en une journée à communiquer avec

des personnes d'identité et de personnalités différentes et dans des réseaux de communication variés. » Mais dans une classe de langue :

« Il y a toujours d'un côté l'enseignant avec la même identité et la même personnalité, dont les humeurs peuvent parfois varier, et qui maîtrise la langue et organise toute la communication et, de l'autre, le groupe des apprenants, toujours les mêmes, qui ne savent pas utiliser la langue et qui ne communiquent, en général, que lorsqu'on le leur a demandé. » (ibid., p.4-5).

D'après ces observations, il semble qu'une situation de communication avec de vrais partenaires ayant des intentions et des besoins de communication réels semblent difficiles à réaliser dans un enseignement de langue et qu'un apprentissage « a besoin de stimuli et d'apports venant de l'extérieur. » (Brammerts & Little(b), 1996). C'est-à-dire d'une interaction autre que celle entre apprenant-enseignant et apprenant-camarade de classe. D'autant plus que, d'après Krashen (Warshauer, 1997), « l'apprentissage d'une langue seconde dépend pour une grande partie de la quantité "d'input" à laquelle on est confronté. » et selon Swain (ibid.) « l'objectif des interactions est de provoquer [ces] input. ». Ainsi, l'interaction entre les apprenants jouerait un rôle déterminant dans l'acquisition de la langue étrangère.

Mais, s'il est question d'interaction, il est aussi question de collaboration : en effet, les activités collaboratives sont des activités qui provoquent une interaction. Et d'après Renié (Rhémon, p.114), les activités collaboratives faites entre "natifs et alloglottes" seraient bien plus importantes car « les locuteurs natifs auraient « quand même une tendance naturelle à communiquer un discours collaboratif envers les apprenants pour les aider à communiquer, voire à apprendre. » (ibid.)

Donc, si l'on veut intégrer Internet dans l'enseignement / apprentissage du FLE, il semblerait que ce nouvel outil technologique se doit d'exploiter "interactions et activités collaboratives" qui seraient deux notions liées et qui seraient favorables à l'apprentissage d'une langue étrangère.

3.2.1. Communication Authentique : Activités Collaboratives

Les activités collaboratives, que l'on peut définir comme une conciliation entre les interactions authentiques, la centration sur l'apprenant et les travaux de groupe, pourraient palier le manque d'exposition à la langue étudiée et l'absence du but communicatif (Puren,1995,p.142). Et s'il était possible de réaliser ces activités en mettant en contact des apprenants ayant pour objectif commun l'apprentissage d'une langue étrangère, et plus particulièrement du FLE, les échanges faits seraient réels et les conditions scolaires inaptes pour l'apprentissage d'une langue étrangère seraient modérées voire abolies.

Internet, par le biais de ses services, semblerait apte à réaliser un tel objectif. En effet, avec le courrier électronique, le chat ou la visioconférence utilisés à des fins de communication collaborative, l'apprenant du FLE peut se trouver face à une exposition de la langue cible dans son contexte réel d'utilisation en entrant en contact avec des natifs français. Et comme le dit Gremmo (Dejean & Tea, 2002, p.149), « le réseau est une porte ouverte sur des ressources linguistiques, authentiques, variées et accessibles. ».

En outre, un tel travail semblerait également permettre une exploitation des savoir-faire langagiers à savoir : l'expression et la compréhension écrites ainsi que l'expression et la compréhension orales.

Par conséquent, nous exposerons ici les activités collaboratives (et donc les interactions) que permet Internet dans l'optique d'un enseignement / apprentissage communicatif du FLE : le e-tandem et les romans virtuels.

3.2.1.1. Du tandem au e-tandem

« L'apprentissage en tandem est un apprentissage autonome qui normalement ne remplace pas les cours de langue mais qui, en répondant à un besoin les complète...Il s'agit surtout d'apprendre en communiquant dans la langue étrangère... » (Brammerts & Little(b), 1996).

Il est question « d'apprentissage en tandem lorsque deux personnes de langue maternelle différentes travaillent ensemble pour apprendre chacune la langue de l'autre, pour en savoir plus sur l'autre et sa culture et ...pour échanger des expériences et des connaissances » (Boyer & Farah, 1999, p.73).

Donc, cette forme d'apprentissage collaborative en binôme permet une amélioration des connaissances linguistiques de la langue étrangère et permet de développer l'interculturalité. En effet, chacun des deux locuteurs étant une mine d'information, du fait qu'ils sont les mieux placés pour connaître leur langue, leur culture et le mode de vie de leur pays, leurs informations sont précieuses. A ce propos Woolin (2002, p.52) écrit que :

« Les partenaires ont la possibilité d'échanger des informations qui ne sont pas nécessairement accessibles à travers les manuels ou les cours de langues formels. Ils peuvent discuter d'aspects de leur propre vie qui ne correspond pas forcément aux normes de leur pays, et ils peuvent échanger des informations concernant des domaines de la société autres que celui auxquels ils appartiennent. »

De plus, étant donné qu'ils sont des représentants natifs, « Il s'ensuit que la communication est authentique. Contrairement à la communication de la classe... qui ne fait au mieux qu'approcher l'authenticité... » (Reymond & Tardieu, 2001, p.25) : le contexte d'utilisation de la langue est réel.

Selon Healy et Réville (2001), l'apprentissage des langues en tandem repose sur deux principes : la réciprocité et l'autonomie de l'apprenant.

Le principe de réciprocité : le succès de l'apprentissage est lié à la dépendance et au soutien mutuel des partenaires ; les deux partenaires sont amenés ainsi à tirer profit de leur collaboration de façon équitable.

C'est pour cela d'ailleurs que dans l'échange chaque locuteur utilise la langue qu'il apprend mais aussi sa langue maternelle pour que l'autre travaille sa compréhension de la langue étrangère : chacun s'investit pour faire progresser l'autre.

Le principe d'autonomie : chacun des deux partenaires du tandem est responsable de son propre processus d'apprentissage. Lui seul détermine ce qu'il veut apprendre, comment et quand.

L'accent est mis ici sur la responsabilité de l'apprentissage : chacun des deux partenaires n'étant l'enseignant de l'autre, ni l'un ni l'autre « ne peut attendre le choix des objectifs et méthodes d'apprentissage ou d'un diagnostic professionnel... » (Brammerts & Little(b),1996). L'apprenant doit prendre en charge et guider son apprentissage lui-même.

Donc, dans un apprentissage en tandem, les partenaires « ...doivent se soutenir mutuellement...savoir planifier, suivre et programmer son propre apprentissage, savoir comment exploiter au mieux les compétences du locuteur natif... »(Brammerts & Little(a), 1996).

D'après Helmling et Kleppin (1999, p.32), de par ce travail, l'apprenant pourra réinvestir, améliorer et compléter les connaissances apprises en classe dans une situation réelle à savoir :

- mettre en application dans une situation authentique de communication ce qu'il vient d'apprendre en classe ;
- poser des questions à son partenaire sur un point non compris en classe (grammaire, littérature...) ;
- tirer profit, à travers ce travail en deux langues des connaissances culturelles.

Ainsi, le travail en tandem présente de grandes potentialités pour l'apprentissage d'une langue et n'est pas chose nouvelle dans le domaine didactique des langues étrangères. En effet, « L'idée d'apprendre les langues en tandem est déjà vieille de trente ans. » (Helmling & Kleppin, 1999, p.32) et ne pouvait se faire qu'en présentiel c'est-à-dire face à face avec le locuteur et supposait le déplacement d'un des deux partenaires de son pays d'origine vers un autre pays. Ceci permettait certes « une amélioration notable de l'expression orale, mais il était difficile de disposer suffisamment de natifs de la deuxième langue dans le pays de la première langue... » (Healy et Reville, 2001). Donc,

bien que novateur et utile des contraintes se présentaient à la réalisation des binômes.

Mais, aujourd'hui la possibilité qu'offre Internet de communiquer dans le monde entier a permis de valoriser l'interaction dans l'apprentissage des langues étrangères : les services d'Internet (courrier électronique, chat et visioconférence), sans exiger le déplacement des partenaires, rendent possible très facilement l'activité tandem sous le nom de "e-tandem" qui est « un terme de plus en plus fréquemment utilisé pour désigner le tandem à distance. » (Brammerts & Calvet, 2002, p.33) et qui est fondé sur l'usage d'Internet.

L'apprenant de FLE désireux de pratiquer le français "en discutant" sur Internet de ses sujets de prédilection dispose de plusieurs moyens selon que la discussion a lieu en temps réel ou en temps différé : le courrier électronique et les forums de discussion pour la communication asynchrone ; le chat et la visioconférence pour la communication synchrone. Mais, « Le modèle le plus commun pour communiquer entre les deux partenaires reste, pour l'instant, le courrier électronique. » (Bayer et Farah, 1999, p.74).

a) Les échanges en tandem par courrier électronique: Appelés également courriel, les échanges se font en rédigeant une partie du texte en la langue étrangère et l'autre partie en la langue maternelle.

Béthoux (2001) propose à ce sujet une méthode de travail en deux parties : la réception d'un courriel et la rédaction d'une réponse. Pour expliquer ces deux parties nous nous baserons sur les explications de Béthoux (ibid.) et nous supposerons que le tandem se fait entre un apprenant turc et un apprenant français étudiant chacun la langue maternelle de l'autre.

1. La réception d'un courriel: la lettre électronique reçue de l'émetteur (ici le partenaire français) se compose d'un premier paragraphe en français (langue cible de l'apprenant turc), d'un second paragraphe en turc (langue cible du partenaire français) et d'un troisième paragraphe montrant les fautes de français commises par le partenaire turc lors de sa dernière lettre. Ainsi, lorsque le récepteur (dans le cas traité : le partenaire turc) reçoit la lettre, le travail qu'il doit effectuer se constitue de trois étapes.

- Lecture du premier paragraphe : l'apprenant turc essaie de comprendre la lettre par une première lecture globale et tente de trouver les idées principales. Ensuite, il sélectionne les mots et expressions nouveaux qu'il essaye de deviner à partir du contexte. Puis, il utilisera tous les moyens dont il dispose pour élucider le paragraphe 1 : dictionnaires, enseignant, livre de grammaire... Ce premier travail permet à l'apprenant du FLE de développer son vocabulaire et d'exploiter sa compréhension écrite.
- Correction du second paragraphe : ici, l'apprenant turc met en œuvre ses connaissances de sa langue maternelle. Il repère les fautes de la partie de la lettre écrite en turc, en fait la correction pour son partenaire français qui est, lui, un apprenant du turc et l'enverra dans son prochain courriel.
- Correction effectuée par partenaire français : cette troisième et dernière étape de la lettre se reporte au courrier précédemment envoyé par l'apprenant turc au partenaire français et faisant l'objet de la lettre de ce dernier. Ici, c'est lui qui mettra en œuvre ses connaissances de sa langue maternelle. C'est une étape importante et précieuse pour l'apprenant du FLE car la réception de cette correction lui permettra d'avancer dans son apprentissage : il verra les erreurs qu'il a commises et apprendra les formes correctes.

2. La rédaction d'une réponse : cette deuxième partie du travail en tandem par courrier électronique se compose également de trois paragraphes ; mais cette fois, c'est l'apprenant turc qui rédigera une lettre en guise de réponse à celle du partenaire français en commençant un premier paragraphe en turc, un second paragraphe en français et un troisième paragraphe où seront énumérées les fautes de turc commises par l'apprenant français dans sa précédente lettre.

- La rédaction en langue maternelle : l'apprenant du FLE écrira sa lettre, ses idées, posera ses questions...dans sa langue maternelle c'est-à-dire en turc afin que le partenaire apprenant la langue turque puisse exploiter sa compréhension écrite dans la langue cible.
- La rédaction en langue étrangère : l'apprenant du FLE complétera sa lettre dans sa langue cible (le FLE) en utilisant les mots nouveaux, les expressions et

tournures nouvelles qu'il vient d'apprendre en classe et dans la lettre du partenaire.

Cette étape sera pour l'apprenant turc un travail d'expression écrite en FLE.

- La correction de la lettre du partenaire français : cette fois, c'est l'apprenant turc qui corrigera les erreurs du paragraphe écrit en turc par l'apprenant français dans sa dernière lettre.

C'est ainsi que se compose le travail du tandem par courrier électronique qui, selon beaucoup d'auteurs, présente de grands intérêts pour l'apprentissage d'une langue étrangère :

1. « Elle [la correspondance électronique] permet une approche communicative de la langue dans le cadre d'une communication réelle, avec des personnes réelles : apprendre une langue prend du sens ». (Kabir-Idrissi, 2002). En effet, « la langue devient un instrument de communication et non plus un objet d'étude. » (Reymond, 2001, p.18).
2. « La langue utilisée est plus concrète que celle proposée dans les textes. » (Kabir-Idrissi, 2002).
3. Alors que « Le schéma classique du professeur posant des questions à des élèves qui lui répondent malgré qu'il connaît la réponse a quelque chose de démotivant. L'apparition d'interlocuteur du même âge leur permet de retrouver une motivation perdue. » (del Rey, 1996, p. 30)
4. « Le partenaire est non seulement locuteur natif mais profite aussi du partenariat, ce qui permet de solliciter facilement son aide et ses corrections, et ne pas avoir peur de faire des fautes étant donné qu'il est dans la même situation. » (Barbat & Bardoll, 2001).
5. « Ils apprennent aussi à réinvestir les connaissances apprises en classe dans une situation réelles, à continuer l'apprentissage en dehors de la classe et donc pour la vie après l'école de cette manière. » (Barbat & Bardoll, 2001).
6. Elle permet un apprentissage inter-culturel et permet de mieux comprendre le système culturel de l'autre et de mener une réflexion sur les deux. » (Kabir-Idrissi, 2002).

7. L'apprenant dispose « suffisamment de temps pour décoder les lettres du partenaire, pour noter ce qu'il veut retenir, pour travailler sur les corrections du partenaires et, évidemment, pour rédiger ses propres lettres. » (Helmling & Kleppin, 1999, p.32).

8. « Le fait que le partenaire reste dans son environnement habituel peut représenter un intérêt pour l'autre : il peut raconter des choses se rapportant directement à lui-même, à sa famille, à son école, à ses loisirs ; » (Brammerts & Kleppin, 1998). De même qu' « il peut également répondre plus facilement à des questions concernant la vie dans son pays et fournir des informations authentiques. » (ibid.)

9. « le courrier électronique renforce la pédagogie de mise en communication, élargit au-delà de la classe le potentiel d'échange des élèves et, finalement, valorise l'écrit. » (Témoignage, 1998, p.30). En effet, il permet « un entraînement à la compréhension de l'écrit et à l'expression écrite. » (Kabir-Idrissi, 2002).

10. Même si, « cette activité fait d'avantage appel à la compréhension et à l'expression écrite... » (Reymond & Tardieu, 2001, p.36), l'expression et compréhension orales peuvent être également exploitées en incitant l'apprenant à partager devant la classe ce qu'il a appris lors des séances de tandem : alors que l'apprenant travaillera l'expression orale, ses auditeurs (ses camarades de classe) travailleront la compréhension orale.

« Ainsi le travail de compréhension et de production écrites se complètera par une prise de parole. L'élève sera d'autant plus motivé qu'il s'agit non plus de simulation mais de vraie communication. L'élève aura à dire et disposera des mots pour le dire. Son partenaire lui aura fourni les éléments linguistiques nécessaires. L'information qu'il aura à transmettre sera originale, inconnue de ses camarades...les élèves deviendront alors acteurs de leur apprentissage. » (Reymond, 2000).

Ainsi, le tandem par courrier électronique semble présenter de grands intérêts pour l'enseignement / apprentissage des langues étrangères et donc du FLE.

b) Forums de discussion : De plus, pour les étudiants qui ont un partenaire courriel, il existe des forums de discussion où les étudiants peuvent faire « un travail qui sera un complément de celui fait avec le partenaire. » (Brammerts & Little(a), 1996).

Le fonctionnement des forums est le même que le mail à la différence que le message envoyé ne va pas à une personne mais à un serveur qui le publie de manière à être lu par toutes personnes adhérees au forum de discussion. Le but « est de permettre aux participants de faire des progrès dans la maîtrise de leur langue étrangère et d'atteindre une meilleure compréhension de la culture d'une langue cible en lisant les messages envoyés...et en y envoyant leur contribution. » (ibid.)

c) Tandem par chat : En dehors de ces deux possibilités pour participer à une activité tandem, pour ceux qui voudraient réagir immédiatement, sans décalage temporel à ce que dit le partenaire, il existe une autre forme de tandem en mode écrit qui est lui synchrone : le tandem par chat.

Le travail en binôme par l'intermédiaire du chat est également une forme de communication qui peut être utile pour la pratique d'une langue étrangère (Tomé(a), 1999).

Présentant les mêmes avantages que le tandem par courrier électronique, le tandem par chat permet en plus une communication simultanée : le texte écrit par l'apprenant de la langue cible apparaît immédiatement sur l'écran de l'autre partenaire qui lui répond à l'instant dans sa langue cible à lui. Pour cela, il suffit que les deux partenaires soient connectés au même instant sur Internet.

Cependant, bien que cette connexion soit « perçue comme une joie, une façon plaisante, originale et même surprenante de travailler en cours, tout en communiquant de façon authentique. » (Yoshiro, 1997), de fait que les partenaires doivent réagir très rapidement, la langue utilisée est appauvrie, simplifiée et les textes sont pleins d'erreurs.

Tomé (a,1999) explicite les limites du tandem par courrier électronique dans les paragraphes suivants :

« La langue de ces discussions se caractérise en général par un style très relâché (phrases brèves, tutoiement, salutations familières, argot, etc.), par des conventions spécifiques (comme l'abréviation "c" et "t" pour "c'est" et "t'es", 9 pour neuf au sens de nouveau) et par la fréquence élevée de fautes d'orthographe (invariabilité des substantifs et des adjectifs au pluriel, orthographe non-normative des verbes conjugués, par exemple infinitif / passé composé / 2^{ème} personne du pluriel, absence du -s final à la 2^{ème} personne du singulier.

La langue dont on se sert se rapproche de la langue parlée (!) de tous les jours : on y rencontre fréquemment des interjections comme ben ou bof, et la syntaxe a toutes les caractéristiques de la langue parlée avec des reprises et des phrases inachevées. »

Tomé (ibid.) ajoute que « Pour toutes ces raisons, le chat est une technique peu utilisée dans la classe de français. ». Cependant, cette diversité de registre, de style de communication est une caractéristique du chat à ne pas écarter puisque :

« En classe de langue, il n'existe plus qu'une seule langue, qui tend, il est vrai à se rapprocher depuis un certain temps de celle utilisée dans la vie de tous les jours, mais qui reste, néanmoins, soumise à des contraintes pédagogiques qui la neutralisent et lui interdisent toute variété de registre. » (Richterich et Sherer, 1975, p.5).

Ainsi, outre la possibilité de réagir dans l'immédiat aux propos du partenaire, le tandem par chat permet à l'apprenant de se confronter à un nouveau code d'écriture qui serait difficile ou peut-être même impossible à travailler en classe malgré qu'il soit un nouveau style de communication faisant désormais partie de la vie des jeunes français internautes.

d) Tandem par visiocommunication : L'exploitation et la valorisation de l'expression et de la compréhension écrites à travers des situations de communication authentiques avec le courrier électronique et le chat sont certes d'une importance majeure pour l'enseignement / apprentissage du FLE. Cependant, « Dans un enseignement communicatif, les élèves doivent avoir l'occasion de s'entraîner à l'oral. » (Equipe Weboscope, 1996).

Avec Internet, il est justement possible d'entrer en contact oralement avec des natifs français. « L'activité qui nous permet de nous exprimer oralement, et en

temps réel avec quelqu'un, à travers le réseau, est la vidéoconférence. » (Pérez, 2001) appelée également la visiocommunication.

La visiocommunication est « un système permettant un échange en direct et en temps réel entre deux ou plusieurs groupes éloignés, associant l'image vidéo et le son... » (Blanchamp, 1999). C'est-à-dire que toute personne ayant installé une petite caméra appelée webcam et un microphone sur son ordinateur peut voir et entendre instantanément une autre personne qui a doté son ordinateur des mêmes dispositifs : de cette manière un échange linguistique se crée et « la présence de la vidéoconférence invite aux travaux en tandem. » (Académie de Reims, 1999).

Ainsi, il est possible de travailler en tandem par visiocommunication pour exploiter la compréhension et l'expression orales de la langue étrangère apprise.

Dans le travail du tandem par visiocommunication aussi, les deux codes, c'est-à-dire la langue maternelle et la langue étrangère, sont utilisés. Par exemple, dans le cas d'un apprenant turc dont la langue cible est le FLE et d'un apprenant français dont la langue cible est le turc, les deux interlocuteurs utilisent tour à tour d'abord leur langue maternelle pour l'exploitation de la compréhension orale de chacun ; puis leur langue étrangère pour l'exploitation de l'expression orale de l'un et l'autre. Dans les deux cas de l'usage des codes, les apprenants obéissent au principe de réciprocité de l'apprentissage en tandem. Et, afin de respecter ce principe et d'empêcher que l'un des partenaires ne prennent le pouvoir linguistique sur l'autre (Veltcheff, 1999, p.31) « le changement de la langue est réclamé automatiquement à l'écran. » (ibid.).

La visiocommunication, dont « L'usage est très facile, et la motivation pour l'élève est indiscutable. » (Pérez, 2001), présente beaucoup d'avantages :

1. « Il s'agit donc de conversations réelles dans lesquelles l'élève doit activer toutes les connaissances et compétences dont il dispose. » (Equipe de Weboscope, 1996).
2. « Les élèves se prennent davantage en charge par rapport à des situations de cours où le professeur est constamment présent. » (Académie de Reims, 1999).

3. « Les élèves font visiblement plus d'efforts pour s'exprimer clairement. L'utilisation de la vidéoconférence renforce le rôle de la compréhension auditive et de l'expression orale. » (ibid.).
4. « Le professeur n'est plus la seule instance de communication. » (ibid.). Ce qui signifie : une plus grande autonomie chez l'apprenant.
5. « Comme dans une conversation réelle, des gestes et des éléments paralinguistiques peuvent aider [l'apprenant] à transmettre son message... » (Equipe de Weboscope, 1996) ; ce qui est impossible avec le courrier électronique ou le chat. A ce propos, Veltcheff (1999, p.30) renforce cette idée en écrivant que :

« Le recours au mime dans les activités permet le développement d'une sémiotique gestuelle, composante interculturelle majeure de la communication. Ce type d'activité présente le double avantage de faire prendre conscience de la sémiotique gestuelle liée à chaque langue et ...de travailler de façon ludique. »

Il existe de nombreuses institutions qui cherchent à mettre en relation des classes, des partenaires en tandem via Internet telle l'institution nommée "e-Tandem Europa".

Il est vu que le tandem par Internet présente de nombreux avantages pour l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère et donc aussi du FLE. Cependant, au début de cette partie de la recherche nous avons postuler qu'Internet ne pouvait s'intégrer dans un enseignement de langue que s'il répondait aux exigences de l'Approche Communicative. C'est pourquoi, nous allons voir désormais si le tandem par Internet répond bien à ces exigences qui ont été décrites plus haut (3.1.1. Caractéristiques de l'Approche Communicative).

Tout d'abord, la caractéristique la plus importante de cette approche étant la compétence de communication, il faudrait se demander si le tandem via Internet permet l'accomplissement de cette compétence :

Helmling et Cintrat (2002, p.157) écrivent que « Le tandem crée une compétence de communication. » et par conséquent le tandem par Internet

également. De plus, Brammerts (2002, p.20) ajoute que la situation de communication authentique qu'offre le tandem « permet en particulier d'envisager les composantes de la compétence de communication dont des situations simulées (comme c'est par exemple le cas en classe de langue) ne sauraient en tenir compte. ». En effet, le tandem entraîne l'apprenant à l'usage des quatre composantes qui constituent la compétence de communication :

1. La composante linguistique : c'est-à-dire les aspects grammaticaux, lexicaux, phonétiques de langue ainsi que les quatre aptitudes de compréhension et production écrites et orales. Tout au long de la description du tandem par Internet, il a été vu que le tandem par courrier électronique et par chat permettait d'exploiter la compréhension et la production écrites ; et que, le tandem par visiocommunication permettait d'exploiter la compréhension et production orales. En outre, il a été vu que le partenaire pouvait corriger, par exemple, les fautes de grammaire, d'orthographe lors d'un tandem par courrier électronique et la prononciation lors d'un tandem par visiocommunication. Donc, le développement de la composante linguistique semble bel et bien se faire.

2. La composante discursive : cette composante, qui pourrait se résumer comme l'appropriation et la production dans des situations de communication de différents types de discours, semble également exploitées lors d'un tandem par Internet. Effectivement,

« Lorsque l'on cherche à expliquer quelque chose à un interlocuteur réel, à le convaincre, à lui demander des informations ou encore à dissiper un malentendu, on est obligé de s'adapter à sa personnalité, à ses besoins, à ses habitudes, à son système de valeurs, à ses opinions, à ses connaissances (nécessairement limitées) et à sa manière de communiquer. » (Brammerts, 2002, p.20).

Donc, l'apprenant produit bien différents types de discours (formel, informel, argumentatif, descriptif...) selon la situation dans laquelle il se trouve, selon le but de son usage et s'en approprie éventuellement puisque la position des deux partenaires est la même : chacun peut produire différents discours constituants

des exemples pour l'un l'autre et constituer ce que Helmling (2002, p.81) appelle « un enrichissement réciproque de l'apprentissage. ».

3. La composante référentielle : pour nous rappeler la fonction de cette composante nous pouvons dire qu'elle réunit toutes les expériences qu'un individu a de son vécu, de sa culture, de son entourage et qui constituent l'objet de son discours. Ainsi, un apprenant de FLE, pour comprendre le contenu d'un discours d'un apprenant natif, doit avoir un minimum de connaissance sur les domaines d'expérience de ce natif. Donc, il doit mettre en relation des connaissances et le discours du partenaire afin de comprendre le contenu.

Il semblerait que le tandem par Internet mène l'apprenant à la maîtrise de cette composante également. Effectivement chacun des deux partenaires peuvent obtenir des informations au sujet de la société, les pratiques sociales, les processus généraux de l'interaction sociale et individuelle, la mémoire collective, les emblèmes et le mythes, qui sont des facteurs de l'identité nationale (Woodin, 2002, p.52). Par exemple, il est fort possible qu'un apprenant turc ne puisse comprendre le contenu d'un discours oral ou écrit de son partenaire français parce que ce dernier a, justement, composé son discours selon son entourage, son vécu. Dans ce cas, le partenaire turc peut lui demander d'explicitier le message et comprendre ainsi les relations qu'il y a entre le contenu et le vécu. De par cela, l'apprenant de FLE sera mené vers la maîtrise de la composante référentielle et pourra mieux comprendre par la suite le contenu des discours (quotidien, conversation...) de tout autre natif.

4. La composante socio-culturelle : cette composante, qui se définissait en tant que tous les aspects sociaux et culturels d'un individu, semble aussi être compatible avec l'apprentissage d'une langue en tandem par Internet. En effet, « Au cours de toute communication en tandem... » (Brammerts, 2002, p.20), chacun des partenaires

« veulent parler d'eux-même et apprendre des choses sur leur partenaire. Les informations, les opinions ainsi que le comportement du partenaire les aident à comprendre le cadre de référence culturel de celui-ci et à se comporter de manière adéquate dans ce contexte. » (ibid.).

Donc, la « compétence de communication [étant] une combinaison d'une composante linguistique, discursive, référentielle et socio-culturelle. » (Frangiane, 2000) et que l'apprenant en tandem via Internet est mené à la maîtrise de ces composantes, il nous est tout à fait possible d'affirmer que ce travail permet effectivement le développement d'une compétence de communication chez l'apprenant comme le veut l'approche communicative.

Une autre caractéristique de l'approche communicative à laquelle le tandem par Internet se doit de répondre est les activités communicatives dont les particularités sont : impliquer l'apprenant, le mettre en situation de communication avec un récepteur qui réagit à ce qu'il dit ou écrit. D'après les observations faites à propos de l'apprentissage en tandem par Internet nous voyons bien que ces particularités se réalisent. Premièrement parce que les apprenants, « dans leur activité d'apprentissage, ...assument, avec le même degré d'intensité, le rôle d'apprenant d'une langue étrangère et le rôle du locuteur natif. » (Little, 2002, p.25), et donc s'impliquent, et deuxièmement de par la visioconférence ou le chat « les apprenants peuvent réagir immédiatement et améliorer ainsi leurs savoir-faire en matière d'expression et de compréhension. » (Brammerts & Calvet, 2002, p.33).

Le tandem par Internet répond également à l'exigence de centration sur l'apprenant selon Reymond & Tardieu (2001, p.51) : « L'apprentissage en tandem est centré sur l'apprenant [car] ce n'est plus seulement l'enseignant qui décide ce qui est appris et comment, mais aussi l'élève lui-même. » qui n'est plus en situation d'écoute vis à vis de son enseignant.

Ensuite, du fait que lors de l'apprentissage en tandem il est confronté avec un interlocuteur réel autre que l'enseignant et qu'il a un but communicatif, l'apprenant est motivé pour la communication : donc, un autre impératif de l'approche communicative se trouve accompli. Brammerts et Calvet (2002, p. 31) écrivent à ce sujet que :

« On a toutes les chances d'accroître la motivation d'apprendre : en effet, d'une part les partenaires communiquent avec un vrai natif et prennent plaisir à discuter de sujets qu'ils ont librement choisis ensemble, et d'autre part il s'agit d'un apprentissage par la pratique qui peut se dérouler sans pressions extérieures et qui permet de vivre dans l'immédiat les progrès réalisés. »

Et, Reymond & Tardieu (2001, p.26) ajoute qu' « Une communication de ce type est particulièrement motivante. En échangeant avec des locuteurs natifs, l'apprenant découvre qu'il est capable de le faire réellement et s'en trouve grandement stimulé. »

Une autre caractéristique de l'approche communicative que Internet doit réaliser pour s'intégrer dans un enseignement de langue communicatif étant l'autonomie de l'apprenant et « Le deuxième principe important de l'apprentissage en tandem [étant] le principe d'autonomie de l'apprenant. » (ibid., p.22), il va de soi que le tandem par Internet exploite largement cette caractéristique de l'approche en question : c'est à l'apprenant que revient de prendre les décisions au sujet de son apprentissage, il se fixe des objectifs et réfléchit aux différentes manières de les atteindre en collaboration avec un partenaire (Brammerts, 2002, p.23).

Cependant, « Apprendre en autonomie ne signifie pas apprendre sans soutien professionnel. » (ibid., p.24). D'abord parce qu' « on ne peut pas s'attendre à ce que tous les apprenants maîtrisent ce savoir-faire. » (Helmling & Klepper, 1999, p.33) ; ensuite parce que l'autonomie « est un rapport complexe entre l'apprenant et un tuteur. » (Vuorikari, 1999) : Ce dernier, c'est-à-dire l'enseignant, doit donner « l'étayage ou le soutien » (ibid.) nécessaire à l'apprenant afin qu'il puisse gagner de l'autonomie.

Dans un tandem par Internet, « Le rôle de l'enseignant s'en trouve changé. » (Furstenberg, 1997, p.73). Contrairement à « la salle de classe où le professeur dispense traditionnellement un savoir dont l'élève est le récipiendaire. » (Reymond et Tardieu, 2001, p.27), face à des apprenants travaillant en tandem, les enseignants, tout en restant responsable de leur apprentissage, deviennent des guides, adoptent « le rôle de facilitateur et de

conseillé de langue. » (ibid., p.30). Et, « Sa nouvelle tâche consiste à soutenir l'apprenant, à l'aider à diagnostiquer les problèmes, à identifier ses points forts et à suggérer des alternatives permettant de mener le projet à bien. » (ibid.). En outre, du fait que l'apprenant travaille avec un natif, « l'enseignant n'est plus la seule source du savoir... » (Bourguignon, 1999).

En somme l'enseignant n'est pas interventionniste mais attentif à aider et à soutenir ses élèves lors des cours en tandem comme l'assigne l'approche communicative.

Quant aux documents authentiques, qui présentent de nombreux avantages pour l'apprentissage d'une langue étrangère et qui sont une autre caractéristique de l'approche communicative, prennent place également dans un apprentissage en tandem via Internet. En effet, les courriers électroniques reçus du partenaire natif sont des textes authentiques : « Ce sont des documents écrits qui en même temps présentent beaucoup de caractéristiques de l'expression orale : la spontanéité, le caractère éphémère et le langage familier. » (Donath & Schöben, 2001, p.33). Mais nous verrons qu'Internet exploite ce genre de documents d'une autre façon encore.

Et enfin, pour ce qui est du procédé de simulation, il est clair qu'en cas de travail en binôme, les apprenants en situation de communication étant des natifs, « l'enjeu est vivant, direct, ancré dans l'existence normale. » (Reymond & Tardieu, 2001, p.12). C'est pourquoi, il n'y a pas "à faire semblant" pour développer des compétences communicatives et donc « Pas besoin ici de simulation : on veut sincèrement connaître l'ami potentiel, bâtir avec lui un projet... » (ibid.).

Cependant, même si le tandem via Internet ne permet pas une activité de simulation, une autre activité également collaborative et internationale dans l'objectif de l'enseignement / apprentissage du FLE par le biais d'Internet le permet.

3.2.1.2. Les simulations Internet

Outre les activités collaboratives à deux entre des apprenants de FLE à travers le monde, Internet permet également des activités collaboratives internationales à plusieurs suscitant toujours interaction et travail des savoir-faire langagiers.

Les activités collaboratives en groupe, appelées également travaux d'équipes (Cord, 1999), consistent à mettre en contact non plus un individu avec un autre mais un groupe d'individu avec un autre groupe. En effet, « En faisant disparaître les distances, Internet permet la constitution d'équipe de travail dont les membres peuvent résider un peu partout dans le monde. » (Séguin(e), 1997) et grâce à lui « Le travail collaboratif... se répand fortement... » (Cord, 1999).

L'objectif de ces activités est de proposer à « l'étudiant de participer à la création d'une œuvre artistique collective. » (Séguin(f), 1997) : un roman écrit dans la langue cible appelé roman interactif ou virtuel ainsi qu'histoire interactive ou virtuelle.

Ces romans adoptent deux formes principales :

« la création sérielle ou la création commune. La première s'inspire des cadavres exquis où chacun [chaque groupe classe] est appelé successivement à enrichir l'œuvre en ajoutant librement sa contribution sans discussion avec les autres. La deuxième implique une interaction continue des participants à chaque étape de la création, du choix du sujet à la forme finale. » (ibid.)

De ces deux formes du roman virtuel nous prendrons plus en compte la deuxième car elle permet la communication entre les apprenants et parce qu'elle « utilise la méthode stimulante des "Simulations globales"... » (Collectif, 2003), l'une des procédés majeurs de l'approche communicative.

La création sérielle d'un roman virtuel collectif :

Il s'agit d'une « Narration linéaire et chronologique proche de la narrativité d'un roman... » (Vaz, 2001). Les participants sont des classes du monde entier qui

apprennent la même langue étrangère. Leur objectif est de continuer une partie du roman dont le début est donné sur un site Internet tel le "Roman Inachevé" et de l'envoyer par courrier électronique au site en question qui le publiera. Chaque classe écrit une suite en fonction de ce qu'ont écrit les autres classes. Ainsi, « L'initiative des participants sera donc limitée car ils ne pourront que poursuivre dans la direction impulsée par leurs prédécesseurs et réagir à ce qui a été conçu auparavant. » (ibid.).

La création commune d'un roman virtuel collectif :

Il s'agit d'un projet pédagogique « donnant lieu à la création d'objets réalisés en commun grâce aux fonctionnalités d'Internet... » (Cord, 1999). Il est question d'écrire un petit roman collectif par courrier électronique dans la langue cible en simulant une situation précise avec des classes du monde entier.

Selon Chevalier & al. (1997, p.136) l'objectif de ces histoires collectifs est « d'offrir des activités qui mettent en jeu des capacités dont l'apprenant aura besoin lorsqu'il se trouvera confronté à des situations réelles. ». Effectivement, la technique de ces histoires étant basée sur la pédagogie de la simulation et plus précisément sur la technique de la simulation globale, les apprenants feignent dans leur langue étrangère, des actions qui peuvent se rencontrer dans la vie de tous les jours. Il en est ainsi de l'activité de simulation globale fait au moyen du courrier électronique et intitulée "L'Immeuble". Cette activité qui engendre la participation des classes du monde entier, est inspirée d'un ouvrage pédagogique (L'Immeuble) de Francis Debyser basé sur la technique de la simulation globale, pratiquée dans la classe pour permettre une création collective et qui débouche sur un petit roman racontant la vie des locataires d'un immeuble :

Chaque classe participante choisit une famille résidant dans un immeuble d'une ville de leur choix et les apprenants de ces classes deviennent « homme ou femme, enfant ou vieillard, Belge ou Maghrébin, informaticien ou concierge, disc-jockey ou acrobate, etc. » (Magnin, 1999), choisissent un étage, un nom, emménagent sous la forme d'une famille et simulent la vie correspondante à chaque famille, locataire.

Pour cela, en classe, ils imaginent, dessinent et donnent un caractère à leur(s) personnage(s). Ensuite, selon le canevas, les consignes et le planning proposés par l'animateur du projet qui gère à distance toutes les classes, chaque classe rédige son histoire à propos de sa famille et l'envoie par mail à ce même animateur. Ce dernier, qui est un enseignant de FLE d'une des écoles participantes, « vérifie et valide les textes et les images envoyés par les élèves. » (Perdrillat, 2003) et les publie directement sur le site ad hoc. De cette manière, chaque classe chargée d'une famille locataire peut connaître ses voisins, les événements qui se passent chez eux, leurs réactions à certains problèmes surgissant dans l'immeuble... en visitant le site en question.

Ainsi, il y aura par exemple « un baptême chez les Fisher du 6^{ème}, un vol, une pétition contre les mauvaises odeurs des Martin, des histoires d'amour, une grève... » (Cord, 1999). De par ce fait, il se créera une communication entre les locataires et par conséquent entre les classes. Par exemple, pour le baptême les Fisher enverront un carton d'invitation à chaque famille ; pour les histoires d'amour, un jeune locataire enverra une lettre pour révéler ses sentiments à une jeune locataire et attendra une réponse ; pour le vol, tous les locataires se réuniront et discuteront sur les précautions à prendre... Et finalement, petit à petit les classes composeront le roman et il sera publié dans son intégralité sur le site Internet.

Les avantages d'un tel roman pour des apprenants de FLE sont nombreux :

1. « Cette innovante méthode pousse les apprenants à être créatifs, à aimer l'écriture et la lecture. » (European commission, 2002), « offre une approche ludique de la lecture et écriture. » (Chenavier, 2000). Donc, le roman interactif commun permet l'exploitation de la production et expression écrite.
2. Le roman virtuel commun motive fortement les apprenants comme le préconise l'approche communicative. En effet, « Les élèves sont vraiment motivés pour rédiger, inventer des histoires, dessiner car ils savent qu'ils sont lus par d'autres à distance et publiés sur Internet. » (Perdrillat, 2003). En outre, l'attente des rédactions des autres classes est également une source de motivation. Par exemple dans la simulation de "L'Immeuble", « Ils [les

apprenants] attendaient...impatiemment la rédaction des autres locataires : la jeune fille du 6^{ème} répondrait-elle à leur invitation à dîner ? Comment réagiraient les Bellanger à la pétition contre chez les Martin ?... » (ibid., 1998)

3. L'apport culturel, qu'offre ces romans communs virtuels, est important car les apprenants doivent s'informer sur le pays où ils sont supposés vivre. Ainsi, pour le roman policier la CIAC, qui est une autre activité de simulation globale internationale comme L'Immeuble, « ils ont dû faire des recherches géographiques sur la ville d'Istanbul, connaître le nom des rues, des monuments, les habitudes alimentaires turques, etc. » (ibid., 2003). L'Immeuble aussi présente un apport culturel car ils découvrent, cette fois, « de nombreux aspects culturels français : la vie à Paris, le métro, les grèves, le 1^{er} mai et le muguet (tradition inconnue aux Etats-Unis). » (ibid., 1998).

4. Enfin, un autre avantage de ces romans est qu'ils permettent une mise en situation réelle de communication : les apprenants écrivent pour être lus (Chenavier, 2000).

Dans ces projets, les enseignants des classes de langue participantes adoptent un rôle de conseiller et de facilitateur car ils « guident leurs élèves pour les jeux de rôles, la rédaction des histoires et l'envoi des textes sur le site. » (Perdrillat, 2003). Donc, les romans communs virtuels assignent un rôle à l'enseignant comme il est souhaité par l'approche communicative. En outre, ces romans montrent bien que « Le principe de simulation, également cher aux adeptes de l'approche communicative, n'est pas lui aussi incompatible avec les multimédias : Internet offre un cadre privilégié pour ce genre d'activités. » (Dérône, 1999).

Ces activités de travaux en équipe pour l'enseignement / apprentissage du FLE sont nombreuses sur Internet et toute classe peut y participer. Il y a par exemple :

- La fête à Montpellier : les élèves font semblant de vivre dans cette ville. Ces habitants virtuels racontent leurs activités quotidiennes, commentent l'actualité, font des reportages et organisent une fête virtuelle (Collectif, 2003).

- Perfecta, la découverte d'un monde meilleur : Perfecta est situé en Haute-Savoie, c'est la cité idéale et de toutes les possibilités. Des immigrants vont inventer une nouvelle vie dans un village fictif et recréer les règles d'une citoyenneté parfaite (ibid.).

En conclusion nous pouvons dire qu'Internet semble être apte à réaliser un enseignement / apprentissage communicatif du FLE par le biais d'activités collaboratives réalisées à deux ou à plusieurs. Il semble également combler les insuffisances du contexte scolaire en matière de communication authentique. Mais, il permet aussi une mise en situation de communication réelle à travers des activités de FLE individuelle c'est-à-dire sans échanges.

3.2.2. Les Documents Authentiques : Activités Individuelles

Une diverse cause qui serait en faveur de l'intégration d'Internet dans l'enseignement du FLE, est l'accès facile aux documents authentiques. Nous avons vu que les documents authentiques offraient une perspective communicative en débouchant sur des contextes réels d'utilisation et visaient le développement d'une compétence de communication.

Ces documents peuvent être sonores (les chaînes de télévision, des enregistrements audio et vidéo, la radio) ou écrits (les journaux, les revues...) et sont non conçus « pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'informations ou d'expressions linguistiques réelles. » (Reboulet, 1986, pp.15-16).

Comme le note Moirand (1982, p.69), « L'idéal est de pouvoir combiner la télévision avec l'écoute de la radio et la lecture de la presse écrite. ». Donc elle propose une combinaison des outils à caractéristique authentique afin de travailler de manière plus lucrative, la compréhension et l'expression écrites et orales en langue étrangère.

A ce même propos Dieuzeide (2001, p.37) écrit que :

« Chaque technique utilisée isolément tirait l'utilisateur vers une application spécifique déterminée par ses possibilités et ses limitations. Regrouper les apports de ces techniques sur un même support commun devrait permettre de dégager des approches « polyphoniques » plus riches et plus globales,... ».

Internet, de par ses services et qualités, permet justement de travailler tel que le propose Moirand et Dieuzeide : effectivement, « tout exercice d'activité pédagogique pourra être pratiqué sur un matériel unique rassemblant les messages jadis proposés par des médias hétérogènes. » (Dieuzeide, 2001, p.37). Tout d'abord parce que Internet est un réseau multimédia, c'est-à-dire un outil ayant « des techniques et des programmes permettant de gérer simultanément des images, des données, des textes et du son. » (ibid.) ; ensuite parce qu'il « est une source intarissable de documents authentiques variés, accessible dans le monde entier... » (Cord, 2000, p.239) : Il offre simultanément aussi bien des documents authentiques sonores qu'écrits afin de travailler la compréhension et expression orales et écrites et donc offre « l'avantage d'une plus grande richesse en terme de variété de situations pédagogiques et d'apports culturels » (Lecocq, ????) sur un support unique.

Contrairement au e-tandem et à la simulation par Internet, le travail sur les documents authentiques accessibles via Internet se fait de manière individuelle et non collaborative.

Si nous devons examiner Internet dans le cadre des documents authentiques qui ont pour objectif l'exploitation de la compréhension et de l'expression orales et écrites en FLE, nous pourrions énumérer les exemples suivants qui peuvent se faire en laboratoire informatique de langue et être transposés en classe :

Pour la compréhension et expression orales FLE : Le site de la chaîne de télévision francophone TV5 « est une excellente exploitation pédagogique de ressources authentiques. » (Komatsu, 2000). Elle permet en premier lieu de travailler à travers les séquences vidéos la compréhension globale puis

détaillée à travers des QCM (questions à choix multiples). Et à la fin, des activités pour l'expression orale prennent place.

La même activité peut se faire avec l'écoute de la radio tel le site "Info-France".

Pour la compréhension écrite FLE : Le site "Lire Français" est un bel exemple d'exploitation de documents authentiques sur la presse écrite. « Avec l'explication des objectifs et des points grammaticaux contenus dans chaque dossier, ce site offre des activités de lecture (des exercices de compréhension, de grammaire et d'approfondissement) à partir d'articles du journal Sud-Ouest. » (ibid.) et se terminent par des activités d'expression écrite.

Ainsi, « cette synergie entre l'écrit, l'image fixe, le son et la vidéo fait d'Internet un moyen privilégié pour l'apprentissage des langues. » (Dérône, 1999).

Au début de cette partie de la recherche, il a été dit que l'intégration d'Internet dans un enseignement / apprentissage du FLE ne pouvait se faire que dans le cadre d'une méthodologie de langue. Et, dans cette optique, nous avons cherché réponse à ces deux questions :

1. Quelle méthodologie utiliser pour un enseignement de langue ?
2. Est-ce que Internet peut répondre aux exigences de cette méthodologie ?

Par la suite, pour la première question nous avons conclu que la méthodologie à utiliser était l'approche communicative ; et, pour la deuxième qu'Internet répondait bien aux exigences de cette approche.

De plus, en cherchant réponse à la deuxième question, nous avons constaté qu'Internet « est riche en potentialités pour l'enseignement / apprentissages des langues étrangères » (Dérône, 1999), qu'il est profondément lié à la notion d'authenticité avec ses échanges, ses documents et ses situations de communication authentiques, qu'il permet selon Dérône (ibid.) l'implication personnelle dans la construction de ses savoirs. Bref, qu'il est un outil technologique parfaitement adapté pour un usage dans une classe de FLE dans une optique communicative.

Hormis cela, Internet présente également des activités de FLE de type non communicatif, répétitif que l'on pourrait désigner de traditionnel.

3.3. Internet pour un Apprentissage Non Communicatif du FLE

Parmi les possibilités offertes par Internet, il existe des sites « qui ont explicitement comme objectif l'apprentissage du FLE, qui offrent des matériels d'apprentissage, exercices et/ou activités... » (Komatsu, 2000) aux apprenants. Ces activités ou exercices se présentent généralement sous forme de QCM, de phrases à trous, d'appariements... et sont autocorrectifs.

Les sites, où nous rencontrons ces activités et qui visent un travail sur les savoir-faire langagiers et linguistiques, cadrent un apprentissage individualisé, et, dans le contexte scolaire, peuvent se pratiquer au sein d'un laboratoire informatique de langue. L'objectif de ces activités, ce n'est pas de favoriser la communication mais de mettre à la disposition de l'étudiant des matériaux d'apprentissage.

Nous donnerons quelques exemples de ces sites en les classant sous deux rubriques selon leur contenu : les savoir-faire langagiers et les savoirs linguistiques.

3.3.1. Les Savoir-Faire Langagiers

Les sites FLE aux activités exploitant les savoir-faire langagiers sont nombreux :

La compréhension orale : Pour l'exploitation de cette habileté il existe sur Internet des sites avec des documents sonores non-authentiques où la compréhension est testée sous forme de QCM autocorrectifs et qui donnent la transcription, la traduction, un glossaire, les points de grammaire (Komatsu,

2000). Par exemple, "Bonjour de France" est un site pour le FLE avec des enregistrements audio, des exercices et des tests de compréhension.

La compréhension écrite: Le travail sur la compréhension écrite se fait à travers des documents écrits non-authentiques et les exercices liés à ces documents sont du même types que pour la compréhension orale (QCM,...).

Par exemple, le site "Bienvenue au pays de l'imaginaire" présente des contes de Grimm, Perrault...que même les « débutants commenceront à comprendre... » (Pérez, 1999, p.27) très vite « car ils connaissent déjà les histoires dans leur langue maternelle. » (ibid.).

L'expression écrite: Il existe de nombreux sites de FLE qui proposent aux apprenants des rédactions sur divers sujets.

En guise d'exemple nous pouvons citer "Raconte-moi un film" : il propose à l'apprenant de rédiger des résumés de films francophones et de les envoyer par mail pour qu'ils puissent être publiés sur ce site.

Il y a aussi le site qui s'intitule "L'écrivain public virtuel" et qui donne des conseils, des stratégies et des modèles d'écriture tels que les modèles épistolaires.

L'expression orale: Pour cette habileté langagière, les sites n'offrent pas beaucoup de variétés. L'apprenant « se contente de simples répétitions des phrases et expressions en comparaison avec un modèle enregistré. » (Komatsu).

3.3.2. Les Savoirs Linguistiques

Internet permet également aux apprenants de FLE d'exploiter les savoirs linguistiques : la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, la prononciation.

La grammaire : Les sites envisageant un travail sur la grammaire présentent des documents théoriques suivis d'exercices à trous, des QCM, une base de donnée sur la conjugaison... Ainsi, après avoir vu (ou revu) les règles grammaticales à travers les documents, ils pourront tester leurs niveaux de connaissance.

Par exemple le site intitulé "La grammaire à l'écrit en réseau" est un cours de français avec explications des points grammaticaux et des exercices dont les corrections sont automatiques.

Le vocabulaire : « On sait qu'un lexique étendu est une des conditions nécessaires pour être à l'aise dans l'utilisation d'une langue étrangère. Pour faire acquérir aux apprenants le plus possible de vocabulaire, de multiples sites proposent des activités ludiques... » (ibid.) tels le jeu du pendu, les mots croisés, les mots mêlés, l'association des mots à des images, etc.

Il y a par exemple le site "Lexique" qui offre du vocabulaire autour de différents centres thématiques (la cuisine, les écoles, les vacances...) ou le site "Vocor" qui offre de nombreux mots et expressions françaises.

L'orthographe : Au moyen de ses capacités de sonorité, Internet permet à l'apprenant de FLE de faire des dictées. Il existe également des sites qui donnent des explications sur l'orthographe française.

Il y a par exemple le site "La dictée PGL" qui permet de faire des dictées.

Il y a aussi le site "Vademecum" qui offre des documents au sujet des règles d'orthographe.

Mais il y a également les dictionnaires de français électroniques que les apprenants peuvent consulter tel le site "SOS Dico".

La prononciation : Les apprenants peuvent trouver sur Internet des sites de cours phonétiques mais aussi des sites qui permettent de travailler la prononciation française.

"Introduction à la phonétique française" est un excellent support pour l'apprentissage de la phonétique et pour la maîtrise de l'alphabet phonétique internationale.

"Langue orale" présente des exercices vocaux pour la prononciation, la diction, l'intonation.

Nous avons vu tout au long de la recherche qu'Internet donne des possibilités intéressantes pour un enseignement / apprentissage du FLE. Il permet non seulement un enseignement communicatif par l'intermédiaire du travail en réseau mais aussi la coopération, l'échange et c'est justement « L'intégration d'interactions entre apprenants, puis entre ceux-ci et la francophonie virtuelle [qui] est un des éléments innovateur de [cet outil]. » (Beaudoin, 1998). Retenons également les possibilités d'un apprentissage individuel grâce aux sites Internet qui transforment des exercices ennuyeux en fort intéressant (Ardecol, 2000).

Ainsi, l'apprenant de FLE a désormais à sa disposition un outil qui lui permet d'apprendre le FLE aussi bien selon les exigences de l'approche communicative, qui est une approche approuvée, que selon un travail de genre traditionnel, à caractère non-communicatif. Brammerts (1995, p.70) parle à ce propos de :

« l'espoir que l'apprenant puisse, grâce à son ordinateur, avoir accès à tout moment à des informations authentiques, actuelles ou spécialement conçues pour lui (communication à sens unique), et qu'il puisse grâce à son ordinateur, communiquer avec son enseignant, avec d'autres apprenants et avec des locuteurs natifs de la langue cible étudiée. »

4. METHODE

4.1. Le Modèle de la Recherche

Cette recherche, qui a pour objectif de mieux connaître l'attitudes des étudiants de FLE de la Faculté de Pédagogie à l'Université Anadolu vis à vis d'Internet, s'est faite selon le modèle descriptif. Ce dernier vise la description d'une population par prélèvement d'un échantillon afin de parvenir à un jugement général au sujet de la population en question (Karasar, 2000, p.79).

4.2. L'Echantillon de Travail

L'enquête utilisée dans cette recherche pour obtenir les informations a été effectuée auprès de 85 étudiants de l'Université Anadolu inscrits dans le département du FLE. Pour définir l'échantillon de travail, nous avons eu recours à la méthode de l'échantillonnage simple qui signifie que « tous les échantillons possibles ont la même probabilité d'être choisis et tous les éléments de la population ont une chance égale de faire partie de l'échantillon. » (Bégin, 2003). C'est pourquoi, toutes les classes de FLE (de la préparatoire à la quatrième année) de la faculté en question ont constitué l'échantillon de travail de cette recherche. Au tableau 1, il est montré le nombre d'étudiants répartis selon les classes.

Tableau 1
Nombre d'Etudiants Selon les Classes

	Préparatoire	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	4 ^{ème} année	Total
Nombre d'étudiants	27	16	16	10	16	85

4.3. Recueil des Données

La collecte des données afin de déterminer l'attitude des étudiants à propos de l'usage d'Internet dans leur apprentissage s'est faite selon deux modalités.

Tout d'abord pour constituer le cadre théorique nous avons procédé à une recherche documentaire basée sur les livres, les revues pédagogiques, les ressources Internet. Ensuite selon les informations obtenues de cette recherche documentaire un questionnaire a été élaboré.

La validité et la fiabilité du questionnaire ont été établies d'après les points de vue de personnes expertes en ce domaine qui n'ont pas trouvé nécessaire la réalisation d'un pré-test pour évaluer ces dits critères. En fonction de leurs critiques et propositions à propos de la structure des questions, de leur ordre et de leur objectif, des changements ont été effectués et le questionnaire a trouvé sa forme finale.

Le questionnaire anonyme, identifié seulement par le prénom et la date de naissance de l'étudiant, a été distribué et rempli dans les classes en mai 2003. 85 étudiants y ont répondu dans le cadre d'une demi-heure de cours après que leur enseignant le leur a présenté en insistant sur le fait que les résultats n'avaient aucune incidence de type scolaire.

Le questionnaire, composé de 28 items, est en turc afin d'éviter toutes confusions et des résultats erronés. Les étudiants l'ont rempli entièrement et de façon cohérente.

Les items suivent un raisonnement qui va du général au particulier et certains sont élaborés selon une échelle de type Likert. Ils portent, par ordre, sur les informations démographiques des étudiants, sur les objectifs et possibilités de l'usage d'Internet, les possibilités de l'appropriation de l'information par Internet et les avantages de cette disposition d'informations, sur l'usage de cet outil dans l'enseignement et enfin sur les possibilités de son usage pour l'apprentissage du FLE.

4.4. Moyen Utilisé pour Interpréter les Résultats

Les résultats de cette enquête, qui détermineront l'attitude des étudiants de FLE vis-à-vis de l'usage d'Internet, ont été interprétés au moyen du programme informatique SPSS selon le degré de signification 0,05 et sont basés essentiellement sur les calculs de pourcentage, fréquence, moyenne arithmétique.



5. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans cette partie de la recherche il est présenté l'analyse statistique des résultats obtenus par l'intermédiaire du questionnaire et leur interprétation.

Dans le questionnaire se trouvent des questions élaborées selon une échelle de réponse à trois (3) points et à cinq (5) points de type Likert. Afin de déterminer l'intervalle de dispersion des échelles de réponses qui servira lors des analyses statistiques, le calcul suivant sera effectué : division de l'écart entre le nombre de point de réponse de chaque échelle par le nombre de points de réponse de l'échelle en question. Ainsi, pour l'échelle de réponse à 3 points l'intervalle de dispersion obtenue est $2/3=0,66$; pour l'échelle de réponse à 5 points l'intervalle de dispersion obtenue est $4/5=0,8$. De par ceci, il est défini les intervalles entre les points de réponse des deux échelles (tableau ci-dessous) qui détermineront à leur tour la moyenne de prise en compte nécessaire pour l'interprétation des résultats obtenus sous forme de moyenne arithmétique.

Echelle à 3 points	Echelle à 5 points
1,00 – 1,66 = 1	1,00 – 1,80 = 1
1,66 – 2,32 = 2	1,81 – 2,60 = 2
2,32 – 3,00 = 3	2,61 – 3,40 = 3
	3,41 – 4,20 = 4
	4,21 – 5,00 = 5

La moyenne de prise en compte est de 2,33 pour l'échelle de réponse à 3 points de type Likert et de 3,41 pour l'échelle de réponse à 5 points de type Likert.

5.1. Les Variables Démographiques

Les chiffres présentés ici concernent la répartition des étudiants ayant participé à l'enquête selon leur sexe, leur âge et leur niveau de classe.

Les étudiants ont entre 18 et 27⁺ ans. Ils se répartissent de façon équivalente de la première année à la quatrième année mais on note un déséquilibre au niveau de la classe préparatoire et au niveau du sexe.

En effet, les pourcentages des groupes classes sont similaires (18,8% pour la première (1^{ère}) année, 18,8% pour la deuxième (2^{ème}) année et 18,8% pour la quatrième (4^{ème}) année) à l'exception de la classe préparatoire qui représente 31,8% des 85 étudiants. La troisième (3^{ème}) année est la classe la moins représentée avec 11,8% d'étudiants. Ces chiffres sont donnés au tableau 2.

Tableau 2
La Répartition des Etudiants selon les Classes

Les classes	Fréquence	Pourcentage
1 ^{ère} année	16	18,8
2 ^{ème} année	16	18,8
3 ^{ème} année	10	11,8
4 ^{ème} année	16	18,8
Préparatoire	27	31,8
Total	85	100,0

En ce qui concerne le critère sexe, il est vu (tableau 3) que les filles sont surprésentées : 61,2% d'étudiantes pour 38,8% d'étudiants.

Tableau 3
La Répartition des Etudiants selon le Sexe

Le sexe	Fréquence	Pourcentage
Garçon	33	38,8
Fille	52	61,2
Total	85	100,0

La majorité des étudiants ont entre 18 et 20 ans : ils sont 33. Après eux viennent les étudiants de 21-23 ans : ils sont 26. Et, la minorité a 27 ans et plus : ils sont seulement 7. Ces résultats sont présentés avec leur pourcentage au tableau 4.

Tableau 4
La Répartition des Etudiants selon les Tranches d'Age

Tranches d'âge	fréquence	Pourcentage
18-20 ans	33	38,8
21-23 ans	26	30,6
24-26 ans	19	22,4
27 ans et +	7	8,2
Total	85	100,0

5.2. La Fréquence de l'Usage d'Internet

Les chiffres présentés ici ont pour objectif de relater le nombre d'étudiants se connectant à Internet et la fréquence de cette connexion.

Alors que 84 étudiants déclarent se connecter à Internet, un seul déclare ne jamais s'y connecter. Il est bien vu au tableau 5 que 52 se connectent à Internet à la faculté, 14 seulement à la maison et 18 à la maison et à la faculté.

Tableau 5
La Répartition des Etudiants se connectant à Internet

Lieu de connexion	Fréquence	Pourcentage
A la faculté	52	61,2
A la maison	14	16,5
A la maison et faculté	18	21,2
Nulle part	1	1,2
Total	85	100,0

Le tableau 6, qui représente la fréquence de l'usage (connexion) d'Internet, montre que 56,5% des étudiants utilisent plusieurs fois par semaine Internet et 21,2% tous les jours. Seulement 9,4% l'utilise de temps en temps.

Tableau 6
La Répartition des Etudiants se connectant à Internet

La fréquence de l'usage d'Internet	Fréquence	Pourcentage
Jamais	1	1,2
De temps en temps	8	9,4
Plusieurs fois par mois	10	11,8
Plusieurs fois par semaine	48	56,5
Tous les jours	18	21,2
Total	85	100,0

La moyenne de la fréquence de l'usage d'Internet selon les sexes est donnée au tableau 7.

Tableau 7

La Moyenne de la Fréquence de l'Usage d'Internet selon les Sexes

Sexe	Moyenne	N	Ecart type
Garçon	4,0606	33	,7574
Fille	3,7500	52	,9676
Total	3,8706	85	,8969

Les garçons se déclarent plus grands utilisateurs que les filles. En effet, la moyenne des garçons internautes est de 4,0606 et celles des filles de 3,7500. Cependant ces deux moyennes étant plus grandes que la moyenne de prise en compte (3,41) pour l'échelle de réponse à 5 points de type Likert, nous pouvons dire que la fréquence de l'usage d'Internet est très élevée chez les deux sexes.

Tableau 8

Le T-test concernant la Fréquence de l'Usage d'Internet et les Sexes

	F	p	t	Df
Fréquence d'usage d'Internet	4,493	,037	1,569	83

D'après les résultats du t-test concernant le sexe et la fréquence de l'usage d'Internet une différence significative se montre entre ces deux critères puisque $p=0,037 < \alpha=0,05$. Donc le sexe influe sur la fréquence de l'usage d'Internet.

La moyenne de la fréquence de l'usage d'Internet selon les tranches d'âge est montrée au tableau 9.

Tableau 9

La Moyenne de la Fréquence de l'Usage d'Internet selon les Tranches d'Age

Tranches d'âge	Moyenne	N	Ecart type
18-20 ans	3,9394	33	,9334
21-23 ans	3,7692	26	,9081
24-26 ans	3,7895	19	,9763
27 ans et +	4,1429	7	,3780
Total	3,8706	85	,8969

Après observation du tableau 9, il est remarqué que la moyenne de la fréquence de l'usage d'Internet de toutes les tranches d'âge est largement supérieure à la moyenne de prise en compte (3,41) : ce qui signifie que tous les étudiants de tout âge utilisent très fréquemment Internet. La plus petite moyenne est 3,7692 et correspond aux 21-23 ans. La plus grande moyenne est de 4,1429 et correspond aux étudiants de 27 ans et plus. De plus, il faut remarquer que cette dernière moyenne est supérieure à 4 et donc proche de 5=chiffre correspondant à la limite maximale de l'intervalle de l'échelle de réponse à 5 points de type Likert.

Le tableau 10 montre qu'il n'y a aucune différence significative entre la fréquence de l'usage d'Internet et l'âge des étudiants car, $p > 0,05$. Donc, l'âge n'est aucunement un critère expliquant l'usage d'Internet.

Tableau 10
Les Résultats de l'Analyse de Variance entre la Fréquence de l'Usage
d'Internet et les tranches d'âge des étudiants

Fréquence de l'usage d'Internet	df	MS	F	p
Entre les groupes	3	,326	,433	,730
Parmi les groupes	81	,821		
Total	84			

La moyenne de la fréquence de l'usage d'Internet selon les niveaux de classe est montrée au tableau 11.

Tableau 11
La Moyenne de la Fréquence de l'Usage d'Internet selon les Niveaux de Classe

Classes	Moyenne	N	Ecart type
1 ^{ère} année	4,2500	16	,5774
2 ^{ème} année	3,8750	16	,8062
3 ^{ème} année	4,0000	10	,8165
4 ^{ème} année	3,5625	16	,9639
Préparatoire	3,7778	27	1,0500
Total	3,8706	85	,8969

La première remarque est que la moyenne pour chaque classe est encore une fois très supérieure à la moyenne de prise en compte (3,41). Ce qui signifie que toutes les classes sans distinction utilisent très fréquemment Internet. Cependant, ce sont les 1^{ères} années qui sont les plus grands utilisateurs avec 4,2500 de moyenne (= supérieure à 4 et proche de 5).

D'après les résultats de l'analyse de la variance de la fréquence de l'usage d'Internet selon les niveaux de classe (tableau 12) : $p = 0,265 > 0,05 = \alpha$. Donc, il n'y a pas de différence considérable entre la fréquence de l'usage d'Internet et le niveau de classe et donc pas de différence significative : le niveau de classe ne joue aucun rôle sur l'usage d'Internet.

Tableau 12
Les Résultats de l'Analyse de Variance entre la Fréquence de l'Usage d'Internet et les Niveaux de Classe

Fréquence de l'usage d'Internet	Df	MS	F	p
Entre les groupes	4	1,056	1,333	,265
Parmi les groupes	80	,792		
Total	84			

5.3. Les Objectifs de l'Usage d'Internet

Les chiffres présentés mettent en évidence les objectifs de l'usage d'Internet par les étudiants. Cependant, un étudiant déclarait ne jamais utiliser Internet donc, il ne peut prétendre avoir des objectifs d'usage. C'est pourquoi, dans cette partie les calculs se feront sur un total de 84 étudiants (nombre d'étudiants affirmant se connecter à Internet) et non sur un total de 85 (nombre d'étudiants ayant participé à l'enquête).

Le tableau 13 représente les usages fait d'Internet par les étudiants selon les objectifs d'apprentissage, de recherche, de communication et de publication. Il est vu d'après ce tableau que les étudiants utilisent Internet généralement dans l'objectif de faire des recherches. Mais quand nous examinons les moyennes obtenues pour chaque objectif, nous remarquons que

trois d'entre elles sont supérieures à la moyenne de prise en compte de l'échelle de réponse à 3 points de type Likert (2,33). Cette constatation est valable pour les objectifs d'apprentissage (2,5000), de recherche (2,7619) et de communication (2,4167) : donc, les étudiants utilisent de manière intense Internet dans ces objectifs. Quant à l'objectif de publication, sa moyenne étant de 1,3929 nous pouvons dire que les étudiants ne l'utilisent pas en général.

Tableau 13
Objectifs de l'Usage d'Internet par les Etudiants

Objectifs de l'usage d'Internet	Fréquence	Moyenne	Ecart type
Apprentissage	84	2,5000	,6111
Recherche	84	2,7619	,5291
Communication	84	2,4167	,7638
Publication	84	1,3929	,7117

Le tableau 14 révèle que les filles utilisent plus Internet dans l'objectif de l'apprentissage (6.1) et de la recherche (6.2) ; et que les garçons l'utilisent plus pour la communication (6.3) et pour la publication.

Tableau 14
La Moyenne des Objectifs de l'Usage d'Internet selon les Sexes

Sexe		6.1	6.2	6.3	6.4
Garçons	Moyenne	2,3333	2,6364	2,4848	1,4848
	Fréquence	33	33	33	33
	Ecart type	,6922	,6528	,7953	,7550
Filles	Moyenne	2,6078	2,8431	2,3725	1,3333
	Fréquence	51	51	51	52
	Ecart type	,5321	,4182	,7473	,6780
Total	Moyenne	2,5000	2,7619	2,4167	1,3929
	Fréquence	84	84	84	84
	Ecart type	,6111	,5291	,7638	,7117

D'ailleurs le t-test effectué ici, dans le but de montrer si le sexe est un facteur en ce qui concerne les objectifs de l'usage d'Internet, expose une différence significative pour l'objectif d'apprentissage (6.1) et pour celle de la recherche d'informations (6.2). En effet, 6.1 : $p = 0,042 < 0,005$ et 6.2 : $p = 0,001 < 0,005$ (Voir tableau 15).

Tableau 15
Les Résultats du T-test concernant les Objectifs de l'Usage d'Internet et le Sexe

Objectifs de l'usage d'Internet	F	p	t	df
6.1	4,251	,042	-2,049	82
6.2	11,641	,001	-1,772	82
6.3	,083	,775	,656	82
6.4	1,813	,182	,952	82

Après l'observation du tableau 16, nous voyons que ce sont les 1^{ères} années qui constituent la plus grande partie des étudiants utilisant Internet dans l'objectif de l'apprentissage (6.1) avec une moyenne de 2,6875. Les 3^{èmes} années sont la classe qui utilise le plus Internet pour la recherche documentaire (6.2) avec 2,9000 de moyenne. La classe préparatoire, celle qui l'utilise plus pour communiquer (6.3) : moyenne de 2,5769 ; et enfin c'est la 4^{ème} année qui l'utilise plus pour exploiter sa fonction de publication (6.4) : moyenne de 1,8750.

Tableau 16
Objectifs de l'Usage d'Internet selon les Niveaux de Classe

Classe		6.1	6.2	6.3	6.4
1 ^{ère} année	Moyenne	2,6875	2,8125	2,4375	1,3125
	Fréquence	16	16	16	16
	Ecart type	,4787	,5439	,8139	,7042
2 ^{ème} année	Moyenne	2,5625	2,8125	2,2500	1,3750
	Fréquence	16	16	16	16
	Ecart type	,6292	,5439	,7746	,7188
3 ^{ème} année	Moyenne	2,5000	2,9000	2,4000	1,2000
	Fréquence	10	10	10	10
	Ecart type	,8498	,3162	,8433	,6325
4 ^{ème} année	Moyenne	2,5000	2,5625	2,3125	1,8750
	Fréquence	16	16	16	16
	Ecart type	,5164	,6292	,8732	,8851
Préparatoire	Moyenne	2,3462	2,7692	2,5769	1,208
	Fréquence	26	26	26	26
	Ecart type	,6288	,5144	,6433	,5144
Total	Moyenne	2,5000	2,7619	2,4167	1,3929
	Fréquence	84	84	84	84
	Ecart type	,6111	,5291	,7638	,7117

D'après les résultats du tableau 17, il est constaté une différence significative seulement pour l'usage d'Internet selon l'objectif de publication (6.4). C'est-à-dire que le niveau de classe est un facteur qui influence l'usage de cet outil pour la publication. Effectivement $p < \alpha : 0,043 < 0,05$.

Tableau 17

Les Résultats de l'Analyse de Variance entre les Objectifs de l'Usage d'Internet et les Niveaux de Classe

	df	MS	F	p
Q.6.1. Entre les groupes	4	,310	,823	,514
Parmi les groupes	79	,377		
Total	83			
Q.6.2. Entre les groupes	4	,228	,805	,526
Parmi les groupes	79	,283		
Total	83			
Q.6.3. Entre les groupes	4	,324	,543	,705
Parmi les groupes	79	,596		
Total	83			
Q.6.4. Entre les groupes	4	1,221	2,596	,043
Parmi les groupes	79	,470		
Total	83			

5.4. La Fréquence de l'Usage des Services d'Internet

Ici seront présentés les chiffres démontrant la fréquence de l'usage des services (mail, chat...) d'Internet par les étudiants. Puisqu'un usage d'Internet par les étudiants s'impose aussi ici, les calculs effectués seront en fonction d'un

total de 84 étudiants et non 85 : rappelons qu'un étudiant affirmait ne jamais utiliser Internet.

Le tableau 18 confirme l'usage très fréquent du courrier électronique (7.1) et du Web (7.5) qui ont chacun une moyenne d'usage de 2,5833 : ce qui est supérieur à la moyenne de prise en compte (2,33) pour l'échelle de réponse à 3 points de type Likert. La moyenne de l'usage des moteurs de recherches (7.6) est également supérieure à 2,33 puisqu'elle est de 2,5595 et donc un usage très fréquent de service par les étudiants est aussi démontré. La moyenne du chat (7.2) est de 1,7262 et correspond au deuxième intervalle de l'échelle en question et signifie donc qu'il est un service utilisé de temps en temps par les étudiants. Les deux autres moyennes, qui correspondent aux forums de discussion (7.3) et à la vidéoconférence (7.4), se trouvant entre l'intervalle 1,00-1,66 de l'échelle nous comprenons que les étudiants ne les utilisent presque jamais.

Tableau 18
Fréquence de l'Usage des Services d'Internet

Fréquence de l'usage des services d'Internet	N	Moyenne	Ecart type
Courrier électronique	84	2,5833	,6624
Chat	84	1,7262	,6829
Forums de discussion	84	1,4042	,5404
Vidéoconférence	84	1,1548	,3638
Web	84	2,5833	,6439
Moteur de recherche	84	2,5595	,6082

4

Il est constaté que les garçons utilisent plus le courrier électronique (7.1), le chat (7.2), les forums de discussion (7.3) et les moteurs de recherche (7.6).

Alors que les filles utilisent plus la vidéoconférence (7.4) et le Web (7.5). Ces constatations sont faites à partir du tableau 19.

Tableau 19
Fréquence de l'Usage des Services d'Internet selon les Sexes

Sexe		Q.7.1	Q.7.2	Q.7.3	Q.7.4	Q.7.5	Q.7.6
Garçon	Moyenne	2,7576	1,9091	1,5152	1,1212	2,5152	2,6061
	Fréquence	33	33	33	33	33	33
	Ecart type	,5607	,7230	,6185	,3314	,6671	,5556
Fille	Moyenne	2,4706	1,6078	1,3333	1,1765	2,6275	2,5294
	Fréquence	51	51	51	51	51	51
	Ecart type	,7029	,6349	,4761	,3850	,6312	,6435
Total	Moyenne	2,5833	1,7262	1,4048	1,1548	2,5833	2,5595
	Fréquence	84	84	84	84	84	84
	Ecart type	,6624	,6829	,5404	,3638	,6439	,6082

Tableau 20

Le T-test concernant la Fréquence de l'Usage des Services d'Internet et les Sexes

Services d'Internet	F	p	t	df
Q.7.1	8,583	,004	1,973	82
Q.7.2	,072	,789	2,011	82
Q.7.3	7,371	,008	1,518	82
Q.7.4	1,933	,168	-,678	82
Q.7.5	,723	,398	-,779	82
Q.7.6	1,467	,229	,562	82

En outre, à partir du tableau 20 nous voyons qu'il existe une différence significative entre la fréquence de l'usage du (Q.7.1) courrier électronique ($p=0,004$) et le sexe des étudiants. Ainsi qu'entre la fréquence de l'usage des (7.3) forums de discussion ($p=0,008$) et le sexe. Donc, le sexe est un facteur qui influence l'usage du courrier électronique et des forums.

Tableau 21
Fréquence de l'Usage des Services d'Internet selon les tranches d'Age

Tranches d'âge		Q. 7.1	Q. 7.2	Q. 7.3	Q. 7.4	Q. 7.5	Q. 7.6
18-20 ans	Moyenne	2,7500	1,8125	1,3750	1,1875	2,7188	2,5937
	Fréquence	32	32	32	32	32	32
	Ecart type	,5680	,6445	,4919	,3966	,6342	06148
21-23 ans	Moyenne	2,6164	1,6154	1,3077	1,0769	2,6154	2,5000
	Fréquence	26	26	26	26	26	26
	Ecart type	,6373	,6373	,4707	,2717	,5711	,6481
24-26 ans	Moyenne	2,3158	1,7368	1,4737	1,1579	2,3684	2,5263
	Fréquence	19	19	19	19	19	19
	Ecart type	,7493	,8057	,6118	,3746	,6840	,6118
27 ⁺ ans	Moyenne	2,4286	1,7143	1,7143	1,2857	2,4286	2,7143
	Fréquence	7	7	7	7	7	7
	Ecart type	,7868	,7559	,7559	,4880	,7868	,4880
Total	Moyenne	2,5833	1,7262	1,4048	1,1548	2,5833	2,5595
	Fréquence	84	84	84	84	84	84
	Ecart type	,6624	,6829	,5404	,3638	,6439	,6082

Quand nous confrontons la fréquence de l'usage des services d'Internet avec les tranches d'âge (tableau 21), nous obtenons les résultats suivant :

- Le courrier électronique (7.1) est plus souvent utilisé par les étudiants de 18-20 ans (moyenne de 2,7500). Hormis les 24-26 ans qui ont une moyenne de 2,3158, le courrier électronique est utilisé tous les jours par les diverses tranches d'âge car leur moyenne est supérieure à la moyenne de prise en compte (2,33) : 2,7500 pour les 18-20 ans ; 2,6154 pour les 21-23 ans et 2,4286 pour les 27+ ans.
- Le chat (7.2) est utilisé le plus souvent par les étudiants de 18-20 ans (1,8125), puis par ceux de 24-26 ans (1,7368) et enfin par ceux de 27 ans et plus (1,1743). Cependant, vu que les moyennes de ces trois groupes sont inférieures à la moyenne de prise en compte (2,33) mais supérieure à 1,65, elles se situent à la seconde intervalle de l'échelle à 3 points : c'est pourquoi, nous en concluons que ces tranches d'âge en question n'utilisent pas, en général, le chat tous les jours mais de temps en temps. Quant aux étudiants de 21-23 ans, leur moyenne (1,6154) montre que la plupart n'utilisent jamais le chat.
- Les forums de discussion (7.3) sont le plus souvent utilisés par les 27 ans et plus, mais leur moyenne étant de 1,7143 nous comprenons que la plupart l'utilisent de temps en temps. Quant aux autres tranches d'âge, leur moyenne est au-dessous de 1,65, ce qui signifie que la majorité des étudiants de tout âge n'utilise jamais les forums.
- Même si la moyenne 1,2857 montre que ce sont les 27 ans et plus qui utilisent le plus souvent la vidéoconférence (7.4), elle démontre également, du fait qu'elle est inférieure à 1,65, que la majorité des étudiants appartenant à cette tranche d'âge n'utilise jamais la vidéoconférence. Cette deuxième constatation est également valable pour les autres tranches d'âge puisque : 18-20 ans =1,1875 ; 21-23 ans= 1,0769 ; 24-26 ans=1,1579.
- Le Web (7.5) est le service le plus souvent utilisé par les 18-20 ans (2,7188) et toutes les moyennes de toutes les tranches d'âge étant plus élevées que la

moyenne de prise en compte (2,33), nous en concluons que le Web est un service utilisé tous les jours par les étudiants. En effet, la moyenne la plus basse est de 2,3684 et appartient aux 24-26 ans.

- Les moteurs de recherche (7.6) sont plus souvent utilisés par les 27 ans et plus mais tout comme pour le Web, les moyennes de toutes les tranches d'âge étant supérieures à 2,33 nous en concluons qu'il est utilisé tous les jours par les étudiants.

Tableau 22

Les Résultats de l'Analyse de Variance entre la Fréquence de l'Usage des Services d'Internet et les Tranches d'Age

	df	MS	F	p
Q. 7.1				
Entre les groupes	3	,814	1,918	,133
Parmi les groupes	80	,425		
Total	83			
Q. 7.2				
Entre les groupes	3	,187	,392	,759
Parmi les groupes	80	,477		
Total	83			
Q. 7.3				
Entre les groupes	3	,345	1,189	,319
Parmi les groupes	80	,290		
Total	83			
Q. 7.4				
Entre les groupes	3	,104	,779	,509
Parmi les groupes	80	,133		
Total	83			
Q. 7.5				
Entre les groupes	3	,553	1,350	,264
Parmi les groupes	80	,409		
Total	83			
Q. 7.6				
Entre les groupes	3	106	,279	,840
Parmi les groupes	80	,380		
Total	83			

Après observation du tableau 22, nous comprenons que l'âge n'est pas un facteur qui influence l'usage des services d'Internet. Effectivement pour toutes les tranches d'âge p est supérieur à alpha : $p > 0,05$.

Tableau 23
Fréquence de l'Usage d'Internet selon les Niveaux de Classe

Classe		Q. 7.1	Q. 7.2	Q. 7.3	Q. 7.4	Q. 7.5	Q. 7.6
1 ^{ère} année	Moyenne	2,9375	1,8750	1,3750	1,1250	2,5625	2,5625
	Fréquence	16	16	16	16	16	16
	Ecart type	,2500	,6191	,5000	,3416	,7274	,6292
2 ^{ème} année	Moyenne	2,5000	1,4375	1,3750	1,0625	2,8125	2,6875
	Fréquence	16	16	16	16	16	16
	Ecart type	,6325	,5123	,5000	,2500	,4031	,4787
3 ^{ème} année	Moyenne	2,3000	2,2000	1,6000	1,3000	2,6000	2,6000
	Fréquence	10	10	10	10	10	10
	Ecart type	,9487	,6325	,6992	,4830	,6992	,6992
4 ^{ème} année	Moyenne	2,1250	1,3750	1,3125	1,1250	2,2500	2,5625
	Fréquence	16	16	16	16	16	16
	Ecart type	,7188	,7188	,6021	,3416	,6831	,5123
Préparatoire	Moyenne	2,8077	1,8462	1,4231	1,1923	2,6538	2,4615
	Fréquence	26	26	26	26	26	26
	Ecart type	,4915	,6748	,5038	,4019	,6288	,7060
Total	Moyenne	2,5833	1,7262	1,4048	1,1548	2,5833	2,5595
	Fréquence	84	84	84	84	84	84
	Ecart type	,6624	,6829	,5404	,3638	,6439	,6082

Le tableau 23 représente les moyennes de la fréquence de l'usage d'Internet selon les niveaux de classe et les résultats obtenus sont comme suit :

- Le courrier électronique (7.1) est le service le plus souvent utilisé par les 1^{ères} années (2,9375) et le moins souvent utilisé par les 4^{èmes} années (2,1250). En dehors de cette dernière classe et celle des 3^{èmes} années, les autres classes ont une moyenne supérieure à 2,33 (moyenne de prise en compte) : ce qui signifie que la majorité des étudiants de la 1^{ère} année, de la 2^{ème} année et de la classe préparatoire utilisent tous les jours le courrier électronique.
- Les 3^{èmes} années représentent la classe qui utilise le plus souvent le chat (7.2) avec une moyenne de 2,200 et les 4^{èmes} années représentent la classe qui l'utilise le moins avec une moyenne de 1,3750. Cependant, aucune des moyennes de toutes les classes n'est égale ou supérieure à 2,33 : donc, la plupart des étudiants de toutes les classes n'utilisent pas le chat tous les jours. En outre, les moyennes des classes de la 1^{ère} année, 3^{ème} année et de la préparatoire étant supérieure à 1,65 nous en concluons que la majorité des étudiants des classes cités utilise souvent ce service.
- La classe qui utilise le plus souvent les forums de discussion (7.3) est la 3^{ème} année (1,6000) et celle qui l'utilise moins est la 2^{ème} année (1,0625). Toutes les moyennes concernant l'usage des forums étant inférieures non seulement à la moyenne de prise en compte (2,33) mais aussi à 1,65, nous comprenons que la majorité des étudiants de toutes les classes n'utilise jamais les forums de discussion.
- La 3^{ème} année fait plus souvent usage de la (7.4) vidéoconférence (1,3000) et la 2^{ème} année moins (1,0625). Pour les mêmes raisons que les forums de discussion, nous concluons que la majorité des étudiants n'utilise jamais la vidéoconférence.

- Le Web (7.5) est le plus souvent utilisé par les 2^{èmes} années (2,8125) et le moins par les 4^{èmes} années (2,2500). En dehors de cette dernière classe les moyennes de tous les autres niveaux de classe étant plus élevées que la moyenne de prise en compte, il nous est possible de dire que ces derniers utilisent pour la majorité le Web tous les jours.
- Les moteurs de recherche (7.6) sont les services le plus souvent utilisés par la 2^{ème} année (2,6875) et le moins par la classe préparatoire (2,4615). Mais tous les niveaux de classe ayant une moyenne supérieure à 2,33, nous en concluons que la majorité des étudiants de toutes classes utilise les moteurs de recherche tous les jours.

Les résultats de l'analyse de variance présentés au tableau 24 entre la fréquence de l'usage des services d'Internet et les niveaux de classe montrent qu'il y a une différence significative pour la fréquence de l'usage du courrier électronique ($p=0,001$) et pour celle des forums de discussion ($p=0,007$). Donc les niveaux de classe sont des facteurs qui jouent sur l'usage des ces deux services.

Tableau 24
Les Résultats de l'Analyse de Variance entre la Fréquence de l'Usage des
Services d'Internet et les Niveaux de Classe

	Df	MS	F	p
Q. 7.1 Entre les groupes	4	1,898	5,201	,001
Parmi les groupes	79	,365		
Total	83			
Q. 7.2 Entre les groupes	4	1,570	3,826	,007
Parmi les groupes	79	,410		
Total	83			
Q. 7.3 Entre les groupes	4	,139	,462	,763
Parmi les groupes	79	,300		
Total	83			
Q. 7.4 Entre les groupes	4	,103	,770	,548
Parmi les groupes	79	,134		
Total	83			
Q. 7.5 Entre les groupes	4	,689	1,720	,154
Parmi les groupes	79	,401		
Total	83			
Q. 7.6 Entre les groupes	4	,132	,346	,846
Parmi les groupes	79	,382		
Total	83			

5.5. L'Usage d'Internet pour l'Enseignement / Apprentissage

L'objectif de l'enquête étant également de récolter les données sur l'opinion des étudiants à propos de l'usage d'Internet pour leur apprentissage,

douze (12) items leur ont été proposés qu'ils soient utilisateurs ou non d'Internet (rappelons qu'un étudiant n'avait jamais utilisé Internet). Pour cela, huit (8) items (Questions 8 à 15), sous le titre « Usages et avantages d'Internet pour le recueil d'informations », et quatre (4) items (questions 16 à 19), sous le titre « Usages d'Internet dans l'enseignement », ainsi que 5 choix de réponse (tout à fait en accord, en accord, je ne sais pas, en désaccord et tout à fait en désaccord) ont été donnés aux étudiants. Ces derniers devaient y répondre en choisissant la phrase qui correspondait le mieux à leur opinion.

Tableau 25
Usages et Avantages d'Internet pour le Recueil d'Informations

Items	Fréquence	Moyenne	Ecart type
Q.8	85	3,8824	1,0283
Q.9	85	4,1647	,8570
Q.10	85	4,5294	,6471
Q.11	85	4,6706	,6617
Q.12	85	4,0706	,8700
Q.13	85	4,6118	,6564
Q.14	85	4,5412	,7951
Q.15	85	4,6000	,7270

Quand nous examinons le tableau 25, nous remarquons que les étudiants ont une opinion très positive à propos de l'usage et les avantages d'Internet pour le recueil d'informations. En effet, pour chaque item nous retrouvons une moyenne supérieure 3,41 (moyenne de prise en compte pour l'échelle de réponse à 5 points de type Likert). De plus qu'en dehors de l'item 8, les moyennes sont toutes supérieures à 4 et proches de 5 (limite optimale de l'échelle en question).

Tableau 26
Usages d'Internet dans l'Enseignement

Items	Fréquence	Moyenne	Ecart type
Q.16	85	4,0471	,9625
Q.17	85	3,3765	1,0688
Q.18	85	4,2118	,8877
Q.19	85	4,1176	,9311

En ce qui concerne l'opinion des étudiants à propos de l'usage d'Internet dans l'enseignement, nous retrouvons une fois de plus une opinion très favorable (Tableau 26). Les moyennes des items, auxquels ont répondu les étudiants, sont supérieures à 3,41 et à part la question 17, toutes sont au-dessus de 4 et proche de 5 (limite optimale de l'échelle de réponse à 5 points).

5.6. L'Usages d'Internet pour l'Apprentissage du FLE

Le mode et le contexte de l'usage d'Internet par les étudiants de FLE constituaient le point de mire de notre recherche. C'est pourquoi, afin de déterminer si les étudiants sont au courant des possibilités qu'offre Internet pour l'apprentissage du FLE et s'ils les utilisent, neuf (9) items leur ont été proposés. A chaque item, qui porte sur une possibilité d'usage des services d'Internet en fonction de l'acquisition d'un objectif de la langue étrangère, les étudiants devaient y répondre par : oui / non, je (ne) suis (pas) au courant et oui / non je (ne) l'utilise (pas). D'après le tableau 27, voici les résultats obtenus :

C'est l'item 20 qui présente la plus grande valeur en ce qui concerne le fait d'être au courant et l'usage. Effectivement, alors que 78 (91,8%) des étudiants savent qu'utiliser le courrier électronique ou le chat pour

communiquer avec un natif français permet de développer l'expression et la compréhension écrites, 33 (38,8%) l'utilisent seulement. Comme nous le remarquons, le taux d'étudiants au courant de cette possibilité est largement supérieur à celui des étudiants qui l'utilisent. Cependant, cette situation est valable pour tous les autres items (possibilités). En effet, malgré que le nombre et pourcentage des étudiants au courant des possibilités d'Internet pour l'apprentissage du français sont élevés, le taux et pourcentage de ceux qui l'utilisent sont bas. Quant à l'item qui présente les plus petites valeurs, c'est l'item 23 : 48 (56,5%) savent qu'il est possible par l'intermédiaire du courrier électronique de faire de la simulation afin d'acquérir différents types de discours mais, seulement 12 (14,1%) étudiants l'utilisent. Enfin, d'après les résultats obtenus nous pouvons dire que même si très peu les utilise, la majorité des étudiants sont au courant des possibilités d'Internet.

Tableau 27

Usages d'Internet par les Etudiants de FLE pour l'Apprentissage du FLE

Items	Je suis au courant		Je l'utilise	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
Q.20	78	91,8	33	38,8
Q.21	56	65,9	6	7,1
Q.22	71	83,5	28	35,9
Q.23	48	56,5	12	14,1
Q.24	65	76,5	33	38,8
Q.25	71	83,5	38	44,7
Q.26	54	63,5	15	17,6
Q.27	74	87,1	46	54,1
Q.28	62	72,9	23	27,1

6. CONCLUSION ET SUGGESTIONS

6.1. Conclusion

Internet est une évolution majeure dans l'histoire de la communication. En quelques années il est devenu un outil important d'information, de communication et a soulevé de nombreuses questions. Il a changé beaucoup de choses dans toutes les sphères de la société, il changera également beaucoup de choses dans le monde éducatif où il s'est également introduit : il va déjà changer l'école en l'ouvrant au monde, il va présenter de grandes possibilités, de grandes facilités pour l'enseignement, il va permettre dans le domaine des langues étrangères un apprentissage collaboratif communicatif mais aussi un apprentissage individuel efficace.

Internet est accès à de nouvelles données, il est une bibliothèque internationale, il est un instrument de communication des plus grandioses, de création, de publication, il est multimédia et il a la force de la simultanéité, de l'authenticité, de l'interactivité.

Et de par tout cela il offre à l'enseignement / apprentissage du FLE des potentiels pour surmonter les obstacles qu'ont toujours eu les enseignants du FLE (et les enseignants de toutes les langues étrangères) : enseigner selon la méthode communicative, créer des situations de communications les plus vraies, trouver toutes sortes de documents authentiques... Effectivement avec Internet le contexte de la classe de FLE avec son professeur, unique personne maîtrisant la langue, et ses étudiants, plus souvent présents en tant qu'auditeurs, laisse sa place à un éventail de mise en situation, à une variété de registre de la langue, à des étudiants interlocuteurs d'une situation de communication authentique. Bref, la langue devient réellement, comme le sollicitait l'approche communicative, un véritable outil de communication où c'est à l'apprenant que revient de conduire et de faire progresser l'échange.

Ainsi, il existe désormais un phénomène Internet dans le domaine de la didactique du FLE.

Par conséquent, imaginer que les étudiants du FLE puissent échapper à ce phénomène serait aller à l'encontre de la réalité : ils sont aussi concernés par l'intrusion de cet outil technologique faisant partie des NTIC et même les plus impliqués puisqu'ils en sont les premiers bénéficiaires.

C'est pourquoi, cette évolution fulgurante d'Internet et ses possibilités pour l'enseignement / apprentissage du FLE nous a amenés à nous demander où se situaient les apprenants de FLE vis à vis de cet outil aux dons multiples. Effectivement, sa disposition à travailler cette langue ne signifie pas qu'il est exploité par ses principaux bénéficiaires : Que sait-on précisément de la relation que ces apprenants entretiennent avec Internet ? Quelles opinions ont-ils de son usage dans le domaine éducatif ? Que savent-ils véritablement de ses aptitudes pour le FLE ? Quels usages en ont-ils pour l'apprentissage du FLE ?

Ainsi, c'est à partir de l'étude de l'appropriation d'Internet par les étudiants de FLE, de l'étude de son intégration au sein de leur habitude et de leur pratique que nous avons cherché à savoir leur opinion sur l'intégration d'Internet dans la didactique du FLE.

C'est sur ces questions et sur cette fin qu'a porté éclairage notre questionnaire.

La population concernée par ce travail étant tous les étudiants de FLE mais il ne nous étant ni possible ni nécessaire de les convoquer tous, l'échantillon de travail, défini selon la méthode de l'échantillonnage simple au hasard, a été les étudiants de FLE de l'Université Anadolu inscrits à la faculté de Pédagogie : ils étaient 85 à y participer.

Une fois les données recueillies, différentes techniques d'analyses statistiques, faites selon le degré de signification 0,05, ont été effectuées à l'aide du programme informatique statistique nommé SPSS.

Quant à l'interprétation des résultats, nous avons eu recours aux calculs statistiques suivant : la moyenne, le pourcentage, la fréquence pour obtenir la répartition de l'échantillon, le t-test afin de trouver le paramètre, appelé facteur, susceptible d'influencer les données étudiées entre deux groupes (par

exemple : le sexe = garçons / filles) et l'analyse de variance afin de trouver le paramètre susceptible d'influencer les données étudiées entre plusieurs groupes (par exemple : le niveau de classe = 1^{ère} année, 2^{ème} année, 3^{ème} année...).

De cette manière nous avons cherché à mettre à disposition des indices en ce qui concerne l'usage d'Internet par les apprenants de FLE car très peu de travaux à propos de l'usage d'Internet en didactique du FLE ont été publiés jusqu'à maintenant (Boucher de Crèvecoeur, 2000).

D'après les résultats obtenus, nous pouvons dire que tous les étudiants de FLE ayant participé à l'enquête utilisent Internet (un seul affirme ne pas l'utiliser). Un autre constat important est qu'ils ont développé une véritable pratique puisqu'ils s'en servent régulièrement, à savoir, plusieurs fois par semaine.

Ainsi, il nous est possible d'affirmer une généralisation de l'usage d'Internet chez les étudiants de FLE et, à l'instar des autres médias (télévision, radio...), il fait aussi désormais partie de l'univers de diffusion de l'information et de la communication des étudiants.

Les profils d'utilisateurs sont directement liés au contexte dans lequel les pratiques prennent place. Effectivement, on peut établir une relation entre les profils d'utilisateurs et le fait d'avoir ou non une connexion à Internet à la maison ou à l'école.

Ainsi, nous constatons que très peu d'étudiants ont une connexion à Internet à la maison, mais la fréquence de l'usage d'Internet est cependant très élevée. La première partie de cette constatation peut s'expliquer par le fait que les étudiants habitant loin de leur domicile d'origine et vivant dans des foyers, il est difficile pour eux de s'approprier d'un ordinateur et de toute sa panoplie informatique nécessaire pour accéder à Internet. Et la deuxième partie de cette constatation peut s'expliquer par le fait que la faculté qu'ils fréquentent a un profil NTIC, c'est-à-dire possède le matériel informatique et une structure permettant l'usage de ce matériel. Effectivement, près d'un tiers (61,2%)

accèdent à Internet à la faculté. Donc on peut supposer que le milieu scolaire contribue de manière significative au développement d'une pratique régulière d'Internet. De par cela, nous en déduisons le profil étudiant utilisateur suivant : la majorité des étudiants de FLE sont des utilisateurs fréquents d'Internet et en bénéficient à la faculté.

Comme de nombreuses autres recherches, la notre révèle aussi que les garçons sont plus nombreux que les filles à se connecter. Ce qui n'est pas surprenant puisque l'on sait que les garçons ont toujours eu, déjà avant Internet, une pratique plus importante en ce qui concerne les jeux vidéo ou bien les jeux développés pour les ordinateurs. Néanmoins, la moyenne de la fréquence de l'usage d'Internet par les filles révèle quand même un usage régulier puisque l'écart entre les deux sexes n'est pas immense.

En ce qui concerne l'usage d'Internet et l'âge des étudiants, nous constatons que les proportions sont à peu près équivalentes aussi bien chez les jeunes étudiants que les plus âgés. D'ailleurs, l'analyse de variance n'avait montré aucune différence significative pour la fréquence de l'usage d'Internet selon l'âge.

Il en est de même pour la relation niveau de classe / usage d'Internet : les proportions sont à peu près équivalentes de la classe préparatoire à la 4^{ème} année.

En général, la grande majorité des apprenants utilisent Internet dans l'objectif de rechercher des informations. Ce qui montre qu'ils n'hésitent pas à se tourner vers Internet pour leurs recherches documentaires et qu'ils reconnaissent qu'Internet constitue un accès à une ressource puissante et efficace d'informations.

Ensuite, c'est l'usage d'Internet pour les apprentissages qui prend la seconde place : donc, ils n'hésitent pas à l'utiliser pour étayer leur apprentissage tout comme ils utiliseraient des livres, des méthodes pour étudiants, des dictionnaires...dans le but de trouver des explications en plus à propos de sujets incompris ou mal compris en classe.

Notons que les filles sont plus nombreuses que les garçons à utiliser Internet dans l'objectif de rechercher des informations et d'étayage de leur apprentissage. D'ailleurs le T-test visant à montrer s'il existait un lien entre le sexe et l'objectif de l'usage d'Internet a révélé une différence significative pour la recherche documentaire.

Même si l'usage d'Internet dans le but de communiquer prend l'avant-dernière place, sa moyenne d'usage est élevée. Mais, en ce qui concerne son usage pour la publication nous constatons que très peu en font un but : ils ne sont que 1/8 à publier leurs travaux sur Internet. Ceci peut s'expliquer par un manque de confiance qui peut se confirmer par le fait que les 4^{èmes} année, ayant un niveau généralement meilleur et maîtrisant désormais mieux leur domaine d'étude, sont ceux qui font plus d'usage d'Internet pour publier leur travaux.

Donc nous voyons qu'il n'existe pas un grand enthousiasme à l'égard d'Internet comme lieu de création. Il est presque exclusivement perçu comme un lieu de consultation et de communication et non de création. Ceci peut en décevoir certains qui imaginaient qu'Internet serait un instrument de partage d'informations, d'opinions entre les apprenants via la possibilité de publication facile qu'il offre.

Les services d'Internet les plus populaires auprès des étudiants sont, par ordre de préférence, le courrier électronique et le Web, puis les moteurs de recherches. Mais si nous regroupons les services d'Internet selon qu'ils sont d'usage communicatif et de recherche, nous voyons que sur le plan des modes de communication le courrier électronique et le chat sont plus populaires au détriment des forums de discussion et de la vidéoconférence ; et sur le plan des modes de recherche, le Web et les moteurs de recherche sont aussi populaires l'un que l'autre.

Concernant la vidéoconférence, nous pouvons penser que la raison de son faible usage se définit par le fait qu'elle est peu connue des étudiants ou par le fait qu'elle nécessite l'appropriation d'un matériel supplémentaire en plus de la connexion à Internet (le webcam, le microphone).

Précisons que parmi les modes de communication les garçons affirment plus utiliser le courrier électronique, le chat, les forums de discussion que les filles qui affirment, elles, faire usage le plus souvent de la vidéoconférence. Cependant, seule une différence significative pour le courrier électronique et les forums de discussions ressort en fonction du sexe.

Sur le plan des modes de recherche, les filles prétendent plus utiliser le Web et les garçons plus utiliser les moteurs de recherche. Ce qui signifie que, pour toutes informations recherchées, les filles préfèrent directement aller sur le site en question en utilisant une adresse web et les garçons préfèrent d'abord passer par les moteurs de recherche pour trouver l'adresse du site en question. Néanmoins aucune différence significative ne se montre à propos de l'usage de ces deux services selon les sexes.

En outre, malgré que les six services d'Internet ont été départagés entre les 18-20 ans, qui déclarent utiliser le plus souvent le courrier électronique, le chat et le Web, et les 27⁺ ans, qui déclarent utiliser le plus souvent les forums de discussion, la vidéoconférence et les moteurs de recherche, aucune différence significative pour les tranches d'âges pouvant soutenir leur affirmation ne se révèle. D'autre part, nous constatons que pour tous les âges, le courrier électronique, le Web et les moteurs de recherche sont encore une fois les services les plus souvent utilisés.

Toutefois, une différence significative se dégage pour l'usage du courrier électronique et des forums de discussion quand il est question d'une analyse de variance en fonction des niveaux de classe. Effectivement, de la classe préparatoire à la 4^{ème} année, ils sont utilisés tous les jours par les étudiants.

En conclusion de tout cela, nous pouvons dire qu'en matière de communication le courrier électronique reste l'apanage des étudiants, ce qui pourrait s'expliquer par un besoin de contact permanent avec autrui. Et en matière de recherche, le Web et les moteurs de recherche sont devenus des lieux de consultation permanente et de recherches affinées comme le sont par exemple les encyclopédies.

Il est vu que l'usage d'Internet pour l'enseignement / apprentissage réjouit la grande majorité des étudiants. Effectivement, tout d'abord en répondant aux items (8 à 15) concernant son usage pour le recueil d'informations dans l'objectif de faire leurs travaux scolaires, puis aux items (16 à 19) concernant son usage dans l'enseignement, ils se sont montrés énormément positifs.

Nous avons déjà constaté que la plupart des étudiants pratiquaient des activités reliées à la recherche d'information (via moteur de recherche et Web) et nous voyons que cette première constatation est encore une fois soutenue. Car, d'après les réponses données aux items 8 à 11, les étudiants considèrent Internet comme un réseau international d'échanges d'informations tout aussi bien par l'intermédiaire de ses services de recherche que de communication. Ils sont tout à fait d'accord sur les possibilités d'obtenir de nouvelles informations et savoirs en entrant en contact avec quelqu'un ou en consultant les pages Web.

Internet est donc devenu pour eux un objet familier faisant désormais partie des ressources à consulter quand il est question d'entreprendre une recherche documentaire pour leur devoir ou pour en savoir plus sur différents sujets.

Selon le 12^{ème} item, les étudiants sont en accord sur le fait qu'il est possible de recueillir des informations par le biais des étudiants qui publient leurs travaux sur Internet. Cependant, il avait été constaté que la grande majorité des étudiants ayant participé à l'enquête ne publiaient pas les leurs.

Selon les réponses données aux items 13 à 15, nous comprenons qu'ils estiment plus efficace d'effectuer des recherches pour leurs travaux sur Internet en comparaison à la recherche traditionnelle de référence documentaire : la bibliothèque. Internet jouit d'un grand prestige auprès de presque tous les étudiants en ce qui concerne sa fonction encyclopédique. D'autant plus que, essentiellement d'après les items 11 et 15, il constitue un outil plus efficace et nettement plus agréable à utiliser : ils préfèrent accéder à des informations en naviguant sur Internet plutôt qu'en lisant des ouvrages. De par cela nous pouvons penser que les informations circulant sur Internet leur paraissent tout

aussi fiables que les informations inscrites dans les livres : ces derniers se voient concurrencer par l'information, l'image, le son et le mouvement qu'offre Internet. En effet, d'après l'item 16, ces critères sont facteurs de motivation pour les étudiants.

Enfin, pour eux, utiliser Internet dans l'enseignement / apprentissage ne demande pas de connaissances ou aptitudes particulières. La majorité affirme bien (item 17) qu'une connaissance informatique n'est pas nécessaire.

Pour conclure nous pouvons dire, tout en tenant compte des réponses données aux items 14, 18 et 19, que les étudiants de FLE perçoivent le potentiel énorme d'Internet comme instrument de travail.

D'autre part lorsqu'il est question des possibilités de l'usage d'Internet pour l'enseignement / apprentissage du FLE une importante constatation se révèle : un grand nombre d'étudiants sont au courant de ces possibilités mais, ils sont peu à en faire usage. Ceci pourrait s'expliquer par un manque de volonté de leur part ou par un manque d'usage des enseignants de cet outil pédagogique dans leurs cours car un tel emploi peut inciter les étudiants à en faire usage plus fréquemment.

De plus, il est également constaté que les possibilités d'usage d'Internet pour le FLE dont les étudiants sont plus au courant et qu'ils utilisent le plus souvent sont ceux qui se font généralement par l'intermédiaire du courrier électronique et le Web (voir item 20, 22, 24, 25 et 27). A ce propos nous avons déjà remarqué que le courrier électronique et le Web étaient parmi les services Internet dont ils profitaient le plus.

D'après tout cela, il est bel et bien confirmé une implantation rapide d'Internet dans leur environnement. Les étudiants sont convaincus de son utilité pour l'apprentissage et la très grande majorité a une perception extrêmement favorable de lui. Il occupe déjà une place importante en ce qui concerne la quête de l'information et présente à leurs yeux le sérieux et la fiabilité d'un lieu de références et de ressources sans limite : il est pour eux un instrument de travail et un outil d'apprentissage. Ils souhaitent son intégration dans

l'enseignement et, même si seule une minorité en profite, ils sont nombreux à être conscients de ses possibilités fortes avantageuses et fructueuses pour l'apprentissage du FLE.

Ainsi, les étudiants reconnaissent le côté éducatif d'Internet et il semblerait qu'ils aimeraient voir leurs professeurs l'intégrer dans les cours.

Pour conclure, nous pouvons dire qu'avec le développement et l'intégration d'Internet dans les cours de FLE et avec la bonne volonté des enseignants, une collaboration enrichissante peut s'installer entre enseignants de FLE / étudiants de FLE afin d'optimiser les apprentissages et bien sûr instaurer un enseignement communicatif meilleur du français langue étrangère.

Cependant si Internet peut constituer un outil pédagogique pour l'enseignement / apprentissage du FLE, il faudrait que les enseignants réfléchissent aux pratiques pédagogiques qu'Internet rend nécessaires. Il est indéniable qu'ils l'utilisent plus ou moins pour faire des recherches pour leurs cours, pour lire ou envoyer leurs courriers électroniques mais, utiliser Internet en tant qu'outil pédagogique en classe avec les étudiants est plus complexe. En effet, pour faire usage d'Internet en classe il faudrait que les enseignants le maîtrisent mieux, repensent la classe c'est-à-dire la restructurent de manière adéquate pour l'usage de cet outil, et même repensent à leur concept d'enseignement. Pour cela il serait favorable qu'une formation leur soit attribuée. Une formation qui serait complémentaire à leur formation initiale et qui devrait se garder de rester à un niveau technique. Car, l'objectif étant de maîtriser l'outil pour enseigner la langue, elle devrait « passer à l'étape...qui consiste à réfléchir sur les utilisations pédagogiques. » (Ardecol, 2000). Donnée sous forme de stage, de séminaire ou même à distance via Internet, cette dite formation peut s'intégrer à la formation continue des enseignants.

En outre, vu que les étudiants de la faculté de Pédagogie du Département du FLE constituent les futurs enseignants de FLE, un cours sur l'intégration d'Internet (et même des NTIC) dans la didactique du FLE pourrait être incorporé au programme universitaire qu'ils suivent. De cette manière la

formation continue donnée à leurs enseignants fera déjà partie de leur formation initiale.

Hormis ce problème de formation, un problème d'ordre matériel peut aussi se dégager. Pour que l'enseignant puisse utiliser l'outil Internet en classe il serait favorable qu'il y ait un nombre suffisant d'ordinateurs connectés à Internet pour chaque étudiant : ce qui nécessite un grand financement.

De plus, en dépit des grandes potentialités d'Internet pour l'enseignement / apprentissage du FLE, il faudrait se garder de le percevoir comme une panacée : il n'est aucunement un outil miracle pouvant remédier tous les problèmes pédagogiques rencontrés auparavant. Il ne peut constituer qu'un outil pédagogique pouvant s'utiliser de temps en temps en classe comme le magnétoscope ou la télévision. L'enseignant « choisira à un moment donné cet outil parce qu'il l'estimera plus efficace dans un contexte pédagogique donné et/ou parce qu'il souhaitera modifier la dynamique de son enseignement pour remobiliser l'intérêt des élèves. » (Le Rouzic, 1999, p.24).

Ce travail, tout en disposant de nouveaux indices pour d'éventuelles recherches, nous a montré les qualités et intérêts d'Internet pour la didactique du FLE ainsi que toute sa bonne perception par les étudiants de FLE. Cependant, il reste quand même un outil parmi d'autres et ne peut en aucun cas constituer le support de base des cours : on ne peut mettre à l'écart le tableau noir et la craie blanche ou le tableau blanc et le marqueur pour privilégier un enseignement / apprentissage du FLE basé seulement sur Internet.

6.2. Suggestions

Sous les titres qui suivent sont présentées, en fonction des résultats de cette recherche, des suggestions concernant l'usage d'Internet dans une classe de FLE et des suggestions pour d'éventuelles recherches.

6.2.1. Suggestions Pédagogiques

Internet pourrait surtout s'utiliser dans certains du programme universitaire de l'enseignement du FLE, tels les cours intitulés les Technologies d'Enseignement et Développement de Matériels, Evaluation et Adaptation de Matériels, Initiation à la Recherche, Expression Ecrite.

L'objectif du cours « Technologies d'Enseignement et Développement de Matériels » étant d'apprendre à l'étudiant de FLE – futur enseignant de FLE – à préparer pour son cours des matériaux pédagogiques ou authentiques adéquats en se servant des technologies éducatives, il faudrait dans ce cours leur faire part des avantages que génèrent Internet. Il s'agirait plus exactement de leur montrer ce qu'est Internet en tant qu'outil audio-visuel et plus précisément multimédia, en tant qu'outil pour la recherche de supports de cours, outil de classe, outil d'auto évaluation, support de travail et devoirs et en tant qu'outil permettant la maîtrise du FLE.

Il faudrait aussi montrer aux apprenants le rôle qu'ils devront adopter lors de l'usage de cet outil dans leur propre classe. Par exemple, en cas de son usage pour le e-tandem (par courrier électronique, chat...), qui est un excellent matériel pour le cours d'expression écrite, il faudrait leur faire comprendre qu'ils ne sont plus des enseignants « magistraux » mais des aides-enseignants, des guides ou tuteurs interpellés par l'étudiant seulement en cas de besoins aussi bien linguistiques que techniques.

Ainsi, Internet pourrait constituer un chapitre de ce cours de 14 semaines.

Ceci peut également être valable pour le cours « Evaluation et Adaptation de Matériels » puisque son objectif est d'apprendre à l'apprenant à compléter son cours avec des documents authentiques, d'apprendre comment et pourquoi choisir un matériel complémentaire. En effet, Internet étant une source intarissable de documents authentiques, l'enseignant devrait intégrer dans son cours cet outil et apprendre à ses étudiants à y avoir recours, à leur apprendre à choisir parmi les milliers de documents authentiques les plus adaptés et les plus fiables.

Quant au cours « Initiation à la Recherche » ; son objectif étant de faire connaître à l'étudiant différentes méthodes et techniques pour développer sa capacité de recherche en FLE, et lui permettre la transcription des données, Internet devrait être traité à la fois comme objet et matériel de ce cours.

Pour cela un travail par étapes sur Internet, en présence de l'enseignant, peut se faire : 1. lecture et compréhension du contenu d'une page d'accueil Internet ; 2. manipulation des rubriques d'une page d'accueil pour partir à la recherche d'informations ; 3. traitement des informations (tri, sélection, écriture). Pour chaque étape une évaluation peut se faire.

Ensuite, l'enseignant peut proposer des activités de recherches sur Internet. Dans ce but, il peut d'abord proposer une activité de recherche guidée qui se fera en classe avant de passer à une activité de recherche autonome à faire en dehors de la classe.

- Pour l'activité de recherche guidée : distribuer une fiche où sont énumérées des questions tels « Chercher des informations sur la météo en France, chercher des informations sur l'université de Montpellier... ».
- Pour l'activité hors classe et autonome : donner aux étudiants des consignes telles « Recherchez des données pour une présentation orale sur une région française (vie quotidienne, économie, culture...).

Ainsi, après avoir fait des recherches sur Internet d'abord sous le guide de l'enseignant et ensuite seul, l'apprenant sera initié à la recherche sur Internet. De cette manière, l'enseignant aura atteint l'objectif du cours puisque les étudiants auront pu transférer leurs savoirs au niveau des savoir-faire.

6.2.2. Suggestions pour d'Eventuelles Recherches

Il est énuméré ici des suggestions pour d'autres recherches qui peuvent se faire à partir des résultats de la présente recherche :

- Le questionnaire qui nous a fourni les attitudes et opinions des étudiants de FLE à propos de l'intégration d'Internet pourrait s'accompagner d'entrevues

afin d'obtenir de meilleures informations. Par exemple c'est essentiellement lors de ces entrevues qu'on aurait compris si les étudiants faisaient bien la différence entre les divers services d'Internet : s'ils ne confondaient pas le courrier électronique et les forums de discussions par exemple.

- Il serait possible de confronter les recherches d'informations traditionnelles et les recherches d'informations sur Internet afin de démontrer la fiabilité de chacun et par conséquent le plus fiable.
- En contiguïté avec ce dernier sujet, un travail basé sur l'analyse des devoirs des étudiants pour voir de près comment, le plus souvent, « la montagne accouche d'une souris », pourrait aboutir à une liste des « mise en garde » dressée à partir des exemples d'étudiants-internautes en proie aux noyades.
- Un travail selon la méthode expérimentale peut se faire en ce qui concerne les activités collaboratives via Internet en créant deux groupes d'étudiants : l'un suivant des cours avec professeur et outils pédagogiques classiques dont dispose celui-ci, l'autre avec Internet. De cette manière il serait possible de révéler le bénéfice ou non de cet outil.
- Un travail sur la littératie d'Internet par les enseignants et de là sur leur formation initiale et continue peut également voir jour.

ANNEXE 1**Exemple de courrier e-tandem
Entre un élève français et un élève anglais**

Message de David à Sophy

-----message d'origine-----

Hi David.

Thank you very much for your email. And you are very good at English.

You have a scooter that is very cool my brother also has a scooter and he let me have a go on it and it was ace!!! On nights during the week i sometimes go to my friends and other times i go to fitness classes. To tell you the truth i don't really like video games but my cousin has got a playstation and a Nintendo 64 and i sometimes play on them. Do you want the new playstation 2 ?

On Saturdays i usually go shopping or hang about with my mates. But, on Sundays i have a part time job at the local pub as a waitress.

I will now write some french to you:

Mon école s'appelle Norton College.

Mon collège commence à 9 heures moins le quart.

J'adore le dessin et l'anglais. J'adore le dessin, l'anglais parceque ils sont intéressants et créatifs. Je n'aime pas la physique à part cela je n'ai pas de matières détestés.

J'aime le français et l'italien.

That is all for now i will write to you next week.

Love

Sophy

ANNEXE 1 – suite

----- Réponse -----

Hi Sophie!

Thank you for your e-mail.

Thank you for your week's description, it's look very heavy!

The playstation 2 arrives today in the shops;it's very nice but very expensive so maybe I'll buy it later but not now.

Cool, your brother has a scooter; do you know shat sort it is? (I have a BOOSTER ROCKET).

Now the weather is very bad so I can't often go out with my scooter. How is the weather in England?

Can you say me how do you celebrate thanksgiving and christmas?

J'ai vu que tu aimais le dessin et c'est bien car moi aussi j'adore. Je suis intéressé aussi par l'anglais. Je ne fais pas d'italien mais de l'espagnol et je n'aime pas vraiment.

As-tu Internet chez toi?

Moi, je l'ai et si tu l'as et que tu veux bien je pourrais técrire chez toi et toi chez moi.

>>Your french is always very good.

Love

David

corrections:

on ne dit pas: Mon collègue commence à 9 heures moins le quart

on dirait plutôt: dans mon lycée, les cours commencent à 9 heures moins le quart

on ne dit pas: je n'ai pas de matières détestés

on dirait plutôt: il n'y a pas de matière que je déteste

(Reymond & Tardieu, 2002, p.105)

ANNEXE 2
Exemple de roman collectif
Création sérielle

Le bracelet Mystérieux

Il était une fois un homme très riche qui habitait à la campagne avec sa femme. Il possédait un bracelet mystérieux que son père lui avait donné, disant: « Conserve-le bien. Tant que tu l'auras, tu seras riche. »

Un jour qu'il se disputa avec sa femme, celle-ci vola le bracelet et le cacha en haut d'une petite maison perdue dans la forêt.

Personne ne connaissait son secret, et le pire était qu'il ne pouvait le partager avec personne. Ce secret lui perçait le cœur et il éprouvait le besoin de le partager avec quelqu'un.

Mais... à qui pourrait-il le dévoiler ?

A qui pouvait-il se confier ?

(Degrigny, 2002)

ANNEXE 3
Exemple de roman collectif
Création commune

PLANNING ET CONTENU DE LA SIMULATION

Voici l'immeuble : il est situé à PARIS, au 109 rue Lamarck dans le 18^{ème} arrondissement.

C'est un immeuble traditionnel parisien de six étages ; le dernier est mansardé ; au rez-de-chaussée à gauche un magasin. L'immeuble est ancien, 40 personnes y habitent : 15 hommes de 22 à 68 ans, 16 femmes de 20 à 82 ans (à préciser), 9 enfants des deux sexes (à préciser) de 2 mois à 16 ans (à préciser). Il y a également 8 animaux : 4 chiens, 2 chats et 2 autres animaux).

Pour le 7 février

1/ choix du logement

L'immeuble est composé de 17 logements : choisissez le vôtre et indiquez l'étage. Vous pouvez aussi être le commerçant d'en bas ou la concierge.

2/ imaginez votre famille

Faites d'abord une fiche d'identité de chaque personne pour que tous les participants connaissent leurs voisins (série d'autoportraits physique, analytique et moral, métier) dans le style de votre choix. Indiquez si ces gens s'entendent bien ou mal. Indiquez leurs occupations favorites. Par exemple : M. X passe ses dimanches à planter des clous, Mme Z fait du yoga, M. Z collectionne les armes anciennes, les époux S militent dans un mouvement écologiste. La voiture est importante en France « elle classe l'individu » : indiquez quelle marque, quelle couleur et la façon de conduire de votre personnage.

Pour le 21 février

3/ décrivez votre logement

Ce qu'on y voit, ce que l'on sent, touche ou ressent... Le nombre de pièces, la disposition, le mobilier, la décoration, les photos ou les tableaux, la vue, l'impression générale. Imaginez aussi un élément bizarre, pittoresque ou manquant dans ce décor...

Pour le 7 mars

4/ l'immeuble et la rue

Décrivez l'immeuble vu de la rue et l'environnement : les boutiques du quartier, le style des passants, la circulation, les monuments et lieux touristiques les plus proches. Vous allez faire vos courses. Qui rencontrez-vous ? Racontez !

Pour le 21 mars

5/ rencontre des voisins et de la concierge/ les potins

a/ Dans l'escalier vous faites un brin de causette. Racontez !

b/ Les murs ont des oreilles : les cloisons sont mal insonorisées. Racontez !

Regardez les fiches d'identité des voisins, et tenez compte de ce que vous avez déjà pu lire sur vos voisins. Imaginez les potins qui peuvent circuler sur chaque habitant et les interventions de la concierge...

Pour le 4 avril

6/ un dimanche à paris

Que se passe-t-il dans l'immeuble ? Que vont faire les habitants ? Donnez des informations sur les va et vient, les odeurs, les bruits, les activités des uns et des autres... Quelles sont les lectures, les programmes télé, la musique préférés des gens de l'immeuble ?

Pour le 18 avril

7 / la grève à Paris

Tous les habitants se préparent à passer une sacrée journée ! Le matin : départ en métro ou en voiture, l'ambiance au travail ou au lycée, les petits services rendus aux voisins à cette occasion. Le soir, le retour à la maison, chacun raconte sa dure journée pendant le repas ou à un ami au téléphone.

Pour le 2 mai

8/ un incident dans l'immeuble

(Courrier mal distribué, panne d'électricité, un vol, un début d'incendie, ou autres choses...). Racontez !

Pour le 16 mai

9/ la fête dans l'immeuble !

Un baptême chez les Fisher du 6^{ème} ! Tous les voisins sont invités et se rencontrent. A cette occasion, et après quelques verres de champagne, chacun se laisse aller à des confidences sur sa propre histoire d'amour ou révèle une « histoire » de famille. Racontez !

(Perdrillat, 1998)



ANNEXE 4 Questionnaire

Bu anket, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Öğrencilerinin İnternet'i Fransızca öğrenimlerini destekleme amacıyla kullanımlarına ilişkin bilgi toplamaya yöneliktir. Anket sonuçları, İnternet'i bir öğretim aracı olarak Fransızca yabancı dil dersleriyle bütünleştirmeyi konu alan Yüksek Lisans tezi kapsamında kullanılacaktır.

Bu ankette 29 soru bulunmaktadır. Her soru için gerekli açıklamalar yeri geldiğinde yapılmıştır. Cevaplama süresi yaklaşık 30 dakikadır.

Sizden istenen, her soruyu dikkatlice okuyup, daha sonra sizin için en doğru olan seçeneği işaretlemenizdir. Bir'den fazla seçeneği işaretlemeyiniz.

Size verilen ankete isminizi yazmayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim

Veda ASLIM

1. Cinsiyetiniz:

2. Yaşınız:

3. Sınıfınız:

4. İnternet'e bağlanırsınız mı? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz).

Evet, okulda.

Evet, evde.

Hayır.

5. İnternet'i ne sıklıkta kullanırsınız?

a) Her gün
Hiç kullanamam

b) Haftada birkaç kez

c) Ayda birkaç kez

d) Nadiren e)

Cevabınız e) Şıkkı ise, 8. soruya geçiniz lütfen.

6. İnternet kullanımıyla ilgili 4 amaç verilmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda İnternet kullanımınızı belirlemek amacıyla üçlü derecelendirme yapılmıştır.

Kullanıyorum, Kısmen kullanıyorum , Kullanmıyorum. Size en uygun seçeneği X işareti ile belirtin.

İnternet'i kullanma amaçları	Kullanıyorum	Kısmen Kullanıyorum	Kullanmıyorum
Öğrenme (öğreniminizi desteklemek amacıyla)			
Araştırma (bilgi aramak amacıyla)			
İletişim (diğer öğrencilerle iletişime girme amacıyla)			
Yayın (ödevlerinizi, hikaye, şiirlerinizi ... yayınlamak amacıyla)			

7. İnternet'in sunduğu olanakları hangi sıklıkta kullanıyorsunuz?

Bu amaçla üçlü derecelendirme yapılmıştır. **Her Zaman, Bazen ve Hiçbir Zaman.** Size en uygun seçeneği X işareti ile belirtin.

<u>İnternet'in sunduğu olanaklar</u>	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
Elektronik posta			
Chat			
Tartışma listeleri			
Vidyokonferans			
WWW (Web)			
Arama motorları			

Öğrenimi desteklemek amacıyla İnternet kullanımı.

Burada, İnternet'in bilgi elde etme olanaklarını ve bu olanakların avantajlarını sergileyerek, bu konudaki görüşünüzü değerlendirmek amaçlanmaktadır.

Bu doğrultuda aşağıda İnternet'in öğreniminizi desteklediğine yönelik bazı ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelere katılıp katılmadığınızı belirlemek amacıyla beşli derecelendirme yapılmıştır. **Kesinlikle katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum.** Size en uygun seçeneği X işareti ile belirtiniz.

İnternet'in bilgi elde etme olanakları ve bu olanakların avantajları	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
8. İnternet yoluyla (mail, chat, ...ile), tanımadığım öğrencilerle iletişime geçerek yeni bilgiler elde edilir.					
9. Bu bilgi paylaşımı (işbirliği), dünyanın dört bir tarafında yaşayan öğrencilerle olabileceğinden, kültürel ve sosyal açıdan kitaplarda bulunmayan veya zor bulunan bilgiler elde edilir.					
10.Çeşitli dokümanlar (metin, resim, grafik...) sunan Web ile çok sayıda bilgi elde edilir.					
11.Araştırma motorları sayesinde Web'de bulunan çeşitli dokümanlara çok hızlı ve kolayca ulaşılır.					
12.Öğrencilerin İnternet yoluyla yayınladıkları ödevlerinden yararlanarak bilgi elde edilir.					
13.İnternet'in söz konusu bilgi elde etme olanakları karşısında, öğretmenin ve kütüphanenin Sunduğu kaynaklarla sınırlı kalmaz.					

İnternet'in bilgi elde etme olanakları ve bu olanakların avantajları	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
14. Bu denli büyük bir bilgi kaynağı öğrenimimi destekler.					
15. Bu denli büyük bir bilgi kaynağı derslerimde ve ödevlerimi yapmakta kolaylık sağlar.					

Aşağıda İnternet'in eğitiminizde kullanılmasına yönelik bazı ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelere katılıp katılmadığınızı belirlemek amacıyla beşli derecelendirme yapılmıştır. **Kesinlikle katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum** . Size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

İnternet'in eğitiminde kullanılması	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
16. İnternet'in içeriği ders kitaplarının içeriğinden daha teşvik edici olduğundan beni daha çok motive eder.					
17. İnternet ile çalışmak için büyük bir bilgisayar bilgisi gerekir.					
18. İnternet ile çalışmak dış dünyaya açılmak anlamına gelir.					
19. İnternet, bir öğrenme-öğretme aracı olarak tüm derslerde kullanılabilir.					

Fransızca öğrenimini desteklemek amacıyla İnternet kullanımı.

Aşağıda verilen ifadelerde İnternet'in Fransızca öğreniminize katkıda bulunabileceği olanaklar sıralanmıştır.

Söz konusu olanaklardan haberdar olup olmadığınızı ve bunları kullanıp kullanmadığınızı belirtiniz. Her ikisi için ayrı ayrı size en uygun seçeneği X işareti ile belirtin.

İnternet aracıyla fransızca öğrenme olanakları	Haberdarım		Kullanıyorum	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
20. Mail veya chat aracıyla bir fransızla yazılı iletişime girerek, fransızca yazma ve okuma becerilerini geliştirme.				
21. Vidyokonferans aracıyla bir fransızla sözlü iletişime girerek, fransızca konuşma ve anlama becerilerini geliştirme.				
22. Mail, chat, vidyokonferans ile gerçek iletişim durumlarına girme.				
23. Benzetim tekniklerini kullananan (rol yapma, başkasıymış gibi davranma: bir doktor, bir turist...) Fransızca öğrenen bir grup öğrenciyle chat yoluyla eşzamanlı iletişime girerek farklı söylem biçimlerini edinme.				
24. Fransızca dilbilgisi sitelerini kullanarak, fransızca dilbilgisi kurallarını öğrenme veya pekiştirme.				
25. Fransızca dilbilgisi sitelerini kullanarak, Fransızca dilbilgisi alıştırmaları yapma.				
26. Fransızca sözcük bilgisi sitelerini kullanarak, kelime haznesini genişletme.				
27. Fransızca ses bilgisi sitelerinden yararlanarak, Fransızca telaffuzunu düzeltme.				

İnternet aracılığıyla Fransızca öğrenme olanakları	Haberdarım		Kullanıyorum	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
28. İnternet üzerinden yayınlanan gazeteleri okuyarak Fransızca okuma becerisini geliştirme.				
29. İnternet üzerinden yayın yapan Fransız radyo istasyonlarını dinleyerek Fransızca anlama becerisini geliştirme.				



BIBLIOGRAPHIE

- * Académie de La Réunion. « L'Immeuble ADERMIRNET », <http://www.ac-reunion.fr/pedagogie/cotamarp/imeuble/projet.html>, 2001 (Page consultée le 08 juillet 2003)
- Académie de Reims. « La Visiocommunication », <http://www.ac-reims.fr/datice/allemand/visio/visio.htm>, 1999 (Page consultée le 16 avril 2003)
- Agence de la Francophonie. « Les Origines d'Internet », <http://www.francophonie.org/decouvrir/connecte/module1/Inter.htm>, 1998 (Page consultée le 27 septembre 2003)
- Archambault, Jean-Pierre. « Faciliter l'Accès aux Ressources Pédagogiques », *Revue de l'EPI* 95 : 105-114, septembre 1999. <http://www.epi.asso.fr/revue/95/b95p105.htm> (Page consultée le 24 juin 2003)
- Ardecol. « L'Internet avec les Elèves », <http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/tice/oldtice/frtice2g.htm>, 2000 (Page consultée le 10 novembre 2003)
- Authier, Christian. « L'Homme et Machine : la Lutte Finale ? », *L'Opinion Indépendante*. 16 mars 2001 » *L'Encyclopédie de l'Agora. Dossier NTIC*, 23 décembre 2001. <http://agora.qc.ca/mot.nsf/Dossiers/NTIC> (Page consultée le 2 septembre 2003)
- Ballarin, Jean-Luc & Patrick Bénazet. **Le Guide de l'Internet à l'Ecole**. Paris : Nathan Pédagogie, 1999.

* Les sites Internet sont éphémères. Ils disparaissent ou changent d'adresse sans préavis. C'est pourquoi il est possible que certaines adresses aient changé depuis la dernière date de consultation.

Barbat, Aude-Emanuelle & Stéphanie Bardoll . « Le Tandem par Internet dans l'Apprentissage des Langues Vivantes », (Mémoire) 2001 [En ligne].

http://www2.toulouse.iufm.fr/flam/projet/audsteph/steph_aude_memoire.pdf

Bayer, Veronika & Jamil Farah. « Apprentissage des langues en tandem par Internet », **Etudes de Linguistique Appliquée** 113 : 73-78, janvier-mars 1999.

Beaudoin, Martin. « De l'Enseignement de la Grammaire par Internet », **Canadian Modern Language Review** 55, 1 : octobre 1998. <http://www.utp-journals.com/product/cmlr/551/551-Beaudoin.html> (Page consultée le 7 janvier 2003)

Bégin, Jean. « Méthodes de Prélèvement d'un échantillon », <http://www.er.uqam.ca/nobel/r30574/PSY1300/C6P3.html>, 2003 (Page consulté le 22 novembre 2003)

Bérard, Evelyne. **L'Approche Communicative**. Paris : CLE International, 1991.

_____. « La Grammaire, Encore...Et l'Approche Communicative », **Etudes de Linguistique Appliquée** 100 : 9-19, octobre-décembre, 1995 [cité par Rémon, 1999]

Bertocchini, Paola & Edvige Costanzo. **Manuel d'Autoformation**. Paris : Hachette, 1989.

Béthoux, C. « Fiche Tandem Numéro 1 : Guide de Travail en Tandem par Courrier Electronique », <http://nte.univ-lyon2.fr/~cbethoux/tan1guid.htm>, 2001 (Page consultée le 15 avril 2003)

Blanchamp, Gérard. « Visiocommunication et Projet d'Établissement », <http://crdp.ac-clermont.fr/crdp/tice/resources/visio.htm>, avril 1999 (Page consultée le 28 novembre 2002)

Blin, Françoise. « Les Enjeux d'une Formation Autonomisante de l'Apprenant en Environnement Multimédia », **Études de Linguistique Appliquée** 110 : 215-25, avril-juin 1998.

Bocquet, François. « Une Expérience de Réseau Collaboratif pour l'École Rurale », <http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnr/rb/article-rb.htm>, 1997 (Page consultée le 15 février 2003)

Bodson, Marc. **Comment Utiliser les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication Aujourd'hui en Classe ?** (Travail de fin d'étude), 1999 [En ligne].
<http://users.skynet.be/clauleru/tfe.html> (Page consultée le 1 décembre 2002)

Boucher de Crèce cœur. **Utiliser Internet dans les Activités Pédagogiques en Classe de FLE. Quelles Ressources pour le Formateur et Quelles Activités pour l'Apprenant ?** (Mémoire (de recherche)- Université Paris 3), 2000 [Extrait en ligne].
<http://www.sigu7.jussieu.fr/AEM/memoirepbdc.htm> (Page consultée le 4 juin 2003)

Bourguignon, Christiane. « Multimédia :Quels Enjeux pour la Didactique des Langues ? », **Revue de l'EPI** 93 : 47-56, mars 1999.
<http://www.epi.asso.fr/revue/93/b93po47.htm> (Page consultée le 24 juin 2003)

Boyer, Henri & al. **Nouvelle Introduction à la Didactique du Français Langue Etrangère**. Paris : CLE International, 1990.

Brammerts, Helmut. « L'Approche Communicative et l'Ordinateur », **Etudes de Linguistique Appliquée** 100 : 129-149, octobre – décembre 1995 [cité par Rémon, 1999]

_____. « Principes et Objectifs », **L'Apprentissage Autonome des Langues en Tandem**. France : Didier, 2002.

_____ & David, Little(a). « Guide Pour l'Apprentissage des Langues en Tandem par Internet », <http://tandem.ac-rouen.fr/email/org/Brochfra.doc>, 1996 (Page consultée le 5 mai 2003)

_____ & Karim Kleppin. « L'Apprentissage des Langues en Tandem par Internet », <http://tandem.ac-rouen.fr/email/III/medio-internet-fra.html>, 1998 (Page consultée le 12 juin 2003)

_____ & Mike Calvet. « Apprendre en Communiquant », **L'Apprentissage Autonome des Langues en Tandem**. France : Didier, 2002.

Caré, J.M. & F. Debyser **Jeu, Langage et Créativité : Les Jeux dans la Classe de Français**. France : Hachette / Larousse, 1978.

Carton, François. « Enseignement et Apprentissage des Langues Vivantes », <http://www.ac-dijon.fr/pedago/langues/espagnol/internet/dijon/carton.htm>, mai 2003 (Page consultée le 07 janvier 2003)

Ceo fipf. « Vade-Mecum pour une Didactique de l'Internet », http://www.smic.be/siteceofc/Liste_intro.htm, 2000 (Page consultée le 25 juillet 2003)

Chenavier, Eric. « Créer des Histoires Interactives en Classe », <http://instits.org/roman/guide.html>, 2000 (Page consultée le 07 juillet 2003)

Chevalier, Yves, Bettina Derville & Dominique Perrin. « Vers une Conceptualisation des Apprentissages Assistés ? », **Le Français dans le Monde - Recherches et Applications** numéro spécial : 132-137, juillet 1997.

Collectif. « Histoires Virtuelles 2003 », <http://www.frenchculture.org/education/contest/romanvirtuel/french.html>, 2003 (Page consultée le 01 juillet 2003)

Cord, Brigitte. « Internet et Pédagogie. Etat des Lieux », [http:// www.adm.admp6.jussieu.fr/fp/uaginternetetp/](http://www.adm.admp6.jussieu.fr/fp/uaginternetetp/), 1999 (Page consultée le 25 mai 2003)

_____. « Analyse du Site Polar FLE », **ALSIC** 3,2 :239-54, décembre 2000. <http://alsic.u-strasbg.fr/Num6/cord/default.htm> (Page consultée le 13 décembre 2002)

Coste, Daniel & Robert Galisson. **Dictionnaire de Didactique des Langues**. Paris : Hachette, 1976.

CREPUQ. « Description Globale d'Internet », http://www.bibl.ulaval.ca/vitrine/giri/mod1/1_1.htm, 2002 (Page consultée le 14 novembre 2002)

Debyser, Francis. « De l'Imparfait de Subjonctif aux Méthodes Communicatives », **Le Français dans le Monde** 196 :28-31, 1986.

_____. « L'Art Pédagogique de la Simulation », **Les Revues Pédagogiques de la Mission Laïque Française** **Connaissance du Français** 36 : 63-75, avril 1999.

Degrigny, Eléonore. « Le Bracelet Mystérieux », <http://ecoles.henouville.org/roman/roman.htm?affiche=1&romanid=romanecoles53>, 2002 (Page consultée le 01 juillet 2003)

Del Rey, Juan. « Correspondances », **Les Dossiers de l'Ingénierie Educative** 24 : 28-30, décembre 1996. http://www.cndp.fr/dossiersIE/24/p2_2.pdf (Page consulté le 12 mai 2002)

Denef, Jean-François. « Les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) dans la Formation Médicale, au Service de l'Acquisition et du Développement des Compétences Professionnelles », **Pédagogie Médicale** 2,4 : 42-50, février 2001. <http://jphl.org/NTIC/introtic.html> (Page consultée le 22 septembre 2003)

Dérône, Stéphane. « Utilisation des Nouvelles Technologies dans l'Apprentissage et l'Enseignement des Langues », <http://www.bonjour.org.uk/staffroom/multimedia.htm>, 1999 (Page consultée le 07 mai 2002)

Develotte, Christine. « Lecture et Cyberculture », **Le Français dans le Monde – Recherches et Applications** numéro spécial : 99-104, juillet 1997.

_____. « Démarches de recherche sur l'Internet : Le cas des Etudiants de Français à l'Université de Sydney », **Le Français dans le Monde – Recherches et Applications** numéro spécial : 134-143, janvier 2002.

Dibon, Frederick. « Les Utilisations Pédagogiques d'Internet » [PDF], <http://www.ac-grenoble.fr/internet.pdf>, 1997 (Page consultée le 10 décembre 2002)

Dieuzeide, Henri. **Les nouvelles Technologies**. France : Nathan, 2001.

Donath, Reinhard & Roswitha Schöben. **Internet en Classes d'Anglais et d'Allemand**. France : Nathan, 2001.

Durpaire, Jean-Louis. **Internet à l'Ecole en France**. Paris : CRDP de Poitou,Charentes, 1997.

Educnet(a). « Communication Interpersonnelle », <http://www.educnet.education.fr/primaire/typo1m.htm>, 2002 (Page consultée le 17 décembre 2002)

_____ (b). « Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale » [Extrait],<http://educnet.education.fr/decondaire/igrm/langues.htm>,2000 (Page consultée le 9 novembre 2002)

_____ (c). « Résolution de Problèmes et Création d'œuvre Collective », <http://www.educnet.education.fr/primaire/typo3m.htm>, 2002 (Page consultée le 17 décembre 2002)

Equipe Weboscope. « FAQ Vidéoconférence », http://millennium.arts.kuleuven.ac.be/weboscope/parler/faq_vc.htm, 1996 (Page consultée le 28 juin 2003)

European Commission. « Virtual Multimedia Stories on the Internet », http://europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/projects_2002/histoires.pdf, 2002 (Page consultée le 08 juillet 2002)

Fauvaux, Thierry. « Recherches Bibliographiques via l'Internet », **Le Français dans le Monde** 310 :29-31, mai-juin 2000.

Frangione, Raphael. « Mots et Sens », <http://www.lecygne.it/aments/showQuestion.asp?faq=8&fldAuto=17>, 2000 (Page consultée le 20 juillet 2003)

Fredricksson, Ulf. « Nous Vivons dans la Société de l'Information », <http://www.ac-bordeaux.fr/pedagogie>, 2001 (Page consultée le 10 avril 2002)

Furstenberg, Gilberte. « Scénarios d'Exploitation Pédagogique », **Le Français dans le Monde - Recherches et Applications** numéro spécial : 65-75, juillet 1997.

Gallant, Tilmont. « Les Nouvelles Technologies Educatives : des Liens pour l'Avenir », **51^e Congrès Annuel de l'ACELF**, 6-8 août 1998. <http://www.acelf.ca/programm/congres/congres51/messag.html> (Page consultée le 15 octobre 2003)

Gezundhajt, Henriette. « Les Réseaux : Un Outil Pédagogique pour l'Enseignement du FLE », **Les Cahiers de l'Asdifle 9** :150-151, 1997

Gouvernement du Québec. « Concept Généraux-Internet », <http://quebecscience.qc.ca/cyber/abc/fiche/6%5F0/c%5F6%5F2.htm>, 2000 (Page consultée le 22 octobre 2002)

Gülmez, Gülnihal. **Méthodes d'Enseignement du Français Langue Etrangère**. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Yayınları, juillet, 1993.

Healy, Claire & Nicola Reville. « L'Apprentissage des langues assisté par ordinateurs », http://student.dcu.ie/~copains/fr489a_02/celc/Claire&Nicfinish.html, 2001 (Page consultée le 03 avril 2003)

Helmling, Brigitte. « Réflexion en Groupes de Pairs : un Enrichissement Réciproque de l'apprentissage », **L'Apprentissage Autonome des Langues en Tandem**. France : Didier, 2002.

Helmling, Brigitte & Iva Cintrat. « Conclusion et Perspectives », **L'Apprentissage Autonome des Langues en Tandem**. France : Didier, 2002.

_____ & Karim Kleppin. « Apprendre les Langues en Tandem », **Le Français dans le Monde** 303 : 32-34, mars-avril 1999.

Inforoute FPT. « Comment Optimiser l'Exploitation du Site Internet de la Formation Professionnelle et Technique ? », <http://www.inforoutefpt.org/trousse/volet1/pourquoi.htm>, 2001 (Page consultée le 14 septembre 2003)

IUFM de Créteil(a). « Accès à l'Information : La Recherche Documentaire », <http://pedagene.creteil.iufm.fr/internet/recherch.htm>, 1999 (Page consultée le 24 septembre 2002)

_____ (b). « Communication : La Correspondance Scolaire », <http://pedagene.creteil.iufm.fr/internet/com.htm>, 1999 (Page consultée le 24 septembre 2002)

Issa-Saygh, Danièle & Dominique Scheffel-Dunand. « Le Français sur les Inforoutes : Enjeux et Perspectives », **Les Cahiers de l'Asdifle** 9 : 162-176, 1997.

Joyandet et al. « L'Entrée de l'Information dans la Société », **Rapport d'Information Fait pour le Sénat**, Septembre 1997. <http://www.senat.fr/rap/r96-436/r96-4364.html> (Page consultée le 14 septembre 2003)

Kabir-Idrissi, Sylvie. « La Correspondance Electronique », <http://artic.ac-besancon.fr/espagnol/pages/inter.htm>, 2002 (Page consultée le 24 décembre 2002)

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım, 1999.

Kernéis, Françoise. « Aide à l'Apprentissage des Langues via le Réseau Internet », <http://www.ac-nantes.fr/peda/disc/lv/anglais/email.htm>, septembre 1994 (Page consultée le 16 avril 2003)

Komatsu, Sachiko. « Une Analyse Pédagogique et Technique de Sites Internet pour un Emploi en Autonomie des Apprenants du F.L.E. », <http://skomatsu.free.fr/articles/Cef2000.pdf>, 2000 (Page consultée le 12 février 2003)

L&M Production. « Les Caractéristiques Fondamentales d'Internet », http://www.lprod.com/FR/guide/g_guide_1.html, 2001 (Page consultée le 22 novembre 2002)

Lancien, Thierry. « Internet et l'Enseignement : De l'Information à la Formation Partagée », **Le Français dans le Monde – Recherches et Applications** numéro spécial : 116-122, juillet 1997.

_____. **Le Multimédia**. France : Clé International, 1998.

Le Besnerais, Martine. « Un Exemple D'Intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement des Langues », <http://www.linguatic-fba.uu.se/articles/fr/Integration.htm>, 2002 (Page consultée le 9 novembre 2002)

Le Cocq, F. « Pourquoi Utiliser des Supports Authentiques en Classe de Langue ? », http://www.ac-nantes.fr/ia44/5_pedagogie/55_langues_viv/554_Metho/supp_auth.php, ???? (Page consultée le 13 juillet 2003)

Le Journal du Net. « Monde : Nombre d'Internautes », http://www.journaldu.net/cc/01_internautes/inter_nbr_mde.shtml, 2003 (Page consultée le 29 octobre 2003)

Le Rouzic, Daniel. **Introduire Internet dans ses Pratiques Pédagogiques**. Paris : Bertrand-Lacoste, 1999.

Le Web du CTI. « Le Réseau Internet », <http://www.cti.ecp.fr/Web-CTI-260.html>, 1997 (Page consultée le 27 septembre 2003)

Liang, John & Sydney Rice. « How the Internet enhances Communicative Language Learning », **Teched Long Beach**, février 2002. <http://www.teched2001.org/LongBeach/Proceedings/CS%20371.pdf> (Page consultée le 23 avril 2003)

Little, David. « Autonomie de l'Apprenant », **L'Apprentissage Autonome des Langues en Tandem**. France : Didier, 2002.

Lusalusa, Simon. « Que Pensent les Elèves des NTIC à l'Ecole ? », <http://tecfa.unige.ch/proj/learnnet/groupe9899/groupe7/article.rtf>, 1999 (page consultée le 14 septembre 2003)

Magnin, M. « L'Immeuble », <http://www.sandiego.edu/~mmagnin/Immeuble.html>, 1999 (Page consultée le 06 juin 2003)

Mangenot, François. « Réseau Internet et Apprentissage du Français », **Etudes de Linguistique Appliquée** 110 :205-214, avril-juin 1998.

Martel, Angéline. « L'Apprentissage du Français sur Internet : Du Montage des Spectacles à une pensée « Educative-sur-le-Web » », **Les Cahiers de l'Asdifle** 9 : 125-149, 1997.

Martin, Ludovic. **50 Activités pour Apprivoiser Internet**. France : CRDP Midi-Pyrénées, 1998.

Mathey, Stéphanie. « Les Utilisations Pédagogiques d'Internet : Un Etat des Lieux au-delà des Frontières », **Bulletin APLV-Strasbourg 57** : Novembre 1998. <http://averreman.free/aplv/num57-interact.htm> (Page consultée le 28 avril 2002)

Medialsace. « Qu'est-ce que l'Internet ? », http://www.medialsace.fr/medialsace2/fr/internet/services_frame.php, ???? (Page consultée le 29 octobre 2003)

Moirand, Sophie. **Enseigner à Communiquer en Langue Etrangère**. Paris : Hachette, 1982.

Montrol-Amouroux, Pascale. « Le Prof de Langue : un Familier des Technologies », <http://www.cemea.asso.fr/multimedia/reflexions.html>, 1999 (Page consultée le 17 décembre 2002)

Nissen, Elke & Pascal Marquet. **Concevoir des Projets Pédagogiques avec l'Internet**. Rennes : CRDP de Bretagne, décembre 2000.

Office Québécois de la Langue Française (OQLF). « Le Grand Dictionnaire Terminologique », http://www.granddictionnaire.com/_fs_global_01.htm, 2003 (Page consultée le 25 janvier 2003)

Paquelin, Didier. « Analyse d'Applications Multimédias pour un Usage Pédagogique. A la Recherche de l'Intentionnalité Partagée », **ALSIC 5,1** :3-32, mars 2002. <http://alsic.u-strasbg.fr/Num8/paquelin/default.htm> (Page consultée le 2 avril 2002)

Pendanx, Michèle. « Enseignement Communicatif et Réflexion sur la Langue : Quelle Complémentarité en contexte Scolaire ? », **Etudes de Linguistique Appliquée** 100 : 117-127, octobre – décembre 1995 [cité par Rémon, 1999]

Perdrillat, Monique. « Un Exemple de Réalisation Pédagogique sur Internet :Création d'un Roman Collectif International », **Revue de l'EPI** 89 : 195-206, mars 1998. <http://www.epi.asso.fr/revue/89/b89p195.htm> (Page consultée le 30 juin 2003)

_____. « Les Histoires Virtuelles sur Internet : Des Activités d'écriture Collective et Internationale sur l'Internet », **Revue électronique de l'EPI**, janvier 2003. <http://epi.asso.fr/revue/articles/a0305e.htm> (Page consultée le 23 juin 2003)

Pérez, Carmen Vera. « Applications Didactiques de l'Internet », **Le Français dans le Monde** 304 :25-28, mai-juin 1999.

_____. « Internet en Clase de Francés Lengua Extranjera », <http://centros6.pntic/mec.es/eoi.de.hellin/sevilla/exporal.html>, mai 2001 (Page consultée le 13 décembre 2002)

Porcher, Louis. **Le Français Langue Etrangère**. Paris : Hachette, 1995.

Pothier, Maguy. « Hypermédia et Autonomie », **Le Français dans le Monde - Recherches et Applications** numéro spécial : 85-93, juillet 1997.

_____. « Analyse de Le Multimédia », **ALSIC** 1, 2 :161-165, décembre 1998. <http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/pothier/default.htm>(Page consultée le 29 mars 2002)

Pouts-Lajus, Serge. « Internet est un village », **Bloc-notes 35** : 4-6, mars 2001.
<http://www.ac-rennes.fr/pblica/BN/village/BN35.pdf> (Page consultée le 9 avril 2002)

_____ & Marielle Riché-Magnier. **L'École à l'Heure d'Internet : Les Enjeux du Multimédia**. Paris : Edition Nathan, 1998.

Prof-Inet. « Correspondance, Télématicque, Télécollaboration ? »,
<http://www.cslaval.qc.ca/Prof-Inet/aai/collab/telecoll.htm>, 1997 (Page consultée le 15 janvier 2003)

Puren, C. « La problématique de la Centration sur l'Apprenant en contexte scolaire », **Etudes de Linguistique Appliquée** 100 : 129-149, octobre – décembre 1995 [cité par Rémon, 1999]

Reboulet, A. « De l'Ecrit Authentique à l'Oral Authentique », **Le Français dans le Monde** 145 : 15-17, 1986.

Réginald, Grégoire & al. « L'Apport des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) à l'Apprentissage des Elèves du Primaire et du Secondaire », <http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/apport/apport96.html>, 1996 (Page consultée le 24 septembre 2002)

Rémon, Joséphine. **Intégrer Internet dans un Enseignement de Langue : Une Simulation Ludique et Collaborative pour l'Apprentissage d'Aspects Pragmatiques en Français Langue Etrangère**. (Thèse (de doctorat)- Université de Nice), 1999 [En ligne].

<http://alsic.u-strasbg.fr/resumth.htm> (Page consultée le 22 décembre 2002)

Réseau des documentalistes. « Usages Pédagogiques d'Internet »,
<http://www.ac-dijon.fr/pedago/cdi/tice98/intern1.htm>, 1999 (Page consultée le 12 novembre 2002)

Reymond, Christine. « La Correspondance Electronique », **Le Magazine Electronique de l'Epi**, janvier 2000. <http://www.prof-despagnol.com/pedag/correspondre.htm> (Page consultée le 16 avril 2003)

_____. « Tandem : Remotivation et Travail Autonome de l'élève », **Les Dossiers de l'Ingénierie Educative** 35 : 18-21, juin 2001. http://www.cndp.fr/dossiersIE/35/p2_2.pdf (Page consultée le 12 mai 2002)

_____ & Claire Tardieu. **Guide Tandem**. France : CRDP de Haute Normandie, 2001.

Richterich, René & Nicolas Sherer. **Communication Orale et Apprentissage des Langues**. France : Hachette, 1975.

Rodriguez, Amar. « Internet y Educaciòn », **Congreso Educaciòn Internet**, 2000. <http://congreso.cnice.mecd.es/area4/documentacion/comunicaciones/4comunicacion12.htm>, (Page consultée le 26 décembre 2002)

Rossi, Micaela. « Activités Communicatives », <http://www.francesistic-ge.it/Equipe/rossi/ssis/5%20dicembre.htm>, 2002 (Page consultée le 07 avril 2003)

Rouvarel, Magali. « La Simulation : Une Démarche au Service de la Production d'Ecrits au Cycle 3 », <http://français.creteil.iufm.fr/E9moires/ROUVAREL.htm>, 1998 (Page consultée le 07 avril 2003)

Rutar, Pascal. « Pourquoi Connecter une Ecole à Internet ? », **Revue de l'EPI** 91 : septembre 1998. <http://www.epi.asso.fr/revue/91/b91p061.htm> (Page consultée le 27 septembre 2002)

Séguin, Pierre(a). « Cueillette Collective des Données », <http://www.colvir.net/pedagogie/parea/cuecoll.html>, 1997 (Page consultée le 25 octobre 2002)

_____ (b). « Exploration Assistée », <http://www.colvir.net/pedagogie/parea/explora.html>, 1997 (Page consultée le 25 octobre 2002)

_____ (c). « Recherche Documentaire et Validation des Sources », <http://www.colvir.net/parea/rechvali.html>, 1997 (Page consultée le 25 octobre 2002)

_____ (d). « La Publication sur Internet », <http://www.colvir.net/pedagogie/parea/publier.html>, 1997 (Page consultée le 26 janvier 2003).

_____ (e). « Travaux en Equipe », <http://www.colvir.net/pedagogie/parea/index.html>, 1997 (Page consultée le 25 octobre 2002).

_____ (f). « La Création Collective », <http://www.colvir.net/pedagogie/parea/creation.html>, 1997 (Page consultée le 25 octobre 2002).

Serime Akpa, Pierre. « La Nouvelle Alliance : Un pacte au Cœur du Nouveau Millénaire », <http://www.bnetd/label/n1/ntic.htm>, 2002 (Page consultée le 25 septembre 2003)

Sibourg, G. **Pourquoi et Comment Utiliser l'Internet à l'Ecole ?** (Travail de fin d'étude), 1999 [En ligne].
http://membres.lycos.fr/gsibourg/d_t_internet.htm, 1999 (Page consultée le 20 septembre 2003)

Tagliante, Christine. **Evaluation**. Paris : CLE International, 1991.

_____. **La Classe de Langue**. Paris : CLE International, 1994.

Tardif, Jacques. « Une condition Incontournable aux Promesses des NTIC :Une Pédagogie Rigoureuse », http://www.xtec.es/~sgirona/apfcweb/telem_doc.htm, avril 1996 (Page consultée le 10 avril 2002)

Tea, Elena & Dejean, Charlotte. « Types d'Auto-apprentissage, Modes d'Accompagnement et Usages des TICE », **Le Français dans le Monde - Recherches et Applications** numéro spécial : 144-152, janvier 2002.

[Témoignages.] « Communications Longue Distance », **Les Dossiers de l'Ingénierie Educative** 15 : 30-31, février 1994. http://www.cndp.fr/dossiersIE/15/p2_2.pdf (Page consultée le 4 mai 2002)

Tomé, Mario (a). « Communication », <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/analysecomm.htm>, 1999 (Page consultée le 10 avril 2003)

_____ (b). « Internet et Didactique du FLE », <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/methodologies.htm>, 1999 (Page consultée le 10 avril 2003)

Uklis, Betty & Enrico Meeuwsen. « Learning to Learn in a WWW-based Environment », **Internet Based Learning**: 1999.

Usé, Bernard. « Les Usages Pédagogiques d'Internet », **Copie d'Ecran** 22 :2, Printemps 2001. http://www.crdp-poitiers.cndp.fr/cddp16/copie/copie_22/introdossier.htm (Page consultée le 9 mai 2002)

Vargova, Maria. « La Simulation Globale et sa Place dans des Cours Pratiques », http://www.ifb.sk/culturel/coll_I_simulation.htm, 1996 (Page consultée le 07 avril 2003)

Vaz, Floreal. « Romans Virtuels », <http://www.espagnolesenseignement.com/site%20stage/Ecrire.htm>, 2001 (Page consultée le 15 janvier 2003)

Veltcheff, Caroline. « Le Tandem Lausatel », **Le Français dans le Monde** 304 :29-31, mai-juin 1999.

Verreman, Alain. « Didactique de l'Allemand. L'Internet Suscite-t-il de Nouveaux Modèles Didactiques ? », <http://www.u-grenoble3.fr/aplv/extraits2000.htm#didactiquedelallemand>, 2000 (Page consultée le 4 mai 2002)

Vuorikari, Riina. « Enseignement et Apprentissage : Le Cas des Langues Etrangères, Effets de l'Information et de la Communication. », (Mémoire de DEA), 1999 [En ligne].

http://membres.lycos.fr/riina/dea.html#_Toc465246089

Walckiers, Marc. « La Visioconférence », <http://www.ipm.ucl.ac.be/EnseiDist/VC2.html>, 2001 (Page consultée le 22 avril 2003)

Warschauer, Mark. « Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice », **Modern Language Journal** 81,3: 470-481, 1997. <http://www.gse.uci.edu/markw/cmcl.html> (Page consultée le 5 mai 2003)

Williams, Bard. **Internet pour les Profs**. USA : IDG Books Worldwide, 1997.

Woodin, Jane. « Compétence Interculturelle », **L'Apprentissage Autonome des Langues en Tandem**. France : Didier, 2002.

Yoshiro, Yamazaki. « L'Efficacité de la Télématic », <http://www.twics.com/~berlol/reion6.htm>, 1997 (Page consultée le 23 avril 2002)