

Les TICE et le développement de l'autonomie de l'apprenant de FLE : Le cas d'une université publique colombienne.

Molina Mejia, Jorge Mauricio.

Cita:

Molina Mejia, Jorge Mauricio (2009). *Les TICE et le développement de l'autonomie de l'apprenant de FLE : Le cas d'une université publique colombienne* (Tesis de Maestría). Université Stendhal - Grenoble III, Grenoble, Francia.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/jorge.mauricio.molina.mejia/7>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pqc6/f0B>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



MÉMOIRE DU MASTER 2 FLE
MASTER MENTION SCIENCES DU LANGAGE
SPÉCIALITÉ : FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE 2^{ÈME} ANNÉE

**« LES TICE ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE
DE L'APPRENANT DE FLE : LE CAS D'UNE UNIVERSITÉ
PUBLIQUE COLOMBIENNE »**

JORGE MAURICIO MOLINA MEJÍA
N° Carte d'étudiant 20633684

DIRECTRICE DU MÉMOIRE
VIRGINIE ZAMPA

UNIVERSITÉ STENDHAL – GRENOBLE 3
ANNÉE SCOLAIRE 2008-2009

REMERCIEMENTS.

Je voudrais remercier plusieurs personnes sans lesquelles ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

Tout d'abord un grand merci de tout mon cœur à ma directrice de mémoire, la Docteure en Sciences de l'Éducation et Maître de Conférences de l'Université Stendhal – Grenoble 3, Virginie Zampa. Grâce à ses conseils et son aide j'ai pu achever ce mémoire.

Ensuite, je voudrais aussi remercier les professeurs Martín Jiménez (Coordinateur du Centre International de Langues et Cultures : CIIC) et Jorge Pineda (Chef de la Section Services et Multilingua) de l'Université d'Antioquia, grâce auxquels j'ai pu réaliser mon stage dans mon lieu de travail.

Un grand merci pour tous les enseignants et camarades d'études du Master 2. Tout le travail réalisé en ligne a été magnifique, je n'oublierai surtout pas Aleksandra Hureau, Myriam Weber et Clémentine Ruel, coparticipantes du Scénario ACAO, Gil Baillard avec qui j'ai travaillé en binôme pour le cours de « Conception de Séquences Didactiques » et Yours Boutouria qui m'a beaucoup trop aidé. Dans la partie administrative : Mme Martine Achard, mes remerciements infinis pour elle et pour tout le travail qu'elle fait pour nous aider. Dans le groupe des enseignants : Mr Thierry Soubrié, Mme Christine Develotte et Mme Charlotte Dejean-Thircuir, parmi tout le grand groupe d'enseignants. Grâce à leur patience et leur aide constante à travers les forums de la plateforme Dokeos nous avons pu beaucoup apprendre.

Mes remerciements aussi pour mes collègues professeurs de l'Université d'Antioquia, tout particulièrement pour Jorge Cossio (Coordinateur du programme de Français à Multilingua).

Je remercie également les étudiants du CIIC et de Multilingua qui ont participé au projet.

Je n'oublie pas ma famille et mes amis, un grand merci du fond du cœur, grâce à leur patience et leur soutien moral.

TABLE DES MATIÈRES.

INTRODUCTION.....	6
CHAPITRE I : PRÉSENTATION DU CONTEXTE ET DE LA COMMANDE INITIALE	
DU STAGE.	8
1.1. Contexte du stage.	9
1.1.1. Le français en Colombie.	9
1.1.2. Le français à l'Université d'Antioquia.	9
1.1.3. La hiérarchie institutionnelle.....	10
1.1.4. La méthode utilisée.	11
1.1.5. Les ressources technologiques.	13
1.2. Le public.....	16
1.2.1. Le public de <i>Multilingua</i>	17
1.2.2. Le public du <i>CIIC</i>	17
1.3. Analyse du contexte et des besoins institutionnels.	17
1.3.1. Besoin d'un programme défini et d'une nouvelle méthode.	17
1.3.2. Le développement de l'autonomie des apprenants et les TICE.	18
CHAPITRE II : LA PROBLÉMATIQUE ET LES THÉORIES DE RÉFÉRENCES.....	20
2.1. La problématique du mémoire.	20
2.2. Théories de référence	21
2.2.1. Un peu de terminologie.	21
A. L'autonomie.....	21
B. Les TIC et les TICE.	23
C. La médiation.	26
D. La notion d'accompagnement.	29
E. La remédiation.	30
2.2.2. L'autonomie de l'apprenant de langues étrangères.....	31
2.2.3. Les TICE et le développement de l'autonomie de l'apprenant.....	32
A. Au niveau général :.....	34
B. Outils pour récupérer de l'information :.....	35
C. Outils pour communiquer en synchrone ou asynchrone :.....	37
2.2.4. Privilégier le blog comme un dispositif autonomisant.....	38
2.2.5. Comment devenir enseignant-tuteur des TICE et promouvoir l'autonomie des apprenants de FLE.....	40

2.2.6. Vers une approche pédagogique comportant l'emploi des TICE et formation en autonomie.....	41
CHAPITRE III : LA MISE EN ŒUVRE DES ACTIONS.....	48
3.1. Design d'un programme de FLE à <i>Multilingua</i> et au <i>CIIC</i>	48
- Compétences à développer par niveau :.....	50
3.2. Comparaison des deux méthodes : <i>Alter Ego</i> versus <i>Tempo</i>	57
3.2.1. Caractéristiques essentielles du manuel.	57
3.2.2. Contenu / organisation du manuel de l'élève.	58
A. Aide à l'enseignant :	58
B. Aide à l'élève :	58
3.2.3. Analyse d'une unité (manuel - cahier d'exercices - cassettes).....	59
A. Les enregistrements :	59
B. Pratique raisonnée de la langue :	59
C. Évaluation :	60
3.2.4. Points positifs dans l'élection d' <i>Alter Ego</i>	60
3.3. La mise en place d'un dispositif TICE autonomisant.	61
3.3.1. Le site Internet de RFI.....	61
3.3.2. Le site de Météo France.	63
3.3.3. Le site Internet de TF1.	63
3.3.4. Le site Internet de France 3.	63
3.3.5. La mise en place d'un dispositif TICE autonomisant.	64
BILAN ET CONCLUSION.....	71
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE.....	73
Bibliographie.....	73
Sitographie.	77
Sites utilisés pour les informations.....	77
Sites utilisés pour les images.....	77
ANNEXES.....	79
Annexe I.	79
Annexe II.....	82
Annexe III.....	87
Annexe IV.	93
Annexe V.....	97
Annexe VI.	101

Annexe VII.....	104
Annexe VIII.....	106
Annexe IX.....	108
Annexe X.....	110

INTRODUCTION.

« Les technologies de l'information, de la communication et de l'éducation ont mis en avant l'autonomie de l'apprenant, parfois comprise comme la solitude de cet apprenant et donc comme antinomique à sa socialisation dans l'acte d'apprentissage. (...) Notre lecture met en avant le fait que les nouvelles technologies sont (comme l'était l'imprimerie) des technologies du partage du savoir. »
(Portine, 2000, cité par Vincent-Durroux & Panckhurst, 2001 : np).

Si nous prenons comme exemple les mots de Portine (2000), nous pourrions dire que l'acquisition de l'autonomie ne serait plus qu'un élément sous-jacent du travail avec les TICE. Et cependant, il pourrait paraître un peu prétentieux de dire que grâce à l'emploi des nouvelles technologies nous avons aujourd'hui des apprenants plus autonomes. L'utilisation des TICE ne serait donc qu'un outil de plus dans le chemin de formation de l'autonomie des apprenants, avec l'aide, indispensable, d'un enseignant-tuteur.

L'intérêt principal du travail de l'autonomie et sa relation intrinsèque avec l'emploi des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) intéresse les universités en Colombie. Particulièrement l'Université d'Antioquia qui veut pousser la recherche sur le domaine autonomie-TICE. Car il faut avouer que dans l'enseignement des langues étrangères en Colombie, et notamment en ce qui concerne la langue française, ce domaine n'a pas été assez exploité. Nous pouvons le constater parce qu'il n'y a pas suffisamment de travaux publiés par les chercheurs colombiens du FLE. Mon idée avec ce stage est donc d'élargir le travail de recherche jusqu'à présent presque inexploité dans ce pays et en même temps créer un questionnement tout autour de ce sujet. Pour y arriver, il faut tout d'abord commencer par se questionner sur l'autonomie des apprenants dans le contexte colombien et ensuite, établir la relation entre cette dernière et l'enseignement utilisant les TICE.

Grâce aux observations de classe que j'ai faites, lors de ce stage, au sein des cours de *Multilingua*¹ et du *Centre International de Langues et Cultures*. Je me suis rendu compte qu'il y a un manque de ces deux composantes dans la formation des apprenants de langues, et tout particulièrement en FLE. L'utilisation des TICE est inexistante et le développement de l'autonomie n'est jamais évoqué. Les apprenants sont habitués à avoir un enseignement de type *cours traditionnel en présentiel*, dans lequel ils reçoivent toutes les informations et les

¹ Le terme *Multilingua* (donné à une des composantes de l'École de Langues) vient de l'union de deux mots latins « multi » = plusieurs, et « lingua » = langues. Ce nom a été donné à la section qui offre des cours de langues aux étudiants, enseignants et employés de l'Université d'Antioquia et représente l'idée de leurs créateurs de donner l'opportunité aux étudiants de se former dans plusieurs langues étrangères.

explications et ont à la fin quelques tâches à réaliser chez eux. En somme, il n'y a pas d'options du type : travail dirigé en utilisant les TICE ou le Multimédia.

Mon travail consistera essentiellement, à montrer la possibilité de créer une relation intrinsèque entre les dispositifs TICE et le développement de l'autonomie chez l'apprenant de FLE. Grâce à l'emploi des dispositifs créés avec cette finalité, nous allons tester de quelle manière les apprenants font appel à leur autonomie lorsqu'ils doivent travailler dans des cours non-présentiels.

Mon travail est divisé en trois parties qui correspondent aux trois chapitres principaux et une dernière partie consacrée aux bilan et conclusion.

Le premier chapitre présente l'analyse du contexte, les objectifs du mémoire et la stratégie envisagée. Dans ce chapitre nous verrons de quelle manière a été proposé le stage, les types d'apprenants et les moyens pour travailler avec eux. Ensuite, nous analyserons également les trois objectifs du mémoire et comment ils ont été sélectionnés. La dernière partie de ce chapitre est dédiée à la stratégie envisagée.

Le deuxième est consacré à la problématique et aux théories de référence. Dans ce chapitre nous présenterons le choix de la problématique, l'autonomie des apprenants de langues étrangères, l'emploi de TICE et son rapport avec le développement de l'autonomie de l'apprenant de FLE, la médiation de l'enseignant-tuteur, la notion d'accompagnement, entre autres.

Le troisième présente la mise en œuvre des actions. Ce chapitre porte essentiellement sur les trois actions réalisées pendant le stage professionnel. Le design d'un programme de français, l'adoption d'une nouvelle méthode pour les cours de français à *Multilingua* et la mise en place d'un dispositif TICE qui permet d'éveiller l'autonomie des apprenants.

Enfin, nous ferons un bilan et indiquerons les résultats du stage et les actions faites durant celui-ci. Notamment ce qui correspond à l'évaluation sur le travail en autonomie des apprenants et la mise en place du dispositif autonomisant.

CHAPITRE I : PRÉSENTATION DU CONTEXTE ET DE LA COMMANDE INITIALE DU STAGE.

J'ai fait mon stage dans deux composantes de l'École de Langues de l'Université d'Antioquia, à Medellin (Colombie), où je suis professeur de Français Langue Étrangère (FLE). Il s'agit du centre de langues de l'Université d'Antioquia, appelé : « *Centro Internacional de Idiomas y Culturas* » (Centre International de Langues et Cultures, désormais *CIIC*, son sigle en espagnol) et de la section *Multilingua*. Les deux composantes sont similaires en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, seul le public est un peu différent dans l'aspect socioculturel (et nous l'analyserons plus bas).

Il y a cependant des problèmes dans ces deux composantes, c'est-à-dire, le français dans le *CIIC* et le français en *Multilingua*. Premièrement il n'y a pas de programme d'études défini et suivi par tous les enseignants. Deuxièmement, la méthode utilisée actuellement à *Multilingua* date de 1996 (elle est antérieure à l'époque du CECR). Il serait donc nécessaire d'en changer. Troisièmement, le travail des enseignants des deux programmes, surtout dans le domaine du FLE, dans le champ de TICE et ce qui concerne le travail en autonomie des apprenants est inexistant.

J'ai donc décidé d'essayer de m'attaquer aux trois problèmes. Le premier travail sera d'élaborer un programme de progression pour les cinq niveaux et qui comptera sur un enseignement de 400 heures au total, correspondant à un niveau B2 du CECR.

La deuxième tâche sera l'analyse de plusieurs méthodes qui pourraient permettre au cours de français en *Multilingua* d'être à jour, d'abord avec le CECR, ensuite avec les nouvelles pratiques en évaluation, et enfin, avec les nouvelles manières d'enseigner la grammaire, la culture, etc.

La troisième et dernière tâche, c'est-à-dire, la mise en place d'un dispositif TICE qui pourrait permettre de créer une autonomie de l'apprenant est mon objectif principal. J'ai déjà commencé à utiliser des sites Internet pour les cours en présentiel, j'espère bientôt commencer avec le projet, le travail en autonomie dirigée hors de la salle de classe.

L'idée de travailler ces trois aspects en même temps peut paraître un peu compliquée, voire trop important, mais étant donné que ces trois problèmes sont vraiment très graves et qu'il est nécessaire de les résoudre, j'ai décidé de tout prendre en charge.

1.1. Contexte du stage.

1.1.1. Le français en Colombie.

En Colombie il y a plusieurs institutions qui offrent la possibilité d'étudier le français comme langue étrangère. Il y a notamment le réseau d'Alliances Françaises dans les villes principales du pays. Il existe également deux Lycées Français (un à Bogota et un autre à Cali) ainsi que des universités publiques et privées. Parmi les universités publiques nous pouvons trouver notamment à Medellin, l'Université d'Antioquia. Cette université est la deuxième plus grande du pays (après l'Université National de Colombie) et compte aujourd'hui plus de 50.000 étudiants dans les programmes de LMD. C'est dans cette dernière que s'est déroulé mon stage.

1.1.2. Le français à l'Université d'Antioquia.



Fig. 1 : *Université d'Antioquia (Campus)*
(Images 1 et 2 voir <http> 1).



Fig. 2 : *Écusson de l'université*

Située à Medellin (Colombie), l'Université d'Antioquia est une université publique créée en 1803 (en pleine époque coloniale) sous le nom de Colegio Franciscano. Après l'indépendance de la couronne espagnole elle est devenue Université de l'État Indépendant d'Antioquia et après « *Universidad de Antioquia* ». Elle est actuellement un centre d'enseignement qui compte avec 26 unités académiques (14 facultés, 4 écoles et 4 instituts). Elle offre 68 programmes de licence, 27 masters, 84 spécialisations et 10 doctorats. Elle possède un bâtiment dédié exclusivement à la recherche (le seul dans tout le pays). Cela fait de cette université un leader en recherche en Colombie.

Parmi les unités académiques nous avons l'École de Langues. Il s'agit de la composante universitaire chargée de former les enseignants d'anglais et de français dans la ville à travers ses programmes de licence : Enseignement de langues étrangères et Didactique en enseignement de langues étrangères. L'École de Langues est sous-divisée en plusieurs sections, entre elles le Département d'extension qui gère le *CIIC* et la Section de services universitaires qui est chargée de *Multilingua*.

Le *CIIC* s'adresse au public externe à l'université. C'est-à-dire des professionnels qui ont déjà fini leurs études ou qui sont en train de les faire dans des autres institutions universitaires de la ville. Pour ce public, le *CIIC* offre huit langues (l'allemand, l'anglais, le chinois, le français, l'italien, le japonais et le turc), et pour chacune cinq niveaux de 80 heures semestrielles.

La section *Multilingua* offre des cours de langue pour les étudiants de *l'Alma Mater* qui souhaitent continuer leurs études de Master ou de Doctorat à l'étranger. Ces étudiants peuvent apprendre les mêmes langues que ceux du *CIIC* avec le même nombre d'heures et de niveaux. En effet, il s'agit d'une composante qui offre aux étudiants ainsi qu'aux professeurs et aux enseignants-chercheurs de la même université des cours en plusieurs langues, de forme gratuite. Ce programme de formation en langues devrait permettre en principe la mobilité des étudiants, des chercheurs, et des enseignants-chercheurs dans les universités de plusieurs pays. Dans le cas du français, les étudiants peuvent aller dans les institutions d'éducation supérieure de France qui ont un programme d'échange avec l'Université d'Antioquia : l'ENIM (École Nationale d'Ingénieurs de Metz), l'Université de Nantes, l'Université du Maine, l'Université de Perpignan, etc.

Étant donné que je travaille en même temps dans les deux composants de l'École de Langues, j'ai donc décidé de faire mon stage entre le *CIIC* et *Multilingua*. Car je me suis rendu compte que les programmes sont presque les mêmes, et adressés à des publics très similaires concernant la tranche d'âge et différents en ce qui concerne leur statut social.

1.1.3. La hiérarchie institutionnelle.

L'organe qui dirige l'université s'appelle CSU, *Consejo Superior Universitario* (Conseil Supérieur Universitaire). Il est formé par le recteur de l'université, le Docteur Alberto URIBE CORREA, le gouverneur (préfet) du département d'Antioquia, un représentant du président de la République, un représentant des professeurs et un représentant des étudiants.

Au niveau administratif, l'université est divisée en facultés, écoles et instituts. Les facultés sont gérées par les doyens, les écoles et les instituts par les directeurs. Aux niveaux budgétaire et administratif se sont les facultés qui sont les plus importantes en nombre d'étudiants et en ressources. Au niveau du conseil d'administration de l'université, les doyens ont droit de voter pour les décisions qui concernent la vie académique et l'organisation universitaire, tandis que les directeurs d'écoles et d'instituts n'ont pas ce droit.

Au moment où j'ai commencé mon stage, l'École de Langues était dirigée par Mme Adriana González, aujourd'hui elle est dirigée par Mr. John Jairo Giraldo. Elle possède deux licences en enseignement de langues (mentionnées antérieurement), une licence en traduction et un programme de master. Elle compte parmi ses composants la Section de Services (chargée des cours de *Multilingua* et Compréhension de lecture en anglais et en français) dirigée par le professeur Jorge Pineda et le Département d'extension qui gère les cours pour le public externe. Le groupe d'enseignants de français à *Multilingua* est formé de 8 professeurs tandis que les enseignants de français au *CIIC* ne sont que trois. Pour être professeur à l'Université d'Antioquia dans les composantes *CIIC* ou *Multilingua*, il faut avoir au minimum un diplôme de licence en langues étrangères, cependant il y a des traducteurs qui sont aussi des professeurs de langue étrangère.

1.1.4. La méthode utilisée.

Selon le modèle pédagogique de l'École de Langues l'approche communicative doit être privilégiée. Dans la section *Multilingua* nous travaillons avec *Tempo 1*, et dans le *CIIC* nous travaillons avec *Alter Ego 1* et *2*, dans les deux cas pour les programmes complets de 400 heures.

Le groupe d'enseignants de français de *Multilingua* avait choisi *Alter Ego*², mais étant donné les caractéristiques particulières des étudiants qui ne pouvaient pas acheter le livre il a été décidé de continuer à travailler avec *Tempo 1* et avec des supports papiers que les professeurs préparent grâce à Internet.

L'organigramme de la page suivante peut nous donner une image plus claire des différentes composantes de l'Université d'Antioquia et de leur rôle à l'intérieur de l'institution.

² Après que le groupe de professeurs a décidé de travailler avec *Alter Ego* plutôt que de continuer avec *Tempo*, l'École de Langues a acheté, pour le deuxième semestre de 2009, 25 livres que sont utilisés par les apprenants des différents niveaux de français à *Multilingua*.

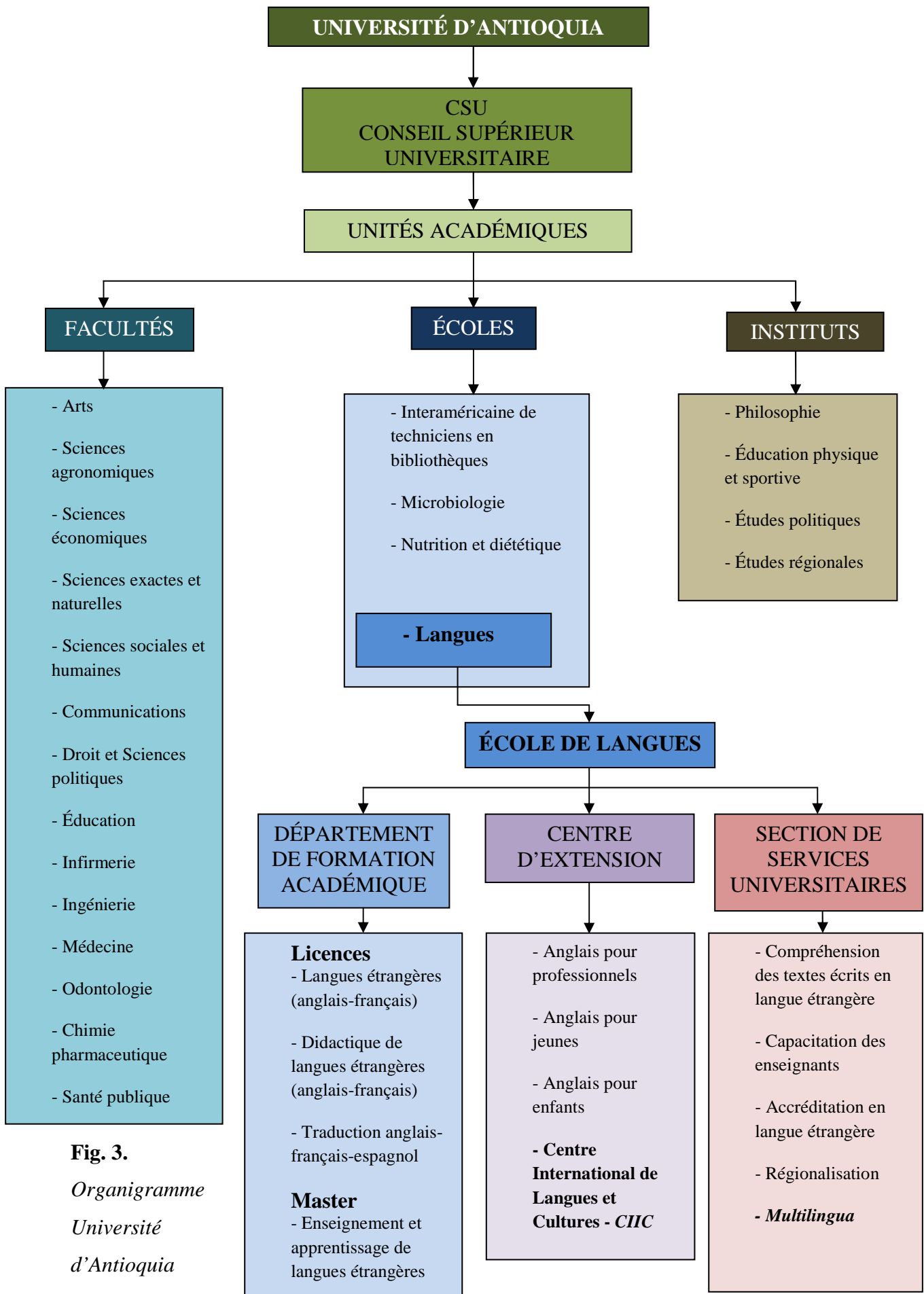


Fig. 3.
Organigramme
Université
d'Antioquia

1.1.5. Les ressources technologiques.

La section *Multilingua* a à disposition quatre salles informatiques équipées de 20 ordinateurs par salle connectés à Internet. Elle dispose aussi de 18 salles de classe dont 10 ont un téléviseur auquel il est possible de brancher un ordinateur portable, avec connexion Internet³. Cependant, il n’y a pas de connexion wifi dans le bâtiment.

Grille des ressources technologiques en rapport avec les TICE : <i>Multilingua</i>.			
Type de ressource	Quantité	Disponibilité	Caractéristiques
Salles d’informatique	4 salles pour les étudiants. 1 salle pour les enseignants.	Sous réserve et l’aide d’un moniteur et le professeur du cours	- Connexion en réseau - Internet haut débit
Ordinateurs	20 par salle informatique (80 en total). Un total de 8 ordinateurs pour les enseignants : un ordinateur pour chaque coordinateur de langue des 8 langues enseignées à <i>Multilingua</i>	Sous réserve et l’aide d’un moniteur et le professeur du cours	- Ordinateurs génériques Dell Optiplex 740. - Windows Vista - Logiciels spécialisés : Windows Media Player, Windows Movie Maker, Audacity, QuickTime, PDF Creator. - Navigateurs : Internet Explorer et Firefox Mozilla. - Possibilité d’écouter et d’enregistrer avec un micro-casque stéréo. (Tous les ordinateurs en sont équipés). - Pas de connexion wifi. - Pas de micro interne.

³ L’idée de brancher un ordinateur portable à un téléviseur LSD, permet aux enseignants de travailler dans la salle de classe des activités qui se trouvent sur la Toile. Utiliser le son et l’image en grand écran. Cela est surtout très important lorsque l’enseignant a besoin d’utiliser Internet dans la salle de classe et n’a pas de possibilité de réserver la salle d’informatique.

			- Pas de camera interne.
Téléviseurs LSD	10 (un par salle, sur 10 salles de classe)	Pendant le cours de langue, travaillé par l'enseignant.	- Téléviseur LSD écran plat - Home théâtre. - Connexion Internet haut débit. - Connexion ordinateur portable
Ordinateurs portables	4 (dans la salle de ressources) 1 (dans le bureau principal de <i>Multilingua</i>)	1 par enseignant sous réserve dans la salle de ressources. L'ordinateur qui est dans le bureau principal peut être utilisé sous réserve avec le directeur de <i>Multilingua</i> .	- Ordinateurs génériques Hewlett Packard. - Mêmes systèmes d'exploitation et logiciels que les autres ordinateurs. - Navigateurs : Internet Explorer et Firefox Mozilla. - Possibilité de les brancher à Internet. - Possibilité de les brancher aux téléviseurs. - Pas de connexion wifi. - Pas de micro interne. - Pas de camera interne.
Vidéo <i>Beam</i>	4 (dans les salles de classe qui n'ont pas de téléviseur)	Il faut réserver les salles de classe qui les possèdent.	- Possibilité de les utiliser avec les ordinateurs portables.
Lecteurs DVD portables.		Il faut les réserver auprès de la salle de ressources	- Lecteur de formats mp3, mpeg, CD, CD-ROM. - Possibilité de brancher des clés USB.

Table 1 : Liste de ressources technologiques à *Multilingua*

Quant au *CIIC*, il possède une salle d'informatique avec 30 ordinateurs reliés à Internet. Le *CIIC* compte avec 10 salles de classe dont 2 ont un téléviseur auquel un ordinateur est branché en permanence. Seulement une des salles possède connexion Internet haut débit.

Grille des ressources technologiques en rapport avec les TICE : <i>CIIC</i>.			
Type de ressource	Quantité	Disponibilité	Caractéristiques
Salles d'informatique	1 salle pour les étudiants 1 salle pour les enseignants	Sous réserve et l'aide d'un moniteur et le professeur du cours (sauf pour la salle de professeurs).	- Connexion en réseau - Internet haut débit
Ordinateurs	30 pour les étudiants 2 pour les enseignants	Sous réserve et l'aide d'un moniteur et le professeur du cours (sauf pour la salle de professeurs).	- Ordinateurs génériques Compact Evo, sauf les ordinateurs pour les enseignants (Hewlett Packard). - Logiciels spécialisés : Windows Media Player, Windows Movie Maker, Audacity. - Windows 2007, sauf les ordinateurs pour les enseignants (Windows Vista). - Navigateurs : Internet Explorer et Firefox Mozilla. - Possibilité d'écouter et d'enregistrer avec un micro-casque

			stéréo. (Tous les ordinateurs en sont équipés). - Pas de connexion wifi. - Pas de micro interne. - Pas de camera interne.
Téléviseurs	10 téléviseurs dont 2 branchés à un ordinateur	Pendant le cours de langue, travaillé par l'enseignant. On peut échanger avec le professeur qui est dans une des salles avec le téléviseur branché à Internet.	- Les deux téléviseurs avec ordinateur sont dans des salles de classe, seulement une de ces salles a connexion à Internet.
Ordinateurs portables	Pas d'ordinateurs portables		
Vidéo <i>Beam</i>	1 Vidéo <i>Beam</i>	À employer avec les ordinateurs de la salle d'informatique sous réserve	- Possibilité de brancher le vidéo <i>Beam</i> à une CPU du <i>CIIC</i> .
Lecteurs DVD portables		Il faut les réserver auprès de la salle de ressources	- Lecteur de formats mp3, mpeg, CD, CD-ROM. - Possibilité de brancher des clés USB.

Table 2 : Liste de ressources technologiques au CIIC.

1.2. Le public.

Le public est divisé en deux : Le public universitaire appartenant aux cours de *Multilingua* et le public externe à l'université qui étudie dans le *CIIC* :

1.2.1. Le public de *Multilingua*.

Il s'agit d'un public de grands adolescents et adultes tous étudiants ou professeurs des différentes filières de l'université, qui ont généralement entre les 17 et les 40 ans. Ils commencent comme débutants en français et arrivent à la fin de leurs études à un niveau B2 du CECR, après 400 heures de français. Ce public a des caractéristiques tout à fait particulières, la plupart des apprenants appartiennent à un niveau socioculturel de classe moyen ou pauvre, ils parlent tous espagnol comme L1, il y en a rarement des apprenants avec une L2 (anglais ou autres).

Les apprenants qui choisissent le français le font, en général, parce qu'ils veulent poursuivre des études de Master dans un pays francophone. En effet, il y a certains échanges universitaires avec la France ou le Québec qui attirent un public de plus en plus nombreux vers les études de FLE.

1.2.2. Le public du *CIIC*.

Il s'agit d'un public externe à l'université. Ce public est aussi formé des grands adolescents et adultes, l'âge minimal pour entrer au *CIIC* est de 14 ans (public des lycéens) et une grande majorité parle déjà l'anglais comme L2. La différence principale avec le public de *Multilingua* est leur niveau socioculturel, car la plupart des apprenants du *CIIC* sont de classe haute ou classe moyen-haute. Ils payent normalement leurs cours de langues tandis que le public de *Multilingua* reçoit les cours comme si c'était une bourse. Alors que les apprenants du *CIIC* d'anglais ont des cours trimestriels, les apprenants de français doivent suivre, de la même manière que les apprenants de *Multilingua*, des cours semestriels. De ce fait, le public du *CIIC* est de moins en moins stable, car ils veulent que les cours soient plus fréquents et moins longs.

L'intérêt principal des apprenants du *CIIC* a trait au monde du travail. En effet, la plupart apprennent le français parce qu'ils veulent immigrer au Québec pour y travailler.

1.3. Analyse du contexte et des besoins institutionnels.

1.3.1. Besoin d'un programme défini et d'une nouvelle méthode.

Après avoir travaillé dans plusieurs institutions, notamment l'Alliance Française de Medellin, je me suis rendu compte de l'importance d'un programme bien défini et bien clair.

Ceci permet aux enseignants de savoir où ils vont et comment le faire. Ceci permet surtout de ne pas avoir de vides dans les contenus ou de sauter d'un sujet à l'autre sous la forme d'un soi-disant « éclectisme ».

Pour l'instant les professeurs de *Multilingua* n'ont pas de programme institutionnel sur lequel s'appuyer. Les anciens coordinateurs de français de la section *Multilingua* ont adopté la méthode *Tempo* 1⁴ et n'ont pas élaboré de programme pour l'accompagner. Cette méthode a été très adéquate à une époque, mais elle mériterait d'être réévaluée. Surtout, si nous tenons compte des nouvelles méthodes sorties après la mise en place du CECR. Étant donné que le manuel 1 de *Tempo* est utilisé pour les 5 niveaux complets de *Multilingua* (ce qui correspond aux niveaux A1, A2, B1 et B2 du CECR). Nous pensons que l'utilisation de *Alter Ego* 1, 2 et 3 pourraient donner une nouvelle perspective d'enseignement à ce programme. Mais surtout parce qu'ils seraient en pleine accord avec les niveaux du CECR. Un changement de méthode s'impose et avec l'aide d'une équipe pédagogique, nous allons le proposer aux enseignants de français de la section.

Dans le *CIIC* il n'y a pas de coordinateur spécifique de français, mais il y a un coordinateur pédagogique pour toutes les langues. Le *CIIC* utilise actuellement une méthode récente d'enseignement du français : *Alter Ego* (2006), éditée par Hachette-Livre. Cette méthode en total accord avec le CECR, propose une approche nouvelle pour l'évaluation et le travail de la grammaire, pour l'exploitation des documents authentiques, etc., tout à fait différente des méthodes des années 90. Il manque seulement le découpage méthodologique du manuel et les objectifs de chaque niveau.

1.3.2. Le développement de l'autonomie des apprenants et les TICE.

Dans le modèle pédagogique de l'École de Langues un but important à atteindre est l'autonomie des apprenants. Il y a même un groupe de recherche de l'École de Langues qui participe à plusieurs projets sur l'autonomie des apprenants dans l'apprentissage des langues étrangères. Il s'agit du *GIAE – Grupo de Investigación Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras* (Groupe de Recherche-Action et Évaluation en Langues Étrangères).

⁴ Il faut dire qu'il n'y a jamais eu de programme à *Multilingua*. Les professeurs devaient utiliser le manuel de *Tempo* et le suivre tel quel. Il y avait cependant des professeurs que préféraient utiliser leur propre matériel et cela donnait parfois un travail un peu irrégulier. Puisque chaque professeur donnait les contenus qu'il croyait étaient appropriés pour le niveau. Malheureusement, lorsque les apprenants arrivaient au niveau suivant ce soit ils n'avaient pas vu certains contenus importants dans le niveau précédent, ce soit ils avaient travaillé des sujets plus avancés.

L'autre aspect important est le développement des nouvelles technologies dans l'apprentissage. En effet, l'université investit actuellement autant en ressources financières qu'humaines. Cependant, l'emploi de plateformes d'enseignement telles que *Moodle* ou *Blackboard* y est limité aux domaines des sciences naturelles et exactes. Il ne s'est pas encore étendu au champ des langues étrangères. Des expériences ont débuté il y a un an pour la compréhension de l'écrit en langue anglaise. En français, il n'y a pas pour l'instant de projets de travail en TICE.

CHAPITRE II : LA PROBLÉMATIQUE ET LES THÉORIES DE RÉFÉRENCES.

2.1. La problématique du mémoire.

Étant donné que l'aspect concernant les TICE et le développement de l'autonomie des apprenants sont les aspects fondamentaux de mon travail, l'analyse de la problématique ainsi que les hypothèses et questionnement privilégieront cet aspect là.

De quelle manière les TICE pourraient-elles aider les apprenants pour le développement de leur autonomie ? Quelle serait la manière la plus adéquate d'intégrer les TICE dans le processus d'enseignement/apprentissage sans créer un amas des moyens technologiques qui ne vont pas aider l'apprenant mais plutôt le perdre ? Est-ce qu'en travaillant de manière autonome, les apprenants augmentent leur niveau en langue ?

Évidemment, cette liste de questions n'est pas exhaustive, mais j'ai décidé de me focaliser sur celles-là. Et plus particulièrement sur la question qui me paraît centrale : Comment développer l'autonomie de l'apprenant de FLE à travers des TICE ?

Depuis ma licence à l'Université d'Antioquia j'ai toujours entendu parler du mot autonomie, surtout de l'autonomie de l'apprenant. Il faut bien dire qu'à l'époque je n'avais pas beaucoup d'idée sur le sens de ce mot. C'est en travaillant dans un groupe de recherche de cette même université que j'ai commencé à saisir un peu plus la signification de l'autonomie de l'apprenant de langues étrangères. Il faut souligner ici que la plupart des théories apprises à cette époque-là étaient en anglais et faisaient partie des concepts introduits par les didacticiens américains (G. Ellis, 1985 ; B. Sinclair, 1996 ; P. Benson, 1997 ; etc.). Aujourd'hui c'est un peu plus vaste et d'autres théories commencent à être prises en compte, notamment celles de chercheurs francophones (M. Linard, 2000 ; T. Soubrié, 2004 ; C. Germain et J. Netten, 2004 ; etc.).

En ce qui concerne les TICE comme appui à l'enseignement, j'ai vraiment commencé à avoir un peu d'idée grâce aux cours de Master 1 FLE de Grenoble 3 en 2006-2007. Notamment le cours de Mr. Thierry Soubrié : « TIC et enseignement/apprentissage du FLE » qui m'a ouvert les portes à ce type d'enseignement. Il faut bien signaler qu'avant ce cours j'utilisais internet uniquement comme un moyen pour trouver des exercices, les imprimer et

les utiliser en classe. Je n'aurais jamais songé à créer un cours en ligne ou utiliser un blog comme moyen pour éveiller l'autonomie des apprenants.

Cette année, avec ce mémoire professionnel incluant une composante en ingénierie, je me suis donc demandé s'il ne serait pas possible de créer un support pédagogique :

- pour que les apprenants puissent travailler chez eux, ou à l'université en dehors du cours de français en présentiel ;
- pour permettre aux apprenants d'avancer de manière autonome mais en même temps cadrée et consciente.

2.2. Théories de référence

2.2.1. Un peu de terminologie.

Avant de commencer à développer les théories de référence, il est important de parler de la terminologie employée. Cette terminologie est, certes, connue par les enseignants en France, mais elle est souvent mal ou pas du tout connue dans le milieu universitaire colombien. C'est pour cette raison que j'ai décidé de commencer avec des définitions afin de mieux situer mon sujet après.

A. L'autonomie.

Il est parfois difficile de définir un terme tel que l'autonomie. Car, c'est une notion fréquemment associé au domaine de la politique et de la philosophie. Selon la définition la plus courante du mot « *autonomie* », nous avons que c'est :

1. le droit de se gouverner par ses propres lois ;
2. la faculté d'agir librement, l'indépendance ;

(Le Robert : Micro, 1998).

Dans un sens plus strict et en rapport avec le champ de la pédagogie, nous trouvons que l'autonomie est une :

« Organisation scolaire telle que les écoliers participent, dans une mesure plus ou moins grande, au choix des matières enseignées et à la discipline générale de l'école, de manière à apprendre à se gouverner eux-mêmes. » (Citation de Piéron, 1963. *L'autonomie des écoliers*. Trouvée dans le Trésor de la Langue Française Informatisé - TLFi)

Si nous allons plus loin, et cherchons une définition en rapport avec le sujet de l'éducation nous avons donc que le mot autonomie signifie :

Selon Lahire, (2001 cité par Bourreau et Sanchez, 2007 : 1), « l'autonomie politique suppose la mise en place d'un espace régi par les règles du jeu explicite que l'élève doit pouvoir s'approprier pour se libérer de la dépendance vis-à-vis du professeur. »

Dans cette dernière définition nous avons un élément très important qui est donc la libération de la dépendance du professeur, c'est-à-dire, le travail sur l'émancipation de l'apprenant.

Si nous parlons dans un contexte éducatif, l'autonomie serait donc un mélange d'émancipation de l'apprenant à travers des règles du jeu explicites qui lui permettront d'apprendre dans un contexte dans lequel il est conscient de son apprentissage.

En ce qui concerne l'autonomie dans l'apprentissage, Barbot (2000) dit que l'autonomie est :

... une valorisation de la capacité de chaque sujet de s'autoréguler, d'autocentrer avec des normes les conditions de son apprentissage, de la calibrer selon le mode d'être qui lui est propre et ses nécessités (...) il ne s'agit donc pas d'anarchie, de rejet des normes, mais de se connaître, de décider en connaissance de cause et de se prendre en charge... (Barbot, 2000. Cité par Nissen, 2007 : 133).

Finalement, dans le domaine des langues, nous avons la définition d'Overmann (2007 : 1) :

Devenir autonome en langue, c'est réduire l'écart entre le vouloir dire et le pouvoir dire, en se passant d'un enseignement-apprentissage axé sur le postulat d'un maître auquel on a confié la tâche de mettre en place l'apprentissage en tant que fournisseur des produits à apprendre. C'est lui qui définit, sélectionne, gère et évalue les supports et tâches à mettre en œuvre pour un apprentissage par enseignement et l'apprenant est relégué au second plan.

Cette dernière définition nous intéresse dans notre contexte de l'Université d'Antioquia. Puisqu'il faudrait passer du rôle de l'enseignant tout puissant au rôle de l'enseignant qui donne plus de possibilités à l'apprenant. L'idée, *à fortiori*, serait de montrer aux enseignants de langues qu'en donnant plus d'autonomie à l'apprenant, ils ne perdent ni leur pouvoir ni leur rôle d'enseignants. Par le contraire, comme le souligne Linard (2000 : 7) :

En fait, l'enseignant " interactif " n'est pas seulement amené à modifier l'organisation du travail, des modes de contrôle et de l'évaluation dans sa classe. C'est sa propre attitude générale envers la

connaissance et l'apprentissage qui se transforme en face des ouvertures et des contraintes nouvelles propres à ce type de démarche. Il en arrive peu à peu à consacrer moins de temps à l'exposition des connaissances et davantage à la création des conditions qui permettent aux apprenants de développer leurs moyens d'y accéder. Mais cela prend du temps, beaucoup de temps.

Si nous commençons d'abord pour changer le rôle de l'enseignant, qui deviendra de cette manière plus autonome. Nous finirons pour changer aussi le rôle de l'apprenant. En le transformant à son tour dans un sujet autonome qui sera à la quête des informations et non pas un simple récepteur des « connaissances ».

B. Les TIC et les TICE.

Commençons par définir TIC appelés aussi NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication). Mangenot et Louveau (2006 : 11) nous donnent une première définition de TIC, selon eux :

L'acronyme TIC (technologies de l'information et de la communication), qui s'est imposé vers le milieu des années 1990 en remplacement de l'expression « nouvelles technologies », a été judicieusement choisi. Il pointe en effet deux dimensions bien spécifiques du réseau Internet, même si elles s'entremêlent parfois : la dimension d'information et celle de communication, la recherche de contenus ou bien le souhait d'échanger, la métaphore de la bibliothèque ou bien celle du téléphone ou de la lettre.

Dans une deuxième définition, Basque (2005 : 36) dit de manière plus précise que :

Les technologies de l'information et de la communication renvoient à un ensemble de technologies fondées sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux), le multimédia et l'audiovisuel, qui, lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images vidéo, etc.), et permettent l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines.

Dans une enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes réalisée en 2005 par un groupe de chercheurs canadiens et américains. Ils dédient tout un chapitre à la relation entre les TIC et la *littératie*. De ce chapitre nous avons obtenu une autre définition de TIC. Les chercheurs canadiens Murray, Clermont et la chercheuse américaine Binkley (2005) disent sur les TIC que :

Le terme « technologie de l'information (TI) » est employé depuis de nombreuses années, particulièrement aux États-Unis, et renvoie à l'affichage, au traitement et au stockage électroniques de l'information, mais pas forcément à la transmission de l'information. Le terme est chargé de lourdes associations historiques avec le traitement des données d'entreprise et les services informatiques centralisés.

Par contre, le terme « technologie de l'information et des communications (TIC) » désigne l'ensemble des activités et des technologies se trouvant au carrefour de la TI et des technologies des communications. Les entreprises mondiales, les médias internationaux et les chercheurs emploient de plus en plus ce terme pour décrire ce croisement. Le véritable avantage associé à l'ajout des « communications » ne réside pas dans l'inclusion de technologies particulières, comme les routeurs ou les serveurs, mais tient plutôt au dynamisme implicite dans l'interconnexion des réseaux sociaux, économiques et de l'information. La TIC se caractérise par des flux mondiaux sans précédent d'information, de produits, de personnes, de capitaux et d'idées. Ces flux sont assurés par la TIC : on ne pourrait même pas imaginer l'importance et la vitesse de ces flux sans la capacité de relier de vastes réseaux d'utilisateurs par delà les frontières géographiques à un coût marginal négligeable.

(Murray, Clermont & Binkley, 2005 : 419).

Dans une autre définition, Linard (2000 : 5), vante les avantages des TIC. Elle dit notamment que :

Les TIC sont par excellence des outils interactifs pour voir, faire, représenter et échanger. Elles sont donc particulièrement appropriées à l'accompagnement de l'action empirique et aux méthodes des pédagogies dites " actives ", au sens de C. Freinet, ou " interactives " au sens socio-cognitif actuel. Bien utilisées dans tous leurs potentiels cognitifs de manipulation, transformation, circulation et stockage des connaissances, elles peuvent aussi rendre de grands services aux apprenants confirmés lors du passage à la conceptualisation.

Rézeau (2001) va encore plus loin dans sa définition et remet même en question le terme *technologie* du sigle TIC. Selon cet auteur la définition de TIC dans le contexte français serait :

En France, tout au long des années 1990, le terme de technologies de l'information et de la communication (TIC) est très utilisé par les médias et les instances officielles. Ces technologies ont d'abord été qualifiées de nouvelles (NTIC), mais ce qualificatif a subi l'usure du temps et aurait tendance à disparaître. La variante TICE (E = éducatives ou pour l'éducation) est également utilisée. Cette omniprésence du mot technologies pose un problème dans la mesure où, comme l'écrit Hottois, « [il] est utilisé selon des sens multiples et même contradictoires » [...]. Il convient tout d'abord de définir précisément ce qu'on entend par technologie et en quoi ce terme s'oppose à celui de technique. Son association avec le mot éducatives comme dans les NTE (Nouvelles technologies de l'éducation /

éducatives) ne résout rien, puisqu'on tombe dans une autre ambiguïté. Certains proposent de remplacer technologies par systèmes et parlent des SIC (Systèmes d'information et de communication), sigle qui, appliqué au domaine de l'apprentissage des langues, devient l'ALSIC. (Rézeau, 2001 : 226)

Demaizière et Narcy-Combes (2005 : 14), quant à eux parlent de l'apport des TIC :

Le potentiel des TIC ne peut que servir les hypothèses qui sont faites ici, nombre de tâches ne pourraient être imaginées sans ces technologies. Les TIC permettront de renforcer le réalisme, l'implication et de créer les obstacles nécessaires à une prise de conscience face à la nativisation.

En ce qui concerne les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Elles ont vu leur naissance peu après des TIC avec l'inclusion de celles-ci dans le secteur éducatif. La définition que nous mettons à continuation nous vient de la part du Service TICE de l'Université de Nice Sophia Antipolis. Selon ce site nous avons que :

La formule « Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement » fait référence à l'ensemble des outils et logiciels informatiques et multimédia (textes et images fixes ou animés, sons, vidéos...) qui peuvent être intégrés dans un dispositif d'enseignement partiellement ou complètement à distance ou plus simplement dans un cours en salle de cours. ([http-UNSA](http://UNSA))

Une définition plus complète nous est donnée par Bouillon et Bourdin (2005). Selon eux :

Les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) peuvent être considérées comme « toute application informatique, participant au fonctionnement d'une formation, et à la transmission et à la mise en commun des connaissances. » Cela inclut « les services et applications informatiques utilisant la technologie du réseau internet à des fins d'enseignement » ainsi que les « dispositifs intégrés (dits plateformes, environnement pédagogiques) disponibles à partir de serveurs » donnant par exemple accès à des applications de type visioconférences, audioconférences, chat, production, édition et stockage d'informations pédagogiques et bien sûr courrier électronique (Bouillon & Bourdin, 2005, cités par Rouissi & Vieira, 2008 : 2).

Comme nous avons pu remarquer, l'enseignement de nos jours est indiscutablement en relation avec l'emploi des nouvelles technologies, tout particulièrement, Internet. Le problème est que dans certains pays dits : « *En voie de développement* », comme la Colombie, ces technologies ont commencé à être utilisées en éducation d'une manière un peu tardive, à la fin des années 90. En ce qui concerne le FLE, les premiers projets ont débuté dans les années

2000 et ont donné leurs fruits en 2007 lors du XIX Congrès National ACOLPROF (Association Colombienne de Professeurs de Français) : « L'enseignement du français en Colombie : enjeux pédagogiques et culturels ». Lors de ce congrès, plusieurs présentations ont porté sur les TIC et l'enseignement du français en Colombie. Notamment, la présentation de Martha Isabel Berdugo « *L'enseignement du français dans le système éducatif colombien Intégration des Technologies de l'Information et la Communication (TIC) dans les cursus.* » À part de cette présentation il y a eu d'autres tentatives de travail sur les TICE. Mais en général nous pouvons constater qu'il y a un grand vide en Colombie au sujet de l'enseignement / apprentissage du FLE utilisant les TICE.

C. La médiation.

Le terme médiation a été défini de façon très claire par Demaizière (2007 : 6). L'auteur précise que :

« Aide, guidage, accompagnement, médiation, étayage"...Que de termes (autant de concepts ?). Le thème retenu ici est plus neutre que "guidage", "accompagnement" ou "étayage", qui caractérisent les démarches collaboratives ou constructivistes prônées aujourd'hui. Pour englober toutes les interprétations je dirai (rapidement) que tout guidage, accompagnement, étayage ou médiation est une aide (une forme d'aide), tout ce qui vise à faciliter l'apprentissage étant une aide. »

Une médiation qui doit être dans le champ technique ainsi que dans le champ humain. Mais surtout dans le champ humain car comme le souligne Linard (1996) :

« Il nous semble que la médiation technique qui vise à instrumenter des opérations par des outils ne peut ni remplacer ni garantir la médiation humaine (qui vise à aménager une conciliation en vue d'une décision motivée entre points de vue antagonistes). Ce qui ne l'empêche pas, si on sait l'exploiter, d'enrichir de manière considérable l'exercice de la pensée naturelle en mettant au clair certains de ses mécanismes. » (Linard 1996, citée par S. Benadi, 2004 : 30).

En prenant en compte ces affirmations, nous pourrions donc proposer dans notre contexte la médiation humaine (celle apportée par les enseignants) comme une partie fondamentale de toute formation. Il faut que nos enseignants aient une formation de médiateurs. De cette manière leur rôle d'enseignant-tuteur sera assuré par des compétences acquises et non par des présupposés nés de leurs croyances. Le but spécifique de la médiation

serait d'assurer le développement de l'autonomie à travers des tâches fermées et ouvertes, comme l'indique de manière très claire Mangenot (2008 : 22).

Des tâches fermées bien conçues, appuyées sur des contenus authentiques et offrant des feed-back et des aides dans la langue maternelle correspondent à un degré important de médiatisation ; le temps (et donc le coût) de fabrication en est élevé, par contre, elles permettent ensuite aux apprenants de travailler de manière autonome. Les tâches ouvertes, de leur côté, nécessitent un degré moindre de médiatisation et à l'inverse une médiation pédagogique beaucoup plus forte ; elles suscitent une production écrite ou orale et lui donnent du sens ; elles se réalisent en regroupement présentiel ou dans le cadre d'apprentissages collectifs à distance, certaines phases pouvant avoir lieu en autonomie.

Car pour Demaizière et Narcy-Combes (2005 : 50) « La tâche est un ensemble complexe à gérer (d'où l'intérêt d'un recours aux TIC). Le jeu entre le repérage (noticing) et la prise de conscience de la nativisation implique une médiation (étayage) comme nous l'avons déjà souligné. » Demaizière et Narcy-Combes ajouteront après que :

La médiation s'appuiera nécessairement sur les descriptions / savoirs (de la langue système et / ou outil) sans négliger le fait que la description du spécialiste n'est pas nécessairement adaptable telle quelle à des fins de médiation. Elle pourra conduire, après une phase de dialogue avec l'enseignant, qui sera alors plutôt dans un rôle de tuteur (évaluation formative ou information critique), en fonction des problèmes relevés, à mettre en place des micro-tâches, ciblées (voir 6.4.) destinées à aider l'apprenant à mieux affermir son apprentissage. On débouche donc sur une forme d'interventionnisme pédagogique qui est justifié par la nativisation et qui s'appuie sur une médiation qui se déploiera dans l'organisation de la tâche, les consignes et la façon dont le suivi sera géré. Insistons sur le fait que cet interventionnisme n'est pas directif, il ne vise pas à l'exhaustivité, tout ne pourra être couvert. Il s'agit de lancer des processus, de créer un cadre à l'intérieur duquel l'apprenant pourra fonctionner de manière non prévue.

Finalement pour Glikman (2002, cité par Louveau et Mangenot, 2006 : 55) « on peut classer les formations à distance selon deux axes, celui de la médiatisation (technologique) et celui de la médiation (humaine). »

Le schéma de Marchal (2007 : [http-CinemaTICE](http://CinemaTICE)), présenté page suivante, fournit une explication plus claire entre le rôle de la médiatisation et celui de la médiation. Pour cela il se fonde sur les quatre types de médiation, données par Peraya (1994).

- La **médiation technologique** ou **médiatisation** : c'est ce qui concerne l'outillage, l'aspect technique. Cette médiation se trouve en amont de la conception d'une tâche car, si elle en est l'outil, elle devra

connaître ses fonctions, son utilité. Quand une tâche est élaborée il est important de savoir comment, avec quels moyens elle pourra être traitée. La psychologie lui reconnaît un statut d'outils cognitif.

- La **médiation sensori-motrice** : selon l'approche expérimentaliste, les fonctions cognitives de catégorisation reposent sur notre perception sensori-motrice. Ce qui signifie que nous intégrons des concepts à partir de notre insertion corporelle dans le monde et de nos expériences préconceptuelles qui en découle. L'intérêt de cette approche se situe sur deux niveaux : le premier est celui de l'importance des structures perceptives et du processus de métaphorisation dans la conceptualisation. Le deuxième est de penser le langage comme porteur de significations culturelles.
- La **médiation sémiocognitive** : c'est le rapport qu'il peut y avoir entre la pensée, ses opérations et les signes externes de la culture. Mais il existe une circularité d'influence entre le mental et les signes externe : c'est la question de savoir lequel précède l'autre. Il existe deux questions proposées pour tenter de répondre à cette question qui seraient les suivantes: comment les langages s'ancrent-ils dans les représentations et opérations mentale ? et la deuxième est l'inverse de la première et porte sur la rétroaction des signes externes de la vie mentale.
- La **médiation sociale** : c'est dans le courant du développement, avec Piaget et Vygotsky, que la médiation sociale est définie comme une activité intra-individuelle issue de l'intériorisation de la relation individuelle. Selon, J.P. Bronckart le processus de validation des significations se fait dans l'interaction sociale.

(Peraya, 1994, cité par Marchal, 2007 : <http://CinemaTICE>)

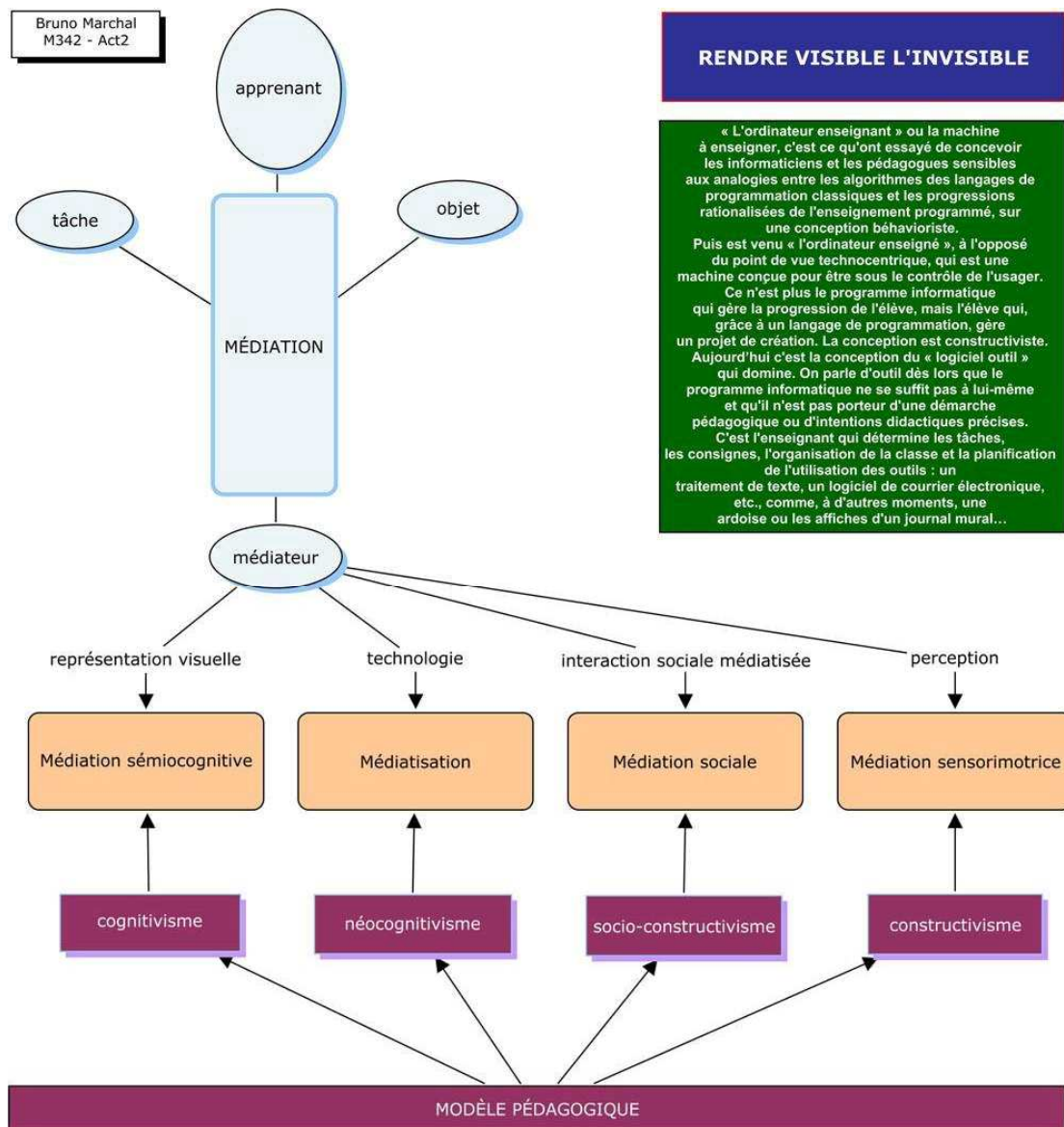


Fig.4 : *Médiation et médiatisation de Bruno Marchal (Image 4 http 2)*

D. La notion d'accompagnement.

Une définition très claire de la notion d'accompagnement nous est donnée par le Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés. (Bordas pédagogie, 2003) :

"L'accompagnement est une notion récente dans le champ de l'action sociale. Elle succède à la notion de prise en charge. [...]

L'accompagnement mise sur les capacités des personnes à développer leur autonomie : capacités d'initiative, de choix, de construction, de projet. Il est une démarche entreprise conjointement par une personne en difficulté et un ensemble de professionnels coordonnés....

Ce qui domine dans l'accompagnement, ce ne sont plus les caractéristiques intra-individuelles des publics ciblés, mais les interactions sociales dans lesquelles on les invite à s'inscrire tout en les aidant à les maîtriser à leur avantage. On peut, à juste titre, parler de médiation sociale. [...]

Nous sommes dans une action de transformation sociale qui suscite du lien. Autrement dit, l'accompagnement existe dès lors que l'on entend intégrer les citoyens en difficulté et endiguer les phénomènes d'exclusion en mettant en place une logique solidaire fondée sur l'intersubjectivité des personnes.

Fondé sur l'écoute, un dialogue incitatif et une relation confiante, l'accompagnement doit permettre l'émergence du désir, moteur actif de la démarche à entreprendre et permettre à l'autre de trouver des moyens de réaliser ses objectifs individuels".

Dans un article de Soubrié (2008b), nous pouvons trouver la vision des deux auteurs sur l'importance de l'accompagnement :

L'importance de l'accompagnement dans les dispositifs de formation autonomisants est soulignée par tous. Philippe Carré en fait un des piliers de l'autoformation (Carré, 2005). Dans l'ouvrage récent de Marielle Brugvin sur les formations ouvertes (Brugvin, 2005), l'accompagnement est présent au filigrane au fil des recommandations qu'elle fait pour développer les compétences à l'autoformation des apprenants. (Soubrié, 2008b : 115)

Soubrié dans ce même article indique que « ... la notion d'accompagnement s'intègre bien dans le cadre méthodologique de l'approche fondé sur les tâches ».

E. La remédiation.

L'autre terme qui nous intéresse est celui de re-médiation. Dans un contexte d'enseignement-apprentissage où l'on parle beaucoup du rôle médiateur de l'enseignant, il est tentant d'effectuer le glissement sémantique qui mène de remédiation à re-médiation. Rappelons pour commencer qu'aucun de ces deux termes ne figure dans le GRE, où l'on trouve seulement le substantif médiation d'une part et le verbe remédier de l'autre. Nous avons défini et commenté le terme de médiation [...] ; quant à remédier, selon le GRE, il s'agit d'« apporter un remède à ; atténuer ou supprimer les effets néfastes de ». Si, dans la situation envisagée, le traitement de l'erreur peut consister pour l'enseignant à apporter le secours de sa médiation entre les données et l'apprenant afin d'en améliorer la saisie, on ne voit pas pourquoi cette « remédiation » ne serait pas un remède destiné à « supprimer les effets néfastes » de l'erreur [...] (Rézeau, 2001 : 183).

Cette notion qui nous est donnée par Rézeau (2001) est tout à fait intéressante. Car comment nous allons voir après, la remédiation ainsi que le tutorat font partie des 30 compétences pour développer l'autonomie des apprenants (figure 5) donnés par Muller

(2005). La médiation et la remédiation font partie du travail de l'enseignant en tant que remédiation pédagogique et médiation technologique. Les deux sont travaillées à distance par l'enseignant-tuteur comme un acte évaluatif du travail autonome de l'apprenant.

2.2.2. L'autonomie de l'apprenant de langues étrangères.

Lorsque les théoriciens parlent d'autonomie dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et en particulier, dans le cas du FLE, il s'agit d'autonomie de l'enseignant ainsi que d'autonomie de l'apprenant. L'intérêt de cette étude portera surtout sur l'autonomie de l'apprenant. Une première définition nous est donnée par Little (2002), traduite de l'anglais par Germain, C. et Netten, J. :

« L'apprenant autonome comprend le but de son programme d'apprentissage, accepte explicitement la responsabilité de son apprentissage, participe à l'élaboration de ses buts d'apprentissage, prend l'initiative de planifier et de mettre en pratique des activités d'apprentissage, et revoit régulièrement ses apprentissages et en évalue les effets. » (Little 2002, cité par Germain & Netten, 2004 : 1)

Cette définition est complétée par Holec (1991), pour lui, pour qu'il y ait une autonomie de l'apprenant, il est indispensable qu'il prenne en charge de manière active, tout ce qui constitue un apprentissage : sa définition, sa gestion, son évaluation et sa réalisation. Il ajoute après que pour cela, il doit savoir apprendre. Pour arriver à cela, il faut un changement de paradigme éducatif, comme le signale T. Soubrié (2008 : 7) : « La pédagogie de l'autonomie rompt de façon catégorique avec la conception traditionnelle de l'enseignement considéré comme transmission de savoirs. » Selon Soubrié (2008), il y a trois changements paradigmatiques :

- L'élève devient l'apprenant, ce qui permet de mettre l'accent sur l'activité de l'apprentissage et non sur le processus de reproduction comme dans les théories comportementalistes. L'apprenant se transforme dans l'élément central du modèle.
- Le savoir est remplacé ici par le contenu. Et parler de contenu, c'est parler d'un travail de construction auquel doit se livrer l'apprenant.
- L'enseignant finit par disparaître. Il est remplacé par des ressources, matérielles ou humaines.

(Soubrié, 2008 : 7-8)

L'apprenant est ici (vision partagée par Soubrié, 2008 et Holec, 1991) responsable de son propre apprentissage. En se transformant en quelqu'un qui décide de son programme de formation selon ses besoins, qui s'évalue et qui se fixe de nouveaux objectifs.

Voyons maintenant les 30 compétences pour développer l'autonomie chez l'apprenant (fig. 5), proposées par François Muller dans son site :

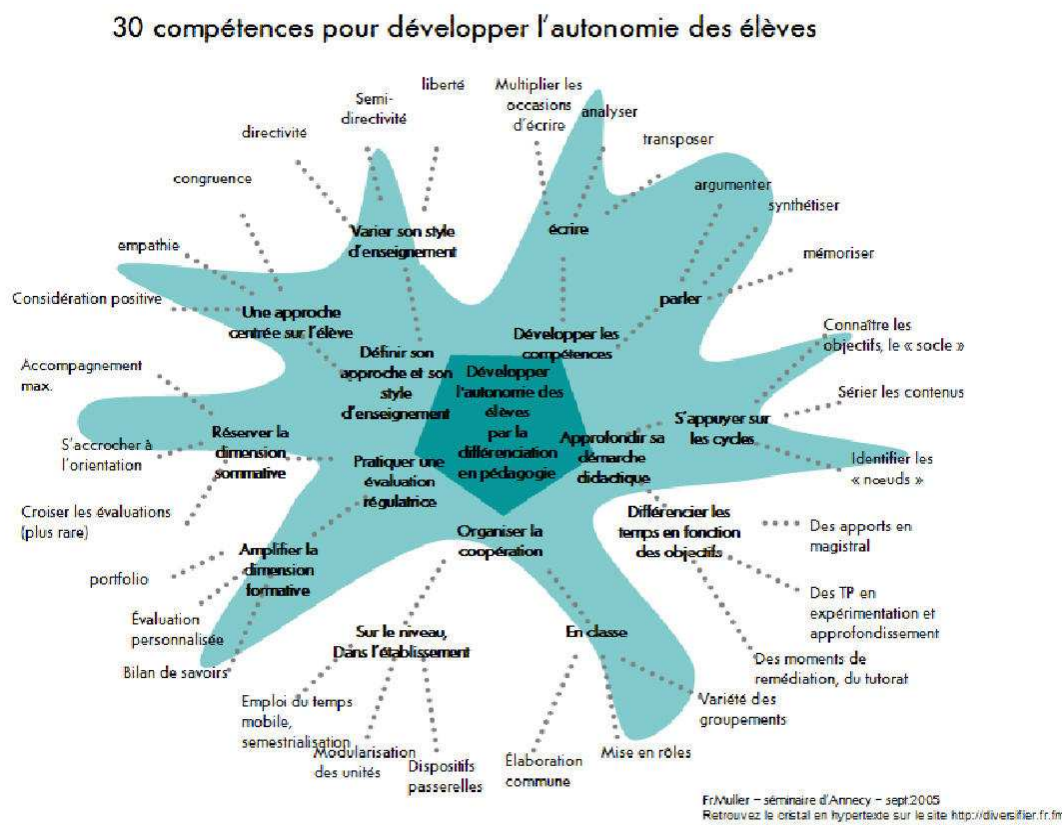


Fig. 5 : Les 30 compétences de François Muller (Image 5 http 3)

Dans le secteur « Définir son approche et son style d'enseignement » nous trouvons **l'approche centrée sur l'élève** (dont nous parlerons après) ainsi que **l'approfondissement de sa démarche didactique** (vraiment très importante lorsque nous parlons des objectifs). À part cela il y a d'autres compétences très liées au sujet de l'autonomie et de l'apprentissage de langues étrangères, tels que :

- **L'ampliation de la dimension formative**, dans le domaine de l'évaluation évidemment.
- **Le développement de compétences** (dont nous parle le CECR).
- **La dimension sommative**, dans laquelle nous pouvons trouver **la notion d'accompagnement** (déjà étudiée).
- **La remédiation et le tutorat** (en rapport direct avec l'autonomie et les TICE dans notre cas).

2.2.3. Les TICE et le développement de l'autonomie de l'apprenant.

Afin de voir la relation entre les TICE et l'autonomie de l'apprenant, l'explication donnée par Overmann (2007) est plus qu'intéressante :

L'autonomie met en cause que l'apprentissage soit nécessairement un apprentissage par enseignement où l'enseignant répartit les rôles et les tâches et l'apprenant reste passif, cantonné dans le rôle de consommateur, de récepteur d'informations en tant que *tabula rasa*, *white paper* ou *empty cabinet*. Pourtant c'est l'apprenant qui devrait travailler le plus et être placé au centre de la construction des savoirs pour que la révolution copernicienne puisse être adaptée à de nouvelles situations de l'apprendre...

... toutes les situations que constituent les parcours diversifiés et les travaux personnels encadrés sont des occasions de placer l'élève dans une situation où le professeur accompagne plus qu'il n'impose. L'enseignant doit amener les apprenants à se construire des méthodes de travail et à sortir d'un enseignement cloisonné, rigide et étrié afin de faire germer la créativité dans une perspective multidimensionnel. Ce sont surtout les TIC qui offrent l'opportunité de créer un nombre important et varié de tâches permettant une plus grande différenciation et un apprentissage centré sur l'élève. Face à leur processus d'apprentissage les apprenants développent alors une attitude plus responsable tout en travaillant à leur rythme et à leur niveau de connaissance. (Overmann, 2007 : 1-2)

Ici le concept de TICE est très fortement lié à l'apprentissage autonome dans la formation d'adultes (qui est notre cas particulier à l'Université d'Antioquia). Comme l'est aussi le rôle de l'enseignant qui ne disparaît pas complètement. Car il change de rôle, il devient médiateur ou enseignant-tuteur dans certains cas. En ce qui concerne le rôle de l'enseignant comme médiateur :

« ... le rôle de l'enseignant change. Ses domaines d'expertise se déplacent ou tout de moins s'élargissent. Il lui faut tout à la fois veiller certes au développement de compétences disciplinaires, mais également techniques, cognitive, méthodologiques, etc. » (Soubrié, 2008 : 17)

Le schéma suivant (fig. 6) nous montre une liste de ressources à utiliser pour l'*apprenant réseauté* (selon le site québécois « Récit », il s'agit de l'apprenant qui exploite les TICE dans le but d'améliorer son apprentissage, <http://Récit>) et à médiatiser par l'enseignant. Dit en d'autres mots, ce sont les ressources technologiques qui permettent le travail autonome de l'apprenant grâce au processus de médiatisation. Il faut dire que le schéma de l'*apprenant réseauté* est une adaptation du schéma « *The Networked Teacher* » d'Alec Couros (2006).



Fig. 6 : Le schéma des ressources pour l'apprenant réseauté (Image 6 <http> 4).

Finalement, le rôle de l'enseignant-tuteur est défini par Mangenot (2008 : 76). « ... l'enseignant-tuteur (cette dénomination n'est pas neutre) aurait alors pour rôle, à partir de contenus dont il ne serait pas forcément l'auteur mais dont il serait spécialiste, de proposer des tâches et d'accompagner la réalisation de celles-ci, tant sur le plan socio-cognitif que socio-affectif ». Il ajoute que : « La conception de tâches puis la gestion des interactions en ligne qu'elles suscitent implique à la fois de la pratique, de la formation et de la recherche. » Donc l'enseignant-tuteur ne perd pas son rôle d'enseignant et ne disparaît pas.

Nous pourrions faire ici une liste très large des différents types de TICE employés, ou adaptés à l'enseignement de langues étrangères et qui permettent d'améliorer l'autonomie de l'apprenant. Mais l'idée serait plutôt de faire une liste spécifique avec les nouvelles technologies utilisées en didactique de langues en donnant quelques exemples :

A. Au niveau général :

- **La Toile :** C'est le nom donné au *Web* ou au *World Wide Web*. Ce mot est de plus en plus utilisé en France au niveau des chercheurs en TICE (voir le cas de Mangenot, 2006 ou de Soubrié, 2008). Selon Lancien (1998) :

À partir du moment où les énormes ressources du web vont faire de plus en plus souvent partie de l'environnement quotidien de l'apprenant, au même titre que les médias en langue étrangère [...]. On peut penser que celui-ci, qu'il soit débutant ou chevronné, souhaitera en profiter. Il s'agira alors d'une consultation autonome sans aides pédagogiques sur le réseau [...] et que sera dictée essentiellement par les centres d'intérêt de chacun. (Lancien, 1998 : 99)

La Toile permet donc le travail en autonomie des apprenants, avec ou sans l'aide de l'enseignant. En réalité ce sont les apprenants qui sont à la recherche d'informations pouvant les aider dans leur processus d'apprentissage.

B. Outils pour récupérer de l'information :

- **Le blog** : Appelé aussi blogue en français son nom vient de l'anglais *weblog* ('log' journal ou registre). Pour Morelli (2007 : 1) :

Ce sont des technologies médiatiques qui articulent des fonctions d'information (écriture de billets, archivage de l'information) et de communication (dépôts de commentaires, lien direct vers d'autres blogs [blogroll]), qui automatisent l'implémentation des contenus (syndication) et qui introduisent une réciprocité dans le sens de circulation de l'information (push + pull).

Il s'est répandu tout au long de ces dernières années grâce à sa facilité d'utilisation et de design. Son utilisation en didactiques des langues est de plus en plus vaste. Il permet de manière gratuite la création et le design des sites de qualité, avec le téléchargement de fichiers son, image, vidéo et texte. Les hébergeurs (comme Blogger, Wordpress, Spaces, Overblog, etc.) offrent une assez bonne ergonomie et permettent l'interaction apprenants/enseignant ou apprenants/apprenants. Nous examinerons plus bas les blogs d'une manière plus détaillée.

- **Les sites d'appui linguistique** : Depuis que la toile s'est massifiée, beaucoup d'enseignants ont commencé à créer leurs propres sites, notamment des sites qui servent d'appui aux autres enseignants ou aux apprenants directement. Dans le cas du FLE nous avons comme exemple Le Point de FLE (site d'aide aux enseignants avec beaucoup d'activités et d'exercices) ou les sites de la famille Perrot (Lexique FLE, Phonétique FLE, Polar FLE, etc.). Ces sites

permettent aux apprenants de travailler en autonomie, à travers de tâches (généralement fermées) qu'ils peuvent faire sans avoir besoin d'un enseignant pour les guider.

- **Les plateformes à finalité pédagogique** : Nommées aussi plateformes *e-learning*, elles permettent aux enseignants de créer des sites ou des scénarios avec une finalité pédagogique. Permettant de mettre dans un seul site les différents outils de travail : Forum de discussion, texte, hypertexte, images, son, vidéo, les exercices, le courriel. Elles sont devenues de véritables sites qui permettent à l'enseignant de développer le travail en autonomie des apprenants. Comme exemples de logiciels qui permettent de créer ce type de plateformes nous avons : *Moodle*, *Blackboard*, *Dokeos*, etc. Et en ce qui concerne les plateformes pédagogiques nous pouvons citer : Le projet « *Cultura* » (Fustenberg, Levet et Waryn, 1999), le projet « *Le français en (première) ligne* » (Develotte et Mangenot, 2002), le projet « *L'immeuble* » (Magnin, 1999), etc. ([http-FLENET](http://FLENET)).

- **Les sites authentiques** : Soit les enseignants travaillent avec des sites créés spécifiquement avec une finalité éducative soit ils travaillent avec sites qui donnent un accès à du matériel authentique (appelé aussi sites *bruts*). Dans ce cas ils peuvent faire appel aux sites authentiques comme ceux des médias (chaines de radio en ligne, les JT en ligne, la presse écrite), et ceux dans lesquels ils peuvent télécharger des informations (des audio-livres, des vidéoclips, des chansons en format mp3, des *podcasts*, etc.). Les sites authentiques peuvent être utilisés directement dans la classe ou être insérés dans un blog, une plateforme, etc. Il y a des sites authentiques qui offrent à présent des possibilités d'apprendre la langue française. Nous avons certains cas comme celui du site de RFI avec sa section « langue française » ou celui de TV5 Monde et ses diverses sections destinées à l'enseignement-apprentissage du français.

- **Les Wikis** : Créés au milieu des années 1990 par W. Cunningham, les Wikis sont en principe des logiciels de la famille de système de gestion de contenu de site web qui peuvent être modifiables. Elles permettent le travail

collaboratif des visiteurs autorisés. Beaucoup d'apprenants utilisent les Wikis notamment pour préparer un projet de classe, pour créer une encyclopédie collaborative, pour faire une simulation globale, ou pour élargir leurs connaissances dans une L2. Des exemples : Planète @dos, le projet Wiki de Carmen Vera, etc.

C. Outils pour communiquer en synchrone ou asynchrone :

- **Le forum** : Utilisé d'abord comme un moyen de discussion autour des sujets qui étaient communs à plusieurs personnes, ils sont devenus des lieux de rencontre dans l'enseignement-apprentissage de langues étrangères. Plusieurs sites ont leurs propres forums de discussion. Il y a des forums qui peuvent être téléchargés de manière gratuite ou payante et mis dans des plateformes et des sites.

Nous pouvons trouver dans le contexte des langues étrangères un forum qui s'est beaucoup répandu « Livemocha ». Dans l'apprentissage du FLE nous avons par exemple le forum de l'Université de León et celui du RedIRIS, situés tous les deux en Espagne. Le forum du site Franc-parler et celui du site « Bonjour de France », les deux d'origine française (<http://FLENET>).

- **Le courrier-électronique (mél ou mail)** : Le mot « courriel » a commencé à être employé par les québécois (en réponse au mot de l'anglais 'mail') et ce terme s'est vite répandu en France et dans les pays francophones. Nous pouvons dire que les courriers-électroniques permettent aussi le travail en autonomie des apprenants. D'ailleurs, il y a beaucoup d'expériences ou de projets de correspondance par mél. Ces correspondances de type asynchrone entre apprenants de langues étrangères ont amené aux apprenants de, par exemple, deux institutions différentes à travailler dans un projet de travail interactif. Comme exemples de correspondance en FLE nous avons : Cartables.net (échanges scolaires), Momes.net (échanges scolaires), FranceWord (échanges francophones), etc. (<http://FLENET>).

- **Le chat** : Appelé aussi *clavardage* (cela vient des mots clavier et bavardage). Initialement utilisé comme un moyen de communication entre deux, trois ou

plusieurs personnes les tchats sont devenus des moyens de travail collaboratif entre les apprenants. Plusieurs enseignants les proposent afin de discuter avec des personnes qui ont comme L1 celle que les apprenants ont comme L2.

Des exemples des tchats utilisés dans le domaine du FLE nous avons : FLENET de l'Université de León (Espagne), Étudiants du monde, Shared Talk (sa version en français), et French Chat, etc. ([http-FLENET](http://FLENET)).

- **La visioconférence** : Avec plus d'une dizaine d'années d'emploi sur Internet, les sites qui offrent de visioconférences ont commencé à être employés par les enseignants et par les apprenants de langues notamment en autonomie. Il y a des logiciels qui permettent des visioconférences de personne à personne (*Skype, Yahoo Messenger, Windows Live Messenger*, etc.) ou plusieurs personnes en même temps (le cas d'*Oovoo* ou de *Flashmeeting* entre autres). Comme exemple de ce type d'outil nous avons notamment le projet FR 2003, entre le CLA à Besançon et l'université de technologie (QUT) à Brisbane en Australie.

2.2.4. Privilégier le blog comme un dispositif autonomisant.

Le blog, comme nous le disions précédemment, est devenu un outil très utilisé et facile à créer et mettre à jour. Soubrié (2006D : 2) indique que :

Apparus en 1996 aux États-Unis, les premiers blogs consistent en de courts textes, parfois pas plus longs qu'une phrase, qui commentent l'actualité en provenance du web et parfois d'autres sources (l'AFP ou Reuters par exemple). Dans la forme, il s'agit de listes de liens assortis de prises de position avec comme seul principe d'organisation le classement anté-chronologique des messages.

Il précise que les blogs peuvent être catégorisés en deux types distincts :

- les journaux personnels qui, comme leur nom l'indique, se centrent sur l'expérience personnelle des diaristes. Ils « recensent principalement les événements personnels et les états intérieurs et/ou réflexions du blogueur » (Henri et al., 2004, cité par Soubrié, 2006d)
- les carnets de notes, ou k-log, dont le contenu est en relation avec un thème (l'utilisation des TIC en pédagogie par exemple), un projet ou une production dans lequel l'auteur est partie prenante. (Soubrié, 2006d : 2)

Le blog a pris beaucoup de puissance au niveau de l'enseignement/apprentissage. Car comme nous disent Dettori et Lupi (2008 : 3) :

... le blog est actuellement très utilisé comme espace commun de travail. Sa facilité d'utilisation, la publication dans le Web, la création d'une communauté qui aurait pu (et qui peut en général) vivre à long terme, sont les éléments qui nous ont poussé à explorer cet outil. En contexte de formation, il a été souvent utilisé en tant que « carnet de bord » - soutien à la métaréflexion (Brodin 2008), mais aussi comme outil pour toucher des aspects liés à l'interculturel (Develotte 2006, Domp martin-Normand 2008).

C'est pour les raisons avant signalées que nous avons décidé d'implémenter le blog dans notre projet de scénario pédagogique. À ces raisons nous ajouterons aussi d'autres raisons :

- le blog est un outil très utilisé⁵ et facile à élaborer,
- le blog permet le travail autonome des apprenants, sans leur demander beaucoup de connaissances en informatique. Les apprenants peuvent facilement télécharger ou interagir dans un blog,
- le blog donne beaucoup d'avantages aux apprenants, (voir dessin ci-dessous).

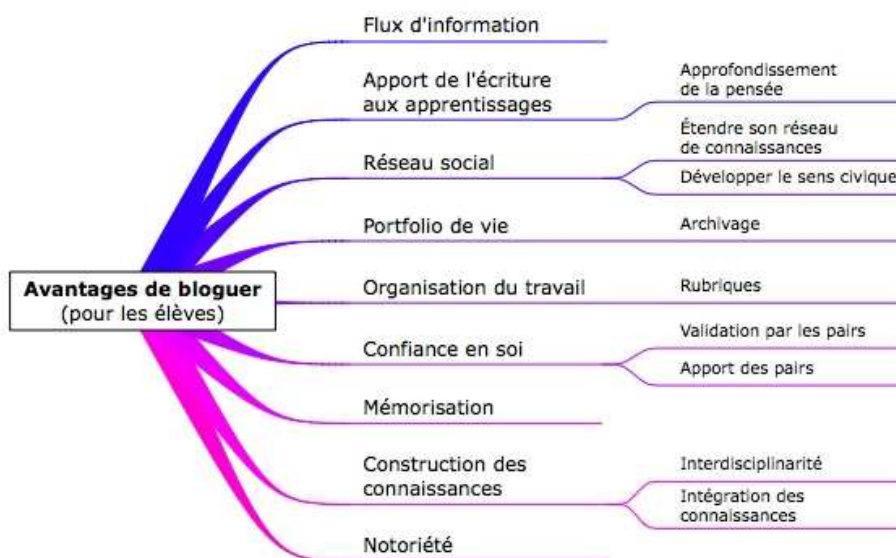


Fig. 7 : Avantages de bloguer (pour les élèves). Guité (2005). (Image 7 <http> 5).

Dans le site de F. Guité (2005) « Relief : contre la planéité » à part des avantages de *bloguer* pour les élèves (ou pour les apprenants) que nous venons juste de citer. Nous pouvons

⁵ Selon Soubrié (2006D : 1), dans cette année on ne dénombre pas moins de 20 millions de blogs dans tout le monde.

trouver aussi les « rôles d'un professeur blogueur » dans les aspects d'organisation, de sensibilisation, de coordination, d'accompagnement et de supervision. Il nous paraît cependant étrange que l'aspect autonomisant ne soit pas pris en compte (image ci-dessous).

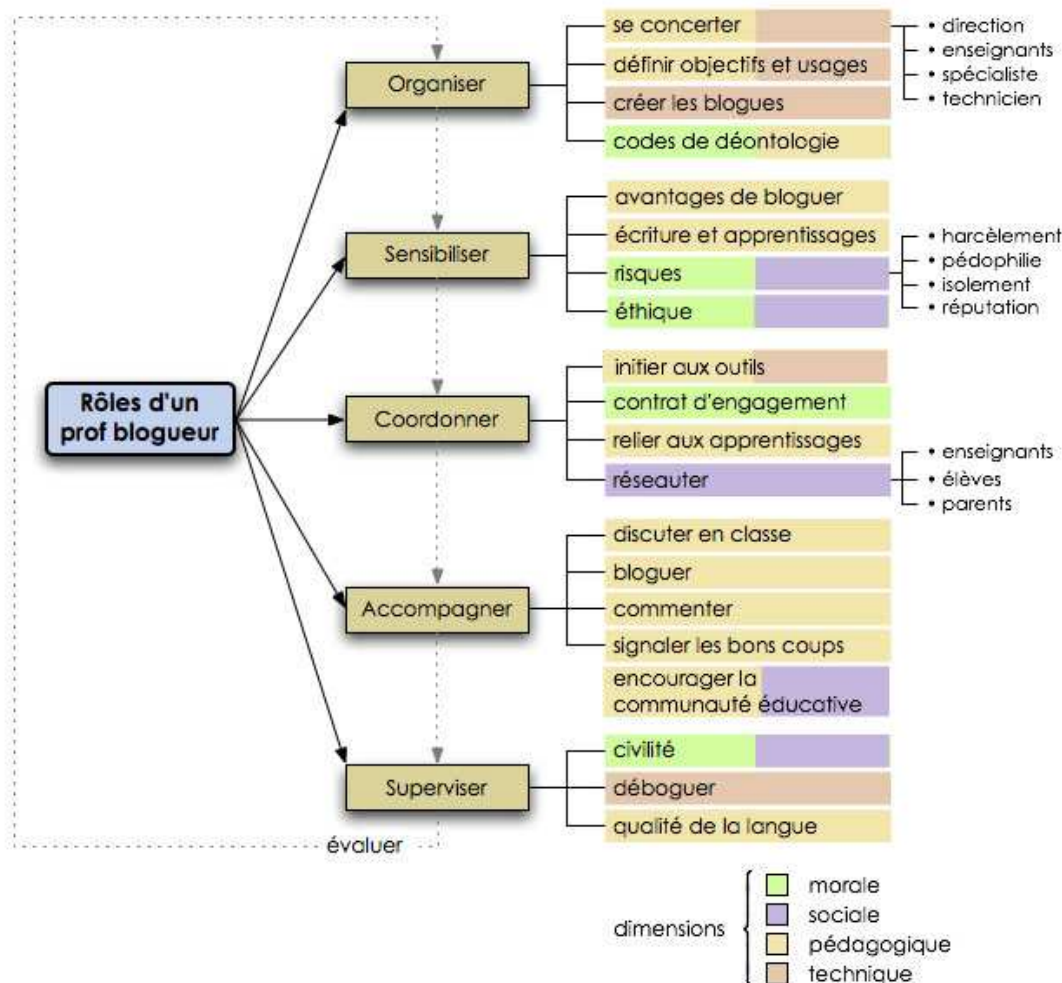


Fig. 8 : Rôles d'un prof blogueur. Guité (2005). (Image 8 http 6).

2.2.5. Comment devenir enseignant-tuteur des TICE et promouvoir l'autonomie des apprenants de FLE.

La plupart des enseignants travaillant à l'Université d'Antioquia le font comme professeurs vacataires. De ce fait ils n'ont pas assez de temps pour se former à l'utilisation des nouvelles technologies. Ils n'ont pas non plus la possibilité de continuer à se former à travers des diplômes de Master. En somme, nous pouvons dire que le travail d'enseignants-tuteurs à travers les TICE ne fait pas partie de leurs atouts professionnels.

Le rôle d'enseignant-tuteur utilisant les TICE n'est pas aisé et demande certaines caractéristiques ou fonctions. Mangenot (2008 : 76), en citant B. Denis (participant du projet *Learn-Nett*), parle de sept types d'interventions de la part des enseignants-tuteurs.

- l'accueil et la mise en route ;
- l'accompagnement technique ;
- l'accompagnement disciplinaire ;
- l'accompagnement méthodologique ;
- l'auto-régulation et la métacognition ;
- l'évaluation ;
- le rôle de personne-ressource attiré.

Mangenot précise que ces sept fonctions situent l'enseignant vraiment dans ce statut d'enseignant-tuteur, statut qui malgré les circonstances, n'est pas encore reconnu dans certains milieux de l'enseignement à distance.

Il faut aussi avoir une formation qui puisse permettre à l'enseignant de prendre le rôle d'enseignant-médiateur et d'être capable de faire travailler ses apprenants, tout en leur donnant les outils méthodologiques et l'autonomie qu'ils requièrent. Cependant, selon T. Soubrié (2008 : 17-18) le rôle de médiateur de l'enseignant-tuteur « tend au fur et à mesure du parcours à prendre une part de moins en moins importante ».

2.2.6. Vers une approche pédagogique comportant l'emploi des TICE et formation en autonomie.

En Colombie, il y a un grand intérêt pour moderniser l'éducation et l'enseignement des langues (principalement l'anglais). Cependant, il n'y pas de projet qui vise la mise au point d'une approche pédagogique qui comporte en même temps l'utilisation des TICE et la formation en autonomie. En général, lorsqu'il y a un emploi des TICE dans un cours de langue dans une institution quelconque, c'est toujours à l'initiative d'un professeur et jamais un projet institutionnel.

Un autre problème est la quasi absence de connaissance des implications concernant le terme autonomie. En effet, une grande partie des enseignants prennent cette notion comme un « *laissez-faire* » ou un « *faites n'importe quoi* ». Il faut surtout, lorsque nous parlons d'aller vers une approche pédagogique qui devrait être innovatrice en Colombie, que les enseignants soient formés comme enseignants-tuteurs, et en même temps qu'ils aient connaissances des termes TICE et Autonomie et tout ce que cela implique.

Il faut passer du modèle fondé sur le « *triangle pédagogique* » de Jean Houssaye (fig. 8) vers le modèle du carré pédagogique proposé par Joseph Rézeau (fig. 9).

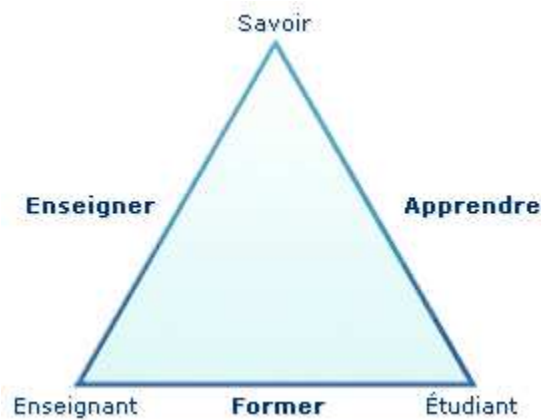


Fig. 9 : Triangle pédagogique de Houssaye (Image 9 voir <http> 7).

Dans cette nouvelle approche proposée par Rézeau (2001), l'apprenant accède au savoir par la médiation de l'instrument. Selon l'auteur :

Nous avons intégré dans ce troisième modèle de la situation pédagogique les éléments de notre deuxième modèle ainsi que les processus d'instrumentalisation et d'instrumentation liés à la théorie des instruments de Rabardel. Ce modèle nous permet de rendre compte des situations d'auto-enseignement dans lesquelles l'apprenant peut, a minima, utiliser les instruments d'enseignement conçus par d'autres personnes ou, jouant en ceci le rôle de l'enseignant, aller jusqu'à didactiser lui-même le savoir. (Rézeau, 2001 : 201)

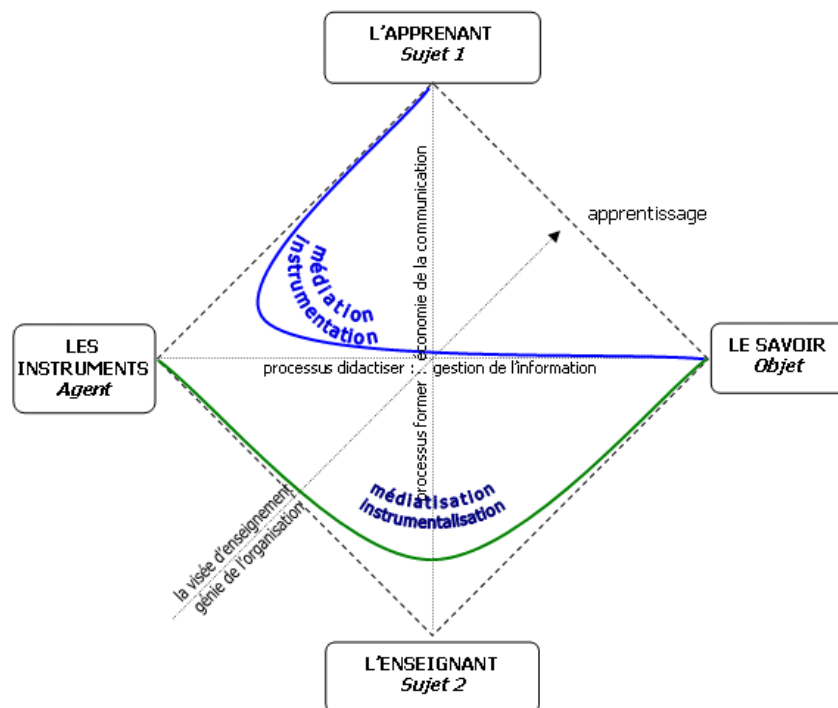


Fig. 10 : Le carré pédagogique de Rézeau. (Image 10 voir <http> 8).

Il y a certains éléments qui sont très importants dans une approche pédagogique qui implique l'utilisation des TICE et le développement de l'autonomie des apprenants. Nous avons des concepts tels que :

- l'autonomie de l'apprenant mais aussi l'autonomie de l'enseignant ;
- le travail collaboratif entre les apprenants devenus autonomes ;
- le tutorat en ligne, comme une partie très importante du rôle médiateur de l'enseignant-tuteur ;
- l'évaluation formative, qui est en total accord avec ce type de pédagogie centrée sur l'apprenant ;
- l'apprenant au centre de cette approche.

Comme nous pouvons remarquer dans la figure 10, tous les éléments qui font partie de l'ensemble entourent l'apprenant et en même temps il y a une interaction entre ces éléments. En tant qu'enseignants-tuteurs de TICE en FLE, nous devons aller vers ce type d'approche pédagogique.

Dans la figure 11, les apprenants utilisant les TICE vont vers l'autonomie et en même temps interagissent avec leurs pairs à travers du travail collaboratif. Dans une deuxième situation le tuteur guide le processus d'apprentissage de l'apprenant utilisant les TICE, cela le conduit aussi vers l'autonomie. Le tuteur dans une troisième étape donne une évaluation

formative, car il faut avoir un feedback au travail autonome de l'apprenant et de ses pairs. Finalement, le tutorat, l'évaluation formative et le travail collaboratif feront de l'apprenant utilisant les TICE un sujet autonome. En sachant que le travail collaboratif peut se faire avec les autres camarades de classe, mais aussi avec d'autres apprenants qui se trouvent en situation d'égalité dans l'apprentissage (des apprenants des autres groupes, des personnes rencontrées sur Internet, etc.).

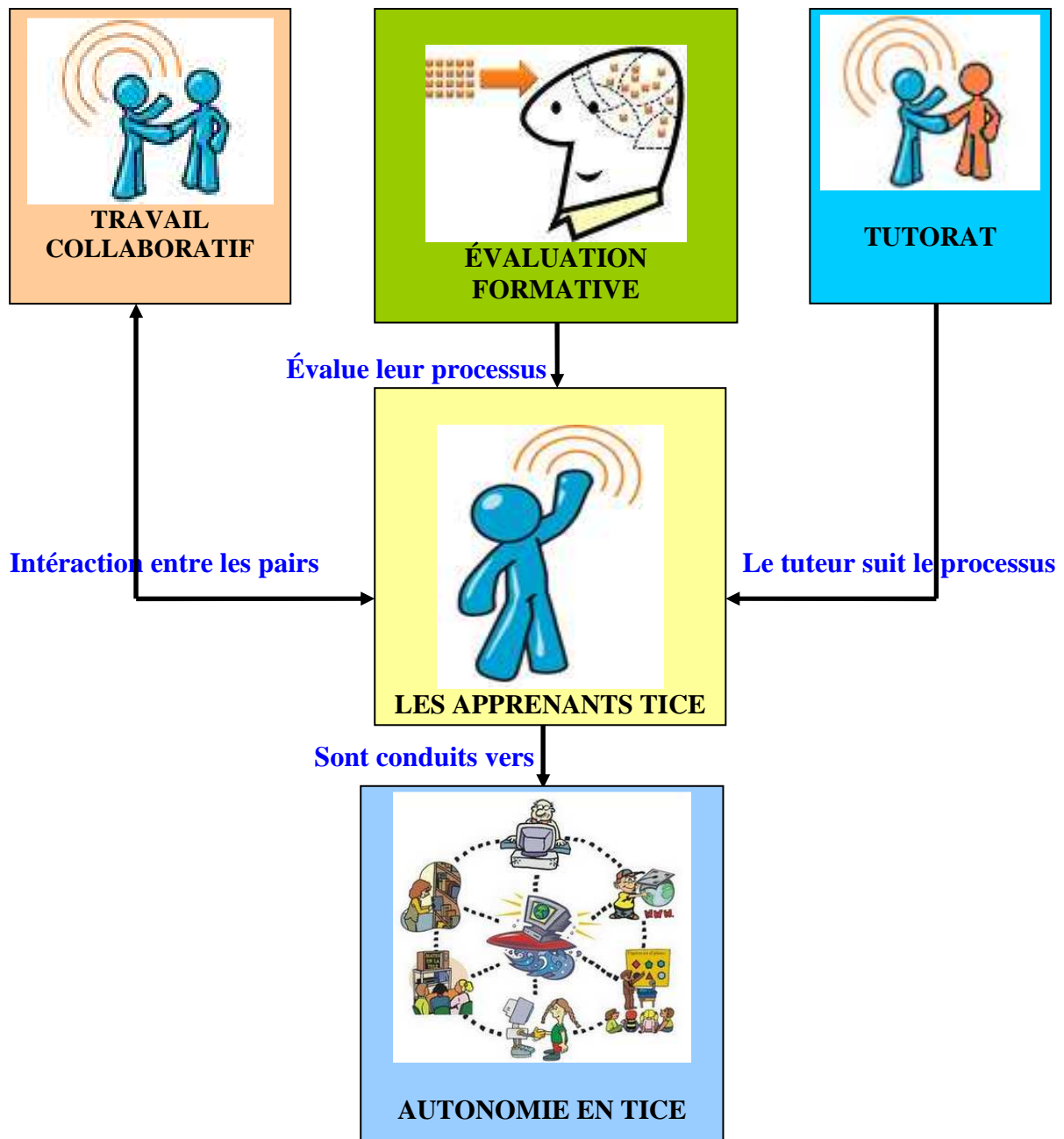


Fig. 11 : Analyse du modèle pédagogique du Master 2 FLE⁶. Jorge Molina (2008).

⁶ Les images du « travail collaboratif », des « apprenants TICE » et du « tutorat » ont été prises du (<http 9>). Celle de « l'autonomie » a été prise du (<http 10>) et celle de « l'évaluation formative » du (<http 11>).

Nous pouvons également rappeler les trois points essentiels qui font qu'une formation à distance est possible (Trindade cité par Linard, 2000 : 1) :

- une relation de gestion institutionnelle étroite et constante avec les apprenants ;
- une présentation des contenus conçue en fonction des besoins de la conduite de l'apprentissage et de l'autonomie de l'apprenant et non pas seulement des contenus ;
- un suivi pédagogique permanent des étudiants.

Comme nous pouvons bien noter, il y a parmi les trois points signalés par Trindade, encore une fois l'autonomie de l'apprenant. Il est donc intrinsèque au modèle que nous proposons.

Voyons, également, dans la figure ci-dessous, qui présente les Technologies de l'Information et de la communication dans le centre de l'approche. Dans ce cas nous avons deux éléments que nous avons déjà signalés comme importants dont a besoin l'apprenant en ligne : l'autonomie en relation avec les TIC et l'apprentissage collaboratif.

Cet autre regard nous vient de la part de C. Montuori, selon lequel : « L'acquisition de l'autonomie pourrait permettre à l'élève d'être responsable et solidaire par le biais de l'apprentissage collaboratif » (Montuori, 2005 : 153). Cet apprentissage conduirait l'élève à se construire à travers l'aide des autres en termes de processus de construction progressive de la citoyenneté.

Montuori dit sur le schéma que :

Cette figure circulaire démarre de l'action vers l'apprentissage collaboratif (flèche 1) et permet de donner un rôle de moteur aux TIC par l'imbrication des cinq pôles suivants. Ici, les TIC [...] au lieu de se contenter de privilégier des « connaissances factuelles » prendraient leur place pour devenir de nouveaux outils afin de rendre plus percutants les concepts clés mis en lumière par le constructivisme. On peut observer une causalité sur ces cinq pôles, qui vont opérer en interaction en s'influçant réciproquement. Ainsi, par le biais d'un apprentissage collaboratif accompagné ou non de conflits sociocognitifs, l'élève sera obligé d'affronter l'autre, la médiation entre en jeu par la rencontre avec les autres, ce qui favorise la citoyenneté (flèche 2). L'acquisition de l'autonomie pourrait permettre à l'élève d'être responsable et solidaire par le biais de l'apprentissage collaboratif, c'est-à-dire de se construire par et avec les autres pour une construction progressive de la citoyenneté. (Montuori, 2005 : 153).

Et nous avons ici un autre concept clé que nous avons signalé avant, celle de la médiation humaine qui permet le chemin vers la citoyenneté et de cette manière vers l'autonomie.

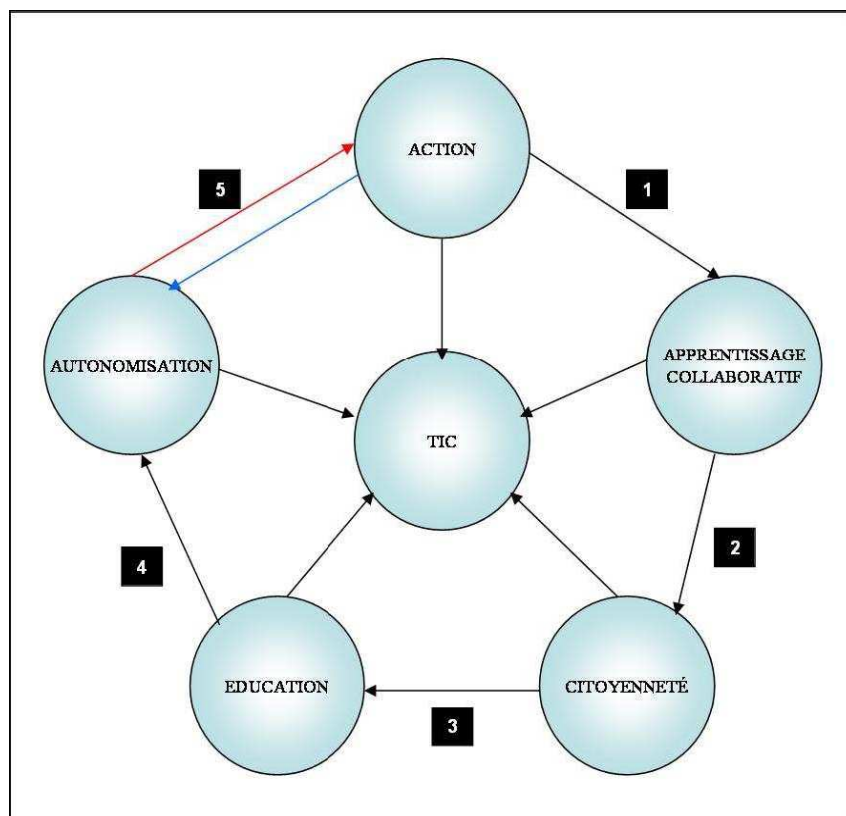


Fig. 12 : *L'action vers l'autonomie. Flèches 1, 2, 3 et 4 : « fait appel à » ; flèche 5 (action vers autonomisation) : « favorise » ; flèche 5 inversée : « se crée par ».*
(Image prise de Montuori, 2005 : 154).

Finalement, nous pouvons trouver dans la vision de Montuori (2005 : 153-154) que :

Le savoir acquis lors du processus devient un moyen de défense, un pouvoir supplémentaire, un élément qui contribuera à la construction de la citoyenneté. L'efficacité collective favorise le processus d'autonomisation qui entraîne un comportement plus citoyen de prise de décisions, de partage de savoir et de pouvoir. Au système éducatif de favoriser ce processus et de frayer la voie du raisonnement et de la décision finale (flèches 3 et 4). L'autonomisation se construit par l'action, et l'action favorise l'autonomisation, l'interaction et la médiation (flèche 5 en aller-retour). On peut donc constater que ce n'est pas l'usage des outils en lui-même qui peut favoriser un processus d'autonomisation mais bien un système qui l'accompagne lié aux interactions.

Il faut cependant faire attention pour que les moyens technologiques ne deviennent pas plus importants que les moyens humains (apprenants et enseignants dans notre cas). Car il ne faut pas oublier que nous cherchons que l'apprenant soit au centre de cette approche, et que

l'enseignant-tuteur devienne un médiateur entre la technologie et l'apprenant. Tout cela devra conduire à la formation des apprenants de plus en plus autonomes.

La formation des enseignants est essentielle. De ce fait, nous prôtons une formation continue pour les enseignants au sein de l'Université d'Antioquia qui viserait ce double aspect formatif :

- sa formation comme médiateur (savoir comment travailler les TICE avec les apprenants)
- sa préparation au travail autonomisant.

CHAPITRE III : LA MISE EN ŒUVRE DES ACTIONS.

Dans ce chapitre nous montrerons les actions que nous avons développées tout au long du stage. Premièrement, nous présentons le découpage de la méthode que nous avons fait pour les programmes de FLE à *Multilingua* et au *CIIC*. Deuxièmement, nous parlons de l'adoption de la nouvelle méthode pour les cinq niveaux de français dans la section *Multilingua*. Troisièmement, nous présentons la mise en place et l'utilisation du dispositif TICE autonomisant.

3.1. Design d'un programme de FLE à *Multilingua* et au *CIIC*.⁷

Plus que le design d'un programme nous avons décidé de faire un découpage méthodologique du livre *Alter Ego* et d'y ajouter la liste de compétences à atteindre par niveau. Pour y parvenir, nous avons compté avec l'aide des quelques enseignants de français de la section *Multilingua*, de la coordinatrice de stages de l'École de Langues (Université d'Antioquia) Mme Luz Mery Orrego et de Mme Monique Waendendries (une des concepteurs de la méthode). La visite de Mme. Waendendries à Medellin pour assurer un stage de formation à l'Alliance Française a été d'une importance capitale au moment de faire le découpage méthodologique pour les livres *d'Alter Ego*. Notre intention a été qu'il y ait un accord entre les quatre niveaux du CECR (A1, A2, B1 et B2) et les cinq niveaux qui conforment le programme de français à *Multilingua* et au *CIIC*.

Finalement, il faut aussi dire que nous nous sommes appuyés dans le livre de Janine Courtillon « Élaborer un cours de FLE » (2003), ainsi que sur le « Cadre européen commun de référence pour les langues » publié par le Conseil de l'Europe (Didier, 2005). Nous avons utilisé ces deux ouvrages afin de déterminer les compétences à acquérir et la progression à l'intérieur de chaque niveau et entre les niveaux.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons la liste de dossiers de chaque manuel (*Alter Ego* 1, 2 et 3), et le découpage de la méthode :

⁷ Nous avons décidé de faire le découpage d'*Alter Ego* (initialement utilisé au *CIIC*), pour les deux composants de l'École de Langues. Surtout parce que nous avions l'intention d'utiliser cette méthode aussi à *Multilingua*.

Semestre	Niveaux de français				
1 Débutant	Niveau 1 Dossiers 0-5 Alter Ego 1				
2 Débutant/ Intermédiaire		Niveau 2 Dossiers 6-9 Alter Ego 1			
3 Intermédiaire			Niveau 3 Dossiers 1-5 Alter Ego 2		
4 Intermédiaire/ Avancé				Niveau 4 Dossiers 6-9 Alter Ego 2	
5 Avancé					Niveau 5 Dossiers 1-5 Alter Ego 3
Nombre d'heures de Français	80 heures	160 heures	240 heures	320 heures	400 heures

Table 3 : Découpage de la méthode Alter Ego pour le cours complet.

NIVEAU DE FRANÇAIS	DOSSIERS	NOMBRE D'HEURES*
Niveau 1 Débutant Livre Alter Ego 1 A1 (CECR)	0 - Fenêtre sur...	Dossier 0 = 10 heures Dossier 1 = 10 heures Dossier 2 = 15 heures Dossier 3 = 15 heures Dossier 4 = 20 heures Dossier 5 = 10 heures *Données à titre estimatif
	1 - Les uns, les autres	
	2 - Ici, ailleurs	
	3 - Dis-moi qui tu es	
	4 - Une journée particulière	
	5 - Vie privée, vie publique	
Niveau 2 Débutant / Intermédiaire Livre Alter Ego 1 A1 / A2 (CECR)	6 - Voyages, voyages	Dossier 6 = 20 heures Dossier 7 = 20 heures Dossier 8 = 20 heures Dossier 9 = 20 heures *Données à titre estimatif
	7 - C'est mon choix	
	8 - Pour le plaisir	
	9 - Lieux de vie	
Niveau 3 Intermédiaire Livre Alter Ego 2 A2 / B1 (CECR)	1 - J'ai des relations !	Dossier 1 = 15 heures Dossier 2 = 20 heures Dossier 3 = 15 heures Dossier 4 = 20 heures Dossier 5 = 10 heures *Données à titre estimatif
	2 - Tout travail mérite salaire	
	3 - Vous avez dit France ?	
	4 - Médiamania	

	5 - Le monde est à nous !	
Niveau 4 Intermédiaire / Avancé Livre Alter Ego 2 B1 (CECR)	6 - Alternatives	Dossier 6 = 25 heures
	7 - (Éduc)actions	Dossier 7 = 25 heures
	8 - Attitudes urbaines	Dossier 8 = 20 heures
	9 - Ego.com	Dossier 9 = 10 heures
		*Données à titre estimatif
Niveau 5 Avancé Livre Alter Ego 3 B1 / B2 (CECR)	1 – Je séduis	Dossier 1 = 10
	2 – J’achète	Dossier 2 = 15
	3 – J’apprends	Dossier 3 = 20
	4 – Je m’informe	Dossier 4 = 20
	5 – J’agis	Dossier 5 = 15
		*Données à titre estimatif

Table 4 : Liste des dossiers par niveaux pour les cours de français à Multilingua et au CIIC.

Les tableaux des contenus d’Alter Ego 1 et Alter Ego 2 sont dans les annexes IV et V, respectivement. Ils permettent de voir les dossiers que nous avons sélectionnés et comment nous les avons regroupés. Nous avons aussi décidé de donner à chaque niveau une couleur caractéristique qui est en accord avec la couleur du manuel : jaune pour le livre 1, verte pour le livre 2 et fuchsia pour le livre 3. C’est aussi une autre manière de distinguer entre un niveau en un autre : la couleur jaune pour le niveau A1 et A2 ou niveau débutant, la verte pour le niveau intermédiaire et le fuchsia pour le niveau avancé⁸.

- Compétences à développer par niveau :

Selon les grilles du CECR, nous avons classifié les compétences à travailler par niveau.

Aspects d’enseignement- apprentissage pour le niveau 1 Niveau A1 CECR	Compétences Communicatives		
	Compétences Sociolinguistiques	Compétences Pragmatiques	Compétences Linguistiques

⁸ Dans son livre, J. Courtilon nous signale les niveaux A1/A2 comme utilisateur élémentaire, B1/B2 comme utilisateur indépendant et C1/C2 comme utilisateur expérimenté. Cette dénomination est aussi employée dans le CECRL. Nous avons employé cependant une autre classification, celle de débutant, intermédiaire et avancé.

<p>Macro-Fonctions: - Description - Narration</p> <p>Stratégies d'apprentissage de la langue : - Utilisation du dictionnaire bilingue. - Éviter la traduction. - Acquisition de lexique. - Pratiquer la communication orale. - Dessiner</p> <p>Stratégies d'étude de la langue : - Utilisation des différents outils - Expériences qui ont réussi - Travail en groupe - Correction des erreurs</p> <p>Stratégies d'apprentissage autonome : - Utilisation du tutorat - Lecture de livres - Utilisation d'Internet - Écriture libre</p> <p>Multimédia et TICE⁹ : - Travail à travers des sites Internet ou Multimédia sur la grammaire. - Travail à travers des sites authentiques de français. - Lecture à travers d'Internet ou Multimédia. - Écoute à travers de sites d'Internet ou Multimédia.</p>	<p>- L'apprenant peut identifier et utiliser différents manières d'appeler quelqu'un dans une conversation formelle. - L'apprenant peut saluer et prendre congé dans une conversation formelle ou informelle. - L'apprenant peut différencier quand il doit employer les noms de famille et comment cela marche en français. - L'apprenant peut attirer l'attention de quelqu'un en utilisant les formules appropriées de politesse. - L'apprenant est sensible à conserver une certaine distance de son interlocuteur et aux tours de parole lorsqu'il donne ou reçoit des informations. - L'apprenant peut utiliser manières particulières de se présenter, comme serrer la main, embrasser l'autre, etc. - L'apprenant peut identifier une certaine variété de pays francophones, où ils sont situés et leurs capitales et villes importantes. - L'apprenant peut utiliser de manière adéquate des informations apprises dans le cours, comme les chiffres (numéros de téléphone et adresses), épeler (noms de famille).</p>	<p>Compréhension et production orale : - L'apprenant peut commencer conversations et demander ou donner information générale. - L'apprenant peut échanger information générale sur ses origines, habitation, compagnie, âge, anniversaire, dates et sa profession. - L'apprenant comprend lorsqu'une interaction ou un échange a fini. - L'apprenant peut faire une réservation dans un hôtel. - L'apprenant peut demander et suivre des renseignements pour se déplacer d'un lieu à l'autre. - L'apprenant peut raconter des événements au passé.</p> <p>Compréhension et production écrite : - L'apprenant peut lire et comprendre des informations écrites sur les autres personnes. - L'apprenant peut écrire des informations personnelles et des informations sur les autres.</p>	<p>- L'apprenant peut utiliser de manière adéquate les verbes être et avoir dans un contexte qui convient et suivant les règles de grammaire et de phonétique qui vont avec. - L'apprenant comprend les normes minimales de prononciation des voyelles et consonnes et il peut les différencier de celles de sa langue maternelle. - L'apprenant est capable de conjuguer les verbes du premier groupe en suivant des patrons de conjugaison communs à ces verbes. - L'apprenant arrive à différencier une question d'une réponse à travers de l'intonation et des particules interrogatives. - L'apprenant peut utiliser le passé composé et faire la différence entre les verbes qui emploient l'auxiliaire avoir et l'auxiliaire être.</p>
<p>Livre à employer : <i>Alter Ego 1</i> : Annie Berthet, Catherine Hugot, V. Kizirian, Béatrix Sampsonis, Monique Waendendries</p>			

Table 5 : Liste de compétences pour le niveau 1 de français¹⁰.

⁹ Nous avons décidé d'ajouter la composante TICE dans les aspects importants pour l'enseignement/apprentissage de chaque niveau. Les enseignants de chaque niveau devront tenir en compte en plus du manuel, aussi de l'utilisation des TICE. Il s'agit donc de mettre en accord l'utilisation des nouvelles technologies et de les mettre en accord avec les contenus et les compétences à acquérir. En employant les TICE nous espérons donner plus d'autonomie aux apprenants et donner plus de possibilités à l'approche actionnelle qui caractérise la méthode *Alter Ego*.

Aspects d'enseignement-apprentissage pour le niveau 2 Niveau A1/A2 CECR	Compétences Communicatives		
	Compétences Sociolinguistiques	Compétences Pragmatiques	Compétences Linguistiques
<p>Macro-Fonctions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Description - Narration - Exposé <p>Stratégies d'apprentissage de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation du dictionnaire bilingue. - Éviter la traduction. - Acquisition de lexique. - Pratiquer la communication orale. - Dessiner - Demander des informations en utilisant la langue cible. <p>Stratégies d'étude de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation des différents outils. - Expériences qui ont réussi - Travail en groupe - Correction des erreurs <p>Stratégies d'apprentissage autonome :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation du tutorat - Lecture de livres 	<ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant peut exprimer des sensations et des sentiments à une autre personne dans une situation formelle ou informelle. - L'apprenant peut parler d'un lieu et le décrire dans une conversation ou dans un texte. - L'apprenant peut faire allusion à ses goûts alimentaires et les différencier de ceux des Français. - L'apprenant peut remplacer différents types de compléments, notamment ceux de lieu, COD et COI, afin de ne pas répéter dans une réponse. - L'apprenant peut utiliser les règles de politesse pour commander des plats dans un restaurant. - L'apprenant peut utiliser de manière adéquate des informations apprises dans le cours, comme les expressions de lieu, les 	<p>Compréhension et production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant peut commencer des conversations pour parler sur le climat et la météo. - L'apprenant peut échanger des informations sur ses vacances avec ses amis ou avec ses collègues. - L'apprenant comprend lorsqu'une interaction ou un échange a fini. - L'apprenant peut parler sur des événements ou des projets dans l'avenir. - L'apprenant peut faire des réservations dans un théâtre ou pour un spectacle. - L'apprenant peut commander des plats dans un restaurant et y comprendre la composition d'un menu. - L'apprenant peut conseiller et recevoir des conseils des autres. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant peut utiliser des expressions pour parler du climat en utilisant le vocabulaire de la météo et du climat. - L'apprenant est capable de placer les adjectifs dans le lieu correct dans les phrases. - L'apprenant comprend la différence entre COD et COI et sait placer le pronom complément qui correspond. Il utilise aussi de manière adéquate les pronoms compléments <i>en</i> et <i>y</i>. - L'apprenant est capable d'employer les pronoms relatifs <i>qui</i> et <i>que</i> et il est capable de les utiliser dans des dialogues dans un contexte adéquat. - L'apprenant arrive à différencier l'emploi du passé composé et de l'imparfait pour parler des situations dans le passé. - L'apprenant peut utiliser le futur simple pour parler des situations dans l'avenir. - L'apprenant est capable d'employer les verbes <i>devoir</i> et <i>pouvoir</i> dans des situations de communication qui le méritent.

¹⁰ La liste de compétences à acquérir par les apprenants à été créée grâce aux grilles du CECR et des tableaux de contenus qui sont dans les annexes.

<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation d'Internet - Écriture libre <p>Multimédia et TICE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travail à travers de sites Internet ou Multimédia sur la grammaire. - Travail à travers des sites authentiques de français. - Lecture à travers d'Internet ou Multimédia. - Écoute à travers de sites d'Internet ou Multimédia. 	<p>formules de politesse, les formules pour donner des renseignements, etc.</p>	<p>Compréhension et production écrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant peut lire et comprendre des informations et des brochures touristiques. - L'apprenant peut écrire des lettres de vacances à ses amis de façon informelle. - L'apprenant peut lire et écrire des petites annonces. - L'apprenant comprend aisément la composition d'un menu dans un restaurant. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant peut différencier certains sons du français (discrimination entre phonèmes vocaliques et phonèmes consonantiques). - L'apprenant est capable d'utiliser le lexique de la restauration et il arrive à s'en servir.
<p>Livre à employer : <i>Alter Ego 1</i> : Annie Berthet, Catherine Hugot, V. Kizirian, Béatrix Sampsonis, Monique Waendendries</p>			

Table 6 : Liste de compétences pour le niveau 2 de français.

<p>Aspects d'enseignement-apprentissage pour le niveau 3 Niveau A2 CECR</p>	<p>Compétences Communicatives</p>		
	<p>Compétences Sociolinguistiques</p>	<p>Compétences Pragmatiques</p>	<p>Compétences Linguistiques</p>

<p>Macro-Fonctions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Description - Commentaires - Instruction <p>Stratégies d'apprentissage de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation du dictionnaire unilingue. - Éviter la traduction. - Acquisition de lexique. - Pratiquer la communication orale. <p>Stratégies d'étude de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation des différents outils - Expériences qui ont réussi - Travail en groupe - Correction des erreurs <p>Stratégies d'apprentissage autonome :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation du tutorat - Lecture de livres - Utilisation d'Internet - Écriture libre <p>Multimédia et TICE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travail à travers de sites Internet ou Multimédia sur la grammaire. - Travail à travers des sites authentiques de français. - Lecture à travers d'Internet ou Multimédia. - Écoute à travers de sites d'Internet ou Multimédia. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant peut parler aisément d'un pays et de ses habitants et y découvrir des stéréotypes. - L'apprenant peut se situer comme un vacancier et se comparer aux vacanciers français. - L'apprenant connaîtra des personnalités issues de la culture et la civilisation francophone. - L'apprenant peut comprendre le monde du travail dans un milieu francophone. - L'apprenant est capable de différencier plusieurs types de médias en identifiant leurs particularités. 	<p>Compréhension et production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant peut parler de ses goûts et comprendre ceux des autres. - L'apprenant peut décrire une personne avec ses qualités et ses défauts. - L'apprenant comprend et peut rapporter les paroles des autres. - L'apprenant peut parler de ses activités professionnelles et raconter des expériences sur ce sujet-là. - L'apprenant peut témoigner des événements et des situations en rapportant la parole des autres. - L'apprenant peut présenter un projet de manière orale. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant peut utiliser de manière adéquate le discours indirect et faire l'accord de verbes. - L'apprenant comprend les différents pronoms relatifs et sait les employer dans une conversation ou un texte écrit. - L'apprenant est capable de faire une plus nette différence dans l'utilisation du passé composé et de l'imparfait pour parler du passé. - L'apprenant arrive à différencier les différents types d'utilisation du subjonctif et arrive à saisir sa formation. - L'apprenant peut utiliser le plus-que-parfait (un autre temps du passé) et faire la différence entre les verbes qui emploient l'auxiliaire avoir et l'auxiliaire être. - L'apprenant peut utiliser un plus large nombre de pronoms (relatifs, démonstratifs et compléments) dans des situations de communication orale ou écrite.
<p>Livre à employer : <i>Alter Ego 2</i> : Annie Berthet, Catherine Hugot, V. Kizirian, Béatrix Sampsonis, Monique Waendendries</p>			

Table 7 : Liste de compétences pour le niveau 3 de français.

Aspects d'enseignement-apprentissage pour le niveau 4 Niveau A2/B1 CECR	Compétences Communicatives		
	Compétences Sociolinguistiques	Compétences Pragmatiques	Compétences Linguistiques
<p>Macro-Fonctions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explication - Démonstration - Exposé - Narration <p>Stratégies d'apprentissage de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation du dictionnaire unilingue. - Éviter la traduction. - Acquisition de lexique. - Pratiquer la communication orale. <p>Stratégies d'étude de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation des différents outils - Expériences qui ont réussi - Travail en groupe - Correction des erreurs <p>Stratégies d'apprentissage autonome :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation du tutorat - Lecture de livres - Utilisation d'Internet - Écriture libre <p>Multimédia et TICE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travail à travers de sites Internet ou Multimédia sur la grammaire. - Travail à travers des sites authentiques de français. - Lecture à travers d'Internet ou Multimédia. - Écoute à travers de sites d'Internet ou Multimédia. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant peut découvrir et utiliser différentes expressions idiomatiques de la langue française et les comparer avec celles de sa langue maternelle. - L'apprenant comprend le système éducatif français et est capable de le comparer au système éducatif de son pays. - L'apprenant découvre différents phénomènes culturels et festifs français et peut les comparer avec ceux de son pays. - L'apprenant peut découvrir une forme nouvelle de poésie urbaine à la mode dans des pays francophones « le slam ». Et il peut créer son poème « slam » pour sa propre ville. 	<p>Compréhension et production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant peut rapporter les paroles de quelqu'un au passé. - L'apprenant peut exprimer des opinions et des sentiments, il peut évoquer des différences entre des situations et il peut finalement montrer son agacement et son impatience. - L'apprenant peut donner son point de vue sur un sujet polémique. - L'apprenant peut exprimer des jugements et faire des recommandations aux autres. <p>Compréhension et production écrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant peut comprendre et rédiger, suivant le modèle, une pétition ou une lettre formelle. - L'apprenant peut réagir par écrit à une annonce. - L'apprenant peut choisir un type d'écrit et rédiger un texte. - L'apprenant comprend des poèmes de la ville et est capable d'en créer un. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant peut utiliser les pronoms compléments indirects. - L'apprenant est capable de rapporter les paroles d'autrui au passé en faisant l'accord avec les verbes qui conviennent. - L'apprenant arrive à saisir toutes les utilisations du subjonctif en faisant différence entre elles et en les employant d'une manière correcte selon le contexte. - L'apprenant comprend les normes d'intonation minimales pour prononcer des phrases qui expriment des sentiments, incrédulité, etc. - L'apprenant peut utiliser les pronoms relatifs composés et peut les utiliser de manière orale ou écrite.
<p>Livre à employer :</p> <p><i>Alter Ego 2</i> : Annie Berthet, Catherine Hugot, V. Kizirian, Béatrix Sampsonis, Monique Waendendries</p>			

Table 8 : Liste de compétences pour le niveau 4 de français.

Aspects d'enseignement-apprentissage pour le niveau 5 Niveau B1 CECR	Compétences Communicatives		
	Compétences Sociolinguistiques	Compétences Pragmatiques	Compétences Linguistiques
<p>Macro-Fonctions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argumentation - Persuasion - Explication <p>Stratégies d'apprentissage de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation du dictionnaire unilingue. - Éviter la traduction. - Acquisition de lexique. - Pratiquer la communication orale. - Analyse en contexte. <p>Stratégies d'étude de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation des différents outils - Expériences qui ont réussi - Travail en groupe - Correction des erreurs <p>Stratégies d'apprentissage autonome :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation du tutorat - Lecture de livres - Utilisation d'Internet - Écriture libre <p>Multimédia et TICE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travail à travers de sites Internet ou Multimédia sur la grammaire. - Travail à travers des sites authentiques de français. - Lecture à travers d'Internet ou Multimédia. - Écoute à travers de sites d'Internet ou Multimédia. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant peut comprendre des sites Internet et correspondre par mél. - L'apprenant peut comprendre de manière métacognitive sa manière d'apprendre et peut faire des analyses à l'écrit ou à l'oral sur ce processus. - L'apprenant peut comprendre les actions solidaires en France et les comparer à celles de son pays. - L'apprenant peut identifier une certaine variété de journaux et de presse écrite française. 	<p>Compréhension et production orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant peut jouer une scène d'une pièce de théâtre. - L'apprenant peut comprendre et faire des éloges, des suggestions et des reproches dans des dialogues. - L'apprenant peut relater son parcours professionnel lors d'un entretien d'embauche. - L'apprenant peut parler de son apprentissage et des outils qu'il emploie pour apprendre. - L'apprenant peut réaliser un flash informatif à l'oral. <p>Compréhension et production écrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant est capable d'écrire un résumé. - L'apprenant peut déchiffrer la page de présentation d'un site Internet. - L'apprenant est capable d'écrire une lettre universelle à la jeunesse. - L'apprenant peut rédiger un programme d'une journée d'action dans un but solidaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant est capable d'utiliser le subjonctif ou l'infinitif selon le cas. - L'apprenant peut utiliser le subjonctif présent et le subjonctif passé. - L'apprenant peut varier l'intonation de la phrase selon il s'agit d'un conseil, d'un ordre, d'un éloge, d'un reproche ou d'une suggestion. - L'apprenant arrive à employer les pronoms relatifs composés en les mettant dans l'ordre qui convient. - L'apprenant arrive à employer les temps composés et à faire l'accord du participe passé d'une manière adéquate. - L'apprenant peut employer aisément tous les temps du passé. - L'apprenant peut répéter des jeux phonétiques, tels que virelangues ou jeux de mots. - L'apprenant peut comprendre et utiliser le lexique de la presse écrite et des journaux télévisés.
<p>Livre à employer : <i>Alter Ego 3</i> : Catherine Dollez, Sylvie Pons.</p>			

Table 9 : Liste de compétences pour le niveau 5 de français.

3.2. Comparaison des deux méthodes : *Alter Ego* versus *Tempo*¹¹.

Après quelques réunions avec le coordinateur de français à *Multilingua*, nous avons décidé de faire une analyse des deux méthodes : *Tempo* et *Alter Ego*. Afin de montrer les bénéfices de choisir une nouvelle méthode pour le programme de français. J'ai donc décidé d'utiliser une grille d'évaluation des manuels (Annexe IV). Avec cette grille nous avons pu évaluer les deux méthodes de FLE.

D'après cette évaluation nous avons trouvé que :

3.2.1. Caractéristiques essentielles du manuel.

Les deux manuels sont adaptés au public, qui est celui des adultes et grands adolescents. Les deux ont été utilisés avec ce type de public, mais les apprenants ont montré plus d'intérêt pour *Alter Ego* que pour *Tempo*. En effet, les deux méthodes ont été conçues différemment, faisant d'*Alter Ego* une méthode plus attirante du point de vue de la conception et de l'image.

Sur le plan culturel, *Tempo* parle de culture française alors qu'*Alter Ego* est plus centré sur la francophonie. Ceci donne une vision plus ouverte aux apprenants qui veulent partir dans le Canada francophone, en Belgique, en Suisse, etc. Un autre aspect important de la culture est sans doute la mise à jour des thèmes proposés. *Alter Ego* traite des euros, des nouvelles technologies, des choses qui intéressent les jeunes et les adultes d'aujourd'hui. Alors que *Tempo* a un retard de 11 ans par rapport à *Alter Ego* (1996), les thèmes ont été choisis bien avant l'entrée en vigueur de l'euro et des autres aspects importants de la culture et civilisation d'un pays francophone comme la France.

Les deux manuels suivent les paramètres de l'approche communicatif, c'est-à-dire, ils travaillent les quatre compétences communicatives (Compréhension orale et écrite et expression orale et écrite). Cependant au niveau des programmes, *Alter Ego* suit la grille du CECRL tandis que *Tempo* est antérieur au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (1999).

Selon les auteurs d'*Alter Ego*, la démarche de celui-ci est actionnelle à travers de l'élaboration des tâches communicatives et interculturelles (la francophonie). Tandis que *Tempo* est plutôt notionnel/fonctionnel, travaillant sur l'approche communicative.

¹¹ La version de *Tempo* que nous avons utilisé c'était celle du 1996 et elle comportait des cassettes et était antérieur au CECR, tandis que la nouvelle version de cette méthode datant de 2001 sa partie auditive est en CD et postérieur au CECR.

3.2.2. Contenu / organisation du manuel de l'élève.

Nous avons sous-divisé en deux parties les contenus et l'organisation des deux manuels d'enseignement de FLE. Dans une première partie nous allons parler du manuel de l'élève par rapport à l'enseignant et dans une deuxième partie nous ferons référence à son emploi par l'apprenant.

A. Aide à l'enseignant :

En ce qui concerne l'aide à l'enseignant, *Alter Ego* possède une présentation qui est très facile à suivre par le professeur. Le manuel est divisé en dossiers et chaque dossier y est divisé en leçons. Les dossiers sont constitués par de situations qui changent d'un dossier à l'autre, ce qui donne plus de variété au manuel. Les leçons commencent toujours par une activité orale (un dialogue déclencheur) ou une activité écrite (un document authentique) et cela donne un équilibre entre ceux deux compétences. Dans chaque leçon nous pouvons toujours trouver un « Point langue » (pour la construction de la grammaire de manière implicite), des aide-mémoire (lexique), et s'exercer (des tâches grammaticales). À la fin de chaque dossier nous trouvons un « Carnet de voyage » (civilisation française et francophone) et un « Portfolio » d'autoévaluation.

Tempo est constitué d'unités et chaque unité (en général assez longues) possède une « Mise en route » (des activités de compréhension orale), une « Mise en forme » (explications grammaticales de manière explicite), un « entraînement » (des tâches grammaticales) et une section nommée « À vous ! » avec des activités de compréhension écrite, production orale, et phonétique. Une double page de « Civilisation » compose la fin de chaque unité ainsi qu'une page nommée « Évaluation » (divisée en Compréhension orale et écrite et expression orale et écrite).

B. Aide à l'élève :

Alter Ego propose dans chaque leçon une section appelée « Aide-mémoire », dans laquelle nous pouvons trouver du vocabulaire du type thématique à employer selon le sujet qui se travaille dans la leçon. Et à la fin du livre de l'élève, l'apprenant peut trouver une liste de vocabulaire avec sa traduction dans cinq langues de la Communauté Européenne (l'anglais, l'espagnol, l'allemand, le portugais et le grec) avec une précision sur la catégorie

grammaticale des mots. En ce qui concerne le vocabulaire, *Tempo* n'a pas une section spécifique pour l'apprendre.

Alter Ego travaille la grammaire de manière implicite, c'est donc l'apprenant à l'aide du professeur qui construit ses explications grammaticales. À la fin du livre de l'élève, il peut trouver un « Précis grammatical » avec des tableaux de grammaire explicite et des tableaux de conjugaison des verbes que l'apprenant peut utiliser pour compléter ses connaissances. Dans chaque unité de *Tempo*, l'apprenant peut trouver des explications grammaticales explicites qu'il peut utiliser tout seul. À la fin du livre il y a des tableaux de conjugaison des verbes.

3.2.3. Analyse d'une unité (manuel - cahier d'exercices - cassettes).

A. Les enregistrements :

Alter Ego comporte 3 CDs audio pour l'enseignant, 1 CD audio pour l'élève et un CD-Rom vidéo pour l'enseignant. *Tempo*, quant à lui, comporte 3 cassettes audio pour l'enseignant qui ne sont pas de bonne qualité. Et bien que les cassettes audio de *Tempo* aient été gravées en CD audio par le laboratoire de langues de l'Université d'Antioquia (afin de faciliter leur utilisation par l'enseignant), le son continue à être de très mauvaise qualité. En ce qui concerne l'aspect visuel, *Alter Ego* a un CD-ROM avec des aspects interculturels extraits de TV5 Monde tandis que *Tempo* n'a pas de vidéo qui accompagne la méthode.

B. Pratique raisonnée de la langue :

Alter Ego propose une construction raisonnée de la langue à travers de la découverte de la part des apprenants des règles de grammaire implicite, c'est donc aux apprenants de construire leur « propre » grammaire. Dans chaque leçon les apprenants doivent compléter la partie « Point langue » grâce aux dialogues et textes qui se trouvent au début de chaque leçon. À la fin de chaque leçon il y a des tâches pour employer les règles grammaticales que les apprenants ont déjà apprises.

En ce qui concerne la méthode *Tempo*, les règles de grammaire y sont clairement expliquées et explicitées. L'apprenant doit seulement réaliser les activités qui se trouvent dans la partie « À vous ! », des exercices d'application de la grammaire explicite qui se trouve parsemée par toute la méthode.

C. Évaluation :

Dans *Alter Ego*, l'évaluation se fait depuis le début de la première unité et du premier dossier jusqu'à la fin du manuel. La section s'exercer permet à l'enseignant de vérifier à chaque instant du cours l'acquisition des connaissances ou les questions des apprenants grâce aux activités qui sont en rapport avec les sujets travaillés. À la fin de chaque dossier il y a une fiche d'autoévaluation qui permet aux apprenants d'évaluer leur propre apprentissage. En ce qui concerne la préparation au DELF, celle-ci est présente à travers toute la méthode. C'est ainsi qu'on prépare les apprenants à la nouvelle version du DELF, grâce aux tâches communicatives qui se trouvent dans le livre de l'apprenant, le cahier d'activités et un portfolio pour les langues.

L'évaluation en *Tempo* est faite au terme de chaque unité à travers d'une fiche qui évalue les quatre compétences et à la fin de l'ensemble de trois unités, une évaluation avec les savoir-faire demandés au DELF (ancienne version), avec des exercices complémentaires. Le cahier d'exercices a d'autres activités pour compléter celles du livre de l'élève.

3.2.4. Points positifs dans l'élection d'*Alter Ego*.

La liste ci-dessous présente les caractéristiques qui nous ont conduites à choisir *Alter Ego* :

- Le type de public qui est visé par la méthode, celui de grands adolescents et adultes, est un total accord avec le public qui se trouve dans les cours de *Multilingua*. Cette méthode est très adaptée à ce public captif qui est celui de l'Université d'Antioquia. Le design de la méthode est attirant pour ce type de public et les activités sont aussi parfaites pour leur rang d'âge.
- L'approche communicative travaillée par la méthode permet de travailler les quatre compétences dans chaque dossier de manière coordonnée. Cela est en total accord avec la mission de l'École de Langues et permet en même temps que les apprenants aient un meilleur niveau de langue.
- L'approche actionnelle prévu par la méthode permet le travail à travers de tâches, comme le prévoit le Conseil de l'Europe à travers du CECR.
- La grammaire travaillée dans cette méthode est de type implicite. Cela permet aux apprenants de découvrir les règles à travers des activités préparées avec cette finalité.

Ce type de grammaire conduit l'apprenant vers la réflexion sur la langue et les structures grammaticales en créant leurs propres règles de grammaire.

- L'évaluation est tout à fait en accord avec le CECR et vise la préparation au nouveaux DELF et DALF. Pour les apprenants de *Multilingua* est très important de commencer à visionner la possibilité de passer le DELF B2 (au minimum), qui est le diplôme exigé pour poursuivre leurs études de troisième cycle en France.
- L'enseignement de l'aspect interculturel est pris depuis une vision toute à fait innovatrice, car c'est la francophonie qui est privilégié. De cette manière les apprenants de *Multilingua* peuvent avoir une vision plus complète des autres pays francophones (Belgique, Suisse, Canada, etc.). Des pays qui offrent aussi des bourses universitaires.

3.3. La mise en place d'un dispositif TICE autonomisant.

La troisième et dernière tâche à été l'utilisation des TICE pour le développement de l'autonomie chez l'apprenant de FLE. Pendant le stage nous avons divisé la mise en place du dispositif TICE autonomisant dans deux sous-parties :

- Le test de quelques sites authentiques dans les cours en présentiel dans la salle de classe.
- La mise en place d'un blog pour les apprenants de français de *Multilingua* niveau 4, avec des tâches ouvertes.

Dans la première étape, le groupe du niveau 4 de français à *Multilingua* avait comme projet final du cours la réalisation d'un journal télévisé. Pour y arriver, nous avons travaillé pendant les séances de classe, différents sites Internet qui donnent des informations en français. L'idée essentielle était de travailler avec des sites authentiques. Et que les apprenants continuaient à les analyser chez eux.

Les sites travaillés ont été :

3.3.1. Le site Internet de RFI.

Le premier site que nous avons exploité dans le cours de français a été celui de RFI, et sa section : langue française. Dans ce site nous avons pu écouter les émissions de radio dans la salle de classe et grâce à la connexion qu'il y a entre l'ordinateur portable et le téléviseur

LSD. Car malheureusement dans le premier semestre il y a eu un problème avec les salles d'informatique et nous n'avons pas eu d'accès à celles-ci. L'idée était que les apprenants pouvaient visualiser et écouter en même temps les exercices de compréhension orale et faire les activités grâce aux images projetées sur le téléviseur. D'abord, nous avons travaillé avec le groupe les tests de compréhension de l'oral qui sont dans le site. Section Langue Française, comprendre l'actualité, le journal en français facile.

Les apprenants devaient par la suite, faire la même tâche à la maison, c'est-à-dire choisir un autre journal en français facile ou le fait du jour et développer le test de compréhension de l'oral qui le suit. Ils devaient vérifier les réponses et apporter leurs doutes dans la salle de classe.



Fig. 13 : Ordinateur branché à une télévision LSD. (Photo : J. Molina, 2009).



Fig. 14 : Apprenants français niveau IV, Multilingua. (Photo : J. Molina, 2009).

3.3.2. Le site de Météo France.

Le deuxième site que nous avons utilisé pour la préparation de l'activité a été le site de Météo France, pour que les apprenants puissent préparer la section météo du journal télévisé.

La tâche qu'ils devaient réaliser était la préparation à la maison d'un bulletin météo à présenter dans la salle de classe. Ils devaient employer pour cela une carte de la France avec la météo projetée à l'aide d'un *Vidéo Beam*.

3.3.3. Le site Internet de TF1.

Après avoir utilisé le site de Météo France, nous avons travaillé dans une autre séance, la météo sur le site de TF1. L'idée était de travailler la vidéo dans le cours de français et de cette manière montrer aux apprenants de quelle manière se déroule la présentation de la météo en France. Nous avons donc travaillé la météo dans la salle de classe et puis, les apprenants devaient préparer leur propre bulletin météo pour le journal télévisé.

3.3.4. Le site Internet de France 3.

Ensuite, nous avons employé le site Internet de France 3 avec le journal télévisé. Les apprenants devaient repérer les différences entre un journal télévisé en France et un journal télévisé en Colombie. Ils devaient, également, repérer la manière de traiter les informations, de les présenter et les sections qui composent le journal de France 3.

Après avoir visionné le journal, ils devaient reproduire un journal similaire, faisant attention à la forme et au traitement des informations.

3.3.5. La mise en place d'un dispositif TICE autonomisant.

Après avoir employé les différents sites Internet j'ai décidé de créer un blog pour le tester avec les apprenants de *Multilingua* niveau 4. Pour y parvenir, j'ai utilisé le schéma de Mangenot et Louveau (2006 : 88-91), « Le journal télévisé (JT) : *Scénarios de exploitation pédagogique* ». L'idée était de créer un dispositif TICE autonomisant sous la forme d'un scénario pédagogique. Ci-dessous, nous avons la fiche signalétique du scénario « Le journal télévisé francophone ».

Dans le blog¹² que nous avons créé pour le cours de français niveau 4, nous avons essayé de mettre des activités pour que les apprenants travaillent à la maison. Trois aspects nous paraissaient importants de vérifier :

- l'emploi du blog en autonomie,
- le travail collaboratif de la part des apprenants qui conformaient les groupes de travail,
- la réponse à l'évaluation formative.

Pour le premier aspect, plusieurs étudiants ont manifesté l'emploi du blog en autonomie et comment celle-ci a augmenté d'après l'utilisation du blog. (Voir annexe X)

Pour le deuxième, nous avons pu constater que les apprenants communiquaient entre eux à travers du chat ou du courriel électronique. C'est le commentaire que plusieurs apprenants ont fait à la question : Quels moyens technologiques avez-vous employé pour travailler en équipe ? (Voir annexe X).

En ce qui concerne le troisième aspect. La plupart d'apprenants ont évalué de manière positive l'évaluation formative travaillée dans le blog, dans le volet « Tâches corrigées ». (Voir annexe X).

¹² Le blog créé peut être consulté sur le site : <http://multilinguafrancais4.wordpress.com/>

Scénario d'exploitation pédagogique : Le journal télévisé francophone (JTF).

Domaines :	La civilisation francophone, les actualités, le climat et la météo.
Niveau :	B1 (CECR). Niveau 4 de <i>Multilingua</i>
Public :	Adultes et grands adolescents. Étudiants universitaires entre 17 et 30 ans
Durée :	40 heures du stage.
Objectifs :	<p>Socioculturels : L'actualité française et mondiale, la météo, les infos sportives, la culture.</p> <p>Langagiers : Les temps du passé (passé composé, imparfait, plus-que-parfait), le conditionnel présent et passé, le discours indirect passé.</p> <p>Transversaux : Poser des questions, interviewer des personnes, présenter des informations.</p>
Aptitudes :	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale des journaux télévisés et radiodiffusés. - Compréhension écrite des informations météorologiques. - Compréhension écrite des messages des forums. - Production orale : jeu de rôle « Le Journal Télévisé Francophone ». - Production écrite : donner ses opinions sur un forum.
Supports :	<p>France :</p> <p>France 2 : http://www.france2.fr/</p> <p>TF1 : http://www.tf1.fr/</p> <p>France 3 : http://www.france3.fr/</p> <p>Belgique :</p> <p>RTBF : http://www.rtb.be/</p> <p>Suisse :</p> <p>TSR : http://www.tsr.ch/tsr/index.html?siteSect=100000</p> <p>Québec (Canada) :</p>

	<p>Radio Canada : http://www.radio-canada.ca/</p> <p>Francophonie :</p> <p>TV5 Monde : http://www.tv5.org/</p> <p>La météo :</p> <p>Météo en vidéo : http://www.lachainemeteo.com/</p>
Description succincte :	<p>Les apprenants doivent comprendre et faire la distinction entre différents JT issus de la francophonie. Ils créeront leur propre journal selon les JT travaillés pendant le cours. Mise en scène du Journal Télévisé Francophone.</p>
Production prévue :	<ul style="list-style-type: none"> - Travail à l'oral : présentation du JT. - Travail à l'écrit : écriture des opinions dans le forum.
Critères de réussite :	<p>Les autres apprenants comprennent de manière assez facile les autres JT ?</p> <p>Les commentaires laissés par les apprenants sont compréhensibles, même s'il y a des erreurs, ils sont correspondants à un niveau B1 ?</p>
Aides linguistiques en ligne :	<p>Les temps du passé :</p> <p>http://www.lepointdufle.net/ressources_fle/passecompose_imparfait.htm</p> <p>http://www.lepointdufle.net/p/plus-que-parfait.htm</p> <p>Le discours indirect ou discours rapporté :</p> <p>http://www.lepointdufle.net/discoursindirect.htm</p> <p>Le conditionnel présent et passé :</p> <p>http://www.lepointdufle.net/p/conditionnel.htm</p>
Prolongement :	<p>Le journal en français facile de RFI :</p> <p>http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp</p>
Scénario de communication.	
Dispositif.	<p>Les apprenants, divisés en groupes peuvent réaliser la plupart des étapes dans la salle d'informatique sous la supervision de l'enseignant de</p>

	<p>manière semi-autonome ou ils peuvent les réaliser à la maison en pleine autonomie.</p> <p>Toutes les interventions seront travaillées à travers d'un forum qui sera situé dans le scénario.</p>
<p>Configuration matérielle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Navigateur <i>Internet Explorer</i> ou <i>Mozilla Firefox</i>. - <i>Windows Media Player</i> ou <i>Real Player</i> - Utilisation d'un <i>audioblog</i> et d'un forum pour toutes les équipes conformés dans le cours. - Vidéo Beam ou les téléviseurs LSD. - Possibilité d'utiliser un micro et le logiciel <i>Audacity</i>.
<p>Généralisation du scénario.</p>	
<p>Nous avons décidé de faire ce scénario en utilisant des chaînes de télévision francophones (France, Belgique, Suisse et Canada), mais ce scénario peut être utilisé avec des sites de la presse écrite pour travailler aussi l'écrit.</p> <p>Les apprenants pourront également faire des comparaisons entre les différents quotidiens francophones et dans chaque pays entre les différents journaux et leur tendance politique (conservateurs, libéraux, droite, gauche, centre, écologistes, etc.)</p> <p>Exemple :</p> <p>France : http://www.lemonde.fr/ ; http://www.lefigaro.fr/ ; http://www.lecanardenchaine.fr/ ; http://www.liberation.fr/ ; http://www.humanite.fr/ ; etc.</p> <p>Canada francophone : http://journaux.apf.ca/laliberte/ ; http://www.cyberpresse.ca/le-droit/ ; http://www.cyberpresse.ca/le-soleil/ ; etc.</p> <p>Belgique : http://www.lesoir.be/ ; http://www.lalibre.be/ ; http://www.dhnet.be/ ; etc.</p> <p>Suisse : http://www.arcinfo.ch/Home/home-arc.html ; http://www.journaldujura.ch/ ; http://www.laliberte.ch/ ; etc.</p> <p>Les apprenants pourront aussi écrire des articles selon la tendance politique du journal.</p>	

Table 10 : Fiche signalétique du scénario « Le Journal Télévisé Francophone ».

Le Journal Télévisé Francophone.

Dans un niveau B1, dans lequel les apprenants doivent avoir déjà un certain niveau de langue, l'emploi d'un JT est une bonne manière d'éveiller les aspects communicatifs de la langue chez les apprenants.

Feuille de route.

1. Conformation et inscription des équipes sur le site Internet :

Vous allez conformer des équipes de 4 et 5 personnes (3 équipes de 4 et une équipe de 5 étudiants) et vous allez choisir l'un des JT qui sont sur le blog. Lorsque vous avez conformé votre équipe vous allez sur le blog « Coup de cœur pour le français » (<http://multilinguafrancais4.wordpress.com/>) et vous allez faire votre inscription dans l'espace prévu. Donnez les informations suivantes :

Noms :

Prénoms :

Âge :

Profession :

Nationalité :

JT choisi :

Les journaux télévisés proposés :

- France 2
- TF1
- France 3
- RTBF - (*Radio télévision belge de la communauté française*).
- TSR - (*Télévision suisse romande*).
- Radio Canada.

2. Les informations et l'emploi des temps du passé :

Vous allez visiter le site du JT francophone que vous avez choisi préalablement et vous allez regarder et écouter les nouvelles. Après vous allez télécharger l'activité 1 (annexe VI) ensuite vous allez repérer les différents emplois du temps du passé : le passé composé, l'imparfait et le plus-que-parfait. Donnez 5 exemples de chaque emploi et dites à la fin la valeur temporelle de chaque temps et le type de situation dans laquelle l'information a été donnée dans le JT.

- Quelles informations ont été données au passé composé ?
- Quelles informations ont été données à l'imparfait ?
- Quelles informations ont été données au plus-que-parfait ?
- Quelles sont les valeurs temporelles des temps utilisés ?
- Dans quelles situations les présentateurs, les journalistes ou les interviewés ont utilisé quel temps du passé ?

3. Le découpage d'un JT et les différentes informations :

Dans cette activité vous allez télécharger l'activité 2 (annexe VII), après vous ferez une analyse du JT francophone que vous avez choisi. Dites :

- Combien de sections a le JT que vous avez choisi ?
- Quelles sont-elles ?
- Elles sont clairement identifiables ? De quelle manière ?
- Pendant le développement du JT il y a plusieurs présentateurs ou un seul présentateur ?
- Faites une comparaison entre le JT choisi et un JT de votre pays. Quelles sont les différences que vous avez trouvées ? Quelles sont les similitudes ?

4. L'emploi du discours indirect présent ou passé :

L'emploi du discours indirect ou discours rapporté est très important et énormément employé dans un journal télévisé, car il permet de rapporter les idées ou les mots d'une personne en temps réel ou des mots qui ont déjà été dites. Dans la suite, vous allez explorer les deux types de discours indirect selon leur emploi dans le JT choisi. Vous allez donc télécharger l'activité 3 (annexe VIII) et après :

- Écoutez plusieurs fois les nouvelles présentées et lorsque vous entendez l'emploi du discours indirect au présent et ou passé vous allez le transcrire et le classer.
- Transposez les phrases choisies du discours indirect au discours direct.

5. La comparaison linguistique :

Vous allez regarder au moins deux JT des pays francophones différents (celui que vous avez choisi et un autre d'un pays différent) et vous allez comparer les expressions utilisées, la manière de compter, la manière de parler (notamment l'accent).

- Comparez les expressions utilisées et les registres de langue.

- Comparez les accents des présentateurs et des personnes interviewées.

6. Le jeu de rôle :

La sixième étape consistera à la mise en place d'un journal télévisé joué par les apprenants divisés en petites équipes de 3 ou 4 personnes.

Vous allez vous organiser autour d'un journal télévisé francophone en particulier, vous allez préparer les différentes sections et informations pour être présentées dans l'émission à représenter devant vos autres camarades de classe.

Attention : Ce projet sera filmé en classe et fera partie du travail personnel des apprenants du niveau 4.

7. La création d'une section d'opinion pour le spectateur :

Après avoir regardé les journaux télévisés de vos camarades de classe vous allez opiner dans la section qui a été créée avec cette finalité. Le forum des spectateurs.

BILAN ET CONCLUSION.

Quand j'ai commencé à faire le stage et à rédiger ce mémoire, je ne savais pas vraiment sur quel sujet travailler. En regardant les problèmes de l'université dans laquelle je travaille, j'en ai vu tellement qu'au début je ne savais pas lequel choisir. En parlant avec mon chef à l'université il m'a fait réfléchir au sujet du manque d'utilisation des TICE dans l'apprentissage des langues étrangères. En Colombie ce sujet n'a pas été assez exploré et moins encore exploité. En plus, le manque d'articles en rapport avec ce domaine le confirme.

Pour moi il était un devoir de faire mon mémoire sur le sujet des TICE et de le lier à celui de l'autonomie des apprenants. Étant donné que l'autonomie est un des sujets qui est dans le projet de travail de l'Université d'Antioquia. Je prétendais par ce biais aider mon université à avancer dans un domaine qui n'est pas assez connu. Le binôme Autonomie-TICE.

Cependant, lorsque j'ai commencé la lecture de textes sur le sujet je me suis rendu compte que le sujet de l'autonomie et des TICE, n'était en rien innovateur, car en France, il a déjà été assez étudié et est référencé dans plusieurs travaux théoriques. Tandis qu'en Colombie la recherche dans ce domaine est un désert.

C'est pour cela que pendant la réalisation du stage et l'écriture du mémoire j'ai eu plusieurs difficultés. La plus importante a été sans doute liée à la recherche de supports théoriques. Car ici, à part deux ou trois revues spécialisées, il n'y a pas grand-chose en ce qui concerne le sujet de l'autonomie et des TICE. Il est possible de trouver du matériel sur tels sujets en anglais, mais les articles de recherche sont rares, et les livres presque inexistants. La plupart des articles académiques que j'ai trouvés a été sur Internet.

Une deuxième difficulté a été sans doute le manque de temps, car les 5 mois du stage, ne m'ont pas semblé être suffisants pour aboutir de manière correcte et approfondie à l'accomplissement des trois tâches. Trois tâches qui, en apparence n'ont rien de commun entre elles et qui cependant sont complémentaires du point de vue de l'ingénierie de la formation ainsi que de l'idée de travailler l'autonomie dans un contexte universitaire.

Après avoir fini la lecture des documents et d'avoir fini les cours dans le premier semestre. Je me suis mis à la structuration d'un scénario pédagogique à travers un blog. Ce travail m'a pris beaucoup de temps. J'ai commencé donc par mettre les tâches dans le blog. Ce blog a donné la possibilité aux apprenants de FLE de faire les tâches ouvertes à travers des sites authentiques. Le blog a permis de travailler de manière autonome et de connaître en même temps des aspects importants de l'interculturalité ainsi que de la francophonie. Puisqu'en travaillant des journaux télévisés des pays francophones et en les comparant à ceux

de leurs pays les apprenants ont pu travailler des aspects qui étaient importants et qui sont devenus plus significatifs pour eux.

Au terme de ce mémoire, nous pouvons dire que certains aspects travaillés ont été mis en place.

- En ce qui concerne la mise en place du programme de français pour le *CIIC* et pour *Multilingua*. Nous avons maintenant un programme cohérent et en relation totale avec le CECR. Ce programme a permis aux enseignants de FLE d'avoir une ligne directrice. Maintenant les enseignants et les apprenants savent où ils vont au niveau des contenus. Ils savent aussi quelles compétences ils vont travailler par niveau et quels sont les contenus à acquérir.
- La mise en place de la méthode *Alter Ego* a donné plus de cohérence et de cohésion au programme de français à *Multilingua*. En ce moment les enseignants et les apprenants ont une nouvelle méthode sur laquelle s'appuyer. Les apprenants sont aussi contents de la nouvelle méthode, car elle est plus moderne au niveau des contenus et plus souple au niveau de l'acquisition des connaissances.
- La mise en place du scénario pédagogique a permis aux apprenants de FLE de réaliser un travail en autonomie et d'en tirer des profits. Ils ont fait les tâches en équipe. Ils ont acquis de nouvelles connaissances et des nouvelles manières de travailler en dehors de la salle de classe.

Ce mémoire devrait se poursuivre par les actions suivantes à l'Université d'Antioquia :

- La mise en place d'un dispositif de formation en TICE pour les enseignants de langues étrangères de l'Université d'Antioquia. Puisque c'est la seule manière de leur faire sortir d'un enseignement toujours linéaire et réduit à l'espace de la salle de classe et de l'enseignement présentiel.
- L'implémentation, avec le soutien de l'Université d'Antioquia, d'un réseau de scénarios pédagogiques pour chaque niveau de langue. Car cela pourrait donner un support autonomisant aux contenus travaillés pendant les cours en présentiel.
- La création de groupes de recherche sur le sujet de l'autonomie et les TICE.
- La publication d'articles et de livres dans le domaine des TICE et autonomie. La participation à des congrès et des séminaires internationaux dans le sujet.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE.

Bibliographie.

- Basque, 2005 Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), 30-41.
- Benadi, 2004 Benadi, S. A. (2004). *Structuration des données et des services pour le télé-enseignement*. Chapitre I : E.I.A.H : *Evolution, révolution et remise en question*. Thèse : Institut National des Sciences Appliquées de Lyon, 2004.
<http://docinsa.insa-lyon.fr/these/pont.php?id=benadi> (Consulté en juin 2009).
- Bourreau et Sanchez, 2007 Bourreau, J. P. & Sanchez, M. (2007). L'éducation à l'autonomie. Cahiers Pédagogiques. Mardi 9 janvier 2007.
http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php?id_article=2785 (Consulté en mai 2009).
- Courtillon, 2003 Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.
- Demaizière, 2007 Demaizière, F. (2007). *Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage*. Revue ALSIC, Volume 10, numéro 1, 2007 article mis en ligne en mars 2007 pp. 5-21.
<http://alsic.revues.org/index220.html?file=1> (Consulté en juin 2009).
- Demaizière et Nancy-Combes, 2005 Demaizière, F. & Nancy-Combes, J. P. (2005). *Méthodologie de la recherche didactique : Nativisation, tâches et TIC*. Revue ALSIC, Volume 8, 2005 article mis en ligne en novembre 2005 pp. 45-64.
<http://alsic.revues.org/index326.html> (Consulté en juin 2009).

- Dettori et Lupi, 2008 Dettori, G. & Lupi, V. (2008). Se raconter dans un blog: une expérience pour guider les enseignants FLE à la réflexivité. Colloque « Langues, espaces numériques et diversité » Limoges 2008.
- Germain et Netten, 2004 Germain, C. & Netten, J. (2004). *Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS*. Revue ALSIC, Vol. 7, Numéro 1, décembre 2004, pp. 55 - 69.
http://alsic.u-strasbg.fr/v07/germain/alsic_v07_08-rec2.htm (Consulté en mai 2009).
- Holec, 1991a Holec, H. (1991). *Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement à l'apprentissage*. Education permanente. N° 107 - 1991.
http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf (Consulté en mai 2009).
- Holec, 1991b Holec, H. (1991). *Autonomie et apprentissage autodirigé, Quelques sujets de réflexion*. In *Les auto-apprentissages*. Les Cahiers de l'ASDIFLE n° 2. Paris : 101 boulevard Raspail, pp. 23-33.
http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier2_Holec.pdf
(Consulté en mai 2009).
- Lancien, 1998 Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. Beaume-les-Dames : CLE International.
- Linard, 2001 Linard, M. (2001). *L'autonomie de l'apprenant et les TIC*. Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques. Poitiers, 24 juin 2000. "Documents, Actes et Rapports pour l'Education", CNDP, p. 41-49. (Consulté le 28/06/2009).
<http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document431.php> (Consulté en avril 2009)
- Linard, 2003 Linard, M. (2003). *Autoformation, éthique et technologies: enjeux et paradoxes de l'autonomie*; in Alberio (ed.), *Autoformation et enseignement supérieur*, pp. 241-263. Archive EduTice.

<http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/81/PDF/Linard2003.pdf> (Consulté en avril 2009)

- Mangenot et Louveau, 2006 Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Mangenot, 2008 Mangenot, F. (2008). *Apprentissages collectifs assistés par ordinateur : Ingénierie de la formation à distance via Internet*. Grenoble : CNED et Université Stendhal – Grenoble 3.
- Montuori, 2005 Montuori, C. (2005). Apprendre à savoir ou savoir apprendre : L’usage des outils informatiques serait-il un incubateur de l’autonomie ? *Mélanges CRAPEL*, n° 28.
- Morelli, 2007 Morelli, P. (2007). Blogs et médias, quels rapports aujourd’hui : essai de typologie. Dans *Enjeux et usages des Technologies de l’information et de la communication. Médias et diffusion de l’information : vers une société ouverte*. Athènes : EUTIC (Enjeux et usages des Technologies de l’information et de la communication).
- Murray et al, 2005 Murray, T.S. ; Clermont, Y. & Binkley, M. (2005). *Mesurer la littératie et les compétences des adultes : Des nouveaux cadres d’évaluation*. Ottawa : Ministre de l’Industrie.
- Nissen, 2007 Nissen, E. (2007). *Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l’apprenant pour favoriser son autonomie ?* Revue ALSIC, Volume 10, numéro 1, 2007 article mis en ligne en novembre 2007 pp. 129-144.
<http://alsic.revues.org/index617.html?file=1> (Consulté en juin 2009).
- Petit Robert, 1998 Rey, A. (1998). *Petit Robert : Micro*. Paris : Dictionnaires le Robert.

- Portine, 2000 Portine, H. (2000). Autonomie et collaboration : un couple paradoxal, en Vincent-Durroux Laurence & Panckhurst Rachel, eds, *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?* METicE, Université Paul Valéry, Montpellier 3, Vol. 2, 33-56.
- Rézeau, 2001 Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Thèse doctorale : Université Bordeaux 2. 2001.
<http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/index.htm>
- Soubrié, 2006a Soubrié, T. (2006). Utilisation d'un blog en formation initiale d'enseignants de FLE : pratiques réflexives et délibération collégiale. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. *Le Français dans le monde – Recherches et Applications*, Juillet 2006.
- Soubrié, 2006b Soubrié, T. (2006). *TIC et enseignement/apprentissage du FLE*. Grenoble : CNED et Université Stendhal – Grenoble 3.
- Soubrié, 2006c Soubrié, T. (2006). *Dispositif de formation ouverte à l'utilisation de TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE en master*. 7e colloque européen sur l'Autoformation « faciliter les apprentissages autonomes ». Enfa, Auzeville - 18 –19- 20 mai 2006.
<http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/ENFA06.pdf> (Consulté en septembre 2009).
- Soubrié, 2006d Soubrié, T. (2006). Le blog : retour en force de la « fonction auteur ». Colloque JOCAIR '06. Premières Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau. Amiens, 6-7 juillet 2006.
- Soubrié, 2008 Soubrié, T. (2008). *Apprentissages collectifs assistés par ordinateur : Dispositifs autonomisants*. Grenoble : CNED et Université Stendhal – Grenoble 3.

Soubrié, 2008b Soubrié, T. (2008). *La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master*. Revue ALSIC, Volume 11, numéro 2, 2008. Article mis en ligne en mars 2008, pp. 105-127
<http://alsic.revues.org/index385.html> (Consulté en mai 2009).

Sitographie.

Sites utilisés pour les informations.

http-CinemaTICE <http://cinematice.wordpress.com/category/cognitivism-construictivisme/page/2/> CinemaTICE : image filmique, technologie de la information, FLE, (consulté en juillet 2009).

http-FLENET <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/analysecomm.htm> Site Internet de l'Université de León en Espagne, (consulté en juin et septembre 2009).

http-Jambin <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grilles2.html>
Jambin, A. (sans date). *Choisir un manuel*. Académie de Toulouse

http-Overmann <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/> Glossaire hypertextuel de didactique du FLE, (consulté en septembre 2009).

http-Récit <http://recitmst.qc.ca/L-apprenant-reseaute> (Consulté en juin 2009).
Service National du RÉCIT : Mathématique, science et technologie, (consulté en juillet 2009).

http-TLFI <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>
Trésor de la langue française informatisé, (consulté en juin 2009).

http-UNSA <http://portail.unice.fr/jahia/page4678.html>
Service TICE - Université Nice Sophia Antipolis, (consulté en septembre 2009).

Sites utilisés pour les images.

- Images 1 et 2 (http 1).

Site : <http://www.universidades.com/universidades/universidad-antioquia.asp>

- Image 4 (http 2).

Site : <http://cinematice.wordpress.com/category/cognitivisme-constructivisme/page/2/>

- Image 5 (http 3).

Site : <http://francois.muller.free.fr/diversifier/autonomieleve.htm>

- Image 6 (http 4).

Site : <http://recitmst.qc.ca/L-apprenant-reseaut>

- Image 7 (http 5).

Site : <http://www.francoisguite.com/2005/05/roles-dun-enseignant-blogueur/>

- Image 8 (http 6).

Site : <http://www.francoisguite.com/2005/05/roles-dun-enseignant-blogueur/>

- Image 9 (http 7).

Site : <http://www.catherine-maillard.com/>

- Image 10 (http 8).

Site : <http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/index.htm>

- Image 11 (http 9)

Site : <http://www.cegepgranby.qc.ca/?EA5E96E8-7076-422E-A851-E5D44767AEA2>

- Image 11 (http 10).

Site : <http://litteraturaytic.blogspot.com/>

- Image 11 (http 11).

Site : <http://blog.eric.info/2009/03/22/types-of-assessments-formative-diagnostic-summative-and-surveys/>

ANNEXES.

Annexe I.

QUESTIONNAIRE EN VUE D'UN MÉMOIRE SUR « L'EMPLOI DES TICE ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT DE FLE »

Informations personnelles sur l'apprenant et sa classe.

Âge :

Nationalité(s) :

Lieu d'enseignement (institution, pays) :

Niveau :

Temps dans l'apprentissage :

Vous étudiez avec quel type de public :

Méthode utilisée :

Utilisation de TICE :

1. Quel niveau d'importance donnez-vous à l'utilisation des nouvelles technologies pour apprendre le français ?

- | | |
|--------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Beaucoup d'importance |
| <input type="checkbox"/> | Plus ou moins d'importance |
| <input type="checkbox"/> | Aucune importance |
| <input type="checkbox"/> | Je ne les emploie jamais |

2. J'utilise les nouvelles technologies dans mon processus d'apprentissage de la langue française :

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Dès le début |
| <input type="checkbox"/> | Seulement quand j'ai commencé à avoir un certain niveau de langue |
| <input type="checkbox"/> | Seulement au niveau avancé |
| <input type="checkbox"/> | Je pense que les nouvelles technologies ne sont pas nécessaires |
| <input type="checkbox"/> | Je suis persuadé que juste en assistant aux cours présentiels j'apprendrai la langue cible |

Fréquence d'utilisation :

3. J'utilise les nouvelles technologies pour travailler le français :

Dans le mois :

- | | |
|--------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Une fois par mois |
| <input type="checkbox"/> | Plus de deux fois par mois |

- Seulement quand j'en ai besoin dans le mois
 Jamais dans le mois

Dans la semaine :

- Une fois par semaine
 Plus de deux fois par semaine
 Tous les jours
 Seulement quand j'en ai besoin dans la semaine
 Jamais dans la semaine

Dans la journée :

- Une fois par jour
 Plus de deux fois par jour
 Toute la journée
 Seulement quand j'en ai besoin dans la journée
 Jamais dans la journée

Lieu d'utilisation d'Internet :

4. Vous utilisez Internet en général :

- Chez vous
 Chez des amis
 À l'université
 Dans le cours de français
 Dans un café internet
 Autre. Lequel :

Histoire dans l'utilisation des TICE :

5. Le professeur a déjà employé avec vous des sites Internet dans vos cours ?

OUI NON

Avec quelle finalité ?

6. Vous avez déjà utilisé chez vous des sites Internet pour l'apprentissage du français ?

OUI NON C'est le professeur qui vous les a conseillés ? OUI NON

Quels sites avez-vous employé ?

7. Avez-vous déjà participé dans l'élaboration d'un projet en utilisant les nouvelles technologies ?

OUI NON

De quel type de projet s'agissait-il ? Quelle était la finalité de ce projet ?

8. Qu'est-ce que vous pensez de l'emploi des nouvelles technologies dans l'apprentissage du français ? Vous croyez que vous avez besoin d'un enseignant avec vous ? De quelqu'un pour vous guider ?

Jorge MOLINA. Université d'Antioquia : *Multilingua* Français IV. 30/08/09.

Annexe II.

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

QUESTIONNAIRE EN VUE D'UN MÉMOIRE SUR « L'EMPLOI DES TICE ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT DE FLE »

Informations personnelles sur l'apprenant et sa classe.

Nombre d'apprenants : 15.

Âge : Entre 19 et 24 ans.

Nationalité(s) : Tous colombiens.

Lieu d'enseignement (institution, pays) : Université d'Antioquia (*Multilingua*). Colombie.

Niveau : 4 (B1/CECR).

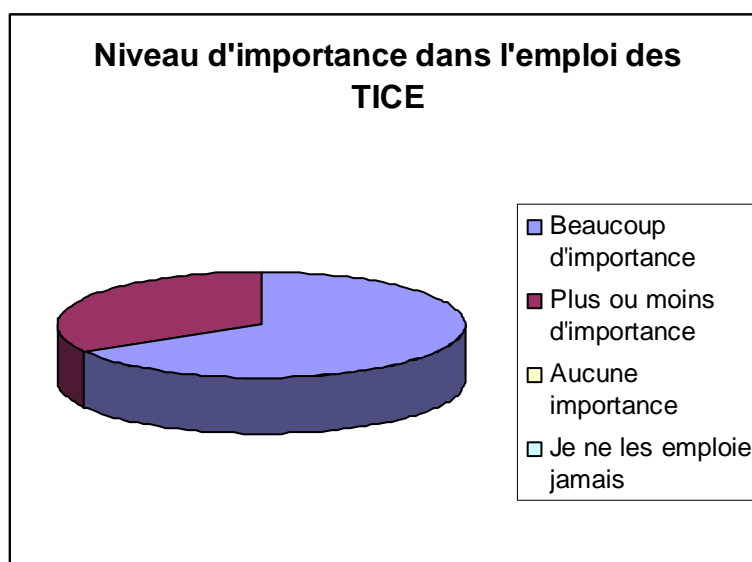
Temps dans l'apprentissage : 260 heures.

Vous étudiez avec quel type de public : Adultes.

Méthode utilisée : *Alter Ego 2*.

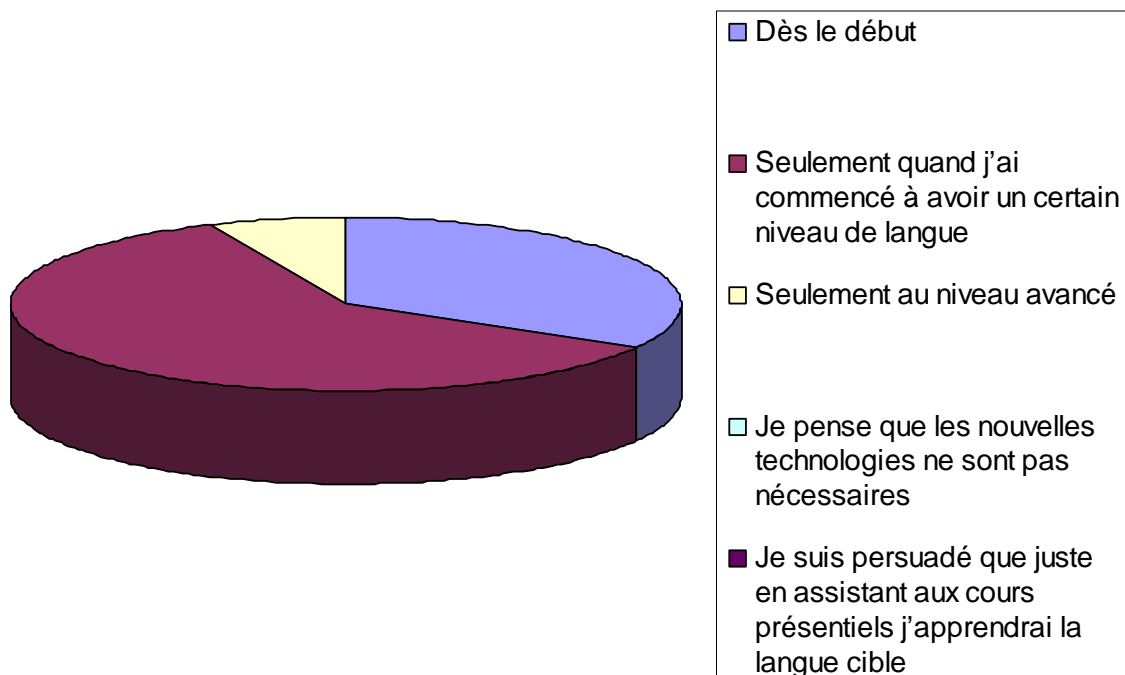
Utilisation de TICE :

1. Quel niveau d'importance donnez-vous à l'utilisation des nouvelles technologies pour apprendre le français ?



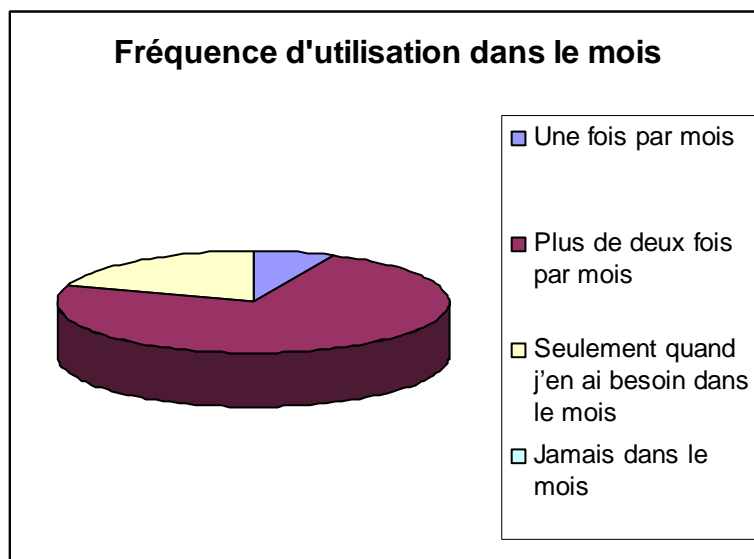
2. J'utilise les nouvelles technologies dans mon processus d'apprentissage de la langue française :

Utilisation des TICE dans le processus d'apprentissage

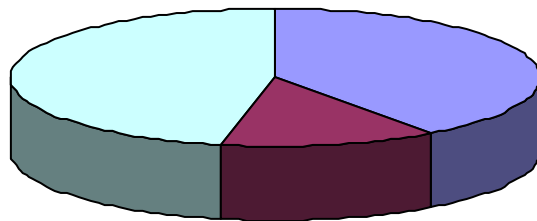


Fréquence d'utilisation :

3. J'utilise les nouvelles technologies pour travailler le français :

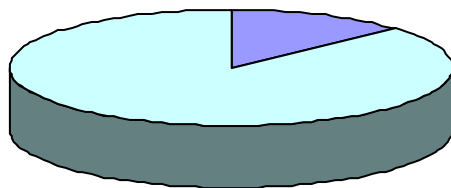


Fréquence d'utilisation dans la semaine



- Une fois par semaine
- Plus de deux fois par semaine
- Tous les jours
- Seulement quand j'en ai besoin dans la semaine
- Jamais dans la semaine

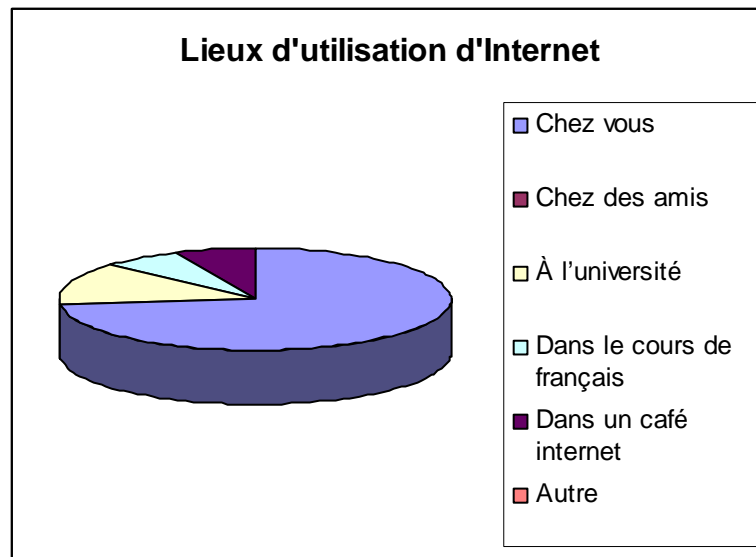
Fréquence d'utilisation dans la journée



- Une fois par jour
- Plus de deux fois par jour
- Toute la journée
- Seulement quand j'en ai besoin dans la journée
- Jamais dans la journée

Lieu d'utilisation d'Internet :

4. Vous utilisez Internet en général :



Histoire dans l'utilisation des TICE :

5. Le professeur a déjà employé avec vous des sites Internet dans vos cours ?

OUI NON

Avec quelle finalité ?

Les 15 apprenants ont dit que oui. Mais en emphasiant que ce cours est le premier dans lequel ils utilisent les TICE. Avec une finalité d'apprentissage éducatif.

6. Vous avez déjà utilisé chez vous des sites Internet pour l'apprentissage du français ?

OUI NON C'est le professeur qui vous les a conseillés ? OUI NON

Quels sites avez-vous employé ?

À la première question, les 15 apprenants ont dit oui. En ce qui concerne la deuxième question 13 ont dit oui et 2 non. Les deux qui ont dit non ont répondu que c'était des amis.

Les sites mentionnés sont ceux proposés pour le scénario « Coup de cœur pour le français ». Et autres que j'ai travaillés pendant les cours.

7. Avez-vous déjà participé dans l'élaboration d'un projet en utilisant les nouvelles technologies ?

OUI NON

De quel type de projet s'agissait-il ? Quelle était la finalité de ce projet ?

14 apprenants ont répondu non. Car c'est la première fois qu'ils travaillent dans un projet qui utilise les nouvelles technologies. Seulement un des apprenants a répondu affirmativement. Cet apprenant a dit qu'il/elle a employé des TICE dans les niveaux 2 et 3, des sites avec de la musique.

8. Qu'est-ce que vous pensez de l'emploi des nouvelles technologies dans l'apprentissage du français ? Vous croyez que vous avez besoin d'un enseignant avec vous ? De quelqu'un pour vous guider ?

13 apprenants ont vanté l'importance des nouvelles technologies dans l'apprentissage d'une langue étrangère. 2 non pas répondu les questions.

En ce qui concerne le guidage de la part d'un enseignant :

7 apprenants ont dit que le guidage d'un enseignant était essentiel.

2 apprenants ont dit que le guidage pouvait être d'un enseignant ou de quelqu'un d'autre qui connaisse les TICE.

4 apprenants n'ont pas répondu les questions sur l'accompagnement d'un enseignant ou de quelqu'un d'autre pour les guider dans l'emploi des TICE.

Jorge MOLINA

Université d'Antioquia : *Multilingua* Français IV. 20/09/09.

Annexe III.

Fiche pratique : par Alain Jambin, IPR-IA d'anglais - Académie de Toulouse.

LE MANUEL, L'APPAREIL PEDAGOGIQUE : ÉVALUATION

I. CONCEPTION DU MANUEL

TEMPO =

ALTER EGO =

	O	N	Remarques
1. Est-il adapté au public ? (âge, intérêts, niveau : LV1 - LV2 ...)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Même si les deux manuels s'adressent à un public similaire. Les apprenants ont montré une meilleure réception vers <i>Alter Ego</i> .
2. Fait-il preuve d'objectivité sur le plan culturel, sans démagogie ? ou : Transmet-il des stéréotypes et entretient-il des préjugés ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Les contenus culturels d' <i>Alter Ego</i> sont plus au niveau de la francophonie, tandis que <i>Tempo</i> est centré seulement sur la France.
3. Est-il conforme aux instructions et programmes officiels ? (programme notionnel/fonctionnel, grammatical, lexical ?)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<i>Alter Ego</i> est en accord avec le CECR. <i>Tempo</i> est antérieur à ce cadre.
4. Quelle est l'option des auteurs dans la conception du manuel ? (souligner ce qui décrit le mieux cette conception) L'approche dominante est-elle : - communicative - notionnelle/fonctionnelle - structurale - délibérément lexicale - culturelle	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	L'approche dominante d' <i>Alter Ego</i> est actionnelle et communicative. <i>Tempo</i> a une approche notionnelle/fonctionnelle

II. CONTENU / ORGANISATION DU MANUEL ÉLÈVE






A - AIDE A L'ENSEIGNANT	O	N	Remarques
1. * Est-il d'un maniement facile pour l'enseignant ? * La table des matières fait-elle apparaître clairement le contenu notionnel/fonctionnel et la progression grammaticale ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Les deux méthodes montrent de manière claire les contenus à travailler.
2. * Est-il organisé : en leçons indépendantes en unités (avec chapitres, sous-unités ...) (nombre d'unités :) * Les unités sont-elles structurées de façon identique ? * Sont-elles organisées en fonction d'un point de vue : Linguistique Culturel Méthodologique * Sont-elles d'égale importance ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<i>Alter Ego</i> est organisé en dossiers et ceux-ci en leçons qui travaillent les trois aspects mentionnés dans la grille (linguistique,

			culturel et méthodologique). <i>Tempo</i> est divisé en unités qui travaillent les trois aspects mentionnés dans la grille (linguistique, culturel et méthodologique). Cependant <i>Alter Ego</i> est mieux structuré.	
<p>3. Niveau 1 : (6^e - 5^e en particulier)</p> <p>* Sous quelle forme les contenus linguistiques nouveaux sont-ils présentés ?</p> <p>- dialogues</p> <p>- autres</p> <p>* Les dialogues sont-ils utilisables indépendamment les uns des autres ?</p> <p>* Y a-t-il suivi ? (familles, même groupe de personnages) ?</p> <p>* Y a-t-il un contexte situationnel ?</p> <p>* Y a-t-il réactivation des acquis au cours de la progression ?</p> <p>* <i>Pour savoir s'il y a véritablement contexte situationnel (= qui donne un sens aux énoncés), se faire un résumé de la situation. Se méfier des contrefaçons.</i></p>		X	X	<i>Alter Ego</i> présente les contenus linguistiques sous forme de dialogues ou des textes authentiques. <i>Tempo</i> présente toujours les contenus sous forme de dialogues. Donc il n'y a pas de variation.
<p>4. Les supports iconographiques :</p> <p>a)* permettent une anticipation de la situation (aide)</p> <p>* sont une simple illustration</p> <p>* offrent un apport culturel</p> <p>b) Les textes qui les accompagnent peuvent être occultés</p>		X	X	Dans les deux manuels les supports iconographiques permettent une anticipation de la situation.
<p>5. Le manuel propose-t-il des supports visant à l'entraînement à la P.O. et à la P.E. ?</p>		X	X	Les deux manuels proposent des supports qui préparent l'apprenant à la P.O. et à la P.E.
<p>6. Offre-t-il des documents visant à développer des techniques de lecture et de C.E. ?</p>		X	X	Les deux manuels visent à développer les deux techniques mentionnées.
<p>7. L'apport culturel fait-il l'objet d'un traitement à part ?</p> <p>Dans quelle langue ? anglais français</p>		X	X	En français dans les deux manuels.
<p>8. Cartes</p>		X	X	Les deux manuels possèdent des cartes de la francophonie, de la France administrative et géographique et parlent des DOM/TOM

B - AIDE À L'ÉLÈVE	O	N	Remarques
<p>1. Donne-t-il un lexique / une aide lexicale ? (<i>souligner</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - anglais-français - français-anglais - alphabétique - thématique * dans l'unité elle-même * en fin de manuel <p>Précise-t-on :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la catégorie grammaticale des mots - leur transcription phonétique - le numéro de la leçon où ils apparaissent pour la première fois (le cycle) 	X	X	<p><i>Alter Ego</i> possède une section spécifique dans chaque leçon qui s'appelle « Aide-mémoire » et un vocabulaire à la fin du manuel en 5 langues différentes. <i>Tempo</i> n'a pas de section spécifique pour le vocabulaire.</p>
<p>2. Fournit-il un précis grammatical ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - en anglais - en français - détaillé - clair - à la fin du manuel - dans la leçon / l'unité <p><i>Ce précis peut-il être une aide à l'élève seul ?</i></p>	X	X	<p>Dans <i>Alter Ego</i> la grammaire est présentée sous la forme des tables que les apprenants doivent remplir pour trouver les règles. <i>Tempo</i> présente la grammaire avec des tables avec des explications explicites.</p>
<p>3. Rappel du contenu de la leçon pour le travail à faire à la maison</p>	X X		<p>Les deux manuels possèdent des activités qui font un rappel du contenu de la leçon.</p>
<p>4. Liste des verbes irréguliers ?</p>	X X		<p>Les deux manuels ont des listes des verbes irréguliers à la fin de la méthode.</p>
<p>5. Aide méthodologique ?</p>	X	X	<p><i>Alter Ego</i> a un bilan de grammaire à la fin du livre avec des explications des sujets pour les apprenants. <i>Tempo</i> n'a pas de bilan grammatical.</p>

III. ANALYSE D'UNE UNITÉ (MANUEL - CAHIER D'EXERCICES - CASSETTES)

Objectif	Documents proposés	<u>Textes</u> : dialogues journalistiques littéraires	<u>Enregistrements</u> (Voir grille III.1)	<u>Documents iconographiques</u> photos/b.d./cartoons publicités
COMMUNICATION C.E. * sans grille * avec grille dans :		<i>Alter Ego</i> : Avec grille dans le manuel et dans le cahier d'exercices.		<i>Alter Ego</i> : Avec grille dans le manuel et dans le cahier d'exercices.

- manuel - cahier d'exercices	<i>Tempo</i> : Avec grille dans le manuel et dans le cahier d'exercices.		<i>Tempo</i> : Avec grille dans le manuel et dans le cahier d'exercices.
C.O. * sans grille * avec grille dans : - manuel - cahier d'exercices		<i>Alter Ego</i> : Avec grille dans le manuel. <i>Tempo</i> : Avec grille dans le manuel.	
P.E. guidée / libre	<i>Alter Ego</i> : Guidée / libre <i>Tempo</i> : Guidée		<i>Alter Ego</i> : Libre <i>Tempo</i> : Libre
P.O. (pair work...)	<i>Alter Ego</i> : Travail en binômes et en équipes. <i>Tempo</i> : Travail en binômes et en équipes	<i>Alter Ego</i> : Travail en binômes et en équipes. <i>Tempo</i> : Travail en binômes et en équipes	<i>Alter Ego</i> : Travail en binômes et en équipes. <i>Tempo</i> : Travail en binômes et en équipes
Culturel	<i>Alter Ego</i> : Documents qui exploitent la culture francophone et française en général <i>Tempo</i> : Documents qui exploitent surtout la culture française	<i>Alter Ego</i> : Les dialogues travaillent la francophonie et la culture française <i>Tempo</i> : Les dialogues exploitent essentiellement la culture française	<i>Alter Ego</i> : Les images font référence aux divers aspects de la francophonie <i>Tempo</i> : Les images font surtout référence à la France
Pratique raisonnée de la langue (voir grille III.2)		 / 	 / 

III.1. Les enregistrements

Enregistrements	Cassette classe	Cassette élève
<p><u>NATURE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - de tous les dialogues - de tous les textes - de quelques documents seulement - authentiques - didactiques * - accompagnés d'un document iconographique <p>* <i>Quel degré d'authenticité ?</i></p>	<p><i>Alter Ego</i> : Enregistrement de tous les dialogues et de tous les textes. Certains authentiques, d'autres didactiques. En général accompagnés d'un document iconographique.</p>	<p><i>Alter Ego</i> : Seulement les dialogues. La plupart authentiques. Accompagnés d'un document iconographique. <i>Tempo</i> : Les dialogues et des exercices du cahier d'exercices.</p>

	<p><i>Tempo</i> :</p> <p>Enregistrement de tous les dialogues et de tous les textes. Tous didactiques. Parfois accompagnés d'un document iconographique.</p>	<p>Documents didactiques. Parfois accompagnés d'un document iconographique.</p>
<p>CONTENU</p> <ul style="list-style-type: none"> - version en continu - version avec bruitages - version sans bruitages - version éclatée - avec script dans le manuel - sans script dans le manuel - facilité de repérage - voix et accents variés - qualité de la voix - adéquation de la voix et du personnage 		
<p>FONCTION</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation de savoirs nouveaux (niveau 1) - Exercices de phonétique, d'intonation - Apprentissage et entraînement à la C.O. - Evaluation de la C.O. - Aspect culturel 		

III.2. Pratique raisonnée de la langue

Proposé dans	Manuel	Cahier d'exercices
Réflexion sur la langue	<p><i>Alter Ego</i> propose des exercices qui permettent une réflexion sur la langue.</p> <p><i>Tempo</i> non, car les exercices de grammaire sont en relation avec les explications de grammaire explicite.</p>	<p>Les exercices d'<i>Alter Ego</i> proposés dans le cahier d'exercices sont un complément du manuel de l'apprenant et permettent aussi une réflexion sur la langue. Les exercices de <i>Tempo</i> sont en accord avec la grammaire explicite du manuel. Il n'y a pas de véritable réflexion sur la langue</p>
<p>Exercices de manipulation de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> - de quel type ? - consignes claires ? 	<p><i>Alter Ego</i> : Grammaire implicite</p> <p><i>Tempo</i> : Grammaire explicite</p>	<p><i>Alter Ego</i> : Grammaire implicite</p> <p><i>Tempo</i> : Grammaire explicite</p>
Exercices lexicaux	<p><i>Alter Ego</i> : Oui</p> <p><i>Tempo</i> : Non</p>	<p><i>Alter Ego</i> : Oui</p> <p><i>Tempo</i> : Oui</p>

Exercices méthodologiques (utilisables en modules en 2 ^e)	<i>Alter Ego</i> :	<i>Alter Ego</i> :
	Oui	Oui
	<i>Tempo</i> :	<i>Tempo</i> :
	Oui	Oui

III.4. Evaluation

	Manuel	Cahier d'exercices	Fichier pédagogique
Evaluation de début d'année	--	--	--
- C.E.	X / X	X / X	X
- C.O.	X / X	X	X
- P.O.	X / X	--	X
- P.E.	X / X	X / X	X
- Compétence linguistique	X / X	X / X	X
Bilan en fin d'unité	X / X	X / X	X
Bilan en fin d'année	X	X	X

Choisir un manuel <http://www.ac-toulouse.fr/anglais/manuels.html>

Annexe IV.

Tableau des contenus « *Alter Ego 1* ». Disponible sur le site Hachette-Éducation.

<http://medias.hachette-education.com/media/contenuNumerique/030/660876971.pdf>

Tableau des contenus

		DOSSIER 0 FENÊTRE SUR...	DOSSIER 1 LES UNS, LES AUTRES	DOSSIER 2 ICI, AILLEURS
OBJECTIFS SOCIOLANGAGIERS	Objectifs communicatifs et savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> Se présenter (1) S'informer sur l'identité de l'autre (1) Compter Communiquer en classe 	<ul style="list-style-type: none"> Saluer, prendre congé Se présenter (2) Demander/Donner des informations personnelles: l'identité, l'âge, la date de naissance, les coordonnées, le pays de naissance/domicile Demander poliment Demander le prix de quelque chose Indiquer ses goûts (1) Parler de ses passions, de ses rêves 	<ul style="list-style-type: none"> Parler de sa ville Nommer et localiser des lieux dans la ville Demander/Donner des explications S'informer sur l'hébergement Indiquer un itinéraire simple Écrire une carte postale Donner ses impressions sur un lieu Parler de ses activités Indiquer le pays de provenance/destination Dire le temps qu'il fait (1)
	Grammaticaux	<ul style="list-style-type: none"> Les adjectifs de nationalité (masculin/féminin) Les verbes <i>s'appeler</i> et <i>être</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Le verbe <i>avoir</i> au présent La négation <i>ne... pas</i> L'article défini Les adjectifs possessifs (1) L'article indéfini L'adjectif interrogatif <i>quel, quelle</i> Le présent des verbes en <i>-er</i> <i>Être/Avoir</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Les articles définis/indéfinis Les prépositions de lieu + articles contractés <i>Pourquoi/ Parce que</i> Les questions fermées (<i>est-ce que...</i>) Le présent des verbes <i>prendre</i> et <i>descendre</i> Les prépositions + noms de pays (2) Les adjectifs démonstratifs Les prépositions + noms de pays (1)
	Lexicaux	<ul style="list-style-type: none"> Les langues Les nationalités Les nombres: de 0 à 69 L'alphabet 	<ul style="list-style-type: none"> Formules de salutations formelles/informelles Les jours de la semaine Les éléments de l'identité Les mois de l'année Les nombres: de 70 à 99 L'expression des goûts (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Quelques lieux dans la ville Quelques expressions de localisation Termes liés à l'hébergement Quelques verbes et indications de direction Quelques formules de politesse Termes liés à la correspondance Formules pour commencer/terminer une carte postale amicale Les nombres ordinaux
	Phonétiques	<ul style="list-style-type: none"> L'accentuation de la dernière syllabe 	<ul style="list-style-type: none"> L'intonation montante et descendante [y]/[u] La prononciation des nombres La liaison et les nombres La discrimination [s]/[z] La liaison avec [z] 	<ul style="list-style-type: none"> Prononciation de <i>un/une</i> + nom Intonation de la question (1) La syllabation et l'accentuation de la dernière syllabe (2)
Thématiques, contenus et objectifs socioculturels		<ul style="list-style-type: none"> Rencontres internationales 	<ul style="list-style-type: none"> L'usage de <i>tu</i> et de <i>vous</i> Salutations Les numéros de téléphone en France Quelques événements culturels/festifs à Paris La Francophonie Carnet de voyage Identifier des symboles et comprendre des informations sur la France et l'Europe 	<ul style="list-style-type: none"> La ville Lieux et monuments parisiens Auberges de jeunesse et lieux d'hébergement Le code postal et les départements Comment libeller une adresse en France Carnet de voyage Comprendre des informations sur Paris: découvrir la ville dans sa diversité Visualiser la configuration de Paris, situer les arrondissements

OBJECTIFS SOCIOLINGUISTIQUES		DOSSIER 3 DIS-MOI QUI TU ES	DOSSIER 4 UNE JOURNÉE PARTICULIÈRE	DOSSIER 5 VIE PRIVÉE, VIE PUBLIQUE
		Objectifs communicatifs et savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> Parler de ses goûts et activités Parler de sa profession Parler de soi Parler de ses goûts et centres d'intérêt (2) Caractériser une personne Proposer une sortie, inviter/accepter/refuser Fixer un rendez-vous Donner des instructions 	<ul style="list-style-type: none"> Indiquer/Demander l'heure et les horaires Parler de ses habitudes quotidiennes, des actions habituelles, de l'emploi du temps Raconter des événements passés Comprendre un questionnaire d'enquête/Questionner Parler de ses projets
Objectifs linguistiques	Grammaticaux	<ul style="list-style-type: none"> Aimer/Adorer/Détester + nom/verbe Le présent des verbes <i>faire</i> et <i>aller</i> + articles contractés Masculin/Féminin des professions Masculin/Féminin/Pluriel des adjectifs qualificatifs Les pronoms toniques Le présent des verbes <i>pouvoir/vouloir/devoir</i> Le pronom <i>on</i> = <i>nous</i> (1) L'impératif: 2^e personne du singulier et du pluriel 	<ul style="list-style-type: none"> Les différentes façons de dire l'heure Le présent d'habitude Les verbes pronominaux au présent Les expressions de temps: régularité, moments ponctuels Le présent d'habitude/le passé composé Le passé composé (1): morphologie et place de la négation Structures du questionnement Le verbe <i>dire</i> au présent Le futur proche Chez + pronom tonique 	<ul style="list-style-type: none"> Les adjectifs possessifs (2) Le passé récent/le futur proche Le passé composé (2): verbes pronominaux et verbes avec <i>être</i> <i>C'est/Il est</i> + adjectif, <i>il a</i> + nom
	Lexicaux	<ul style="list-style-type: none"> Quelques professions Quelques activités sportives/culturelles Quelques noms d'animaux La caractérisation physique/psychologique Termes liés aux sorties Registre familier (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Prépositions + heure Les activités quotidiennes Quelques articulateurs chronologiques Quelques expressions de fréquence Noms de fêtes, termes liés aux fêtes 	<ul style="list-style-type: none"> Les événements familiaux <i>Avoir mal à</i> + certaines parties du corps Les liens de parenté Formules de la conversation téléphonique Expression d'un pourcentage La description physique
	Phonétiques	<ul style="list-style-type: none"> Masculin/Féminin des professions La marque du genre dans les adjectifs à l'oral Discrimination [ø]/[ll] 	<ul style="list-style-type: none"> Liaison/Enchaînement dans la prononciation de l'heure Le <i>e</i> caduc dans les formes pronominales La discrimination [ø]/[ll] Présent/Passé composé Le questionnement 	<ul style="list-style-type: none"> L'adjectif possessif <i>mon</i> et la liaison Enchaînement et liaison avec l'adjectif possessif Discrimination [ɛ]/[ɛ] Le <i>e</i> caduc dans les formes pronominales au passé
Thématiques, contenus et objectifs socioculturels		<ul style="list-style-type: none"> Les animaux de compagnie Les animaux préférés des Français Nouveaux modes de rencontres Les sorties Carnet de voyage Interpréter des comportements et comparer avec ceux de son pays Parler des pratiques sportives personnelles et dans son pays. Prendre connaissance des pratiques sportives des Français 	<ul style="list-style-type: none"> Rythme de vie et rythmes de la ville: horaires et activités quotidiennes, horaires des magasins La télévision dans la vie quotidienne Les principales fêtes et la célébration des fêtes de fin d'année en France Carnet de voyage Identifier quelques coutumes et symboles des principales fêtes célébrées en France Comparer la répartition des tâches ménagères dans le couple en France et ailleurs 	<ul style="list-style-type: none"> Faire-part pour annoncer un événement familial Les noms de famille des femmes mariées/des enfants Le mariage, la famille, les familles recomposées La vie des célébrités Carnet de voyage Identifier des personnages célèbres en France et retrouver leur domaine de spécialité Comprendre de courtes notices biographiques

		Dossier 6 VOYAGES, VOYAGES	Dossier 7 C'EST MON CHOIX	Dossier 8 POUR LE PLAISIR		
		OBJECTIFS SOCIOLINGAGIERS		Objectifs communicatifs et savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer des sensations et sentiments • Parler des saisons • Comprendre/Donner des informations simples sur le climat/la météo (2) • Situer un événement dans l'année • Situer un lieu géographiquement • Présenter et caractériser des lieux • Parler des activités de plein air • Comprendre un programme de visite • Parler de ses loisirs/activités culturelles • Écrire une lettre de vacances 	<ul style="list-style-type: none"> • Parler de ses goûts et de sa consommation alimentaires • Comprendre/Composer un menu • Décrire une tenue vestimentaire • Donner une appréciation positive/négative (vêtements et personnes) • Conseiller quelqu'un (en situation formelle) • Choisir un cadeau pour quelqu'un • Caractériser un objet, indiquer sa fonction
Objectifs linguistiques	Grammaticaux			<ul style="list-style-type: none"> • Structures pour parler du climat/de la météo • Structures pour indiquer la date, la saison, le mois • Quelques structures pour caractériser un lieu • La place des adjectifs qualificatifs (1) • Le pronom <i>y</i> pour le lieu • Le futur simple • Le présent continu • Spécificités de l'oral • Le pronom <i>on</i> (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Prépositions <i>de/à</i> pour la composition d'un plat • Les articles partitifs/définis/indéfinis • La quantité négative: <i>pas de</i> • Les pronoms COD: <i>le, la, les, l'</i> • Différentes structures pour le conseil • Les pronoms COI: <i>lui, leur</i> • Les pronoms relatifs <i>qu'il/que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • L'expression de la quantité précise • Le pronom <i>en</i> • L'expression de la quantité restante (<i>ne... plus</i>), de la quantité restreinte (<i>ne... que</i>) • La place des adjectifs qualificatifs (2)
Lexicaux	<ul style="list-style-type: none"> • Termes de la météo et du climat • Sens, sensations et perceptions • La localisation et la situation géographique • Adjectifs pour caractériser un lieu • Les activités de plein air et de loisirs 			<ul style="list-style-type: none"> • Les aliments • Quelques expressions de fréquence • Les vêtements et les accessoires • L'appréciation positive/négative • Les couleurs, la taille/la peinture • La caractérisation des objets • Les adjectifs en <i>-able</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Les commerces/commerçants • Les expressions de quantité • Les spectacles • La caractérisation positive: négative • Les formules pour commander • Les adjectifs de caractérisation positive/négative • Registre familier (2) 	
Phonétiques	<ul style="list-style-type: none"> • Bruits et consonnes (tendues et relâchées) • Discrimination [o]/[ɔ] • Discrimination [o]/[ɔ] 			<ul style="list-style-type: none"> • Maintien et suppression du <i>e</i> caduc • Intonation: appréciation positive/négative, le doute et la persuasion • Discrimination [k]/[g] 	<ul style="list-style-type: none"> • La nasale [ɑ] • Distinction [ɑ]/[ɔ] • Intonation: réaction positive ou négative à une proposition • Distinction des trois nasales principales 	
Thématique, contenus et objectifs socioculturels		<ul style="list-style-type: none"> • Les saisons, le climat • Montréal • Les départements et territoires d'outre-mer, la Réunion • Les activités de plein air • Les activités culturelles à Bruxelles, capitale européenne <p>Carnet de voyage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir un chanteur francophone actuel • Comprendre une chanson appartenant au patrimoine de la chanson francophone 	<ul style="list-style-type: none"> • La Semaine du Goût • L'organisation d'un repas type et les habitudes alimentaires en France • La mode • Les occasions de cadeaux <p>Carnet de voyage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir un designer français et imaginer des objets design de la vie quotidienne • S'exprimer à propos des couleurs: préférences, symbolique... • Comprendre/Produire un court poème 	<ul style="list-style-type: none"> • Les achats de consommation courante et les moyens de paiement • Les spectacles et la réservation au théâtre • Critiques de restaurants <p>Carnet de voyage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre une étude sur les sorties et visites culturelles préférées des Français • Comprendre une étude et des témoignages sur la consommation des Français • S'exprimer sur son budget consommation 		

OBJECTIFS SOCIOLANGAGIERS		DOSSIER 9 LIEUX DE VIE	DOSSIER 10 HORIZONS
		Objectifs communicatifs et savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> • Évoquer des souvenirs • Comparer la situation ancienne et la situation actuelle • Décrire un logement et des transformations • Indiquer la fonction d'une pièce • Situer un événement dans le temps • Chercher un logement : comprendre une petite annonce • Comprendre/Demander des précisions concernant un logement et les conditions de location • Parler de ses relations avec des colocataires
Objectifs linguistiques	Grammaticaux	<ul style="list-style-type: none"> • L'imparfait pour évoquer des souvenirs • Imparfait pour une situation du passé/Présent pour une situation actuelle • Les structures de la comparaison (avec adjectifs et noms) • <i>Depuis/Il y a</i> • Les pronoms COD/COI (synthèse) 	<ul style="list-style-type: none"> • L'infinitif et l'impératif • <i>Devoir/Pouvoir</i> + infinitif • <i>Il faut</i> + infinitif
	Lexicaux	<ul style="list-style-type: none"> • Expressions pour évoquer un souvenir • Avantages et inconvénients des lieux de vie • <i>Servir à/de</i> • Le logement, le mobilier 	<ul style="list-style-type: none"> • Formules de l'interdiction et de la recommandation
	Phonétiques	<ul style="list-style-type: none"> • Discrimination [e]/[ɛ] • Prononciation de <i>plus</i> • Distinction passé composé/imparfait • Intonation : expression d'une appréciation positive ou négative 	<ul style="list-style-type: none"> • Intonation : recommandation, obligation ou interdiction
Thématiques, contenus et objectifs socioculturels		<ul style="list-style-type: none"> • Souvenirs d'enfance • Les néoruraux • Les préférences des Français concernant leur maison • Les petites annonces immobilières • La colocation • Carnet de voyage • Comprendre globalement un texte de type littéraire • Évoquer le souvenir d'une maison 	<ul style="list-style-type: none"> • Différences culturelles et quiproquos • Savoir-vivre en France et en Europe

Annexe V.

Tableau des contenus « *Alter Ego 2* ». Disponible sur le site Hachette-Éducation.

<http://medias.hachette-education.com/media/contenuNumerique/030/6965941.pdf>

Tableau des contenus

Leçons	Contenus socioculturels Thématiques	OBJECTIFS SOCIOLANGAGIERS			
		Objectifs communicatifs et savoir-faire	Objectifs linguistiques		
			Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques
DOSSIER 1 : J'ai des relations !					
1 p. 12 à 15	Relations amicales	<ul style="list-style-type: none"> Parler d'une relation amicale Décrire une personne (caractère, défauts, qualités) 	<ul style="list-style-type: none"> Les pronoms relatifs : <i>qui, que, à qui</i> Les structures pour donner une définition : <i>c'est + infinitif, c'est quand, c'est + nom + proposition relative</i> L'accord du participe passé (révision) 	<ul style="list-style-type: none"> Noms et adjectifs de la caractérisation psychologique, la personnalité 	<ul style="list-style-type: none"> Opposition [i]/[ɛ]/[ɔ] (prononciation de <i>qui il, qu'il, qui elle, qu'elle, que</i>) Phonie-graphie : distinction des sons [i]/[ɛ]/[ɔ]
2 p. 16 à 19	Relations de voisinage	<ul style="list-style-type: none"> Parler de ses relations de voisinage Rapporter des paroles Comparer, évoquer des changements 	<ul style="list-style-type: none"> Le discours indirect au présent Imparfait/présent (révision) Structures de la comparaison 	<ul style="list-style-type: none"> Lieux et habitants, vie en copropriété, voisinage Expressions pour réagir positivement à un événement 	<ul style="list-style-type: none"> Élision de « i » dans « s'il » et prononciation de « si elle » Rythme et mélodie dans le discours indirect au présent (groupes rythmiques)
3 p. 20 à 23	Rencontres amoureuses	<ul style="list-style-type: none"> Raconter une rencontre Raconter les suites d'une rencontre 	<ul style="list-style-type: none"> Imparfait/passé composé Les marqueurs temporels (1) : <i>il y a, dans, pendant</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Termes liés à la rencontre amoureuse et au coup de foudre 	<ul style="list-style-type: none"> Opposition [ɛ]/[ɛ̃] : distinction imparfait/passé composé Phonie-graphie : les sons [ɛ]/[ɛ̃]
Carnet de voyage	Relations	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir/échanger sur les grands noms de la culture française ou francophone à partir de documents (littérature, cinéma, bande dessinée, peinture) liés aux thématiques du dossier. 			
DOSSIER 2 : Tout travail mérite salaire					
1 p. 28 à 31	Recherche d'emploi et présentation en situation professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre une annonce d'emploi et se présenter en contexte professionnel Comprendre et rédiger un CV et une lettre formelle simples 	<ul style="list-style-type: none"> Les marqueurs temporels (2) : <i>pendant, depuis, de... à, en</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Termes pour parler des études Formules de la lettre formelle, de motivation 	<ul style="list-style-type: none"> Opposition [ɥ]/[w]
2 p. 32 à 35	Conseils pour les entretiens d'embauche	<ul style="list-style-type: none"> Donner des conseils, mettre en garde Indiquer des changements nécessaires 	<ul style="list-style-type: none"> Structures pour exprimer le conseil : impératif, devoir + infinitif, <i>si</i> + présent/futur, <i>il faut que</i> + subjonctif Le subjonctif pour exprimer la nécessité (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Formules impersonnelles pour exprimer la nécessité : <i>il est important/essentiel de...</i> Le registre standard et le registre familier (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Registres de langue à l'oral Intonation : conseil/obligation Prononciation du subjonctif
3 p. 36 à 39	Expériences de stages en entreprise	<ul style="list-style-type: none"> Raconter une expérience professionnelle Parler de ses activités professionnelles 	<ul style="list-style-type: none"> Le plus-que-parfait Les pronoms et adverbes indéfinis : <i>quelqu'un, rien, personne, nulle part</i>, etc. Les adverbes 	<ul style="list-style-type: none"> Termes liés à la recherche d'emploi et à l'entreprise 	<ul style="list-style-type: none"> Prononciation des adverbes en « ment » Phonie-graphie : le son [ɛ̃]
Carnet de voyage	Les Français et le travail	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir deux visions du monde du travail : vision ludique (<i>le jeu de l'o(i)ésiveté</i>) et vision sociologique 			

Leçons	Contenus socioculturels Thématiques	OBJECTIFS SOCIOLANGAGIERS			
		Objectifs communicatifs et savoir-faire	Objectifs linguistiques		
			Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques
DOSSIER 3 : Vous avez dit France ?					
1 p. 44 à 47	Stéréotypes : les Français vus d'ailleurs	<ul style="list-style-type: none"> Parler d'un pays et de ses habitants Découvrir des stéréotypes 	<ul style="list-style-type: none"> Pronoms relatifs <i>où</i> et <i>dont</i> Les pronoms démonstratifs <i>celui, celle, ceux, celles...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Quelques expressions pour parler d'un pays (conditions de vie, mentalités) 	<ul style="list-style-type: none"> Phonie-graphie : <i>distinction des sons</i> [ɔ]/[ɔ̃]
2 p. 48 à 51	Tourisme vert et tourisme insolite	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre des renseignements touristiques, faire une réservation 	<ul style="list-style-type: none"> Les pronoms <i>en</i> et <i>y</i> de lieu Le gérondif 	<ul style="list-style-type: none"> Termes liés à la réservation et aux renseignements touristiques (repas, hébergement...) 	<ul style="list-style-type: none"> Le son [ā] Phonie-graphie : <i>le son</i> [ā]
3 p. 52 à 55	Qualité de vie Paris/province	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre une étude comparative Parler de son lieu de vie, justifier ses choix 	<ul style="list-style-type: none"> Le superlatif <i>Ce qui, ce que</i> pour mettre en relief 	<ul style="list-style-type: none"> Ville de province et capitale Quelques verbes pour parler des avantages d'une ville 	<ul style="list-style-type: none"> Prononciation de « plus »
Carnet de voyage	Vacances et vacanciers	<ul style="list-style-type: none"> S'identifier à un portrait type de vacancier, décrire son comportement en vacances Découvrir et interpréter des données sur les vacances des Français, comparer avec son pays 			
DOSSIER 4 : Médiama					
1 p. 60 à 63	Presse écrite et autres médias	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre des titres de presse Réagir/donner son opinion sur un programme de télévision 	<ul style="list-style-type: none"> La nominalisation Le genre des noms <i>C'est... qui, c'est... que</i> pour mettre en relief 	<ul style="list-style-type: none"> Termes liés à la presse, la radio, la télévision 	<ul style="list-style-type: none"> Le rythme de la phrase et l'intonation de la mise en relief
2 p. 64 à 67	Faits divers dans la presse et à la radio, témoignages	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre des événements rapportés dans les médias Témoigner d'un événement 	<ul style="list-style-type: none"> Les temps du passé La forme passive L'accord du participe passé avec le COD 	<ul style="list-style-type: none"> Termes liés à la déclaration de vol : personnes et actions 	<ul style="list-style-type: none"> L'enchaînement vocalique Phonie-graphie : <i>l'accord du participe passé avec avoir</i>
3 p. 68 à 71	Critiques de film et festival de cinéma	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre la présentation d'un film et des commentaires critiques Exprimer des appréciations 	<ul style="list-style-type: none"> Les pronoms personnels après <i>à</i> et <i>de</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Termes liés au cinéma Verbes pour annoncer un palmarès 	<ul style="list-style-type: none"> L'intonation expressive : enthousiasme, étonnement, déception
Carnet de voyage	La presse en France	<ul style="list-style-type: none"> Réagir à partir de titres, découvrir le classement de la presse quotidienne et magazine lus en France Créer un titre de presse et préparer la une 			
DOSSIER 5 : Le monde est à nous !					
1 p. 76 à 79	Souhaits et aspirations pour demain	<ul style="list-style-type: none"> Envisager l'avenir : exprimer des souhaits/des espoirs Faire des suggestions 	<ul style="list-style-type: none"> Expression du souhait : <i>souhaiter que</i> + subjonctif <i>espérer que</i> + indicatif/ <i>j'aimerais, je voudrais que</i> + subjonctif/ <i>j'aimerais</i> + infinitif Le conditionnel pour faire une suggestion 	<ul style="list-style-type: none"> Termes liés à la musique, genres et groupes musicaux Formules pour exprimer le souhait 	<ul style="list-style-type: none"> Prononciation de [r] Distinction imparfait/conditionnel
2 p. 80 à 83	Projet de vie : l'humanitaire	<ul style="list-style-type: none"> Parler de ses centres d'intérêt, de ses engagements Exprimer un but Présenter un projet Imaginer une situation hypothétique, irréaliste 	<ul style="list-style-type: none"> Le but : <i>afin que</i> + subjonctif, <i>afin de</i> + infinitif, <i>pour, pour que</i> Le conditionnel (projet, situation irréaliste) 	<ul style="list-style-type: none"> Verbes pour indiquer les centres d'intérêt Quelques formules verbales pour indiquer un objectif 	<ul style="list-style-type: none"> Opposition [k] [g] Les groupes consonantiques Phonie-graphie : <i>les groupes consonantiques</i>
3 p. 84 à 87	Réalisation d'un rêve	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre le résumé et la présentation d'un livre Donner son avis, justifier ses choix Exprimer la cause et la conséquence Exprimer l'accord, le désaccord 	<ul style="list-style-type: none"> Connecteurs pour exprimer la cause et la conséquence (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Termes liés au récit de voyage Quelques expressions pour donner son avis, l'accord/le désaccord 	<ul style="list-style-type: none"> Rythme du discours dans le récit (intonation expressive)
Carnet de voyage	Identités fictives	<ul style="list-style-type: none"> Parler de soi à travers des situations fictives : le jeu du portrait chinois Comprendre un récit autobiographique à partir d'un extrait littéraire 			

Leçons	Contenus socioculturels Thématiques	OBJECTIFS SOCIOLANGAGIERS			
		Objectifs communicatifs et savoir-faire	Objectifs linguistiques		
			Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques
DOSSIER 6 : Alternatives					
1 p. 92 à 95	Changement de vie, de voie professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> Évoquer un changement de vie Comprendre une biographie 	<ul style="list-style-type: none"> Pronoms indirects <i>y</i> et <i>en</i> Exprimer des rapports temporels : <i>avant de</i> + infinitif, <i>après</i> + infinitif passé 	<ul style="list-style-type: none"> Quelques articulateurs chronologiques Termes liés à la biographie 	<ul style="list-style-type: none"> Liaison, enchaînement et fluidité du discours Phonie-graphie : <i>liaisons et enchaînements</i>
2 p. 97 à 99	Exploits et réussites La féminisation des professions	<ul style="list-style-type: none"> Rapporter des paroles au passé Relater un événement exceptionnel, un exploit 	<ul style="list-style-type: none"> Le discours rapporté au passé 	<ul style="list-style-type: none"> Les professions Quelques termes de l'expression du ressenti, sentiments et réactions 	<ul style="list-style-type: none"> Intonation : découragement et détermination
3 p. 100 à 103	Choix de vie	<ul style="list-style-type: none"> Imaginer un passé différent Exprimer des regrets 	<ul style="list-style-type: none"> L'Irréel du passé <i>si</i> + plus-que-parfait, conditionnel passé Le passé récent et le futur proche dans un récit au passé Le regret : <i>regretter de</i> + infinitif passé / <i>j'aurais aimé</i> / <i>voulu</i> + infinitif 	<ul style="list-style-type: none"> Termes liés à la chance, l'imprévu 	<ul style="list-style-type: none"> Intonation : expression du regret ou de la satisfaction Phonie-graphie : <i>distinction des sons</i> [e]/[ɛ]
Carnet de voyage	Jeux sur les mots	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir des expressions idiomatiques françaises et étrangères à partir du jeu sur le double sens (sens littéral/sens figuré) 			
DOSSIER 7 : (Éduc)actions					
1 p. 108 à 111	Sensibilisation à l'environnement et l'opération <i>Défi pour la Terre</i>	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre un manifeste, inciter à agir Prendre position, exprimer une opinion 	<ul style="list-style-type: none"> Le subjonctif pour exprimer la nécessité (2) Le contraste subjonctif/indicatif dans les complétives (opinion, certitude, doute, volonté, constat) 	<ul style="list-style-type: none"> Termes liés à l'environnement et l'écologie Quelques expressions impersonnelles de nécessité 	<ul style="list-style-type: none"> Prononciation du subjonctif Phonie-graphie : <i>distinction de quelques formes verbales</i>
2 p. 112 à 115	Lecture et culture, <i>Lire en fête</i>	<ul style="list-style-type: none"> Raconter les étapes d'un événement Parler de ses lectures Demander le prêt d'un objet 	<ul style="list-style-type: none"> Expression des rapports temporels : <i>à partir de, dès, dès que, depuis, depuis que, jusqu'à ce que</i> Place des doubles pronoms 	<ul style="list-style-type: none"> Termes liés au livre et à la lecture Verbes pour le prêt/l'emprunt d'un objet 	<ul style="list-style-type: none"> Le « e » caduc et les doubles pronoms
3 p. 116 à 119	Parité, <i>Journée de la femme</i>	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer opinions et sentiments Évoquer des différences Exprimer son agacement, son impatience 	<ul style="list-style-type: none"> Expression de l'opinion, du doute, de la volonté, du sentiment, de la probabilité/possibilité (synthèse) Contraste : <i>par contre, alors que, d'un côté, de l'autre côté</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Termes liés à la scolarité et la parité 	<ul style="list-style-type: none"> Intonation : demande simple ou agacement
Carnet de voyage	Les Français et la lecture Le système éducatif en France	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir les livres fondateurs des Français – répondre à un quizz sur ces livres Prendre connaissance du système éducatif en France à travers l'évocation d'un parcours scolaire exceptionnel. Comparer avec le système éducatif de son pays 			

Leçons	Contenus socioculturels Thématiques	OBJECTIFS SOCIOLANGAGIERS			
		Objectifs communicatifs et savoir-faire	Objectifs linguistiques		
			Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques
DOSSIER 8 : Attitudes urbaines					
1 p. 124 à 127	Nuisances : le bruit, la fumée	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre des arguments Comprendre, commenter des faits de société Se plaindre Comprendre/rédiger une pétition/lettre formelle 	<ul style="list-style-type: none"> Cause, conséquence (2) Le participe présent avec valeur descriptive/causale 	<ul style="list-style-type: none"> Quelques verbes exprimant la conséquence Termes liés aux nuisances, aux plaintes 	<ul style="list-style-type: none"> Intonation : la plainte et la protestation Phonie-graphie : <i>discrimination des sons</i> [ɛ]/[ā] et <i>graphies du son</i> [ā]
2 p. 128 à 131	Comportements délictueux et réactions	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer son indignation, protester Indiquer une action passée comme cause Exprimer un reproche 	<ul style="list-style-type: none"> Pour + infinitif passé Le conditionnel passé 	<ul style="list-style-type: none"> Termes exprimant règles et sanctions Quelques formules exclamatives exprimant l'indignation Registres de langue (2) 	<ul style="list-style-type: none"> Intonation : expression des sentiments (indignation et reproche) Le son [j]
3 p. 132 à 135	Vivre dans son quartier : polémiques et civisme	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer/rapporter un point de vue sur un sujet polémique Comprendre les points principaux d'une discussion Exprimer des réserves 	<ul style="list-style-type: none"> La concession : <i>bien que</i> + subjonctif et l'opposition : <i>pourtant, cependant...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Quelques expressions pour exprimer/rapporter un point de vue (favorable/opposé) 	<ul style="list-style-type: none"> Intonation : expression de l'accord et du désaccord Distinction [j]/[ɜ]
Carnet de voyage	Événements festifs en ville	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir quelques événements festifs urbains à dominante culturelle : la Fête de la musique, la Nuit Blanche, le Printemps des poètes et imaginer un projet pour une manifestation festive dans sa ville Comprendre des poèmes sur la ville et créer son propre poème 			
DOSSIER 9 : Ego.com					
1 p. 140 à 143	Génération Internet	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer un jugement faire des recommandations et des mises en garde 	<ul style="list-style-type: none"> Le subjonctif dans l'expression du jugement Les formes impersonnelles + subjonctif ou infinitif 	<ul style="list-style-type: none"> Termes liés à l'Internet Quelques formes impersonnelles de recommandation/mise en garde 	<ul style="list-style-type: none"> Marques de l'oral Intonation : l'incrédulité
2 p. 144 à 147	Innovations technologiques	<ul style="list-style-type: none"> (S')informer sur/décrire un objet, une innovation, un mode de communication 	<ul style="list-style-type: none"> Les pronoms interrogatifs Les pronoms relatifs composés Les pronoms possessifs 	<ul style="list-style-type: none"> Termes liés aux blogs 	<ul style="list-style-type: none"> Intonation : hésitation ou affirmation Prononciation [jɛ]/[jɛn] Phonie-graphie : <i>homophones de</i> [kɛl]
3 p. 148 à 151	Ateliers d'écriture : les Français et la passion d'écrire	<ul style="list-style-type: none"> Réagir par écrit à une annonce/demander des renseignements plus précis sur un service Choisir un type d'écrit et le rédiger 		<ul style="list-style-type: none"> Les formules de la demande de précisions 	
Carnet de voyage	Expressions poétiques	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir une nouvelle forme de poésie urbaine : le slam Comprendre le principe du jeu sur les mots à partir des paires minimales et l'appliquer pour créer des objets imaginaires 			

Annexe VI.

ACTIVITÉ 1. LES TEMPS DU PASSÉ : PASSÉ COMPOSÉ, IMPARFAIT, PLUS-QUE-PARFAIT.

A. Classifiez les utilisations des temps du passé grâce à la grille que vous avez en continuation. 5 phrases extraites par temps suffiront.

Équipe :

Journal télévisé :

Émission : Date _____ Heure _____

Temps employé	Information repérée
Passé composé	- _____ - _____ - _____ - _____ - _____
Imparfait	- _____ - _____ - _____ - _____ - _____
Plus-que-parfait	- _____ - _____ - _____ - _____ - _____

B. Classifiez les phrases que vous avez trouvées selon la valeur d'emploi temporel de chaque temps :

Exemples.

Passé composé :

- Action fini dans le présent :
*Alors, ça y est, tu **as fini** ?*
- Action fini dans le passé :
*J'**ai dû** travailler hier.*

Imparfait :

- Description dans le passé :
*Quand il **était** petit, il **avait** les cheveux longs. Il **étudiait** beaucoup et cela **était** formidable...*
- Action habituelle dans le passé :
*Il **allait** tous les jours à la campagne pour vérifier le travail des paysans.*
- Rupture d'une action par une autre action :
*Hier, quand j'**allais** au boulot, quelque chose de bizarre m'est arrivée...*
- Si + imparfait :
*Si j'**avais** de l'argent, je pourrais acheter facilement cette maison.*

Plus-que-parfait :

- Passé du passé (en relation avec le passé composé) :
*J'ai vendu la maison que mon père **avait achetée**.*
- Passé du passé (en relation avec l'imparfait) :
*Quand elle était petite, son père lui **avait donné** une belle poupée, qu'elle **avait** précieusement **gardée**.*
- Si + plus-que-parfait :
*Si j'**avais su** qu'il allait partir, je ne serais pas venu.*

Temps	Phrase choisi	Valeur temporelle

C. Expliquez brièvement, pourquoi les journalistes ont utilisé tel ou tel temps dans le JT et dans quel contexte :

Passé composé :

Imparfait :

Plus-que-parfait :

Jorge MOLINA

Université d'Antioquia : *Multilingua* Français IV. 27/08/09.

Journal Télévisé Francophone	Journal Télévisé colombien

C. Réfléchissez aux similitudes et différences et dites pourquoi vous croyez qu'elles existent ? Et quel y est leur rôle ?

Jorge MOLINA

Université d'Antioquia : *Multilingua* Français IV. 30/08/09.

Annexe VIII.

ACTIVITÉ 3. LE DISCOURS INDIRECT OU RAPPORTÉ PRÉSENT OU PASSÉ.

Équipe :

Journal télévisé :

Émission : Date _____ Heure _____



Patrick Poivre d'Arvor (image prise d'Internet : www.stars-actu.com/public/ppda.jpg)

Discours indirect présent :

*Le président dit qu'il va **faire** tout de son possible et que tout **sera** réglé dans quelques jours...*

Discours indirect passé :

*Le président a dit qu'il **allait faire** tout de son possible et que tout **serait** réglé dans quelques jours...*

A. Classifiez les utilisations du discours indirect utilisés grâce à la grille que vous avez en continuation mettez une X selon le type de discours employé. 5 phrases extraites par type de discours suffiront.

Phrase repérée	Discours indirect présent	Discours indirect passé
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

B. Mettez les phrases en discours direct en commençant par qui a dit la phrase rapportée.

Exemple :

- *Elle a dit que tout irait bien* (discours indirect).
- *Mme Aubert : Tout ira bien* (discours direct).

Discours indirect	Discours direct

C. Écrivez une interview à un personnage célèbre et après rapportez ses paroles ?

Jorge MOLINA

Université d'Antioquia : *Multilingua* Français IV. 30/08/09.

Annexe IX.

ENTRETIEN EN VUE D'UN MÉMOIRE SUR « L'EMPLOI DES TICE ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT DE FLE »

Informations personnelles sur l'apprenant et sa classe.

Âge :

Nationalité(s) :

Lieu d'enseignement (institution, pays) :

Niveau :

Temps dans l'apprentissage :

Vous étudiez avec quel type de public :

Méthode utilisée :

Utilisation de TICE :

- Comment vous avez trouvé le projet « Coup de cœur pour le français : le JT francophone ?

- L'utilisation du blog a été facile ou difficile ? Dans quel sens ?

Travail en autonomie :

- Le travail en autonomie vous a vraiment aidé à améliorer votre niveau de français ? De quelle manière ?

- Vous vous sentez maintenant plus autonome au moment de faire des recherches sur Internet ou de préparer des devoirs pour le cours de français ?

Travail collaboratif :

- Comment avez-vous réalisé les différentes tâches pour le cours ? Comment a été le travail avec le reste de l'équipe ?

- Quels moyens technologiques avez-vous employé pour travailler en équipe ?

Évaluation formative :

- Qu'est-ce que vous pensez de l'évaluation réalisée à travers le blog ?
- Qu'est-ce que vous avez pensé de la possibilité de corriger et renvoyer ?

Jorge MOLINA

Université d'Antioquia : *Multilingua* Français IV. 25/09/09.

Annexe X.

RÉPONSES

ENTRETIEN EN VUE D'UN MÉMOIRE SUR « L'EMPLOI DES TICE ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT DE FLE »

Informations personnelles sur l'apprenant et sa classe.

Nombre d'apprenants : 7 apprenants ont répondu l'entretien envoyé par mél.

Âge : 19-23 ans

Nationalité(s) : Colombiens

Lieu d'enseignement (institution, pays) : Université d'Antioquia (*Multilingua*)

Niveau : 4

Temps dans l'apprentissage : 270 heures

Vous étudiez avec quel type de public : Adultes

Méthode utilisée : *Alter Ego 2*

Utilisation de TICE :

- Comment vous avez trouvé le projet « Coup de cœur pour le français : le JT francophone ?

Yessica :

« Je pense que c'est un projet innovateur, intégral et amusant. C'est une manière de vivre le français à travers d'Internet. »

Yineth :

« C'est une méthodologie différente que stimule l'apprentissage et permet l'approchement à la réalité des pays francophones. »

Jean Pierre :

« Le projet a été amusant et on apprend facilement avec cette méthodologie. La pratique de l'écoute est de plus en plus forte, et les progrès se voient avec chaque activité. »

Laura :

« Le professeur me l'a recommandé pour faire les travaux pour la classe de français et pour connaître les journaux des pays francophones. »

Natalia :

« Le projet a été de grand utilité, étant donné que je pratique plus l'écoute et connais d'avantage la culture du pays. »

Erika :

« Le projet est très bon parce qu'il est innovant et dynamique. On peut apprendre beaucoup en écoutant et on aime ce qu'on fait. Nous n'avions jamais fait de JT dans les autres cours. »

Felipe :

« Je pense que c'est une manière nouvelle, didactique et interactive d'enseignement et d'apprentissage de la langue française. »

- L'utilisation du blog a été facile ou difficile ? Dans quel sens ?

Yessica :

« C'est très facile, et on peut interagir avec les liens. Je pense qu'il peut être amélioré en mettant d'autres liens de type musicaux ou des jeux en français, à fin de faire l'apprentissage du français plus amusant. »

Yineth :

« Je trouve que c'est facile, puisque le blog a été créé d'une manière qui permet à l'étudiant d'identifier aisément ce que le blogueur demande à faire. »

Jean Pierre :

« Le travail avec le blog a été facile, car il a été bien conçu et donne des informations utiles pour l'apprentissage du français et pour le suivi du cours. Les liens qui se trouvent dans le blog facilitent la pratique des sujets travaillés pendant les cours. »

Laura :

« L'utilisation du blog a été facile. Même si plusieurs fois je n'ai pas su comment trouver des informations dont j'avais besoin. Pour la compréhension des journaux télévisés j'ai dû les écouter de manière très itérative. »

Natalia :

« L'utilisation du blog a été très simple. Surfer dans celui-ci est très facile et tout est très compréhensible. Dans le sens de la bonne structure et de l'ordre dans la présentation du blog. »

Erika :

« C'est a été facile parce que tout était bien expliqué et avec tous les détails. De plus, le professeur a tout expliqué. »

Felipe :

« Le blog a un dessin simple qui permet de l'utiliser facilement. On y trouve tous les explications pour faire les devoirs. »

Travail en autonomie :

- Le travail en autonomie vous a vraiment aidé à améliorer votre niveau de français ? De quelle manière ?

Yessica :

« Je crois que travailler seul demande un effort plus grand, parce qu'il n'y a personne pour te corriger et tu dois être très sage pour avoir un apprentissage significatif. Dans ce même sens l'autonomie implique avoir de la responsabilité et comme cela fait partie de ma formation, l'apprentissage autodidacte se transforme dans une manière d'améliorer mon niveau de français. »

Yineth :

« La capacité d'auto-apprentissage est une capacité qu'on obtient à travers du travail universitaire et renforce les buts du développement comme l'autonomie. Elle permet aussi la responsabilité et la discipline ce qui rend facile l'apprentissage. De ce point de vue, pour apprendre la langue française on a besoin de responsabilité et discipline qui conduisent vers l'autonomie et l'auto-apprentissage. »

Jean Pierre :

« Dans le cours nous recevons les explications grammaticales et nous pratiquons tout le temps les sujets acquis. Apprendre de manière correcte un sujet travaillé pendant le cours c'est quelque chose qu'on réussit à faire de manière individuelle. Cela je le fais en général avec la méthode d'apprentissage (dans ce cas Alter Ego) et en cherchant sur Internet. »

Laura :

« Oui, parce que le travail en autonomie m'exige plus, et de ce fait, je améliore mon niveau de français. »

Natalia :

« Le travail est fait de manière que si on n'est pas assez autonome et on n'a pas assez de discipline, on n'arrive pas à atteindre les objectifs d'améliorer ses capacités de communiquer dans la langue étrangère. Le progrès dans mon processus d'apprentissage dépend du temps que je dédie à la réalisation des activités et à l'exploration des journaux télévisés. »

Erika :

« Oui, parce qu'on sait qu'on a une obligation avec le groupe et avec soi-même, et on fait le possible pour faire son travail. »

Felipe :

« Oui, parce que cette façon de travailler le cours fait qu'on soit obligé à faire les recherches et les devoirs par soi-même, en fomentant l'autonomie dans l'apprentissage. Une partie positive de cette méthodologie est l'emphase qu'elle fait au sujet de l'écoute et de la production écrite. »

- Vous vous sentez maintenant plus autonome au moment de faire des recherches sur Internet ou de préparer des devoirs pour le cours de français ?

Yessica :

« Être autodidacte implique chercher ses propres sources d'information, entre elles évidemment Internet, qui est un monde ouvert où il faut savoir comment chercher et quoi choisir. Oui, je me sens plus autonome pour réaliser mes recherches et faire mes devoirs. »

Yineth :

« Une partie de l'apprentissage est la gestion des ressources et les outils comme Internet permet la réalisation des tâches pour le cours. C'est en réalité très utile ! »

Jean Pierre :

« Oui, car depuis le niveau 1 j'ai fait des recherches sur les sujets travaillés pendant les cours. Maintenant je trouve assez facile de trouver des informations sur les sujets dont j'en ai besoin. »

Laura :

« Oui, parce que j'ai références bibliographiques qui m'aident à faire plus facilement des recherches sur internet et à préparer mes devoirs. »

Natalia :

« Non, parce que je considère que pour étudier n'importe quelle langue il est très important d'avoir beaucoup d'autodiscipline. Et pendant le cours je n'ai pas été assez autonome. »

Erika :

« Je me sens plus autonome quand je recherche sur Internet parce qu'on est à la maison et il y a beaucoup d'information et tout c'est plus facile et rapide. »

Felipe :

« Oui, je sens que je suis plus autonome par les raisons avant commentées. »

Travail collaboratif :

- Comment avez-vous réalisé les différentes tâches pour le cours ? Comment a été le travail avec le reste de l'équipe ?

Yessica :

« J'ai travaillé en équipe. Nous nous sommes assigné des responsabilités et comme nous n'avons pas beaucoup de temps pour nous réunir nous avons utilisé les moyens technologiques. Cette stratégie a très bien marché. »

Yineth :

« Le travail en équipe a été d'une importance essentielle pour arriver aux objectifs du cours, puis que la langue devienne langue quand vous avez l'autre. De ce point de vue il n'y aurait pas d'apprentissage significatif sans un bon travail en équipe. Depuis mon expérience, je peux dire que cela a été très bénéfique et je me sens très bien avec le travail en équipe. »

Jean Paul :

« Les devoirs, je les ai faits avec l'aide du dictionnaire de l'ordinateur portable et celui d'Internet. Je les dédie toujours un peu de temps (quand je suis un peu libre) et j'essaie de faire les choses de la meilleure manière possible. Le travail en équipe a été satisfaisant. En général nous divisons les activités pour les membres de l'équipe et chacun les réalise de son côté et à la fin nous les révisons en équipe avant de les envoyer au site. »

Laura :

« Pour réaliser les différentes tâches pour le cours j'ai télévisé plusieurs des journaux, et j'ai cherché dans le dictionnaire et sur internet le vocabulaire que je ne connaissais pas. »

Natalia :

« Je fais les activités en utilisant le blog, un dictionnaire en ligne et les notes de classe. Le travail avec le reste de l'équipe a été fait en ligne étant donné que tout le monde a des occupations, c'est difficile donc de nous réunir de manière réelle. Nos rencontres sont plutôt virtuelles. »

Erika :

« D'abord chacun fait les tâches à la maison ou à l'université. Nous divisons le travail en quatre parties et puis les autres envoient leur partie à une personne. Cette personne envoie le travail au professeur. »

Felipe :

« J'entre à la page web pour lire les instructions de chaque activité, donc, comme les travaux doivent être réalisés par équipes, nous nous distribuons le travail et chacun rend la partie correspondante ; ensuite nous rassemblons toutes les parties, faisons les corrections si nécessaire et envoyons le devoir au professeur par courrier électronique. »

- Quels moyens technologiques avez-vous employés pour travailler en équipe ?

Yessica :

« J'utilise le mél et d'autres moyens comme Messenger qui facilitent la communication. »

Yineth :

« Messenger et le courrier-électronique. »

Jean Pierre :

« Le principal instrument a été Internet, généralement le courrier-électronique et MSN, dans quelques occasions nous avons employé les visioconférences. Et dans de situations extrêmes le téléphone portable. »

Laura :

« J'ai utilisé différents sites internet pour travailler en équipe. »

Natalia :

« Pour le travail en équipe j'utilise MSN, le mél, et les sites web. J'emploie aussi le téléphone résidentiel ou le portable. »

Erika :

« Nous utilisons l'Internet ainsi que le Messenger et les méls. »

Felipe :

« Nous communiquons par téléphone et courrier électronique, nous utilisons aussi différentes sites d'internet. L'information et les instructions pour effectuer les travaux nous les obtenons du blog. »

Évaluation formative :

- Qu'est-ce que vous pensez de l'évaluation réalisée à travers le blog ?

Yessica :

« C'est très positif d'avoir un feedback, que nos devoirs soient corrigés, et que le professeur soit intéressé à ce que nous écrivons. Et si nous nous trompons (comme c'est naturel dans un processus d'apprentissage), nous avons l'opportunité de corriger nos erreurs. »

Yineth :

« J'ai toujours pensé qu'il n'y a rien de plus enrichissant que le processus évaluatif. C'est pour cela que je le donne une très grande importance. Pas aux erreurs, sinon à la possibilité d'apprendre de ceux-ci et c'est justement ça ce qui permet ce type de stratégie évaluative. »

Jean Pierre :

« Le blog est un bon outil pour l'évaluation. C'est intéressant de voir les corrections publiées dans cet outil, comme ça nous pouvons voir nos erreurs et ceux des autres. »

Laura :

(Pas de réponse).

Natalia :

« C'est une bonne activité pour compléter les cours en présentiel, puisque le fait d'extraire les phrases du JT n'est pas facile. En plus, je préférerais que se soit chaque personne, car on voit le processus d'apprentissage plus personnalisé. »

Erika :

« Je pense que c'est un moyen très rapide et efficace pour l'apprentissage de la langue française et d'autres langues. »

Felipe :

« Je pense qu'il est nécessaire de faire une évaluation des devoirs envoyés, puisque ceci permet de savoir comme est-ce qu'on va dans le processus d'apprentissage et quels sont les points sur lesquels il faut travailler plus. »

- Qu'est-ce que vous avez pensé de la possibilité de corriger et renvoyer ?

Yessica :

« Je crois que c'est une excellente opportunité de réfléchir à partir de nos propres erreurs et d'acquérir d'apprentissages significatifs. En plus, la répétition produit un renforcement positif dans notre processus d'apprentissage du français. »

Yineth :

« Je crois qu'il devraient être comme ça tous les processus évaluatifs, car la possibilité d'avoir un feedback est la stratégie la plus importante au niveau de l'apprentissage significatif lorsque nous parlons de l'évaluation. »

Jean Pierre :

« Je crois qu'il serait très utile, car le blog on le regarde presque tout le temps, ainsi que le mél. »

Laura :

(Pas de réponse).

Natalia :

« Je te trouve très intéressant car nous voyons nos erreurs et nous pouvons les corriger. »

Erika :

« Je pense que c'est magnifique parce qu'on peut corriger et renvoyer, corriger et renvoyer jusqu'à ce que le tâche soit parfaite. Ainsi on apprend de ses erreurs et on les corrige. »

Felipe :

« C'est très bien ! Je pense que ce feedback permet de connaître les forteresses et les faiblesses qu'on a, et travailler plus dans les deux. Seulement quand on a l'occasion de corriger c'est quand on peut apprendre de ses erreurs pour ne plus les commettre. »