

L'usage d'Internet dans un dispositif d'autoformation en FLE : le cas d'un public en immersion

Yuchen Chen

Volume 7, numéro 1, 2010

Français langue étrangère (FLE)

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1000022ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1000022ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

CRÉPUQ

ISSN

1708-7570 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Résumé de l'article

Nombreuses sont les recherches qui démontrent l'intérêt d'Internet pour l'appropriation du français, aussi bien en groupe classe qu'en dispositif de formation à distance. S'inscrivant dans cette lignée, notre travail s'intéresse à cette autre situation d'apprentissage qu'est l'autoformation en centre de ressources en langues (CRL). En complément des autres types de supports, Internet y est considéré comme une des ressources matérielles mises à disposition des auto-apprenants. De plus, concernant un public asiatique de FLE en France, nos pratiques de terrain laissent observer que les apprenants en immersion privilégient certains usages d'Internet en étroite relation avec le processus de socialisation. Cela fait de cet outil un véritable lieu d'interaction entre leur apprentissage du français et leur vie quotidienne. C'est en croisant ces paramètres contextuels avec les usages observés que nous proposons d'analyser les impacts d'Internet à la fois sur l'apprentissage du français et sur celui de l'autonomie.

Citer cet article

Chen, Y. (2010). L'usage d'Internet dans un dispositif d'autoformation en FLE : le cas d'un public en immersion. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 7(1), 18–32. <https://doi.org/10.7202/1000022ar>

Tous droits réservés © CRÉPUQ, 2010



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

L'usage d'Internet dans un dispositif d'autoformation en FLE : le cas d'un public en immersion

Recherche scientifique avec données empiriques

Résumé

Nombreuses sont les recherches qui démontrent l'intérêt d'Internet pour l'appropriation du français, aussi bien en groupe classe qu'en dispositif de formation à distance. S'inscrivant dans cette lignée, notre travail s'intéresse à cette autre situation d'apprentissage qu'est l'autoformation en centre de ressources en langues (CRL). En complément des autres types de supports, Internet y est considéré comme une des ressources matérielles mises à disposition des auto-apprenants. De plus, concernant un public asiatique de FLE en France, nos pratiques de terrain laissent observer que les apprenants en immersion privilégient certains usages d'Internet en étroite relation avec le processus de socialisation. Cela fait de cet outil un véritable lieu d'interaction entre leur apprentissage du français et leur vie quotidienne. C'est en croisant ces paramètres contextuels avec les usages observés que nous proposons d'analyser les impacts d'Internet à la fois sur l'apprentissage du français et sur celui de l'autonomie.

Mots-clés

Autoformation, CRL, immersion, tâche, autonomisation

Abstract

Many research works show an interest in the Internet for the learning of French, whether it is used in a class or in a distance learning system. In line with this, our research work takes a keen interest in another learning situation : self-learning in a Language Resource Centre (CRL).

In addition to other types of media, the Internet is considered one of the material resources available to the self-learners. Moreover, regarding an audience of Asian learners of French in France, our practical experience led us to notice that the learners in immersion favour the uses of the Internet in connection with their socialization process. This makes the Internet a tool of interaction between their learning of the French language and their daily life.

By bringing together these contextual factors and these uses of the Internet, we offer to analyse the effect of the Internet on the learning of both French and autonomy.

Keywords

self-learning, CRL (language resource Centre), immersion, task, autonomization.

L'usage d'Internet dans un dispositif d'autoformation en FLE : le cas d'un public en immersion

L'apport d'Internet à l'enseignement/apprentissage du français est aujourd'hui indéniable. Mettant en avant ses apports comme ses limites, les recherches de la dernière décennie ont permis d'affirmer qu'Internet est une ressource puissante et évolutive, mais que ce n'est néanmoins qu'une simple ressource. Dans le même ordre d'idées, le centre d'intérêt de la recherche passe de la description de l'outil même aux usages de celui-ci, ce qui demande de prendre en compte les usagers, les pratiques et le contexte d'apprentissage. Sur le terrain, la question centrale revient à savoir comment mieux tirer profit des bénéfices d'Internet afin d'améliorer les conditions d'enseignement/apprentissage du français. De ce point de vue, l'approche centrée sur la tâche, en privilégiant une vision pragmatique et authentique de la langue et de son apprentissage, s'impose aujourd'hui comme cadre de réflexion méthodologique. Avec les potentialités qu'il offre de créer de la proximité entre les classes de FLE dans le monde et la vie en contexte francophone, le réseau Internet est considéré comme un outil notable, favorisant la mise en place de cette pratique d'enseignement. S'appuyant sur le croisement de ces deux domaines : technologie éducative et approche orientée vers la tâche, de nombreux travaux ont été menés et contribuent à la mise au point du concept même de « tâche ALAO » (apprentissage des langues assistées par ordinateur, terme traduit de l'anglais « *CALL task* » [*computer assisted language learning*], Chapelle, 2001) et aux démarches de conception de ces tâches par les enseignants (Guichon, 2006; Louveau et Mangenot, 2006).

Pour notre part, tout en nous inscrivant dans cette même logique des usages, notre étude s'intéresse à cette autre situation pédagogique qu'est l'auto-apprentissage guidé en centre de ressources en langues (CRL) et qui concerne des apprenants déjà en France. Dans ce contexte précis, la configuration pédagogique change par rapport à celle du groupe classe. D'une part, Internet n'est plus au service

de l'enseignant qui l'associe dès le départ à des activités d'apprentissage, mais se présente au CRL comme une des ressources libres mises à disposition des auto-apprenants. D'autre part, s'agissant d'une situation d'apprentissage en immersion, il n'apparaît plus comme le moyen privilégié pour valoriser l'utilisation naturelle de la langue dans des situations réelles. Partant de ces réflexions, notre article se propose d'étudier de manière générale les usages que font les apprenants de cette ressource et de répondre plus particulièrement aux deux questions suivantes :

- De quelles manières Internet contribue-t-il à la mise en place de tâches dans ce contexte d'autoformation guidée en immersion?
- Quel rôle pourrait jouer cette ressource « puissante » dans l'autonomisation de l'apprenant?

Ces études, reposant sur l'usage effectif des apprenants, nous conduiront à dégager quelques pistes de réflexion sur les fonctions que peut avoir l'enseignant-tuteur en vue de favoriser la pédagogie de l'approche centrée sur la tâche au CRL pour les apprenants en situation d'immersion.

Après un rappel des éléments théoriques qui cadrent cet article, nous présenterons le terrain d'étude ainsi que la méthodologie utilisée. Puis nous analyserons les différents types d'usage d'Internet par les auto-apprenants au CRL et nous finirons en exposant quelques cas concrets de tâches effectuées à partir de cette ressource.

Rappel théorique

Centre de ressources en langues (CRL) et autonomie

Lié à la mise en œuvre d'un ensemble de « nouvelles dispositions » (Poteaux, 2000)¹, le CRL est conçu comme le pivot d'un dispositif d'autoformation visant à promouvoir le passage d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage (Albero, 2000). Il se distingue du dispositif traditionnel avant tout par la flexibilité et la souplesse qu'il apporte à la formation, désormais individualisée. Comme le démontre Holec (1995), la notion de parcours personnels se substitue à celle de curriculum de la classe. Au même titre, la progression, les activités et les méthodes ne sont plus pensées au préalable par l'enseignant, elles sont libres et « à construire » par chaque apprenant. L'apprenant n'étant pas considéré comme autonome dès le départ, l'ensemble des ressources, matérielles et humaines, lui est proposé comme aide à l'autodirection et à l'apprentissage des langues. L'efficacité du dispositif d'autoformation tient de ce fait à la capacité de celui-ci à répondre aux besoins individuels de chaque apprenant en le guidant vers la prise de contrôle progressive de son apprentissage.

S'inscrivant dans cette pratique autostructurée, l'apprentissage proprement dit se fait principalement en situations instrumentées, d'où la nécessité d'un fonds de ressources matérielles. Néanmoins, le consensus, partagé entre les chercheurs, insiste sur le fait que le paramètre décisif d'un tel dispositif revient à l'enseignant-tuteur. C'est lui, en tant que conseiller, qui assure la cohérence entre les ressource

ces matérielles, les projets d'apprentissage de l'apprenant et les activités à mettre en place (Gremmo, 1995). Nous pouvons insister avec Glikman (2002) sur le fait qu'un bon tuteur, sans modèle prédéfini, est celui qui sait adapter ses aides selon les styles différenciés des apprenants.

Il nous paraît utile de rappeler quelques principes sous-jacents à la notion d'autonomie afin de mieux appréhender le fonctionnement du CRL. Commençons par la définition du terme. Parmi de nombreuses propositions, nous retenons celle d'Holec (1979) qui conçoit l'autonomie comme la capacité à prendre en charge son propre apprentissage. Cette capacité concerne toutes les opérations d'apprentissage qui impliquent la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des modalités de réalisation, la gestion du déroulement et la définition de l'évaluation. L'autonomie étant une compétence à acquérir plutôt qu'une capacité innée, certains chercheurs préfèrent parler d'autonomisation, mettant en avant l'idée qu'il s'agit d'un processus et non pas d'un produit (Porcher, 1981). Pour accompagner ce processus, Leclerc, Nadeau et Sauvé (1987, p. 8) précisent que trois conditions sont nécessaires :

- Favoriser la connaissance et la maîtrise progressive du processus même d'apprentissage;
- Apprendre à l'étudiant à apprendre par lui-même et à maîtriser les instruments indispensables lui permettant d'acquérir de nouvelles connaissances;
- Rapprocher la formation et la vie, en reliant l'activité d'apprentissage à la vie de tous les jours (sociale, professionnelle) : on fournit ainsi à l'apprenant les moyens qui correspondent aux finalités.

Plus spécifiquement dans le contexte d'un CRL, Albero (2003) insiste sur quatre facteurs à prendre en compte : l'explicitation du projet personnel de formation, la responsabilisation dans la prise en charge du parcours de formation, la prise de conscience des démarches d'apprentissage et la nécessité impérative de lien social.

1 Poteaux (2000) traduit le nouveau mode d'organisation au CRL à travers un ensemble de « nouvelles dispositions » qui sont : la disposition *spatiale*, la disposition *pédagogique*, la disposition *temporelle*, la disposition *du savoir*, la disposition *d'esprit* et la disposition *institutionnelle*.

À l'instar de différents chercheurs, il nous semble possible d'établir une typologie de l'autonomie, du niveau micro au niveau macro. Au niveau micro, nous empruntons la notion d'*autonomie langagière* à Germain et Netten (2004) qui se réfèrent à la capacité de l'apprenant à prendre des initiatives langagières et à utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2. Au niveau méso, il s'agit de l'*autonomie d'apprentissage*, renvoyant à ce que nous avons évoqué plus haut : la manière d'apprendre. Enfin, au niveau macro, il est question de l'*autonomie générale* qui, selon Sauvé (1993, cité par Prévost, 1994, p. 25), consiste, pour un individu donné, en la capacité à se prendre en main et à se diriger de lui-même dans la vie en général. Cette distinction entre les différents niveaux d'autonomie se révèle particulièrement pertinente pour un dispositif d'autoformation en langues, qui, en plus de la dimension langagière, conçoit l'individu dans ses dimensions pédagogique et sociale (Carré, Moisan et Poisson, 1997).

Internet et tâche au CRL

La généralisation des TIC bouleverse la réflexion sur les dispositifs éducatifs. Le CRL, se situant à l'intersection de la didactique des langues et de l'ingénierie de formation, constitue un terrain particulièrement sensible à cette thématique.

L'apport le plus direct d'Internet pour le CRL est sans doute l'enrichissement de l'environnement d'apprentissage en matière d'input langagier et de moyens de communication. L'apprenant bénéficie d'un plus vaste accès aux connaissances et d'une plus libre organisation des activités en étant confronté à des situations authentiques et interactionnelles. Les outils d'Internet accentuent en outre la démarche d'individualisation en permettant une diversification des parcours d'apprentissage. Si en autoformation cette individualisation est conçue comme un projet institutionnel pour aider à l'autonomisation et à l'intégration sociale de chaque apprenant (Prévost, 1994), la contribution que peut apporter le réseau planétaire est d'autant plus évi-

dente par sa capacité à réduire la distance entre la formation et le monde extérieur. Pour pouvoir tirer profit de ce potentiel d'Internet, la question d'une bonne exploitation est essentielle (Bucher-Poteaux, 1998).

Résultant des recherches anglo-saxonnes en acquisition des langues secondes (*second language research*), l'approche fondée sur la tâche est conçue comme une nouvelle proposition méthodologique permettant d'intégrer l'ensemble des conditions déterminantes, hétérogènes, pour l'appropriation des langues. Des nombreuses définitions proposées, nous retenons celle de Nunan (1989, p. 10) qui met en avant l'idée de conception de curriculum : « *A task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than on form.* »

La tâche est avant tout une unité didactique pour l'enseignant et une unité d'activité d'apprentissage pour l'apprenant. L'application de cette pédagogie exige plusieurs étapes structurées dont les découpages se différencient d'un chercheur à l'autre (Long et Robinson, 1998; Nunan, 1989; Willis, 2000). De manière générale, il s'agit de s'appuyer sur les expériences de vie de l'apprenant (tâche réelle) afin de déterminer les tâches pédagogiques à créer. Ces dernières, à leur tour, se déclinent sur l'ensemble des activités langagières portant sur les habiletés communicatives et sur des exercices visant à l'acquisition des outils linguistiques proprement dit. En complément de cette acception, les travaux du Conseil de l'Europe mettent en avant l'aspect social de la tâche :

La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, p. 15).

La distinction entre la tâche « *real-world* » et la tâche pédagogique apparaît comme particulièrement pertinente pour un public apprenant en situation d'immersion.

Toujours selon Nunan (2001), une tâche est composée des paramètres suivants : les objectifs, les sources langagières (« input »), les activités, les conditions de mise en œuvre, les rôles respectifs de l'apprenant et de l'enseignant. À l'instar de cet auteur, Mangenot (2000) introduit ces données dans le champ croisé de la didactique du FLE et des TICE et interroge justement l'articulation qu'il peut y avoir entre tâche et Internet. Il avance que la pédagogie par tâche pourrait gagner en qualité grâce à un bon usage du réseau Internet en agissant sur les sources langagières et les moyens de communication. Il reste maintenant à établir un juste arbitrage entre la plausibilité et la faisabilité (Mangenot et Penillat, 2009). De manière plus complète, Chapelle (2001) fait ressortir un ensemble de critères d'évaluation pour une tâche intégrant les systèmes technologiques dans lesquels nous retrouvons les principes d'une tâche « normale ». Ces critères sont :

- La faisabilité par rapport au contexte d'apprentissage donné;
- L'authenticité au regard de la vie réelle;
- La double centration sur les formes linguistiques et sur le sens;
- La prise en compte des variations individuelles entre apprenants;
- Le développement de stratégies métacognitives.

Nous verrons plus tard que cette grille d'évaluation offre des repères intéressants pour analyser les tâches liées à l'usage d'Internet et réalisées dans notre contexte.

Terrain d'étude et méthodologie

Notre terrain d'étude porte sur une formation de préparation destinée aux bacheliers non francophones désireux de poursuivre leurs études dans des instituts universitaires de technologie (IUT) français. Le préalable à l'entrée de cette formation est le niveau A2-B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues; le niveau à atteindre en fin de formation est le niveau B2. Les apprenants sont de la même nationalité – ici, soit des Thaïlandais soit des Chinois. La formation se déroule au sein même des IUT et comporte des enseignements de FLE et de disciplines technologiques. Elle se fait principalement en groupe classe avec un enseignant. Trois à cinq heures par semaine sont consacrées à l'auto-apprentissage guidé en CRL où les étudiants organisent à l'aide d'un enseignant-tuteur leur apprentissage aussi bien sur les objectifs et les contenus que sur les ressources et les méthodes utilisées. L'apprenant doit remplir un journal d'apprentissage personnel à la fin de chaque séance à l'aide d'un ensemble de questions portant sur son travail (annexe 1). Ce document sert également au tuteur pour suivre le parcours de chaque apprenant afin d'adapter ses aides selon les besoins établis.

Cette étude s'appuie sur les données recueillies entre 2007 et 2009 concernant 5 groupes de 15 à 20 étudiants. Les données sont de nature différente. D'abord, il s'agit de celles qui sont issues de l'observation longitudinale effectuée tout au long de nos pratiques tutorales auprès des apprenants au CRL. L'observation, participative en l'occurrence, porte sur les comportements d'apprentissage de ces derniers, et plus particulièrement sur leurs façons d'utiliser Internet durant les activités d'apprentissage mises en place. Les informations collectées se présentent sous forme de notes personnelles. Ensuite, chaque année en fin de formation, nous proposons aux apprenants de remplir une fiche de bilan, accompagnée d'un entretien individuel qui servira d'évaluation sommative. Une des questions de la fiche de bilan consiste à leur demander de noter, avec exemples concrets à l'appui, trois types d'activités intégrant Internet qu'ils ont pu effectuer au CRL (annexe 2). Au total, nous avons recueilli

78 fiches de bilan contenant pour la question évoquée 226 items de réponse. Les données comportent enfin 75 journaux d'apprentissage retraçant les activités des apprenants effectuées au moment de l'auto-apprentissage guidé au CRL.

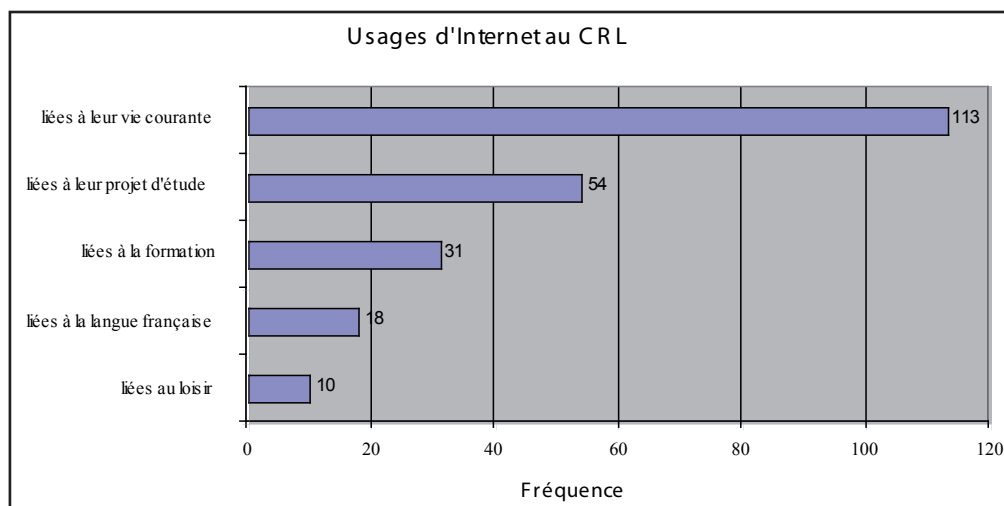
Analyse des résultats : usages d'Internet

L'objectif étant d'appréhender les usages d'Internet que font les apprenants au CRL, nous nous sommes appuyés sur les items de réponses en les regroupant autour d'activités d'exploitation similaires. En complément de nos données qualitatives, nous avons obtenu une typologie comportant cinq usages d'Internet mis en place par les apprenants. De même, en nous appuyant sur les journaux d'apprentissage, nous avons déterminé trois activités concrètes pour illustrer les rôles respectifs de l'enseignant-tuteur et de l'apprenant dans la réalisation des tâches basées sur les ressources en ligne. Dans cette partie, nous présenterons successivement ces résultats d'analyse.

Activités intégrant Internet mises en place par les apprenants

Par ordre de fréquence, les types d'activités intégrant les ressources d'Internet se présentent comme suit :

Tableau 1 : Usages d'Internet par les apprenants au CRL



a) Activités liées à leur vie courante en France

Au CRL, les étudiants arrivent souvent avec leurs problèmes bien précis liés à la vie courante. La nature de ces problèmes/démarches varie en fonction de la période suivant leur arrivée. Voici quelques exemples cités par les apprenants : souscrire à un forfait de téléphone portable, s'informer et effectuer des démarches administratives (auprès de la préfecture, de la caisse d'allocation familiale), acheter un billet de train pour rendre visite à des amis, chercher un logement, chercher des lieux à visiter pendant les vacances. Nous verrons que ces activités impliquent non seulement une dimension informationnelle mais aussi une dimension interactionnelle. Pour celles-ci, très fréquemment, les apprenants poursuivent au CRL ce qu'ils ont déjà commencé en dehors des cours, ou inversement. Cette étape leur permet de bénéficier pleinement du tutorat, comme nous l'illustrerons dans la partie suivante. Dans cette catégorie, nous regroupons également les recherches d'informations sur l'actualité. Plutôt que de consulter tous les titres, les apprenants ciblent leurs recherches et les orientent vers leurs centres d'intérêt personnels. À titre d'exemple, les événements sportifs (les plus cités : football en France/Europe, NBA, tournois de tennis), les informations concernant leur pays, les sorties de films. Cité au total 113 fois, le type d'activité lié à la vie

de tous les jours des apprenants en France représente l'usage d'Internet le plus fréquent dans la situation d'auto-apprentissage guidé au CRL.

b) Activités liées à leur projet d'étude

Avant leur arrivée en France, les étudiants connaissent déjà leur spécialité et les IUT qui les accueilleront une fois la formation de préparation réussie. De ce fait, ils profitent des moments au CRL pour préparer la vie et les études de l'année suivante en s'informant dans les sites Internet sur le programme d'enseignement, l'IUT et la vie dans la ville d'accueil. Avec 54 réponses, les activités liées à leur futur projet d'étude viennent en seconde position comme objet d'usage d'Internet pour le public étudié.

c) Activités liées à la formation en cours : FLE, matières scientifiques, etc.

Le troisième type d'usage du réseau Internet repose sur la formation en cours avec 31 activités citées. Pour le français, les apprenants peuvent être amenés à réaliser certaines activités prescrites par les enseignants en utilisant des ressources sur Internet. Celles-ci donnent habituellement lieu à une production langagière ouverte, écrite ou orale. Il s'agit d'activités individuelles ou en binôme, de type « résumer l'interview sur le reportage [www...](#) », « préparer des arguments de débat à partir de... » ou encore « présenter le salon que vous avez créé avec [www.moi-et-monsalon.com](#) ». Ici, nous retrouvons l'esprit de l'approche centrée sur la tâche en classe. Il est cependant utile de noter que l'accent des activités est davantage mis sur les compétences langagières que sur la mise en situation réelle des apprenants. Enfin, ces derniers exploitent également Internet pour approfondir l'apprentissage des matières scientifiques. En plus des sites indiqués par leurs enseignants, l'encyclopédie en ligne *Wikipédia* constitue une grande aide du fait de sa forme multilingue : les étudiants peuvent, la plupart du temps, se référer à la fois au français et à leur langue maternelle.

d) Activités liées à la langue française

Dans cette catégorie, nous regroupons deux types d'activités liées à la langue française proprement dite, pour lesquelles on relève 18 réponses dans l'enquête. Le premier type tient à l'usage des outils linguistiques en ligne comme les dictionnaires unilingues et bilingues ainsi que les traducteurs. À cela s'ajoutent les moteurs de recherche que les apprenants détournent de leur usage premier pour chercher le sens et l'utilisation d'expressions complètes lorsqu'ils ne les trouvent pas dans les dictionnaires, comme ces deux exemples qu'ils nous ont cités : « pleurer à chaudes larmes » et « date à marquer d'une pierre blanche ». Le deuxième type d'activité relève de sites dits de « ressources pédagogiques », conçus pour l'apprentissage du français, tels « Le point du FLE », « TV5 » et « Franc-parler ». Il est intéressant de noter que, malgré une sitographie bien fournie, les apprenants sont peu demandeurs de ce type de ressources, du moins pendant leur passage au CRL. Ils s'intéressent davantage aux sites grand public.

e) Activités liées au loisir pendant le temps de l'apprentissage

Nous rangeons ici les cas où l'usage d'Internet n'est pas directement lié aux activités d'apprentissage mais aux comportements personnels des apprenants, par exemple, écouter de la musique dans leur langue maternelle en lisant un magazine en français. S'agissant d'un type de ressources non encouragé au CRL, cette catégorie s'avère la moins fréquente (10 fois seulement) en ce qui concerne l'usage que font les apprenants d'Internet.

Discussion

Parmi les cinq types d'activités présentés, nous tenons à attirer l'attention sur les deux premiers, les plus fréquents et spécifiques à notre contexte. En effet, les types c, d et e correspondent à une exploitation « classique » du réseau que nous pouvons observer aussi bien en structure hétérodirigée qu'en structure autodirigée, et cela indépendamment de la situation géographique des apprenants, proche ou lointaine d'un pays francophone.

Quant aux tâches que nous avons citées dans les types a et b, ce sont des exemples que nous rencontrons fréquemment dans la littérature portant sur la conception de tâche exploitant les ressources en ligne. La différence est qu'il ne s'agit pas ici de scénarios de simulation fictifs ou de jeux de rôles inventés par les enseignants, mais de situations réelles faisant partie de la vie de l'apprenant qui effectue la tâche. En s'efforçant d'accomplir ces activités, celui-ci cherche avant tout à avancer dans son processus d'intégration dans la nouvelle société qui l'accueille. De plus, grâce à cette structure pédagogique individualisée, chaque apprenant travaille sur ses propres préoccupations et à sa manière. En reprenant les critères d'évaluation de la tâche ALAO mise au point par Chapelle (*cf.* 1.2), nous considérons que, comme la faisabilité, l'authenticité est pleinement présente ici, et ce, sur deux axes : l'axe « situation de communication », conforme aux situations du monde réel et l'axe « projet personnel », correspondant à l'expression de soi. Composante chère à un dispositif d'autoformation, cette mise en projet authentique, selon le terme de Carré (Carré *et al.*, 1997, p. 91), permet de « requérir à la fois l'autodétermination de la conduite et la mobilisation des dispositions motivationnelles du sujet ». De cette manière, en ouvrant le CRL vers le monde extérieur ou, à l'inverse, en laissant entrer celui-ci dans le CRL, le réseau Internet contribue considérablement à la mise en place de tâches qui sont plus sociales et réelles que pédagogiques et imaginaires. L'apprentissage des langues est plus que jamais lié à son contexte d'usage. En utilisant la langue, l'apprenant agit dans son apprentissage et dans sa vie en France en tant qu'acteur social à part entière.

Or, si Internet semble permettre la réalisation de nombreuses tâches réelles prenant en compte les variations individuelles, son usage ne déclenche pas systématiquement un apprentissage satisfaisant à tous les critères d'une tâche. Comme nous venons de le montrer, l'intérêt premier d'Internet pour les apprenants est de les aider à résoudre leurs problèmes autour de la vie courante en France. De ce fait, ils se soucient souvent plus du résultat que du processus; le contact avec la langue repose alors sur la

compréhension du sens au détriment de la forme linguistique. La langue fait alors uniquement l'objet d'un usage et non plus d'un apprentissage. Pour éviter ces dangers, le rôle de l'enseignant-tuteur est fondamental. Dans la partie qui suit, nous allons illustrer le propos avec trois tâches qui montrent comment le tuteur coopère avec l'apprenant dans la construction de celles-ci en prenant en compte à la fois les intérêts personnels et pragmatiques de l'apprenant et la dimension d'apprentissage de la langue.

Analyse de quelques tâches basées sur l'utilisation d'Internet

Tâche 1 – Choisir un fournisseur d'accès Internet

Situation : L'apprenant souhaite installer l'ADSL (*asymetric digital subscriber line*) dans son appartement. Avant d'aller dans les magasins, il cherche à connaître les différentes offres. Au CRL, il regarde les sites comparatifs de ces dernières.

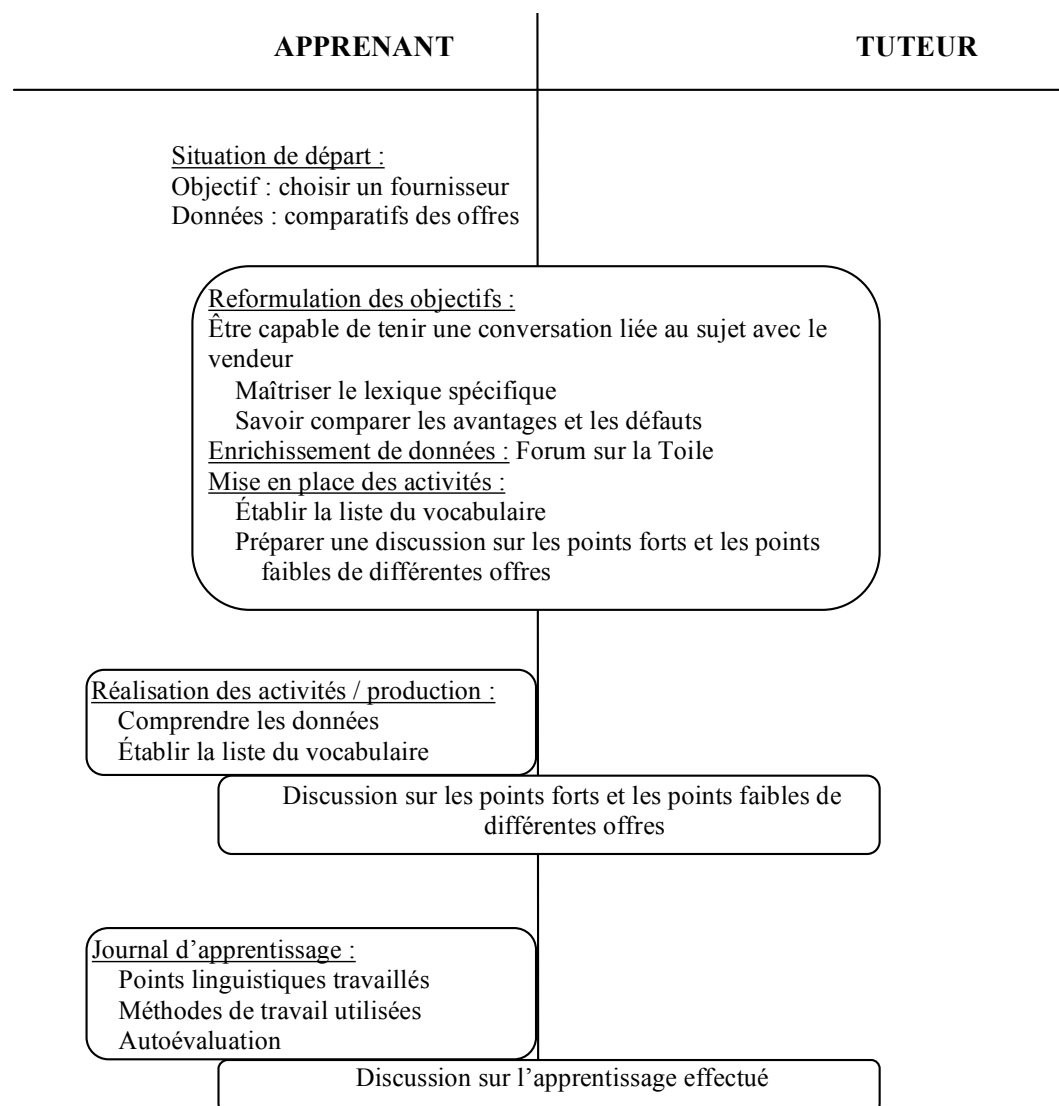
Ressources principales sur Internet :

<http://www.meilleures-offres-adsl.com/>

<http://www.comparatel.fr/adsl/>

<http://www.comparatifadsl.net/forum/>

Tableau 2 : Processus d'apprentissage de la tâche no 1



Pour cette tâche, l'apprenant arrive avec un besoin précis et se lance dans la lecture des données langagières qu'il a sélectionnées sur Internet. En observant l'apprenant qui « zappe » sur l'écran et travaille sans outil (dictionnaire, notes), le tuteur engage une négociation afin de préciser avec lui les objectifs de la séance, d'ajouter d'autres ressources de départ et de discuter des activités qu'il peut mettre en place. À cette occasion, la technique de recherche d'informations sur Internet a fait l'objet

de discussions (comment trouver les forums liés au sujet), l'apprenant a appris le mot « forum ». Une partie des activités sera effectuée par l'apprenant seul, et une partie en interaction avec le tuteur qui jouera le rôle d'interlocuteur. À la fin, se basant sur le journal d'apprentissage, le tuteur intervient à nouveau dans la phase de réflexivité afin d'amener l'apprenant à prendre conscience de son processus d'apprentissage et de ce qu'il a acquis en français pendant la séance effectuée.

Tâche 2 – Préparer la rencontre avec le responsable de la filière de sa spécialité

Situation : l'apprenant a obtenu un rendez-vous pour rencontrer pendant les vacances de Pâques le chef de département de la spécialité dans laquelle il est affecté l'année suivante. Depuis plusieurs séances au CRL, l'apprenant prépare ce voyage. Aujourd'hui, il prépare cet entretien sur le plan du contenu.

À son arrivée, l'apprenant fait appel au tuteur afin de se faire aider à préparer l'entretien.

Ressources principales sur Internet :

www.ville-reims.fr

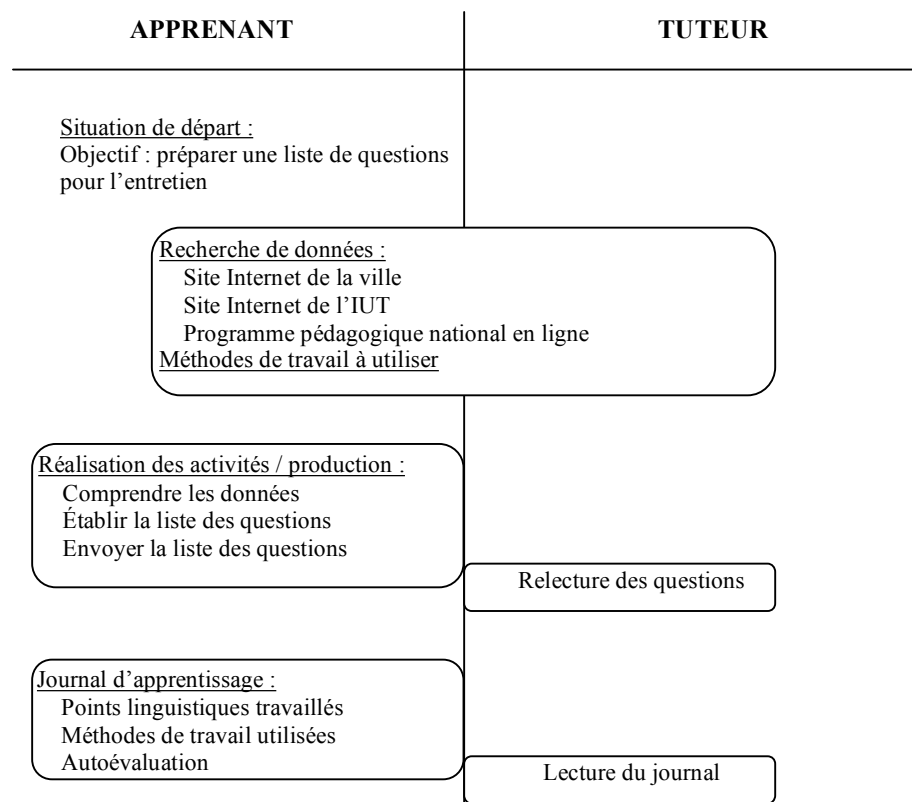
<http://www.iut-rcc.fr/>

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20276/programmes-pedagogiques-nationaux.html>

Messagerie électronique

Le projet exprimé par l'apprenant contenant un objectif réalisable et une production langagière attendue (liste de questions), le tuteur oriente la discussion vers le choix des ressources et la méthode de travail à mettre en place. Les activités sont réalisées par l'apprenant seul qui demande au tuteur d'être correcteur de sa production finale. Dans le journal d'apprentissage, l'apprenant indique clairement les points grammaticaux et les expressions qu'il a appris pendant ce travail. Ensuite, il fait une rétrospection sur les différentes étapes et les stratégies mises en place et il se déclare satisfait de son apprentissage. Le tuteur ne sent pas la nécessité d'intervenir.

Tableau 3 : Processus d'apprentissage de la tâche no 2



Tâche 3 – Rechercher un logement

Situation de départ :

L'apprenant souhaite quitter la résidence universitaire et cherche à louer un studio.

Au CRL, il s'installe devant un ordinateur et consulte attentivement les petites annonces de locations immobilières. Il prend des notes sur les annonces qui l'intéressent et sur les mots nouveaux qu'il rencontre. Un dictionnaire papier unilingue junior est sur la table de travail.

Ressources principales sur Internet :

<http://www.petites-annonces.fr/>

<http://www.topannonces.fr/petites-annonces--locations-immobilières.html>

Processus :

L'apprenant n'a pas sollicité le tuteur qui n'a pas senti non plus le besoin d'intervenir. Dans le journal, l'apprenant a souligné qu'il avait écrit un message, sur les sites de petites annonces, à deux propriétaires pour avoir plus de précisions sur les appartements. Il exprime en même temps son angoisse sur l'exactitude des phrases qu'il a formulées. Cela a amené le tuteur à proposer une discussion après la séance.

Tableau 4 : processus d'apprentissage de la tâche no 3

APPRENANT	TUTEUR
<u>Situation de départ :</u> Objectif : chercher un studio Données : petites annonces en ligne	
<u>Réalisation des activités / production :</u> Comprendre les données Établir la liste des questions Envoyer la liste des questions	
<u>Journal d'apprentissage :</u> Points linguistiques travaillés Méthodes de travail utilisées Autoévaluation	
Discussion sur l'apprentissage effectué	

Dans ces trois tâches, les aides du tuteur prennent des formes diverses et concernent différents moments de l'apprentissage. Nous pouvons les regrouper autour de trois aspects :

- Structuration et hiérarchisation de la tâche globale – Reformulation des objectifs, identification des activités intermédiaires menant vers la tâche cible et leurs conditions de mise en œuvre;
- Appropriation de la langue – Vérification du travail sur la forme linguistique et introduction de la dimension interactionnelle;
- Prise de conscience du processus d'apprentissage – Explicitation des différentes étapes de la tâche et discussion sur les stratégies mises en œuvre.

Il convient de rappeler que, comme les schémas le montrent, ces interventions tutorales se sont effectuées en négociations avec l'apprenant. Dans tous les cas, le principe est de partir du projet initial de l'apprenant, pour co-construire avec lui un projet potentiellement acquisitionnel en matière de langue et d'autonomie. Contrairement aux situations en groupe classe en dehors d'un milieu francophone, l'accent ne porte pas sur la faisabilité ou la vraisemblance, comme nous venons de le démontrer. En effet, les défis de réussite au regard des

critères d'évaluation de la tâche ALAO reposent plus particulièrement sur les deux autres variables : considérer la langue comme moyen de communication et objet d'apprentissage en soi, et mettre en évidence l'impact métacognitif visant l'acquisition de compétences transférables. Il est à relever également que le tuteur doit doser son accompagnement selon les besoins individuels de chaque apprenant. L'apprenant de la tâche 1 a davantage bénéficié des aides tutorales que l'apprenant de la tâche 3, qui semble avoir un meilleur contrôle du processus d'apprentissage. Pour ces trois tâches, Internet occupe une place primordiale, mais ne suffit pas à garantir la qualité des tâches. Cela dépend en effet du degré d'autonomie de l'apprenant et des conditions d'encadrement humain.

Conclusion

Aujourd'hui introduit pratiquement dans tous les contextes pédagogiques, Internet est susceptible de faire évoluer les conditions d'enseignement/apprentissage du français. L'usage de cet outil nécessite un questionnement pertinent au regard de l'approche par tâches qui donne sens à son intégration dans l'ensemble du dispositif. Ce que nous cherchons à démontrer à travers cette étude est que d'un contexte à l'autre, la nature de ce questionnement change. En ce qui nous concerne, d'une part, la pédagogie en auto-apprentissage guidé remet en question les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant vis-à-vis de la construction des tâches : les actes dominants de celle-ci passent du ressort de l'enseignant au ressort de l'apprenant, ou du moins, il apparaît une démarche de co-construction entre l'enseignant et l'apprenant; d'autre part, la situation en immersion associe la formation à l'environnement extérieur, faisant d'Internet un déclencheur d'activités authentiques par excellence. En retour, le défi majeur est de savoir adapter les aides tutorales à chaque apprenant afin de mettre en avant le processus d'apprentissage aussi bien en matière de langue que de compétence métacognitive. Ces questionnements se révèlent, nous semble-t-il, applicables à d'autres situations d'apprentissage des langues ayant une configuration similaire à la

nôtre. Cependant, une analyse approfondie sur la culture d'origine des apprenants semble nécessaire pour valider cette hypothèse.

Pour conclure, en favorisant le va-et-vient entre la formation et la vie de tous les jours, les ressources d'Internet incitent l'apprenant à prendre en main son apprentissage (autonomie d'apprentissage) et à s'intégrer progressivement dans la société française (autonomie générale); cela, en passant par la langue comme moyen et objet d'apprentissage (autonomie langagière). Le CRL est de ce fait un véritable espace d'*interface sociale* entre pratique pédagogique et pratique autodidactique. Il est certain qu'Internet n'est pas en soi une condition nécessaire à l'autonomisation et à la socialisation des apprenants, mais il les favorise et les soutient. Il revient donc aux instances et aux acteurs institutionnels d'en faire une intégration efficace et cohérente dans un projet d'ingénierie pédagogique.

Références

- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris, France : L'Harmattan.
- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans I. Saleh, D. Lepage et S. Bouyahi (coord.), *Les TIC au cœur de l'enseignement à distance* (p. 139-159). Paris, France : Université Paris VIII.
- Bucher-Poteaux, N. (1998). Des ressources... oui mais... pourquoi? *Études de linguistique appliquée*, 112, 461-468.
- Cadre européen commun de référence pour les langues. (2001). *Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes. Paris, France : Didier.

- Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris, France : Presses Universitaire de France.
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- Germain, C. et Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, 7, 55-69. Récupéré du site de la revue : http://alsic.u-strasbg.fr/v07/germain/alsic_v07_08-rec2.pdf
- Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente*, 152, 55-69.
- Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL*, 22, 33-61. Récupéré du site de la revue : http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/04_gremmo.pdf
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia*. Paris, France : Ophrys.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg, France : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Holec, H. (1995). Curriculum et itinéraire d'apprentissage autodirigé. *Études de linguistique appliquée*, 98, 34-43.
- Leclerc, G., Nadeau, J.-R. et Sauvé, L. (1987). L'individualisation de l'enseignement à l'université : ses effets d'autonomisation et de socialisation sur les apprenants. *eFormation et Prospective*, 6, 5-15.
- Long, M. H. et Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. Dans C. Doughty et J. Williams (dir.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (p. 15-41). Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- Louveau, E. et Mangenot, F. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris, France : CLE International.
- Mangenot, F. (2000). Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias. Dans *Triangle 17, Actes du colloque Multimédia et apprentissage des langues* (p. 65-80). Fontenay-Saint-Cloud, France : ENS. Récupéré le 6 mai 2010 du site de l'auteur : http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/triangle.htm
- Mangenot, F. et Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. *Le Français dans le monde / Recherches et applications*, 45, 82-90. Récupéré le 6 mai 2010 du site d'un des auteurs : http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/taches-internet.pdf
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2001). *Aspects of task-based syllabus design*. Récupéré le 6 mai 2010 du site *Karen's Linguistics Issues* : <http://www3.telus.net/linguisticsissues/syllabusdesign.html>
- Porcher, L. (1981). Les chemins de la liberté. *Études de linguistique appliquée*, 41, 127-135.
- Poteaux, N. (2000). Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions. *Les langues modernes*, 94(3), 8-11.
- Prévost, H. (1994). *L'individualisation de la formation, autonomie et/ou socialisation*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Willis, J. (2000). A holistic approach to task-based course design. *The Language Teacher*, 24(2). Récupéré du site de la revue : <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2000/02/willis>

Annexe 1 – Carnet de bord**DATE :**☐ Accès fixe☐ Accès libre

J'avais une idée de ce que je voulais faire aujourd'hui avant de venir au CRL?

- ☐ Oui (préciser) _____
- ☐ Vaguement (préciser) _____
- ☐ Non, pas vraiment _____

J'AI TRAVAILLÉ SUR (Préciser les activités : exercices de grammaire, recherche de documents, compréhension, vocabulaire, etc.)	AVEC Préciser les supports (ex. : sites, magazines, dictionnaires, livres de grammaire, etc.)	OÙ? Espace : lecture, multimédia, conversation	AVEC QUI? Préciser avec qui vous avez discuté/travaillé	DURÉE De ? h ? à ? h ?

Qu'est-ce que j'ai appris aujourd'hui?

* En français (phonétique, grammaire, lexique, expression, etc.) :

* En méthodologie :

Quelles sont les ressources que j'ai découvertes ou le plus utilisées aujourd'hui? Et je trouve que ...

Suis-je satisfait de mon travail? Pourquoi? Pour la prochaine fois, je pourrai ...

Annexe 2 – Fiche de bilan

Bilan et perspectives ...

Ai-je atteint les objectifs que je me suis fixés au départ? Est-ce que j'aurais pu faire autrement?

Ma façon d'apprendre a-t-elle évolué? Si oui, comment?

Les trois types de ressources que j'utilise le plus souvent sont :

1.

2.

3.

J'utilise Internet le plus souvent pour (donnez des exemples concrets) :

1.

2.

3.

Aujourd'hui, selon moi, les 5 conditions les plus importantes/utiles pour apprendre une langue étrangère sont (par ordre d'importance) :

1.

2.

3.

4.

5.

Pour la suite de mon parcours d'apprentissage, j'envisage :
